



Universidade Federal de Sergipe

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO E LITERATURA:
A “MORAL EM EXERCÍCIO” EM DIDEROT**

CHRISTINE ARNDT DE SANTANA

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2013**



Universidade Federal de Sergipe

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO E LITERATURA:
A “MORAL EM EXERCÍCIO” EM DIDEROT

CHRISTINE ARNDT DE SANTANA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Edmilson Menezes

Co-orientador: Prof. Dr Stéphane Pujol

SÃO CRISTÓVÃO (SE)

2013

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

S232e Santana, Christine Arndt de.
Educação e literatura : a "moral em exercício em Diderot /
Christine Arndt de Santana; orientador Edmilson Menezes. – São
Cristóvão, 2012.
237 f.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de
Sergipe, 2012.

1. Educação - Filosofia. 2. Pedagogia crítica. 3. Literatura. 4.
Educação – Finalidades e objetivos. I. Diderot, Denis, 1713 – 1784.
II. Voltaire, 1694- 1778. III. Rousseau, Jean-Jacques, 1712-1778.
IV. Menezes, Edmilson, orient. V. Título.

CDU 37.01



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

CHRISTINE ARDNT SANTANA

EDUCAÇÃO E LITERATURA: A 'MORAL EM EXERCÍCIO' EM DIDEROT

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e aprovada pela Banca Examinadora.

Aprovada em: 28. 02. 2013

Edmilson Menezes Santos

Prof. Dr. Edmilson Menezes (Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação (UFS)

Anamaria de Freitas

Prof.^a Dr.^a Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas
Programa de Pós-Graduação em Educação (UFS)

Jorge Carvalho do Nascimento

Prof. Dr. Jorge Carvalho do Nascimento
Programa de Pós Graduação em Educação (UFS)

Maria das Graças de Souza

Prof.^a Dr.^a Maria das Graças de Souza
Universidade de São Paulo /USP

Suzana Souto Silva

Prof.^a Dr.^a Suzana Souto Silva
Universidade Federal de Alagoas/UFAL

SÃO CRISTÓVÃO (SE)

2013

Para Vladimir de Oliva Mota, por existir e ser
a Minha Vida.

AGRADECIMENTOS

À minha Família – meu pai, João Nery, minha mãe Leda Arndt, minha irmã Natália Arndt e minha sobrinha Nicole Arndt – cujo amor alimenta minha determinação.

A minha segunda família, a do meu sogro Wellington Paixão, pelo carinho, acolhida e todos os momentos agradáveis que me proporcionaram, em nossa convivência, suavizando a dureza da vida acadêmica.

Ao meu Orientador, Prof. Edmilson Menezes, pela confiança que depositou no trabalho e pela orientação rigorosa.

Ao meu Co-orientador, Prof. Stéphane Pujol, por toda a orientação, carinho e amizade dispensadas a mim, quando do período da “Bolsa Sanduíche”.

À Prof^a. Maria das Graças de Souza pelas inúmeras conversas, indicações de leitura e dicas valiosas para o bom andamento da pesquisa.

À Prof^a. Carlota Boto por me acompanhar desde minha defesa de mestrado, pelas indicações, atenção e amizade.

Ao Prof. Antônio Carlos dos Santos, pelas valiosas contribuições na qualificação e pela amizade.

Ao Prof. Franklín de Matos pelas conversas sobre o *Sobrinho de Rameau*, após a sua representação.

Ao Prof. Alain Grosrichard pela conversa e dicas valiosas sobre meu objeto de pesquisa.

Ao Prof. Christophe Martin, pelo convite para participar de seu curso sobre a função educativa do romance em Rousseau, na Université de Paris X - Nanterre.

Ao Prof. Gianluigi Goggi pelo diálogo agradável sobre a reedição da *Histoire de deux Indes*.

Aos professores do Doutorado, em especial Jorge Carvalho do Nascimento, Ana Maria Gonçalves Bueno de Freitas e Bernard Charlot, pelas aulas e conversas nesses quatro anos de pesquisa.

Aos Amigos Thomaz Kawauche, Manoela Lage, Danilo Bilate, Eduardo Rocha, Leandra Santos, Micael Côrtes, Denise Figueiredo, Henrique Codato, Willian Wills, Fernanda Westin, Paola Lins, Luiz Campos, Sheila Cristina e Leandro Trevisan que possibilitaram as melhores lembranças possíveis da Maison du Brésil

A David Scotte, por toda a amizade e atenção e apoio dispensados em Paris.

Às amigas: Nenna, Roberta, Germana, Luciene, Rejane, Symon, Janaynna, Fabíola, Ariadne, Helena, Ivânia, Léa, Luciana, Alessandra, Flávia; que tiveram a paciência necessária, quando precisei me ausentar.

Aos amigos da turma de doutorado, em especial Cida, por todas as caminhadas e conversas

À Université de Paris X - Nanterre

A CAPES, pelas bolsas “Demanda Social” e “Sanduíche” que viabilizaram esta pesquisa.

À Isabel, que fora, nesses últimos meses de escrita, meu braço direito e esquerdo, assumindo, quando necessário, as atribuições da Coordenação da Pós-Graduação da FANESE.

À Livia, Aline e Stefan, também pelo grande apoio quando precisei me ausentar do trabalho para escrever.

A FANESE, por ter sido, nesses anos de pesquisa (mestrado e doutorado) um bom local para trabalhar, por conta do ambiente agradável e a todos que a fazem ser esse local, em especial ao Diretor, Prof. Ionaldo Carvalho, por toda a compreensão e confiança dispensadas, principalmente, nesses últimos meses.

“Mas o senhor não teria esse medo, se pensasse que o efeito da virtude sobre a nossa alma não é nem menos necessário nem menos potente que o da beleza sobre nossos sentidos; se pensasse que há no coração do homem um gosto pela ordem mais antigo que qualquer sentimento refletido; que é esse gosto que nos torna sensíveis à vergonha; a vergonha que nos faz temer o desprezo até mais do que a morte; que a imitação é natural em nós e que nada cativa mais fortemente que o exemplo da virtude, nem mesmo o exemplo do vício... Ah! Dorval, quantos meios de tornar bons os homens!”.

Denis Diderot, 2008

RESUMO

O que se tem em tela nesta Tese é investigar a relação entre a Educação e a Literatura no pensamento de Denis Diderot, partindo da análise do *Plano de uma Universidade*, do *Elogio a Richardson* e de *A Religiosa*. Nesse sentido, o objetivo geral deste escrito foi analisar a literatura diderotiana a partir de uma perspectiva de moral e educação que estejam relacionadas à expressão literária através da ideia de “moral em exercício”. Para ser possível alcançar tal fim, foi necessário investigar a perspectiva de moral subjacente ao *Plano* e, por meio dele, ir até as duas outras obras de Diderot, aqui analisadas, para identificar como a perspectiva de moral presente nestes escritos alimenta aquele *Plano*; apresentar quais são os procedimentos da “moral em exercício”; compreender a relação que existe entre a ideia de “moral em exercício” e a função educativa da Literatura e reconhecer tal ideia nos textos analisados. A metodologia usada para alcançar os resultados obtidos foi a da pesquisa bibliográfica a partir da perspectiva interpretativa-hermenêutica, entendida como a busca dos nexos argumentativos e das estruturas lógicas do texto. No desenvolver desta Tese, foi possível concluir que o *Elogio* é uma poética que existe em nome de uma ideia, a moralização dos homens, e que tem em *A Religiosa* a sua concretização no que respeita aos procedimentos da “moral em exercício”. Para que fosse possível chegar a esta conclusão, o presente escrito precisou ser dividido em três capítulos: o primeiro, que trata da Educação no “Século da Pedagogia” e apresenta a mudança de paradigma ocasionada naquele período, quanto ao conceito de Educação e quanto a sua efetivação nos estabelecimentos de ensino. O segundo, que conceitua o que é Educação para Diderot a partir da explicação de como se dá a relação entre os termos da sentença Instrução, Virtude e Felicidade. E o último que se propôs a explicar o porquê de Diderot sacrificar a bela página à bela ação, quando coloca a “moral em exercício”.

Palavras-chave: Educação; Moral; Literatura; “Moral em exercício”; Diderot.

RÉSUMÉ

Ce qui a été exposée dans cette thèse est d'étudier la relation entre l'éducation et la littérature à la pensée de Denis Diderot, basée sur une analyse du *Plan d'une Université de La Louange a Richardson* et de *La Religieuse*. En conséquence, le but de cette littérature avis a été rédigé diderotienne dans une perspective morale et de l'éducation en ce qui concerne l'expression littéraire à travers l'idée de «l'exercice moral». Pour être en mesure d'atteindre cet objectif, il était nécessaire d'étudier le point de vue moral sous-jacent au *Plan* et, à travers lui, d'aller dans les deux autres œuvres de Diderot, ici analysés afin d'identifier la façon dont ce point de vue moral dans ces écrits que nourrit ce *Plan*; présenter quelles sont les procédures de «exercice moral»; comprendre la relation entre l'idée de «l'exercice moral» et la fonction éducative de la littérature et de reconnaître une telle idée dans les textes analysés. La méthodologie utilisée pour obtenir les résultats de la recherche documentaire a été laquele du point de vue interprétatif-herméneutique, entendue comme la recherche des structures argumentatives et nexus logique du texte. En développant cette thèse, il a été conclu que La Louange est une poétique qui existe dans le nom d'une idée, la moralisation des hommes, et qui est dans les Religieuses ses procédures de mise en œuvre en ce qui concerne «l'exercice moral». Pour qu'il soit possible de parvenir à cette conclusion, cette écriture a dû être divisé en trois chapitres: le premier, qui traite de l'éducation dans «Pédagogie du siècle» et a provoqué un changement de paradigme dans ce délai, le concept de l'éducation et en tant que sa mise en œuvre dans les écoles. La seconde, qui conceptualise ce que Diderot éducation de l'explication de la façon dont la relation entre les termes de l'Instruction phrase, la Vertu et le Bonheur. Et la dernière a proposé d'expliquer pourquoi Diderot sacrifier belle page avec belle action, quand vous mettez le "exercice moral."

Mot-clé: Éducation; Moral; Littérature; “Moral en exercice”; Diderot.

ABSTRACT

This thesis aims at investigating the relationship between Education and Literature in Denis Diderot's thoughts, having as its first step the analysis of *Plan of a University*, *Praise of Richardson* and *The Nun*. Therefore, the general objective of this text is to analyze Diderot's Literature from a moral and educational perspective that are related to the literary expression through the idea of "moral in practice". In order to reach that goal, it was necessary to investigate the perspective of moral that is between the lines in the *Plan* and, through it, go to the other two Diderot's texts analyzed here so that it could be possible to identify how the perspective of moral in them feeds that Plan; to present what the procedures of "moral in practice" are; to understand the relationship between the idea of "moral in practice" and the educative function of Literature as well as to recognize that idea in the texts already mentioned. The methodology used to reach the results was the bibliographic research from the hermeneutic-interpretative perspective, understood as the seek for the argumentative connection and for the logical structures in the text. Throughout the thesis, it was possible to conclude that the *Praise* is a poetic that exists on behalf of an idea: the moralization of men. And, concerning the procedures of "moral in practice", *The Nun* provides and establishes that. In order to reach this conclusion, this text was divided in three chapters: the first that deals with Education in the "Century of Pedagogy" and presents a paradigm shift at that time concerning the concept of Education and also its effectiveness in the teaching institutions. The second, which depicts Diderot's idea concerning Education from the explanation of how the relationship among Instruction, Virtue and Happiness work together. The last one explains why Diderot sacrifices the beauty page over the beauty action when he put the "moral in practice".

Keywords: Education. Moral. Literature. "Moral in Practice". Diderot.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. A EDUCAÇÃO NO “SÉCULO DA PEDAGOGIA”: DOS JESUÍTAS AOS <i>PHILOSOPHES</i> – UMA MUDANÇA DE PARADIGMA.....	40
2.1 EDUCAÇÃO DOS JESUÍTAS: EDUCAR PARA A SALVAÇÃO.....	42
2.2 EDUCAÇÃO DOS <i>PHILOSOPHES</i> : EDUCAR PARA A EMANCIPAÇÃO.....	58
2.2.1 Os Dicionários de Furetière e Trévoux: conceito de Educação para o “Século da pedagogia”.....	59
2.2.2 A efervescência das idéias pedagógicas na Ilustração: o verbete “Educação” da <i>Encyclopédia</i>	66
2.3 A CONTRIBUIÇÃO DE ALGUNS <i>PHILOSOPHES</i> PARA A EDUCAÇÃO: VOLTAIRE, ROUSSEAU E CONDORCET.....	74
2.3.1 Voltaire: é possível ensinar tudo ao homem.....	75
2.3.2 Rousseau: os romances ajudam a educar aqueles que já foram corrompidos.....	84
2.3.3 Condorcet: o ensino deve ser dirigido de maneira que a perfeição das artes possibilite a felicidade dos homens.....	89
3. INSTRUÇÃO, VIRTUDE, FELICIDADE: DIDEROT E A EDUCAÇÃO.....	101
3.1 DIDEROT COMO PARTICIPANTE DA NOVA ORDEM PEDAGÓGICA.....	107
3.2 DIDEROT É UM RIO.....	111
3.3 DIDEROT E SUAS QUALIDADES PEDAGÓGICAS.....	120
3.4 A FILOSOFIA GERAL DA EDUCAÇÃO DIDEROTIANA.....	127
3.4.1 Diderot e a possibilidade da educação.....	127
3.4.2 A educação e sua finalidade: moral em Diderot.....	135
3.4.3 A educação e seus meios.....	144
3.5 DIDEROT E SEU PLANO – A INSTRUÇÃO PÚBLICA: SUAS CARACTERÍSTICAS; SEUS PRINCÍPIOS DIRETORES; SUA MARCHA GERAL.....	149
4. SACRIFÍCIO DA BELA PÁGINA À BELA AÇÃO: DIDEROT COLOCA A “MORAL EM EXERCÍCIO”.....	156
4.1 REALISMO DIDEROTIANO <i>AVANT LA LETTRE</i>	157
4.2 DIDEROT: ROMANCISTA INGÊNUO OU SENTIMENTAL?.....	159
4.3 “SERIA MELHOR DAR-LHE <i>EXEMPLOS</i> QUE DEFINIÇÕES”: O <i>ELOGIO A RICHARDSON</i>	165

4.3.1 Algumas observações importantes acerca do panegírico ao autor inglês.....	167
4.3.2 Leitura que equivale à prática do bem: passeio pelas páginas do <i>Elogio</i>	174
4.3.3 Como moralizar furtivamente? – Crítica do <i>Elogio</i>	187
4.4 “UM BOM POEMA É UMA PEÇA DIGNA DE SER PREGADA EM HOMENS SENSATOS” – <i>A RELIGIOSA</i>	194
4.4.1 A arquitetura de um ardil: gênese de <i>A Religiosa</i>	198
4.4.2 “A História da Freira”: uma série de “circunstâncias comuns” para arquitetar uma segunda série de “circunstâncias extraordinárias”.....	203
5. CONCLUSÃO.....	207
6. REFERÊNCIAS.....	211

1. INTRODUÇÃO

A relação entre a educação e a literatura não é um fato novo, remonta às origens da cultura ocidental. Esta relação teve seu nascimento na Grécia, com Górgiasque foi o responsável pela criação de uma nova fonte da retórica¹, tornando-a estética e propriamente literária. Colocando a retórica a serviço do belo, Górgias desvinculou a literatura da poesia, fazendo com que a primeira não tivesse apenas como expressão a segunda; ou seja, para os gregos, literatura e poesia eram sinônimas. A prosa tinha um caráter estritamente funcional, restringindo-se a apenas transcrever a linguagem oral comum. Foi com Górgias que nasceu uma prosa eloquente, o que a tornou uma composição erudita, ritmada e bela como a poesia. Nesse sentido, a origem literária da retórica surgiu com o siciliano que encantou, com a sua eloquência, os gregos².

¹ Retórica, aqui, deve ser entendida como a arte de argumentar, visando convencer e, também, o estudo do estilo, ou seja, aquilo que torna literário um texto. Em suma: o estilo a serviço do convencimento. De acordo com Reboul, retórica “[...] é a arte de persuadir pelo discurso”. (REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. Tradução Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Coleção “Justiça e Direito”). p. XIV.).

² Cf.: *Id. Ibid.*, p. 04.

Posteriormente, Isócrates foi o responsável por fazer com que esta prosa, criada por Gógiás, passasse a ser vista e aceitável apenas se estivesse a serviço de uma causa honesta e nobre. Segundo Reboul, Isócrates moralizou a retórica:

[...] *ensino literário e formação moral estão ligados* [...] ele ensina que a retórica deve ter um objetivo para depois procurar todos os meios de atingi-lo sem nada deixar ao acaso. Mas, ensinando-se assim a organizar o discurso, não se estaria também ensinando a governar a própria vida? O ensino literário é uma escola de estilo, de pensamento e de vida. Idéia bemgrega, uma vez que a harmonia é o valor, por excelência, que rege a existência tanto quanto rege o discurso.³

Ou seja, no momento em que se aprender a necessidade de atribuir um objetivo ao discurso - honesto e nobre -, para que, partindo dele, seja possível procurar todos os meios, harmoniosamente, de atingir esses fins, o homem passa, também, a organizar sua própria vida, governando-a para a honestidade e a nobreza de modo a nada deixar ao acaso, isto é, harmoniosamente. Em uma palavra, ao ser uma escola de estilo, pensamento e vida, a literatura ensina ao ser humano que a harmonia é o valor que rege a existência, visto que a preocupação que se tem em tentar persuadir, através da arte, passará a ser a mesma no que diz respeito à convivência com o outro, com a vida. Assim, da mesma maneira que o valor estético da harmonia irá guiar a forma pela qual se construirá um discurso, produtor de uma sensação agradável, o valor da harmonia irá, também, servir de norte a orientar a vida, a existência humana.

Entretanto, não é na Grécia antiga que esta relação (educação e literatura) passa a ser uma ideia central na consciência dos pensadores ocidentais. Isso acontece séculos mais tarde, especificamente no século XVIII da era cristã, período no qual ocorreu um movimento de ideias que se desencadeou na Europa, chamado Ilustração⁴. Esta é anomenclatura que o século XVIII se dá, aproveitando-se da metáfora da luz.

³*Id. Ibid.*, p. 11-12 (Grifo nosso).

⁴ O termo *Lumières* poderia ser traduzido por Luzes, Esclarecimento, Iluminismo ou Ilustração. Optou-se pela última versão, pois ela parece revelar melhor do que os seus equivalentes o caráter militante do movimento intelectual francês do século XVIII. Dessa forma, a versão escolhida adéqua-se ao intento de mostrar, neste texto, a dinâmica da divulgação das idéias ilustradas pela literatura. Ver a esse respeito: BARIDON, Michel. *Lumières et Enlightenment. Faux Parallèle ou Vraie Dynamique du Moviment Philosophique?* In: **Dix-huitième Siècle**: s.l.p., n° 10, s.d.p.; FRANCASTEL, Pierre. (org.). *Pays Slaves non Russes*. In: **Utopie et Institutions au XVIII^e Siècle**, s.l.p., 1978. BELAVAL, Yvon. *Qu'est-ce que les Lumières?* In: **Dix-huitième Siècle**: s.l.p., n° 10, 1978. E, também, SOUZA, Maria das graças de. **Ilustração e História**. O pensamento sobre a História no Iluminismo francês. São Paulo: Discurso Editorial, 2001.

O simbolismo do claro e do escuro, da cegueira e da visão é tradicional. Depois de Platão, os raios luminosos atravessaram os séculos para alimentar a patrística cristã, a teologia medieval ou mesmo as utopias do renascimento⁵.

Entretanto, é necessário expor a mudança de sentido que o termo “Luzes” passa a ter, ao deixar de ser utilizado via a perspectiva da patrística cristã, da teologia medieval, significando “[...] a verdade revelada [...]”⁶, para servir ao “Século da Filosofia”, o XVIII. A nova definição a esta palavra parte do ponto de vista filosófico e não mais religioso: “[...] as luzes são, de agora em diante, antes de tudo humanas; resultado de um trabalho e de um combate necessariamente coletivos”⁷. Elas não são o resultado de uma retirada meditativa, mas justamente o seu oposto, uma vez que reivindicam uma presença ativa no mundo⁸. Nas palavras de Denis Diderot:

Represento o vasto circuito das ciências como um grande terreno semeado de lugares obscuros e claros. Nossos trabalhos devem ter por fim estender os limites dos lugares claros ou multiplicar no terreno os centros de luzes. Um pertence ao gênio que cria, o outro, à sagacidade que aperfeiçoa⁹.

A luz representa, então, o saber, o poder, a razão. Em contrapartida, por uma estratégia intelectual do século XVIII para se autoafirmar, se existe um Século das Luzes é porque houve uma época das Trevas, na qual a sombra representaria a falta de razão, a superstição, o obscurantismo, a tradição e o engano. Por conta desse binômio – Luz e Sombra –, a Idade Média ficou conhecida como Idade das Trevas. Porém, assim como Tatin-Guorier, Menezes chama atenção para o fato de que as *Luzes* do século XVIII devem ser interpretadas em suas singularidades, uma vez que elas são diferentes das luzes (da metáfora da luz) utilizadas em outras épocas na história da filosofia¹⁰.

⁵ MENEZES, Edmilson. **História e Esperança em Kant**. São Cristóvão: Editora UFS; Fundação Oviêdo Teixeira, 2000. p. 131.

⁶ TATIN-GUORIER, Jean-Jacques. **Lire les Lumières**. Paris: Dunod, 1996. p. XII.

⁷ *Id.*

⁸ Cf.: *Id.*

⁹ DIDEROT. **Da interpretação da natureza** e outros escritos. Tradução Magnólia Costa Santos. São Paulo: Iluminuras, 1989. p. 39. Vale ressaltar que, doravante, foram usadas obras no original quando não há em Língua Portuguesa uma tradução considerada de referência pela tradição. Outra observação importante: sempre que um texto de Diderot for objeto de análise ou simplesmente for citado nesta Tese, aparecerá ao seu lado o ano do término da confecção do mesmo, ou, nos casos em que isso não for possível, o ano de sua publicação. Isso se dá em função de existirem diversas obras de Diderot que não foram publicadas enquanto seu autor ainda estava vivo.

¹⁰ Cf.: MENEZES, Edmilson. **História e Esperança em Kant**. *Op. Cit.*, p. 131.

Uma das características mais notáveis da Ilustração é o fato de que “[...] as idéias podem interferir no destino dos homens e transformar o rumo da história”¹¹. Os ilustrados, ao trabalhar para uma transformação espiritual dos homens, que seriam influenciados por suas ideias, colaboravam para a construção de um futuro feliz para a humanidade¹². Esse período tinha como características, entre outras, a autonomia da razão, a valorização do homem. Para Salinas Fortes, significava uma

[...] profunda crença na razão humana. [...] revalorizar o homem [...] encará-lo como devendo tornar-se sujeito e dono do seu próprio destino, [...] esperar que cada homem, em princípio, pense por conta própria¹³.

O homem passa a ter uma nova atitude frente ao Universo. Este pode ser “[...] submetido livremente à capacidade de julgar, comparar, pesar, avaliar, juntar ou separar de que os indivíduos começavam a se tornar cada vez mais conscientes”¹⁴.

Para Kant, a *Aufklärung* é o movimento que possibilita ao homem passar do estado de heterônimo, dependente, para o estado de autônomo, independente. Movimento que tira o homem da minoridade e o lança à maioria¹⁵. É uma época em que o homem deve buscar sair da heteronomia. No texto *Resposta à pergunta: Que é o Aufklärung?*, Kant afirma serem a preguiça e a covardia responsáveis por levar o homem a fugir do esclarecimento¹⁶. A preguiça faz com que se ache mais cômodo ser heterônimo, dependente de outrem, menor. A covardia é, assim como a preguiça, um entrave ao pensar autônomo. O homem transfere para outra pessoa as responsabilidades de sua existência quando não supera tais entraves à autonomia. A razão ilustrada se preocupa com o destino e com a emancipação do homem. O conceito de razão pode ser, dentre outros, “[...] uma luz que, uma vez acesa, afasta as trevas da ignorância e da servidão”¹⁷. Salinas Fortes entende que a

[...] Razão se propõe como instrumento soberano de conhecimento [...] como instância suprema incumbida de reger os destinos históricos do homem e conduzir à

¹¹ NASCIMENTO, Milton Meira do. NASCIMENTO, Maria das Graças de Souza. **Iluminismo** a revolução das Luzes. São Paulo: Ática, 2001. p. 22.

¹² Cf.: *Id. Ibid.*, p. 72.

¹³ FORTES, Luiz Roberto Salinas. **O iluminismo e os reis filósofos**. São Paulo: Brasiliense, 1999. (Coleção “Tudo é História”). p. 09.

¹⁴ *Id. Ibid.*, p. 18. (Grifo nosso).

¹⁵ Cf.: KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento” (*Aufklärung*)? In: **Textos Seletos**. Tradução Raimundo Vier. Petrópolis: Vozes, 1990.

¹⁶ *Id. Ibid.*, p. 100.

¹⁷ NASCIMENTO, Milton Meira do. NASCIMENTO, Maria das Graças de Souza. **Iluminismo** a revolução das Luzes. *Op. Cit.*, p. 05.

sua emancipação diante dos preconceitos do passado, assim como dirigir e organizar a vida em sociedade¹⁸.

A razão, para o filósofo do século XVIII, “[...] não é apenas uma faculdade de conhecer, mas é também *instância que estabelece valores para regular e orientar a vida em sociedade* [...]”¹⁹. Segundo Paul Hazard, tal é o papel da razão:

[...] em presença do obscuro, do duvidoso, lança-se ao trabalho, julga, compara, utiliza uma medida comum, descobre, pronuncia-se. Não há função mais alta do que a sua, pois está encarregada de revelar a verdade, de denunciar o erro. Da razão depende toda a ciência e toda a filosofia. [...] A razão basta-se a si própria: quem a possui e a exerce sem preconceitos jamais se engana: [...] ela segue infalivelmente o caminho da verdade²⁰.

O homem encontra a felicidade na razão porque ela está a serviço do bem-estar da sociedade, uma vez que aperfeiçoa as artes, as ciências e, desta maneira, os prazeres e as comodidades dos seres humanos se multiplicarão²¹. “É o próprio homem que, de acordo com sua liberdade, sua educação, as condições concretas em que vive, deve orientar seu destino de tal forma que possa ser feliz”²².

Preocupado em investigar a relação educação-literatura no período acima descrito, a Ilustração, o presente texto irá se debruçar sobre a expressão francesa do movimento iluminista, visto que pretende estabelecer o nexo existente entre a educação e a literatura, especificamente em duas obras literárias de Denis Diderot, o *Elogio a Richardson* (1762) e *A Religiosa* (1760), com o intuito de dar continuidade aos resultados obtidos em pesquisa de mestrado²³ feita entre os anos 2006-2008. Tais resultados atestam que há, entre as funções que a literatura possui, uma que diz respeito à formação moral do homem.

Educação e literatura – entendendo a primeira como o processo que possibilita ao homem tornar-se melhor ao desenvolver as suas potencialidades, ou seja, aprender a ser

¹⁸ FORTES, Luiz Roberto Salinas. **O iluminismo e os reis filósofos**. *Op. Cit.*, p. 20.

¹⁹ SOUZA, Maria das graças de. **Ilustração e História**. O pensamento sobre a História no Iluminismo francês. *Op. Cit.*, p. 22. (Grifo nosso).

²⁰ HAZARD, Paul. **O pensamento europeu no século XVIII**. Tradução Carlos Grifo Babo. Lisboa: Presença, 1989. p. 36-37.

²¹ Cf.: *Id. Ibid.*, p. 39.

²² NASCIMENTO, Milton Meira do. NASCIMENTO, Maria das Graças de Souza. **Iluminismo** a revolução das Luzes. *Op. Cit.*, p. 22.

²³ SANTANA, Christine Arndt de. **Educação e Literatura**: Voltaire e a função educadora dos textos literários. Aracaju: Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS), 2008 (Dissertação de Mestrado). Orientador Professor Doutor Edmilson Menezes Santos.

homem;²⁴ e também, como pensara Diderot, aquilo que possibilita ao homem colocar em prática a sentença: Instruídos – Virtuoso – Felizes; e a segunda, como expressão poética que possui uma linguagem própria, os elementos essenciais à narrativa, a “arte das belas-letas”²⁵ ou a “arte literária” – estão, significativamente, relacionadas no século XVIII francês. Autores desse período fazem uso de uma multiplicidade de expressões literárias – panfletos, contos, poemas, novelas, peças teatrais, dentre outros – como meios de atingir um dos fins mais importantes do seu projeto ilustrado, a saber, o esclarecimento, a educação dos homens. Assim, o fato de esse momento histórico ser considerado, por alguns autores, como o “Século da pedagogia”²⁶, uma vez que este teria sido o século que tratou da maior parte dos temas pedagógicos, discutidos até os nossos dias; e, também, como a época em que houve a mais espantosa diversificação da expressão filosófica que jamais tenha sido vista, ou seja, o uso da literatura para a divulgação de ideias e a serviço de princípios pedagógicos, reforçam a escolha do tema. Porém, o projeto pedagógico e civilizatório²⁷ da Ilustração não se apresenta apenas em suas obras literárias. Textos que não foram escritos de acordo com as características que poderiam qualificá-los como literários colaboram com esse projeto de formação do homem, a fim de torná-lo autônomo. A preocupação com o esclarecimento estende-se aos mais diversos tipos de textos, como se pode notar no exemplo a seguir.

“Instruir uma nação é civilizá-la. [...] A instrução dá ao homem dignidade”²⁸. Assim Diderot inicia o seu *Plano de uma Universidade*, obra encomendada pela Imperatriz da Rússia, Catarina II, com a intenção de promover a educação superior em seu país. Catarina recebe o texto em maio de 1775, mesmo ano em que fora confeccionado. O princípio geral

²⁴ Tornar-se melhor no seguinte aspecto: a natureza humana, pelo seu caráter inacabado, segundo Reboul, já que o homem é um animal que nasce antes do tempo, adquire a possibilidade de se dar forma. Assim, “Esta natureza humana, privada da educação, reduz-se [...] a quase nada. [...] há claramente uma natureza humana universal, que consiste precisamente na possibilidade de aprender”. (REBOUL, Olivier. **A Filosofia da Educação**. Tradução Antônio Rocha e Artur Morão. Lisboa: Edições 70, s.d.p.. p. 20-22).

²⁵ Belas-letas para a Ilustração é sinônimo de literatura.

²⁶ Ver: GUSDORF, Georges. De l’utopie à la réalité. In: **L’avènement des sciences humaines au Siècle des Lumières**. Paris: Payot, 1973. p. 155.

²⁷ Acerca deste projeto, afirma Salinas Fortes: “O que é próprio do século XVIII é a postura, a atitude que se liga ao nome de ‘filósofo’. Ele não mais será visto como um especialista a debater idéias no círculo fechado dos seus pares. Sua ambição é sair pelas ruas, pelos famosos ‘salões’ privados mantidos por personalidades inclusive da aristocracia, onde os nossos heróis se esquecem em intermináveis noites de discussões que são uma instituição típica do século. O sonho destes intelectuais ‘engajados’ é intervir nos acontecimentos e desenvolver uma intensa atividade pedagógica e civilizatória. ‘Servi-vos de vosso espírito – diz por exemplo [sic] Voltaire em carta a Helvetius – para esclarecer o gênero humano’. Graças à atuação destes verdadeiros propagandistas e agitadores da nova fé amplia-se o círculo de pessoas que lêem, constitui-se um público cultivado e se organiza o espaço de uma verdadeira ‘opinião pública’”. FORTES, Luiz Roberto Salinas. **O iluminismo e os reis filósofos**. Op. Cit., p. 27-8.

²⁸ DIDEROT, Denis. Plano de uma Universidade. In: **Obras I: Filosofia e Política**. Tradução J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2000. p. 263.

que rege tal *Plano* é o da razão e o da utilidade. Pautada nesse princípio, a obra foi estruturada e, a todo instante da leitura, percebe-se a preocupação de seu autor em justificar, linha por linha, parágrafo por parágrafo, página por página, o motivo de se apresentar as divisões que são expostas da forma como são apresentadas e, conseqüentemente, a razão para tais divisões seguirem essa ordem. Em seu início, Diderot defende a ideia de que o avanço científico leva ao avanço moral²⁹,

Eu ousaria assegurar que a pureza da moral seguiu os progressos das vestimentas, desde a pele do animal até os tecidos de seda. Quantas virtudes delicadas que o selvagem e o escravo ignoram! Se havia quem acreditava que essas virtudes, frutos do tempo e das luzes, são convenções, enganava-se. Elas dependem da ciência dos costumes, como a folha depende da árvore que ela embeleza³⁰.

A moral é o fim da educação, uma vez que o *Philosophe*³¹ afirma que a instrução tem o poder de adoçar os caracteres, aclarar acerca dos deveres, sutilar, velar ou sufocar os vícios, inspirar o amor às virtudes, à ordem, à justiça e, também, acelerar o nascimento do bom gosto em todas as coisas da vida³². Nesse sentido, o curso proposto à soberana russa foi elaborado a partir de uma perspectiva de moral. Perspectiva essa que, de certa forma, levando-se em consideração a ligação existente entre moral, educação e literatura, precisa estabelecer um vínculo entre esses três elementos, já que na Ilustração esse vínculo apresenta-se como sendo uma característica importante e imprescindível para o projeto traçado pelos pensadores do século XVIII.

²⁹ Tese contrária à defendida por Jean-Jacques Rousseau em sua obra *Discurso sobre as Ciências e as Artes*.

³⁰ DIDEROT, Denis. Plano de uma Universidade. In: **Obras I: Filosofia e Política. Op. Cit.**, p. 264.

³¹ Essa era uma das alcunhas atribuída a Diderot pelos seus contemporâneos. O termo *philosophe* era utilizado à época no seguinte sentido: “[...] frequentemente homens que vivem de sua pena. [...] que carregam uma idéia, no coração, dos conflitos políticos e religiosos do seu tempo, deixando-se guiar com [...] grande coerência pela lógica de seu desenvolvimento, em meio a vida aventureira que eles levam e lutas nacionais e internacionais de seu tempo”. VENTURI, Franco. Les Lumières dans l’Europe du 18^e siècle. In: **Europe des Lumières: Recherches sur le 18^e siècle**. Tradução Françoise Braudel. Paris: École Pratique des Hautes Études, 1971. p. 07. Segundo Darton: “O *philosophe* era um novo tipo social, que hoje conhecemos como o intelectual. Ele pretendia colocar suas idéias em uso, persuadir, propagar e transformar o mundo ao redor. É certo que pensadores anteriores também haviam nutrido a esperança de mudar o mundo. Os radicais religiosos e os humanistas do século XVI eram devotados a causas. Mas os *philosophes* representaram uma nova força na história, homens de letras agindo em conjunto e com autonomia considerável para impor um programa. Eles desenvolveram uma identidade coletiva, forjada pelo compromisso comum em face dos riscos comuns. Foram marcados como um grupo pelos perseguidores, apenas o bastante para dar dramaticidade a sua ousadia, mas não o suficiente para impedi-los de prosseguir na empresa. Desenvolveram um forte sentido de “nós” contra “eles”: homens de espírito contra os fanáticos, *honnêtes hommes* contra os privilégios exclusivos, criaturas da luz contra os demônios das trevas”. DARNTON, Robert. **Os dentes falsos de George Washington** Um guia não convencional para o século XVIII. Tradução José Geraldo Couto. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. p. 19.

³² Cf.: DIDEROT, Denis. Plano de uma Universidade. In: **Obras I: Filosofia e Política. Op. Cit.**, p. 264. Com relação ao aceleração do nascimento do bom gosto a todas as coisas da vida, vale ressaltar que está aí embutida a justificativa para o uso da literatura na educação moral do homem. A esse respeito, ver-se-á mais à frente. Além disso, também está presente em tal passagem o projeto pedagógico e civilizatório da Ilustração.

O *Plano* de ensino diderotiano, que tem como subtítulo “ou de uma educação pública em todas as ciências”, é apresentado da seguinte maneira: uma primeira parte, na qual o autor coloca à disposição do leitor a justificativa e a fundamentação teórica de seu trabalho, tendo ao seu cabo a exposição de um primeiro quadro de um “plano geral de ensino de uma universidade”³³ e, após, um segundo quadro, com um “plano reduzido do ensino de uma universidade”, sendo este o modelo proposto à Catarina II³⁴; e uma segunda parte, que tem como título “Provas Justificativas deste Plano”, na qual é apresentada, sumariamente, as quatro faculdades (Das Artes, De Medicina, De Jurisprudência e De Teologia e suas subdivisões) e, posteriormente, algumas importantes considerações acerca dos doutos, da administração geral de uma universidade e da administração particular de um colégio, da jornada dos estudos, dos alunos, dos mestres, dos livros a serem adotados e da arquitetura que cada faculdade deve ter.

Sobre a primeira parte, ou seja, sua justificativa e fundamentação teórica, vale chamar a atenção para alguns aspectos. Dentre eles, a crítica feita por Diderot aos autores que escreveram sobre Instrução Pública.

Todos conheceram bastante bem os vícios de nossa educação pública; não houve porém nenhum que nos tenha indicado os verdadeiros meios de retificá-la. Nenhuma distinção entre o que importa a todos saber, e o que importa ensinar apenas a alguns. Nenhuma consideração à *utilidade mais ou menos geral dos conhecimentos, nem à ordem dos estudos que devia ser o seu corolário*³⁵.

O tipo de homem que se quer alcançar, com o *Plano* de educação que se esboça, – súditos fiéis e zelosos ao soberano; cidadãos úteis ao império; indivíduos honestos, amáveis e instruídos às sociedades; bons maridos e bons pais às famílias; alguns homens de grande gosto à república das letras e ministros edificantes, pacíficos e esclarecidos à religião – deixa claro que o objetivo do *Philosophe* não é pequeno, que seu ensino, ou seja, a ordem dos deveres e dos estudos que levam ao alcance de tal objetivo (formar homens que sigam o modelo proposto anteriormente) não é factível em um curto espaço de tempo, muito menos

³³ O modelo utilizado por Diderot para esboçar tal quadro é o que o formou, o da Sorbonne. Cf.: *Id. Ibid.*, p. 263.

³⁴ O que difere o segundo quadro do primeiro é a extinção das escolas de Política ou dos Negócios Públicos e de Engenharia ou Arte militar, da Faculdade de Medicina; a escola de Marinha, da Faculdade de Jurisprudência; e as escolas de Agricultura e de Comércio e de Perspectiva, Desenho, Escultura e Arquitetura, da Faculdade de Teologia. A explicação da extinção de tais escolas é dada por Diderot na parte intitulada “Redução deste Plano Geral”, que está colocada justamente antes da apresentação do primeiro quadro.

³⁵ DIDEROT, Denis. Plano de uma Universidade. In: **Obras I**: Filosofia e Política. *Op. Cit.*, p. 265. (Grifo Nosso). O trecho destacado é uma demonstração da importância que Diderot dá ao método usado por ele na divisão das faculdades e na ordem dos estudos que devem ser apresentadas aos alunos.

arbitrário. Diderot chama a atenção, também, para a importância do método, afirmando que “O caminho que leva à virtude e à felicidade é estreito e penoso. O trabalho se abrevia e se abranda pelo bom método. Procuremos aí”³⁶.

Ainda na primeira parte, Diderot apresenta o que venha a ser uma Universidade, afirmando ser esta instituição “[...] uma escola cuja porta está aberta *indistintamente* a todos os filhos de uma nação e onde mestres estipendiados pelo Estado os iniciam no conhecimento elementar de todas as ciências”³⁷. E, sobre esse respeito, ele continua:

Eu digo *indistintamente*, porque seria tão cruel quanto absurdo condenar à ignorância as condições subalternas da sociedade. Em todas, há conhecimentos dos quais a gente não poderia se privar sem conseqüências. O número de choupanas e de outros edificios particulares estando para o dos palácios na relação de dez mil para um, há dez mil para apostar contra um que o gênio, os talentos e a virtude sairão antes de uma choupana do que de um palácio. – A virtude! – Sim, a virtude; porque é preciso mais razão, mais luzes e força do que se supões comumente para ser verdadeiramente homem de bem. É possível ser homem de bem sem justiça? E tem-se justiça sem luzes?³⁸

Há, neste trecho do *Plano*, o núcleo do projeto ilustrado, a saber: a educação deve ser entendida como educação moral³⁹, uma vez que somente o esclarecimento conduz o homem à virtude.

³⁶*Id. Ibid.*, p. 266.

³⁷*Id. Ibid.*, p. 267. Vale chamar a atenção para o trecho “[...] indistintamente a todos os filhos de uma nação [...]”, em razão fato de que mais adiante, na página 278, o autor irá chamar a atenção ao fato de que nem todos esses filhos são capazes de seguir essa jornada até o fim. Por isso, o *Plano* é feito de forma que a primeira faculdade (a das Artes) dê, a todos os que nela possam ingressar, ou seja, todos os filhos de uma nação, uma instrução que sirva como base, elementar, uma instrução pública, útil a todos os homens, que os instrui e não os obriga a terminar a jornada até a última faculdade (a de teologia). Eis o argumento de Diderot: “A primeira coisa que digo a mim mesmo é que nem todos são capazes nem destinados a seguir essa longa avenida [a vida acadêmica] até o fim. [...] Qual será, pois, a primeira lição que eu lhes daria? A resposta não é difícil. Aquela que lhes convém a todos, qualquer que seja a condição da sociedade que eles abarcam. Qual será a segunda? Aquela que, sendo de uma utilidade um pouco menos geral, convirá ao número daqueles que me restarem. E a terceira? Aquela que, sendo ainda menos útil que a precedente, convirá ao número menor ainda daqueles que me tiverem seguido até aqui. E assim por diante, até o fim da carreira; a utilidade do ensino diminuindo à medida que o número dos meus ouvintes diminui. [...] O que advirá daí? É que aquele que não tiver ou a força ou a coragem de seguir a carreira da universidade até o fim, quanto mais cedo ele a abandonar, e menos forem os conhecimentos que deixar para trás, mais aqueles que levar consigo lhe eram necessários”. DIDEROT, Denis. *Plano de uma Universidade*. In: **Obras I: Filosofia e Política. Op. Cit.**, p. 278-9.

³⁸*Id.* “EU – Vós sois difícil [*sic*]; e vejo que só concedeis o benefício da graça aos homens sublimes. ELE – Sim, no xadrez, nas damas, em poesia, na eloquência, em música e em outras bobagens como estas. Para que serve a mediocridade nesses gêneros? EU – Para pouca coisa, concordo. Mas, *é preciso que haja um grande número de homens que se apliquem a eles, para fazer surgir o homem de gênio. Ele é um na multidão*”. (DIDEROT, Denis. In: **Obras III: O Sobrinho de Rameau. Tradução J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2006. p. 45).** (Grifo nosso).

³⁹ A ideia de que educação é sinônimo de educação moral, ideia esta ilustrada, uma vez que essa ligação se estabelece, com força, neste momento histórico, pode ter sua argumentação contemplada em Olivier Rebooul. Este autor defende a concepção segundo a qual toda educação se apresenta como aperfeiçoamento do homem, e isso o permite cumprir sua tarefa de homem: tornar-se um adulto melhor. Nesse sentido, não há educação que

No que respeita à segunda parte, a mesma trata, como fora dito, de aspectos relacionados à divisão das faculdades, com a apresentação de suas grades, bibliografias que podem servir como sugestão aos mestres e, ao fim, a exposição de questões relacionadas à administração desses estabelecimentos, sempre com a preocupação de, na medida do possível, abranger todos os elementos concernentes à implementação e organização deste *Plano* na Rússia.

O que pretende este trabalho, com a apresentação deste *Plano de uma Universidade*, é a busca, a investigação a respeito da fundamentação que Diderot deu ao seu esboço de uma instituição de ensino para, ao encontrar tal fundamentação, demonstrar que a própria será a base para o conceito de moral, conseqüentemente para o de educação, e está associada à literatura, uma vez que, como exposto anteriormente, as belas-artes, de uma maneira geral, e as belas-letras, especificamente, servem como instrumentos para educar os homens. Em um trecho do *Plano*, o *Philosophe* afirma: “Sem a história é difícil compreender os autores antigos; sem a moral universal, é impossível fixar as regras do gosto; e destes dois pontos de vista, o ensino desse segundo curso reflete ainda sobre o ensino do primeiro”⁴⁰.

O estabelecimento de uma relação entre essa educação moral e a Literatura, na obra diderotiana, aparece em razão de a ética aproximar-se da estética⁴¹, como fica claro na seguinte passagem do trecho “Dos Autores e dos Críticos” da obra *Discurso sobre a poesia dramática* (1758): “Se o sistema moral está corrompido, é inevitável que o gosto seja falso. A verdade e a virtude são as amigas das belas-artes. Desejas ser autor? desejas ser crítico? começa por ser homem de bem”⁴².

No que respeita também à ideia de moral, um texto escrito em 1772 e publicado somente em 1796, doze anos após a morte de Diderot, *Suplemento à viagem de Bougainville*

não tenha um alcance moral, entendendo-se educação como sendo um sistema de valores sem os quais o homem não atinge seu aperfeiçoamento. Se este não foi alcançado, não houve educação. Conferir tal argumentação em: REBOUL, Olivier. **A filosofia da educação**. *Op. Cit.*; e REBOUL, Olivier. **A filosofia da educação**. Tradução Luiz Damasco Penna *et al.* São Paulo: Editora Nacional, 1978.

⁴⁰ DIDEROT, Denis. Plano de uma Universidade. In: **Obras I: Filosofia e Política**. *Op. Cit.*, p. 346. (Grifo Nosso).

⁴¹ É possível falar de estética antes de Baumgarten? Sim, se por este termo compreende-se um conjunto de considerações sobre o Belo etc., e não um domínio delimitado, uma disciplina específica. Nesse sentido, não há anacronismo ao se utilizar do termo estética.

⁴² DIDEROT, Denis. **Discurso sobre a poesia dramática**. Tradução, organização, apresentação e notas de L. F. Franklin de Matos. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2005. p. 126.

ou diálogo entre A e B⁴³, traz um subtítulo que chama a atenção ao tema discorrido no transcórre dessa conversa: “Sobre o inconveniente de atribuir idéias morais a certas ações físicas que não as comportam”. O que se mostra presente como tema, nesse texto, é a discussão acerca da moral. Diderot aponta como sendo o que melhor traduz seu subtítulo a seguinte ideia: o direito de propriedade que um ser humano tem sobre outro (no casamento, por exemplo) é o mesmo que atribuir uma ideia moral a uma ação física que não a comporta visto que

[...] supõem que um ser pensante, sensível e livre, pode ser propriedade de um ser semelhante a ele. Em que estaria fundado tal direito? Não vês que confundiram, em teu país, a coisa que não tem sensibilidade, nem pensamento, nem desejo, nem vontade; que se larga, que se toma, que se guarda, que se troca sem que ela sofra e sem que ela se queixe, com a coisa que não se troca, que não se adquire de modo algum; que tem liberdade, vontade, desejo; que pode dar-se ou recusar-se por um momento; dar-se ou recusar-se para sempre; que se queixa e que sofre; e que não poderia tornar-se um bem de troca, sem que seja esquecido o seu caráter e que se faça violência à natureza? Contrários à lei geral dos seres⁴⁴.

O homem é um ser racional, que deve ascender à autonomia, e não um bem que se sede ou que se troca. No desenvolvimento da ideia apresentada acima, o seu autor tira das mãos da teologia a justificativa da ação do homem – ao contrapor a “opinião” de Oru, ora exposta, à do Capelão⁴⁵, que defende a ideia contrária à apresentada – e a coloca na razão,

Queres saber, em todos os tempos, e em todos os lugares, o que é bom e mau? Apega-te à natureza das coisas e das ações; a tuas relações com teu semelhante; à influência de tua conduta sobre tua utilidade particular e o bem geral. Estás delirando, se crês que haja algo, seja no alto, seja embaixo, no universo, que possa acrescentar ou subtrair às leis da natureza. Sua vontade eterna é que o bem seja preferido ao mal, e o bem geral ao bem particular⁴⁶.

⁴³ Louis-Antoine Bougainville – matemático, advogado, militar, diplomata em Londres, participou da guerra de independência americana, foi membro do Instituto de França e Senador e Conde no período napoleônico – realmente escreveu uma obra, *Viagem em torno do mundo*, publicado em 1771, na qual apresenta as suas considerações a respeito da viagem que fizera.

⁴⁴ DIDEROT, Denis. Suplemento à viagem de Bougainville. In: **Diderot**. *Op. Cit.*, p. 143-144.

⁴⁵ O diálogo entre Oru e o Capelão aparece inserido em passagens da conversa de A com B. Nesse diálogo, Oru identifica três senhores que comandam e determinam o que é bem e o que é mal na sociedade à qual o Capelão faz parte (Paris): os magistrados, os sacerdotes e o obreiro (Deus); e explica que para agradar a um, necessariamente se desagrade ao outro, o que acaba por gerar um problema, um entrave às ações humanas, como a seguinte passagem demonstra: “Então, para agradar ao sacerdote, terás de indispor-te com o magistrado; para satisfazer o magistrado, terás de descontentar o grande obreiro; e para tornar-te agradável ao grande obreiro, terás de renunciar à natureza. E sabes o que resultará? Desprezarás todos os três, e não serás nem homem, nem cidadão, nem devoto; não serás nada; estarás mal com toda sorte de autoridade; mal contigo próprio; malvado, atormentado por teu coração, perseguido por teus senhores insensatos [...]”. (DIDEROT, Denis. Suplemento à viagem de Bougainville. In: **Diderot**. *Op. Cit.*, p. 144). Para evitar isso, é condição *sine qua non*, de acordo com Diderot, que se tire da teologia a justificativa para a ação humana, e que se coloque tal justificativa assentada na razão.

⁴⁶ *Id. Ibid.*, p. 144.

O “bem geral” e a “utilidade particular” são as regras mais seguras e eficazes, uma vez que são coerentes, segundo o *Philosophe*, como fundamentação da moral. A narrativa inteira serve de pano de fundo para a justificativa dessa ideia. Os costumes europeus são contrapostos, a todo momento, aos costumes taitianos, com a intenção de se estabelecer essa regra, ao mesmo tempo em que Diderot tece uma crítica aos costumes de seu continente. O resumo da teoria moral do autor de *O Filho Natural* (1757) surge, quase ao término do diálogo, na fala de A, quando o mesmo afirma “De onde concluireis, sem dúvida, que, baseando a moral nas relações eternas, que subsistem entre os homens, a lei religiosa torna-se talvez supérflua; e que a lei civil deve ser apenas a enunciação da lei da natureza”⁴⁷.

Entretanto, um aspecto, que chama bastante a atenção no *Suplemento*, surge nas últimas páginas, aparentemente de forma despreziosa: personagens de contos⁴⁸ de autoria do próprio Diderot são expostos como modelos de más ações. Seria possível afirmar que neste instante do *Suplemento* o seu autor quis colocar a “moral em exercício”⁴⁹, ou seja, apresentar para seus leitores/espectadores⁵⁰ tais personagens como exemplos que não devem se seguidos,

⁴⁷ *Id. Ibid.*, p. 152.

⁴⁸ Os contos em questão são: *Isto não é um Conto* (1772) e *Mme De La Carlière* (1772), cujo subtítulo é “Sobre a inconseqüência do julgamento público de nossas ações particulares”; as personagens são: La Reymer e Tânia, Gardeil e a Senhorita de La Chaux, presentes no primeiro conto; e Desroches e a Sr^a. De La Carlière, no segundo. Para Michel Delon e Stéphane Pujol, estes dois contos, juntamente com o *Suplemento* são complementares; mais do que isso, precisam um do outro. Os mesmos foram publicados, na ordem em que foram disposto aqui, na *Correspondance Littéraire* entre abril de 1773 e abril de 1774. Para o primeiro comentador, *Mme De La Carlière* assegura a transição, no que respeita à temática, entre *Isto não é um Conto* e o *Suplemento*. Para Pujol, o último conto publicado, o *Suplemento*, comporta “a moral e a finalidade secreta” dos outros dois, conforme a “Advertência” que abre dos três contos na *Correspondance*. (Cf.: PUJOL, Stéphane. Notice. In: DIDEROT, Denis. Supplément au voyage de Bougainville. In.: **Contes et romans**. Paris: Éditions Gallimard, 2004. (“Bibliothèque de La Pléiade”). p. 1098. E, quanto à informação sobre o comentário de Delon: DELON, Michel. Notice. In: DIDEROT, Denis. Madame De La Carlière. In.: **Contes et romans**. Paris: Éditions Gallimard, 2004. (“Bibliothèque de La Pléiade”). p. 1090). Esta Tese não se deterá às análises de tais obras, mas é importante apresentar como o problema da moral é tratado nestes textos, assim como demonstrá-lo como um aspecto de destaque no pensamento diderotiano.

⁴⁹ “Moral em exercício” é quando o escritor apresenta a moral no desenvolvimento de seu enredo/trama (são equivalentes, mas optou-se pelo binômio em razão de alguns autores usarem a palavra enredo e, outros, trama), ou seja, através das ações das personagens. A moralização pretendida pelo autor de uma obra literária não é uma “moralização aberta”. É uma moral posta em prática, através das personagens, e não por máximas. Diderot desconfiava desse tipo de “moralização aberta”, através de máximas morais; para ele, um autor deve chegar furtivamente e não de viva força na alma de seus leitores. (Cf.: MATTOS, Franklin de. **A cadeia secreta**. Diderot e o romance filosófico. São Paulo: Cosac&Naify, 2004. p. 75). “Eu havia percorrido, num intervalo de algumas horas, um grande número de situações que a vida mais longa mal oferece em toda a sua duração. Eu tinha ouvido os verdadeiros discursos das paixões; eu tinha visto as molas do interesse e do amor-próprio em jogo de cem maneiras diversas; eu me havia tornado *espectador* de uma multidão de incidentes, eu sentia que tinha adquirido experiência”. DIDEROT, Denis. Elogio a Richardson. In: **Obras II: Estética, Poética e Contos**. Tradução J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2000. p. 17). (Grifo nosso).

⁵⁰ O uso do binômio leitores/espectadores se dá em razão do fato de que para Diderot, o realismo deve ser levado tão a sério em uma obra (literária, dramática ou mesmo plástica) que ele elenca alguns recursos importantes para que o autor tenha o efeito desejado. Nas artes plásticas, assim como no drama e na literatura, o uso de “quadros”, (conceito diderotiano para classificar a descrição das cenas) assim como de pantomimas, na literatura e no

uma vez que suas ações correspondem a ações que não condizem com a regra geral que ele mesmo estabelece como sendo os elementos que constituem essa regra (“bem geral” e a “utilidade particular”) os únicos que asseguram a moral?

Ainda nesta perspectiva, outro texto se dispõe a apresentar um exemplo de seu empenho em educar moralmente os homens. *A Religiosa*, escrito em 1760, publicado em *LaCorrespondenceLittéraire*, periódico da época, em 1780, e tornado livro apenas 12 anos após a morte de Diderot, em 1796, é uma denúncia a respeito das atrocidades que eram cometidas nos conventos, estabelecimentos que conviviam com uma licenciosidade sem limites e que representavam uma instituição muito respeitada perante a sociedade. A protagonista da história, Suzanne Simonin, é obrigada, pelos próprios pais, que demonstram um verdadeiro ódio pela filha, a se retirar em um convento, com o intuito de se tornar uma religiosa. Entretanto, nenhuma inspiração ou dom lhe é sentido para que a mesma tenha a vontade, a vocação de entrar em tal estado e receber o hábito. Em consequência dessa falta de vocação, ela não aceita a condição que lhe é imposta e isso a faz passar por diversas humilhações, violências, crueldades que parecem ser inimagináveis.

O principal motivo do ódio que motiva seus pais a enclausurá-la em um convento é a origem de seu nascimento: ela é fruto de uma traição praticada por sua mãe. Entretanto, apesar da atrocidade que esse ato de prendê-la num convento possa representar, ainda mais quando ela, Suzanne, não é a culpada pelo motivo que gerou esse enclausuramento, a atitude praticada pela mãe era considerada socialmente correta, uma vez que era comum, nessa época, que as filhas que não casassem, ou cujos pais não tivessem dinheiro para o seu dote, fossem encaminhadas para um convento. A razão de Suzanne ter sido enviada para o claustro não foi essa; porém, a sociedade não conhecia o verdadeiro motivo.

Se Diderot fizesse uma denúncia formal, ou mesmo escrevesse em um jornal da época, expondo atrocidades semelhantes, com a intenção de mostrar o que realmente acontecia nesses estabelecimentos religiosos, ele não causaria o impacto que obteve com a publicação dessa obra fictícia. O drama sofrido por Suzanne e a narrativa de suas penas, de seus castigos, de suas torturas causam, no leitor/espectador, uma indignação que o transforma, na medida

drama, ajuda quando se deseja colocar a moral em prática. Nesse sentido, o leitor torna-se, em razão desses “quadros” e pantomimas, um espectador do que é narrado. Sobre estes aspectos, o terceiro capítulo desta Tese explicará de maneira mais detida.

em que ele se coloca no lugar da protagonista, ao mesmo tempo em que vê, através do enredo/trama, a moral sendo colocada em prática, em exercício. É essa “moral em exercício” que será analisada, por este trabalho, para que se possa afirmar que o *Elogio a Richardson*⁵¹ é uma poética e tem na Religiosa a sua concretização. Vale ressaltar que a poética diderotiana existe em nome de uma ideia: a moralização dos homens.

Diderot, em sua poética, fundamenta a ideia de “moral em exercício” como um princípio pedagógico que amarra os conceitos de educação (recurso pedagógico), moral (ética) e literatura (estética, expressão literária). Ao se estabelecer a relação entre estes conceitos, no século XVIII, é possível demonstrar que a “moral em exercício” está a serviço de uma ideia de moralização a partir da concepção segundo a qual os exemplos (enredo/trama) são eficazes na educação dos homens, em detrimento das máximas morais? A partir desse problema, podem-se levantar as seguintes questões: o que são Moral, Educação e Literatura para Diderot? Por que razão o *Philosophe* não utilizaria um princípio pedagógico fundamentado por ele mesmo como norte a orientar seus textos literários? Ou seja, “moral em exercício”, usada por Denis Diderot ao fazer um texto de crítica literária intitulado *Elogio a Richardson*, pode ser aplicada em suas próprias obras? A partir das respostas a essas perguntas é possível resolver a problematização proposta por esta Tese. Uma primeira tentativa de resposta indica que não somente esse princípio pedagógico (a “moral em exercício”) que amarra os conceitos de moral, educação e literatura colabora para a confirmação da hipótese levantada, como também a configuração do *Plano de uma Universidade* demonstra a preocupação de seu autor em formar um homem que seja sábio e bom, virtuoso, ao mesmo tempo, graças a uma educação estética⁵². Portanto, ao se pretender analisar, a respeito de alguns aspectos, textos pertencentes ao conjunto da obra de Denis Diderot, será imprescindível retomar tais questionamentos, em razão destes guiarem o raciocínio para que se encontre e se justifique a finalidade pedagógica existente nas obras diderotianas aqui analisadas.

O modelo de educação herdado pelo Ocidente vem dos Gregos (*Paidéia* – formação do homem). Esse modelo parte da ideia de se alcançar um tipo de homem; ou seja, pensa-se num modelo ideal de ser humano e trabalha-se (ao educá-lo) na construção desse modelo.

⁵¹Escritor inglês que obteve êxito, na França, com as obras *Pamela* e *Clarisse Harlowe*, *Charles Grandisson*, traduzidas pelo Padre Prévost, respectivamente em 1742, 1751 e 1755, e que fora elogiado por Denis Diderot nesse texto de crítica literária.

⁵²No segundo capítulo desta Tese, essa afirmação será demonstrada.

Essa seria a finalidade da educação, orientada pela moral, de acordo com Diderot. Nesse sentido, a Ilustração e Diderot estão inseridos na História da Pedagogia por serem; a primeira, considerada o “Século da pedagogia” em razão deste ter sido o período que tratou da maior parte dos temas pedagógicos, como apresentado anteriormente⁵³; e o segundo, por seguir esse modelo helênico de educação e por possuir uma teoria própria que fundamenta o uso da literatura com um recurso útil à tentativa de esclarecer seu leitor/espectador: a “moral em exercício” que caracteriza o pensamento diderotiano como possuidor de uma perspectiva própria acerca da relação moral, educação e literatura.

É nesse sentido que se deu a escolha do pensamento de Denis Diderot: sua concepção de educação e sua fundamentação da literatura como instrumento útil para esclarecer os homens, ou seja, sua atuação no que respeita à função educativa que o escritor possuía; sua intervenção direta na vida coletiva, durante a Ilustração. O autor moderno caracterizava-se por possuir uma autonomia e um papel social mais incisivo e dinâmico⁵⁴. Sua influência na sociedade era determinante para que o projeto pedagógico e civilizatório do movimento ilustrado se concretizasse. E, tal predileção se deu, também, pelo fato de Diderot ser considerado, ao lado de Voltaire, um modelo desse novo tipo de pensador.

Nesse contexto social e político, mas também econômico e jurídico [o da Ilustração], deve ser sublinhada [...] a nova fisionomia assumida pelo intelectual: o seu papel sócio-político, a sua identidade cultural, a sua função pública, que o delinearão como *uma figura central nos séculos seguintes e o caracterizarão cada vez mais no sentido educativo*. Voltaire e Diderot, sobretudo, são os modelos mais explícitos desse novo tipo de intelectual. Eles usam a pena como uma arma, para atacar preconceitos e privilégios, para denunciar intolerâncias e injustiças, mas, ao mesmo tempo, *delineiam um novo panorama do saber reformulado sobre bases empíricas e científicas e que se tornou saber útil para o homem e para a sociedade*. [...] O intelectual torna-se mediador entre sociedade e poder, adquire maior autonomia, sua presença é ativa no âmbito social, muito ativa até, ele se põe como consciência crítica de toda a vida social e sua produção cultural adquire uma função de guia em toda a sociedade civil e até mesmo em relação ao Estado, nos momentos mais favoráveis⁵⁵.

Como ambos, Voltaire e Denis Diderot, são apresentados como os novos modelos de pensadores, e a relação entre educação e literatura na obra voltairiana foi explicada na pesquisa desenvolvida no mestrado, os resultados que foram alcançados serão, a partir do que

⁵³ Cf.: GUSDORF, Georges. De l'utopie à la réalité. In: **L'avènement des sciences humaines au Siècle des Lumières**. *Op. Cit.*, p. 155.

⁵⁴ Cf.: CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999. (Coleção “Encyclopaídeia”). p. 323-324.

⁵⁵ *Id. Ibid.*, p. 324-325. (Grifo nosso).

propõe este trabalho, utilizados, com o intuito de se chegar às respostas aos questionamentos levantados pela problematização aqui proposta, a saber: se é possível organizar a literatura diderotiana, partindo de uma perspectiva de moral e educação que estejam relacionadas à manifestação literária através da idéia de “moral em exercício”. Com isso, pretende-se ampliar o espectro de investigação contemplando dois momentos significativos do complexo pensamento educacional da Ilustração.

O período Ilustrado tinha um ideal de educação que rompia com a tradição. A preocupação dos *philosophes*, como dito anteriormente, era em formar o ser humano, a espécie, e não transformar o indivíduo em ornamento para a sociedade. Deve-se ensinar o homem a raciocinar por si mesmo. Essa preocupação com a formação da humanidade encontra, em Hazard, uma interpretação que acrescenta às funções da literatura, uma nova: estreitar as relações sociais.

Outras épocas interessar-se-ão pelo que há de incomunicável no indivíduo; esta [a Ilustração] interessa-se pelo que ele tem de comum com seus irmãos. Crê que a semelhança entre os homens provém da natureza, que a diferença provém dos costumes, e que a superioridade da natureza sobre o costume se manifesta pelo simples direito de anterioridade [...]. *Estreitar os laços sociais é uma das funções da literatura*⁵⁶.

Como as obras literárias têm “[...] uma função social, ou ‘uso’, que não pode ser puramente individual [...]”⁵⁷, elas são escritas para a espécie, para a humanidade, e não para um único indivíduo; assim como preconiza o período ilustrado em relação à formação, à educação do homem. Nesse sentido, ao afirmar que a literatura estreita os laços sociais, Hazard atribui uma grande importância aos textos literários, que desempenharam um papel essencial na difusão das ideias e dos valores naquele momento histórico. Starobinski trata, também, desse aspecto: o ideal racional pedagógico da arte no século XVIII está voltado para a formação da espécie e não apenas do indivíduo. Ele defende a ideia de que a literatura possui uma função social que a torna coletiva e não puramente individual⁵⁸.

A literatura é formativa, possui a função de educar, serve como uma estratégia para incentivar a educação, para instaurar a autonomia da razão. E, como a formação que se busca

⁵⁶ HAZARD, Paul. **O pensamento europeu no século XVIII**. *Op. Cit.*, p. 220. (Grifo nosso).

⁵⁷ WELLEK, René; WARREN, Austin. **Teoria da literatura e metodologia dos estudos literários**. Tradução Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 2003 (Coleção “Leitura e Crítica”). p.113.

⁵⁸ Cf.: STAROBINSKI, Jean. “Pouvoir et Lumières dans la ‘Flûte Enchantée’”. In: **Dix-huitième Siècle**. S.l.p.: nº. 10, 1978.

na literatura moderna é uma educação moral, é necessário que os ensinamentos sejam transmitidos via os textos literários, pois como afirmara Montesquieu, em sua obra *Cartas Persas*, através da boca de Usbek, protagonista deste enredo, algumas verdades precisam ser sentidas e não simplesmente ensinadas. E, as verdades morais são dessa natureza⁵⁹. Eis a justificativa da união entre arte, ou melhor, entre literatura e filosofia no século XVIII, uma vez que a Ilustração foi testemunha de um fenômeno presente na história do pensamento, mas que agora assume contornos especiais: a divulgação das ideias filosóficas através de romances, contos, peças, cartas e não apenas através de tratados.

Essa difusão de informações via os textos, e principalmente os literários, mostra o poder formativo que as obras tinham e uma finalidade na arte literária. O pragmatismo da arte, neste caso, da literatura, não é inédito até o século XVIII. A Ilustração não é a precursora desta tão importante função das obras literárias – apesar de ter sido o primeiro período que a levou à exaustão de maneira sistemática. Como visto anteriormente, esse uso da literatura com uma função moralizante, educativa, surgiu com Isócrates, na Grécia antiga. “Desde a emergência na Grécia de um pensamento lingüístico, assistiu-se à manifestação de um grande interesse por aquilo que se refere à eficácia do discurso em situação⁶⁰”. Segundo Iser,

[...] a obra literária eficiente é aquela que força o leitor a uma nova consciência crítica de seus códigos e expectativas habituais. A obra interroga e transforma as crenças implícitas com as quais a abordamos, “desconfirma” nossos hábitos rotineiros de percepção e com isso nos força a reconhecê-los, pela primeira vez, como realmente são. Em lugar de simplesmente reforçar as percepções que temos, a obra literária, quando valiosa, violenta ou transgride esses modos normativos de ver e com isso nos ensina novos códigos de entendimento⁶¹.

O pragmatismo da arte encontra, em diversos teóricos, explicações diferentes. O que interessa a este texto é a explicação que indica como principal intenção do pragmatismo na literatura a formação moral, a educação através de valores morais.

A literatura ensina pelo exemplo. Quando se entra em contato com o mundo ficcional criado pelo escritor, como em todas as aventuras pelas quais as personagens passam, o

⁵⁹ Cf.: MONTESQUIEU. **Cartas Persas**. Tradução de Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Nova Alexandria, 2005. p. 26.

⁶⁰ MAINGUENEAU, Dominique. **Pragmática para o discurso literário**. Tradução Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1996 (Coleção “Leitura e Crítica”). p. 01. Segundo esse autor, a retórica aparece como poder de intervir no real.

⁶¹ ISER. Apud: EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura**: uma introdução. Tradução Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2006. (Coleção “Biblioteca Universal”). p. 119-120.

leitor/espectador depara-se com inúmeros valores, atitudes, ações, que irão de uma forma ou de outra, influenciá-lo em sua vida, modificá-lo. “[...] a literatura [...] é necessária àqueles que se corromperam, pois ela permite evitar o pior”⁶².

Vale ressaltar outra relação importante, estabelecida com a literatura, que colabora com o nexos existente entre esta e a educação. É a sua relação com a filosofia. Além de ser chamado de “Século da Filosofia” e “Século da Pedagogia”, a Ilustração, de acordo com Cassirer, recebe uma outra denominação: “Século da Crítica”. De acordo com esse comentador, essas duas fórmulas (filosofia e crítica) constituem a expressão de uma mesma realidade⁶³.

Também a esse respeito, acerca da relação entre filosofia e literatura na Ilustração, Bento Prado afirma que esse cruzamento (entre filosofia e aquilo que se chama hoje literatura) ocorre de modo muito diferente do cruzamento atual⁶⁴. Isso aconteceu em razão de os *philosophes* estarem longe das Universidades, ou seja, eles não eram professores, a filosofia não era uma disciplina técnica, e a ficção romanesca possuía um estatuto essencialmente ambíguo⁶⁵. Qual seria, então, questiona-se Bento Prado, a tarefa da filosofia? Ele mesmo responde: “A filosofia [...] não tem sentido senão como *terapia* ou como purificação da *alma*. A Teoria em si mesma, se não transfigura a vida, não vale nada”⁶⁶. A teoria precisa ter uma influência, um poder de transformação na vida; a filosofia deve mudar a consciência, purificar a alma das pessoas. E, um excelente instrumento para operar essa transfiguração é a literatura. Vale ressaltar que a literatura é um excelente instrumento não apenas quando do estabelecimento da relação entre a filosofia e a obra literária, sendo esta o meio de divulgação, propagação das ideias defendidas por aquela; mas, também, quando da divulgação, propagação de valores morais, a partir do momento em que começa a fazer parte desta relação (filosofia – literatura) a educação.

⁶² LECERCLE. Apud: MATTOS, Franklin de. **A cadeia secreta**. Diderot e o romance filosófico. *Op. Cit.*, p. 27.

⁶³ CASSIRER Ernst. **A filosofia do Iluminismo**. Tradução Álvaro Cabral. 3ª ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. (Coleção “Repertórios”). p. 367-368.

⁶⁴ PRADO JÚNIOR, Bento. “Filosofia e belas-letas no século XVIII.” In: MATTOS, Franklin de. **O filósofo e o comediante**. Belo Horizonte: UFMG, 2001. p. 09.

⁶⁵ *Id. Ibid.*, p. 10.

⁶⁶ *Id. Ibid.*, p. 15. Prado explica que para que se entenda o conceito de filosofia e o conceito de literatura hoje, é necessário compreender os diversos modos diferentes de resposta à questão que diz respeito à relação entre esses dois domínios no passado.

É consenso entre alguns teóricos essa reciprocidade entre a filosofia e a literatura. Como também, a que existe entre a literatura e a educação, no sentido de que há uma função educadora na literatura. Kayser, quando trata da “ideia” e afirma que esta pode ser considerada uma “tese moralizadora”, que tem como objetivo impressionar o leitor, expõe que

Logo à primeira vista se verifica estarmos em presença duma atitude semelhante à que imperou até ao século XVIII, segundo a qual a *toda a obra poética era inerente uma função didática*. Ainda no século XVIII se exigia nas poéticas [...] que fosse ponto de partida de todo o processo da criação uma idéia abstracta, moralizadora; achada a tese, o artista devia procurar o assunto conveniente e trabalhá-lo depois segundo as regras estabelecidas⁶⁷.

De acordo com Wellek e Warren, a real função da literatura é fazer com que os leitores/espectadores enxerguem, de maneira muito mais clara, o que já sabem⁶⁸. Através do discurso literário, pode-se conhecer a alma humana. Dostoievski, Shakespeare, Balzac, Voltaire, Diderot são fontes inesgotáveis para se conhecer a alma do homem:

Forster [na obra *Aspects of the Novel*]fala do número muito limitado de pessoas cuja vida interior e motivações nós conhecemos e considera que o grande serviço do romance é revelar a vida introspectiva dos personagens⁶⁹.

Um exemplo desse comportamento do leitor com relação à personagem é descrito por Diderot, em sua obra *Elogio a Richardson*. Segundo o *Philosophe*, um amigo seu, surpreendido pelo momento da leitura do romance, reagiu como se fosse íntimo das personagens. Assim Diderot narra o fato:

⁶⁷ KAYSER, Wolfgang. **Análise e interpretação da obra literária**. Introdução à ciência da Literatura. Tradução Paulo Quintela. 3ª ed. Coimbra: Armênio Amado, 1963. (vol. I - II). p. 15. (vol. II). (Grifo nosso). Vale ressaltar que essa concepção de “tese moralizadora”, explicada por Kayser, lembra a existência de um tipo específico de romance, que surgiu no Realismo e é uma de suas principais características: o “romance de tese”. Segundo Moisés, em seu *Dicionário de Termos Literários*, o conceito de “romance de tese” é: “Romance em que, na discussão de questões sociais, políticas ou religiosas, se defende [*sic*] uma tese oriunda das Ciências, da Filosofia ou da Teologia”. (MOISÉS, Massaud. **Dicionário de Termos Literários**. São Paulo: Cultrix, 2004. p. 405). Porém, apesar da crítica literária considerar como o precursor do “romance de tese” Zola e o seu *Le Roman experimental*, escrito e publicado no século XIX, essa categoria literária já podia ser encontrada no século XVIII, como explicou Kayser. Os “romances de tese” são, para Reboul, textos que se destinam a persuadir, ou seja, são textos retóricos. (REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. *Op. Cit.*, p. XIV). Raquel Prado segue a mesma direção de Kayser ao afirmar que o Realismo tem sua origem no século XVIII. Ela o denomina “realismo moral”, no qual estética e reflexão ética se enriquecem mutuamente. (Cf.: PRADO, Raquel de Almeida. **Perversão da Retórica, Retórica da Perversão**. Moralidade e forma literária em *As Ligações Perigosas* de Choderlos de Laclos. São Paulo: Editora 34, 1997. p. 18). Mattos também atribui a Diderot a fundação do realismo moderno. Ver: MATTOS, Franklin de. **A cadeia secreta**. Diderot e o romance filosófico. *Op. Cit.*, p. 13.

⁶⁸ Cf.: WELLEK, René; WARREN, Austin. **Teoria da literatura e metodologia dos estudos literários**. *Op. Cit.*, p.29.

⁶⁹*Id.*

Eu estava com um amigo, quando me entregaram o enterro e o testamento de Clarisse, dois trechos que o tradutor francês suprimiu, sem que se saiba muito bem por quê. Este amigo é um os homens mais sensíveis que eu conheço, e um dos mais ardorosos fanáticos de Richardson: falta pouco para que ele o seja tanto quanto eu. Ei-lo que se apodera dos cadernos, que se retira a um canto e que se põe a lê-los. Eu o examinava: primeiro eu vejo correr lágrimas, logo ele se interrompe, soluça: de repente, levanta-se, caminha sem saber aonde vai, lança gritos como um homem desolado, e dirige exprobrações das mais amargas a toda a família dos Harlove⁷⁰.

Ou seja, a literatura revela uma gama de personagens, com seus conflitos, dramas, problemas, alegrias, que servem como modelos para os leitores/espectadores. A partir do desenrolar dos enredos/tramas, da apresentação de suas vidas, as personagens ensinam maneiras de se viver, de reagir a determinadas situações, enfim, valores morais que são passados, não através de máximas morais, mas sim, de ações. A moral é posta em exercício quando o enredo/trama está em desenvolvimento. E, dessa forma, a função educadora, formadora que a literatura possui pode se concretizar. Pound, também quando trata da verdadeira função da literatura, afirma que “A literatura não existe num vácuo. *Os escritores, como tal, têm uma função social definida, exatamente proporcional à sua competência COMO ESCRITORES. Essa é a sua principal utilidade*”⁷¹.

Quando um autor pretende educar moralmente através de valores que são passados em suas obras de ficção, ele não está preocupado em transmitir esses valores através de máximas morais, preceitos que devem ser seguidos fielmente pelos leitores/espectadores. Sua preocupação é fazer com que esses ensinamentos sejam passados de maneira sutil, no desenrolar do enredo/trama traçados, no momento em que estes se desenvolvem. “A instrução moral, pois, não vem aqui sob a forma *deliberativa* dos sermões, eloquência inútil segundo Rousseau, mas é sugerida [...]”⁷². No capítulo intitulado “Uma técnica de *TrompeL’oeil*”, Raquel Prado expõe como se dá essa sugestão, não deliberativa, que possibilita aos leitores formarem-se:

[...] ao reconhecer M^{me} de Merteuil como um *monstro*, a sociedade se reconhece se desestrutura. E, num jogo de espelhos, tão ao gosto do *grandsiècle*, o horror da sociedade diante da Marquesa se reflete no horror dos leitores que se reconhecem no romance de Laclos⁷³.

⁷⁰ DIDEROT. Elogio a Richardson. In: **Obras II: Estética, Poética e Contos**. *Op. Cit.*, p. 26.

⁷¹ POUND. Ezra. **ABC da Literatura**. Tradução Augusto de Campos e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2006. p. 36. (Grifo nosso).

⁷² PRADO, Raquel de Almeida. **Perversão da Retórica, Retórica da Perversão**. Moralidade e forma literária em *As Ligações Perigosas* de Choderlos de Laclos. *Op. Cit.*, p. 44.

⁷³ *Id. Ibid.*, p. 59. Merteuil é, juntamente com Valmont, protagonista da obra *As Ligações Perigosas*.

A moralização pretendida pelo autor de uma obra literária não é uma “moralização aberta”. É uma moral posta em prática, através das personagens, e não por máximas. Diderot desconfiava desse tipo de “moralização aberta”, através de máximas morais, e afirmava que “[...] um autor deve ‘entrar furtivamente’ e não ‘de viva força’ na alma de seus leitores”⁷⁴.

Ao tentar explicar como é possível colocar a “moral em exercício”, Mattos inicia sua exposição afirmando que com Richardson, o romance passa ao serviço da moralidade, já que sua obra pretende mostrar a relação essencial entre a felicidade e a virtude, que “[...] independente de qualquer consideração ulterior a esta vida, nós não temos nada de melhor a fazer para sermos felizes do que sermos virtuosos”⁷⁵. Richardson deve ser considerado como o continuador da tradição dos moralistas. “Mas, se Montaigne, Charron, La Rochefoucault e Nicole puseram a moral ‘em máximas’, Richardson a pôs ‘em ação’, o que não é a mesma coisa”⁷⁶. Ainda utilizando-se de Diderot, Matos explica que a máxima

[...] é uma regra de conduta abstrata e geral, e, por isso mesmo, cabe-nos fazer sua aplicação. Em contrapartida, a ação imprime em nosso espírito uma ‘imagem sensível’, pondo-nos diante de exemplos vivos, de carne e osso⁷⁷.

Continua o próprio Diderot: “[...] aquele que age, nós o vemos, colocamo-nos em seu lugar ou a seu lado, apaixonamo-nos por ou contra ele: nós nos unimos a seu papel, se é virtuoso; nós nos afastamos dele com indignação, se é injusto e vicioso”⁷⁸. Assim colocada, a moral permite que não se faça nenhuma aplicação, no que diz respeito à ação de outrem; mas a obra literária dessa forma produzida, é moral aplicada e possibilita ao leitor saber, a partir dos exemplos que são passados, as condutas que deve seguir para que se torne uma pessoa virtuosa.

Essa mesma ideia aparece no “prólogo” de *Manon Lescaut* (1731), obra literária do século XVIII, escrita pelo Abade Prévost. Esse livro narra a história de um jovem de boa família, que arruinara sua vida por conta do amor dedicado a uma cortesã. Prévost procura expor ao leitor que o seu livro não é apenas uma “leitura agradável”, mas que serve, sobretudo, “à instrução dos costumes”. Para explicar isso, ele inicia a constatação de uma contradição que existe nos seres humanos. Tal constatação é assim explicada por Mattos:

⁷⁴MATTOS, Franklin de. **A cadeia secreta**. Diderot e o romance filosófico. *Op. Cit.*, p. 75.

⁷⁵DIDEROT. Elogio a Richardson. In:**Obras II**: Estética, Poética e Contos. *Op. Cit.*, p. 18.

⁷⁶MATTOS, Franklin de. **A cadeia secreta**. Diderot e o romance filosófico. *Op. Cit.*, p. 77.

⁷⁷*Id.*

⁷⁸DIDEROT. Elogio a Richardson. In:**Obras II**: Estética, Poética e Contos. *Op. Cit.*, p. 16.

[...] estimamos, em idéia, os “preceitos morais”, mas, “na prática”, deles nos afastamos. [...] “Todos os preceitos da moral não sendo senão princípios vagos e gerais, é muito difícil fazer deles uma aplicação ao detalhe dos costumes e das ações”. Todos amamos, por exemplo, a “doçura” e a “humanidade” e temos inclinação para praticá-las, mas, no momento de exercitá-las, freqüentemente hesitamos. Várias questões se colocam: é realmente esta a ocasião para sermos doces e humanos? Não estamos enganados quanto a nosso objeto? Em suma, tememos ficar alguém ou além de deveres que estão encerrados de modo demasiado obscuro nas noções gerais de humanidade e doçura. Nestes casos, só a “experiência” pode determinar racionalmente a inclinação do coração, mas nem todo mundo pode se beneficiar dela, que depende das situações diferentes em que cada qual se acha colocado pela fortuna. Assim, para suprir a experiência, existe o “exemplo” e daí a “extrema utilidade” de obras como *Manon*⁷⁹.

Ou seja, quando se depara com a ação das personagens⁸⁰ em uma determinada obra literária, o leitor/espectador tem a possibilidade de vislumbrar uma experiência, talvez nunca vivida por ele (e que pode nunca ser vivida). Contudo, essa experiência servirá como um

⁷⁹ MATTOS, Franklin de. **A cadeia secreta**. Diderot e o romance filosófico. *Op. Cit.*, p. 78-79.

⁸⁰ É importante chamar a atenção para o fato de que no que diz respeito à representação, ou seja, ao teatro, o efeito que se causa no espectador é muito mais intenso. A peça intitulada *O Filho Natural*, uma ode à virtude e à importância desta para a formação moral do homem, de autoria de Diderot, possui a seguinte trama: Eu, personagem aparentemente não fictício, inicia o texto contando que, ao se retirar de Paris por um tempo, com o intuito de buscar saúde e repouso no campo, logo após o sexto volume da *Enciclopédia* ter sido publicado, tomou conhecimento de um fato tão interessante, tanto pelas circunstâncias quanto pelas pessoas envolvidas, que teve uma vontade particular em conhecer o homem incomum que protagonizara tal acontecimento. Esse homem, chamado Doval, havia, num mesmo dia, tido a felicidade de arriscar a vida por um amigo e a coragem de sacrificar-lhe sua paixão, sua fortuna e sua liberdade. Doval, ao conhecer Eu, explica que escreveu uma peça sobre os fatos que o tornaram conhecido ao protagonizar a infeliz (ou feliz) situação. O pai de Doval o pediu para que fosse escrita uma peça, pois, dessa forma, a família poderia reviver, todos os anos, o que se passou com eles. A explicação dada pelo patriarca é a seguinte: “Você não acha, Doval, que uma peça que transmitisse a eles [os descendentes] nossas próprias idéias, nossos sentimentos verdadeiros, as palavras que dissemos em uma das circunstâncias mais importantes de nossa vida valeria mais que retratos de família que só mostram de nós um momento de nosso semblante?” (DIDEROT, Denis. **Obras V**: O Filho Natural. Tradução Fátima Saadi. São Paulo: Perspectiva, 2008. (Coleção Textos). p. 29) Ao terminar de explicar o porquê de ter escrito essa peça a Eu, Doval o convida a assistir sua representação, advertindo-o de que deveria ficar escondido para que ninguém soubesse de sua presença ali, já que essa representação seria feita na casa onde tudo realmente aconteceu e sem nenhuma platéia (vale ressaltar que a representação dos acontecimentos seria feita pelas pessoas que realmente viveram o fato, pois, para o pai de Doval, isso seria o remédio que evitaria que os infortúnios sofridos por aquela família se repetissem). Após assistir à representação, Eu fala: “Quando todo mundo se retirou, eu saí do meu canto e fui embora como tinha vindo. No caminho, eu secava os olhos e dizia a mim mesmo para me consolar, porque minha alma estava triste: ‘Eu sou mesmo bobo de sofrer assim. Isso não passa de uma peça de teatro. Doval tirou o tema da cabeça dele. Criou os diálogos como bem entendeu e hoje as pessoas estavam representando por passatempo’. No entanto, algumas circunstâncias me intrigavam. A história de Doval era conhecida na região. A representação tinha sido tão verdadeira que, esquecendo em várias passagens que eu era espectador e espectador ignorado, estive a ponto de sair do meu lugar e acrescentar um personagem real à cena” (DIDEROT, Denis. **Obras V**: O Filho Natural. *Op. Cit.*, p. 94-5). Dias depois de assistir àquilo que Eu ainda não sabia ao certo se era a mais pura verdade ou a mais pura e verdadeira representação, ele foi encontrar Doval para agradecer a oportunidade de ter tido uma tarde deliciosa e cruel. Doval, aproveitando a oportunidade, pergunta se Eu havia gostado do que assistiu. Eu responde que o trabalho dos atores tinham causado uma impressão muito forte, mas que se sentia incapaz de opinar sobre o resto; que se Doval pudesse emprestá-lo o texto escrito, ele (Eu), poderia dar uma melhor opinião. A esse pedido, Doval assim se manifesta: “A sua opinião! E eu já não sei o que quero saber a respeito? Uma peça é feita mais para ser representada que para ser lida; a representação lhe agradou, não preciso saber mais nada” (DIDEROT, Denis. **Obras V**: O Filho Natural. *Op. Cit.*, p. 95). Ou seja, a “moral em exercício” manifesta-se no enredo do romance e é eficaz quando faz isso. Entretanto, não se deve deixar de considerar que, em uma representação teatral, esse poder se mostra mais explícito, como demonstrado.

exemplo a ser seguido no momento em que esse leitor/espectador deparar-se com algo semelhante. Como não se pode antecipar os acontecimentos da vida, fica complicado saber como se deve agir em uma situação nova, em que não se tem um modelo de comportamento a ser seguido, ou seja, valores morais que possibilitem a tomada de decisão. A literatura serve, entre outras coisas, justamente, para que seja possível proporcionar aos homens inúmeros exemplos de conduta, nas mais diversas situações. Ao tomar essas situações como um paradigma de comportamento, o leitor consegue acumular uma espécie de experiência, ainda que não vivida por ele, que o ajudará nas ocasiões em que ele precise tomar decisões, no que diz respeito ao seu comportamento.

Assim, Mattos afirma que a tarefa do romancista é maior do que a do moralista, porque esse último mobiliza apenas a razão⁸¹, e o romancista, além da razão, mobiliza os sentimentos. “O efeito mais importante dessas ‘imagens’ é produzir ‘equivalências de ação’”⁸². Ao se ler um livro, o leitor/espectador, durante algumas horas, gasta uma energia igual à da personagem. Todos os seus sofrimentos são sentidos pelo leitor/espectador e, ao término de sua leitura, está-se exausto dos momentos passados em estado de desespero⁸³. Isso acontece porque “[...] o romance *deve* [nos] tornar virtuoso(s). A equivalência de emoção cria uma equivalência de conduta, a qual tem o valor de um compromisso”⁸⁴.

Nesse sentido, levando-se em consideração o que fora supracitado a respeito do século XVIII, da Ilustração, do pensamento de Diderot e da função educadora que a literatura possui, através da “moral em Exercício”, o objetivo geral deste trabalho é analisar a literatura diderotiana a partir de uma perspectiva de moral e educação que estejam relacionadas à expressão literária através da ideia de “moral em exercício”. Os objetivos específicos que irão colaborar para que se possa chegar ao principal propósito deste texto são: investigar a perspectiva de moral subjacente ao *Plano de uma Universidade* e, por meio dele, chegar às obras de Diderot, analisadas por esta Tese, a fim de identificar como a perspectiva moral

⁸¹ MATTOS, Franklin de. **A cadeia secreta**. Diderot e o romance filosófico. *Op. Cit.*, p. 79.

⁸² *Id. Ibid.*, p. 80.

⁸³ Como as desventuras descritas por Diderot, de Suzanne Sinonim. A todo momento em que é narrado um quadro de horror pelo qual Suzanne deve se submeter, o leitor fica estarecido com a falta de limites para a maldade humana. “Depois que reentrei na minha cela, senti dores violentas nos pés; examinei-os; estavam todo ensangüentados dos cortes de pedaços de vidro que haviam tido a maldade de espalhar no meu caminho”. DIDEROT, Denis. **Obras VII: A Religiosa**. Tradução J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2009. (Coleção “Textos”). p. 139.

⁸⁴ CHOUILLET, Jacques. **La formation des idées esthétiques de Diderot**. Paris: Armand Colin, 1973. p. 515-516.

presente nestas obras alimenta aquele *Plano*; conceituar moral, educação e literatura em Diderot, estabelecendo uma relação entre estes termos; apresentar quais são os procedimentos da “moral em exercício”; compreender a relação entre a ideia de “moral em exercício” e a função educativa da literatura e reconhecer esta ideia nas obras literárias diderotianas.

O caminho escolhido para alcançar a finalidade desta Tese foi o da leitura. Contudo, apenas aquela leitura na qual se percebe a trajetória do pensamento do autor de modo a compreender sua ordem argumentativa. Esta pesquisa pode ser definida, metodologicamente, como uma pesquisa bibliográfica que adotará a perspectiva interpretativa-hermenêutica, aqui entendida como busca dos nexos argumentativos e das estruturas lógicas do texto: “É a leitura intensa, na qual pomos toda a nossa atenção, esquadrinhando as palavras para nelas descobrir as noções, as frases para evidenciar as teses, os parágrafos para esclarecer os objetos de discussão, dos pressupostos, a argumentação e as implicações.”⁸⁵ As obras literárias de Diderot servirão como textos fundamentais para que se possa solucionar o problema de pesquisa levantado por este trabalho. Dentre estes, podem ser citados: o *Elogio a Richardson* e *A Religiosa*, além de outros escritos que ajudaram na análise aqui proposta. Vale ressaltar a importância, para esta Tese, do texto *Plano da uma Universidade* que serviu como base para a investigação acerca da perspectiva de educação moral adotada por Diderot. Os conceitos a serem buscado nesta investigação serão, dentre outros: educação, moral e literatura.

Destarte, a estrutura da tese pode ser resumida da seguinte maneira. O primeiro capítulo, que se chama “A Educação no ‘Século da Pedagogia’: dos Jesuítas aos *Philosophes* – uma mudança de paradigma”, irá tratar da mudança de paradigma pela qual passou o conceito educação, desde a educação oferecida nos Colégios Jesuíticos até a sugestão de implementação da Instrução Pública proposta por Condorcet. Num segundo momento, a tese terá como sujeito o pensamento diderotiano acerca da educação, com o objetivo de mostrar o que é educação para Diderot e a sua preocupação com a moral e a psicologia (apesar do anacronismo). Esta parte da tese terá como título “Instrução, Virtude, Felicidade: Diderot e a Educação”. Por fim, o terceiro capítulo, “Sacrifício da bela página à bela ação: Diderot coloca a ‘moral em exercício’”, versará sobre a relação estabelecida entre a educação e a literatura

⁸⁵FOLSCHEID, Dominique. WUNENBURGER, Jean-Jacques. **Metodologia Filosófica**. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 21. “A palavra ‘hermenêutica’ limitava-se originalmente à interpretação das escrituras sagradas, mas no século XIX ela teve o seu âmbito ampliado, passando a compreender o problema da interpretação textual como um todo”. (EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura**: uma introdução. Tradução Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2006. (Coleção “Biblioteca Universal”). p. 101).

em Diderot, ou seja, a “moral em Exercício”, tendo como intuito explicar quais são os procedimentos da moral quando posta em prática e apresentar um exemplo dessa moralização.

Em “A Educação no ‘Século da Pedagogia’: dos Jesuítas aos *Philosophes* – uma mudança de paradigma” são apresentadas as concepções de educação para os Jesuítas, em seus Colégios; as pertencentes aos principais dicionários da época; o verbete “Educação” da *Encyclopédie* e o que pensaram os *Philosophes*. O objetivo deste capítulo é mostrar como a educação era ministrada, efetivamente, nos estabelecimentos de ensino da época, em contrapartida com o que foi proposto pelos *Philosophes*. Os pensamentos sobre educação de Voltaire, Rousseau e Condorcet concluem esta parte da tese, para exemplificar que a mudança de finalidade, desde os Jesuítas até os *Philosophes*, altera-se: com o ensino nos Colégios, a finalidade da educação era a salvação da criança; a partir das ideias ilustradas, esta finalidade passa a ser a emancipação do homem, a sua maioridade. No decorrer dessa primeira parte da tese, as definições dos Dicionários de Furetière e de Trévoux, assim como as definições dadas pela *Encyclopédie* sobre educação são relacionadas às principais características da Ilustração com o intuito de demonstrar o quanto esta grande empreitada dos *Philosophes* é a concretização do espírito da época e se coaduna com o projeto político, civilizatório e pedagógico do movimento lustrado. Trabalhar com essa mudança de paradigma quanto à educação no século XVIII ajuda a compreender o desenvolvimento do conceito de educação no período estudado, importante para o tema desenvolvido por este texto (moral, educação e literatura na ilustração), assim como o papel desempenhado pelos *philosophes*, de uma maneira geral, e por Diderot, particularmente, na tarefa de esclarecer os homens. Este parte da Tese possui um caráter propedêutico, ao preparar o leitor para o que será exposto no capítulo seguinte.

No segundo capítulo, “Instrução, Virtude, Felicidade: Diderot e a Educação”, serão discutidas as ideias pedagógicas de Diderot. A obra que servirá como base para essa análise será o *Plano de uma Universidade*. A justificativa para a escolha deste texto pode ser assim apresentada: o *Plano* é uma obra de maturidade, que fora escrita nove anos antes da morte de seu autor, em 1755; é um tratado sistemático⁸⁶ sobre educação, um “[...] resumo das reflexões

⁸⁶MESROBIAN, Avédik. **Les conceptions pédagogiques de Diderot**. Tese pour le doctorat d'Université de Paris. Faculté des Lettres. Paris: Librairie G. Molouan, 1913. p. 155.

de toda a vida de Diderot sobre a educação [...]”⁸⁷ e colabora na resolução do problema levantado por este trabalho. A finalidade do capítulo dois é expor as principais ideias pedagógicas encontradas no pensamento diderotiano, com o objetivo de mostrar que a educação, assim como a moral, eram temas importantes para o *Philosophe*, recorrente em suas obras; assim como conceituar o que é moral e o que é educação para este autor e, especialmente, explicitar a argumentação que justifica a escolha do *Plano* como texto principal para se trabalhar o que é educação em Diderot, demonstrando que a estrutura concebida pelo *Philosophe* a esta obra ajuda, como exposto anteriormente, a responder à problematização levantada por esta Tese. O *Plano* foi encomendado pela Imperatriz da Rússia, Catarina II, com a intenção de promover a educação superior em seu país. O princípio geral que rege tal texto é o da razão e o da utilidade. Pautada nesse princípio, toda a obra foi estruturada objetivando apresentar, nos anos iniciais, os conhecimentos menos complexos e mais úteis à convivência social e, nos anos subsequentes, conhecimentos mais elaborados.

Diderot defende a ideia de que o avanço científico leva ao avanço moral e afirma ser a moral o fim da educação. Nesse sentido, o curso proposto à soberana russa foi elaborado a partir de uma perspectiva de moral que, de certa forma, levando-se em consideração a ligação existente entre moral, educação e literatura, precisa estabelecer um vínculo entre esses elementos, já que na Ilustração essa ligação apresenta-se como sendo uma característica importante e imprescindível para o projeto traçado pelos pensadores do século XVIII. O tipo de homem que se quer alcançar, com o *Plano* de educação que se esboça, deixa claro que o objetivo de Diderot não é pequeno e que seu ensino, ou seja, a ordem dos deveres e dos estudos que levam ao alcance de tal objetivo (formar homens que sigam o modelo proposto anteriormente) não é factível em um curto espaço de tempo, muito menos organizado de maneira arbitrária. Este capítulo, ao apresentar o que é moral e educação para Diderot e demonstrar, via o pensamento diderotiano, a argumentação que justifica a escolha do *Plano*, estabelece uma relação direta com a última parte deste escrito, porque ao se tratar da educação em Diderot, prepara-se o leitor para discussão acerca da relação que existe entre educação e literatura no pensamento do autor em tela. Ao término desta parte, servindo como nexos para apresentar a argumentação desenvolvida no terceiro e último capítulo da Tese, são apresentadas as razões pelas quais Diderot, apesar de ter tido a moral como preocupação

⁸⁷ DIDEROT, Denis. Notice Préliminaire. In: **Oeuvres Complètes**. Éd. J. Assézat; M. Tourneux. Paris: Garnier Frères, Libraires-Éditeurs, 1875. Tome III, p. 412..

constante em sua vida e obra, não deixou para a posteridade nenhum tratado de moral e, no lugar deste tratado, optou pela confecção de suas obras literárias.

Nesse sentido, a última parte deste escrito, “Sacrifício da bela página à bela ação: Diderot coloca a ‘moral em exercício’”, desenvolverá a tese defendida por esta pesquisa. A partir de uma questão norteadora, (se o Realismo diderotiano, *avant la lettre*, ao sacrificar a bela página à bela ação pretende que a “moral em exercício” é o que realmente importa para que a literatura cumpra com sua finalidade, educar moralmente os homens) pretende-se, ao encontrar a resposta, alcançar a resolução da hipótese levantada. Assim, o assunto tratado nesta parte do texto versa sobre a relação existente entre educação e literatura, por meio da “moral em exercício”, nas obras analisadas. O objetivo deste capítulo é demonstrar, através de obras diderotianas, a fundamentação da “moral em exercício”, assim como apontar o livro *A Religiosa* como sendo o campo empírico usado pelo *Philosophe* para a aplicação das técnicas que o levaram a elogiar Richardson. Pretende-se apresentar a “moral em exercício” e, por esta apresentação, confirmar a hipótese apresentada nesta introdução: o *Elogio* é uma poética e tem na *Religiosa* a sua concretização. Porém, essa poética diderotiana existe em nome de uma ideia: moralizar os homens e esta foi a preocupação do *Philosophe* durante sua vida, como demonstrado no segundo capítulo.

Para se alcançar a finalidade proposta nesta parte do trabalho, faz-se necessário o uso do *Elogio a Richardson* como escrito basilar pelo fato de ser, este panegírico, o texto no qual Diderot explicita o que é “moral em exercício” e quais são os seus procedimentos. Após essa primeira etapa, a crítica à *Religiosa* apontará como a aplicação, feita por Diderot, das técnicas elogiadas nas obras richardianas.

De acordo com Wellek e Warren, a real função da literatura é fazer com que os leitores enxerguem, de maneira muito mais clara, o que já sabem⁸⁸. Diderot, dois séculos antes destes autores, afirmara a mesma ideia, em seu *Elogio a Richardson*. A literatura possibilita ao leitor/espectador conhecer uma variedade de personagens – seus conflitos, dramas, problemas, alegrias –, e estes servem como modelo para aquele. No desenrolar dos enredos/tramas, na apresentação de suas vidas, as personagens ensinam maneiras de se viver, de reagir a determinadas situações, enfim, valores morais que são transmitidos, não através de máximas,

⁸⁸ Cf.: WELLEK, René; WARREN, Austin. **Teoria da literatura e metodologia dos estudos literários**. *Op. Cit.*, p.29.

mas sim, de ações. No desenvolvimento do enredo/trama, como será observado no último capítulo deste escrito, a moral é posta em exercício e, dessa forma, a função educadora que a literatura possui pode se concretizar. Assim, Diderot pode cumprir com o que ele mesmo diz ser a sua idiossincrazia: moralizar os homens.⁸⁹

⁸⁹DIDEROT, Denis. Satire I sur les caracteres et les mots de caractere de profession, etc. In: **Oeuvres Complètes**. Éd. J. Assézat; M. Tourneux. Paris: Garnier Frères, Libraires-Éditeurs, 1875. Tome VI. p. 314-315.

2. A EDUCAÇÃO NO “SÉCULO DA PEDAGOGIA”: DOS JESUÍTAS AOS *PHILOSOPHES* – UMA MUDANÇA DE PARADIGMA

O tema deste capítulo é a educação no século XVIII. Seu objetivo é mostrar como a mesma era implementada no “Século da Pedagogia” – ou seja, como ela se configurava nos Colégios Jesuíticos⁹⁰ – e quais eram as suas ideias norteadoras para que, partindo destas ideias, possa-se chegar ao que fora proposto pelos *philosophes* – também no que respeita à configuração da implementação destas propostas; neste caso a implantação da Instrução Pública – e suas noções fundamentadoras.

O fio condutor do percurso entre estas duas concepções de educação foi a oposição entre Salvação (finalidade da educação jesuítica que via a criança como um ser que precisa da salvação, em função do Pecado Original, e a felicidade como algo a ser conquistado após a morte) e Emancipação (finalidade da educação ilustrada que não via a criança como alguém

⁹⁰ Snyders explica que apesar das divergências existentes entre as grandes pedagogias da época, existe uma unidade de intenção e de fato. Os Jesuítas aparecem como os mais representativos para aqueles que querem compreender o ensino nesta época. Ver: SNYDERS, Georges. **La pédagogie en France aux XVII^e et XVIII^e siècles**. Paris, Presses Universitaires de France, 1965. p. 31. Sobre a educação no século XVIII e nos séculos que o antecedem, consultar: ABBAGNANO, N. e VISELBERGHI, A. **História da pedagogia**. Tradução de G. Quartin. Lisboa: Livros Horizonte, 1981. CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. *Op. Cit.*. COMPAYRÉ, Gabriel. **Histoire Critiques des Doctrines de l'Éducation en France depuis le seizième siècle**. Paris: Librairie Hachette, 1904. Tome I. DURKHEIM, Emile. **A Evolução Pedagógica**. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. EBY, Frederick. **História da Educação Moderna**. Séc. XVI/Séc. XX. Teoria, organização e prática educacionais. Tradução Maria Ângela Vinagre e Almeida, Nelly Aleotti Maia, Malvina Cohen Zaide. Porto Alegre: Globo; Brasília: INL, 1976. GAL, Roger. **Histoire de l'Éducation**. Paris: Presses Universitaires de France, 1983. (“Que sais-je?”). JAEGER, Werner. **Paidéia**. A formação do homem grego. Tradução Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1994. LEBRUN, François; QUÉNIART, Jean; VENARD, Marc. **Histoire de l'enseignement et de l'éducation II**. De Gutenberg aux lumières (1480-1789). Paris: Perrin, 2003. (“Tempus”). MANACORDA, Mário Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 11^a ed. Tradução Gaetano Lo Mónaco. São Paulo: Cortez, 2004.

que precisasse ser salvo e entendia a felicidade como uma conquista terrena) para que, desta maneira, fosse possível observar a mudança de concepção pela qual passou a Ilustração no que respeita à educação. Nesse sentido, este capítulo foi dividido em duas partes: a primeira tratou da educação jesuítica expondo as ideias norteadoras desta ordem religiosa para a implementação da educação dispensada em seus estabelecimentos de ensino, utilizando o pensamento dos principais autores que pensaram a educação neste período; e como esta educação foi dividida, seus métodos e práticas. A segunda, da educação ilustrada, apresentou que os dicionários da época entendiam por educação⁹¹ e, em seguida, mostrou o que o “Século da Pedagogia” pensou sobre este tema, a partir do verbete “Educação”, da *Encyclopédie*; as ideias fundamentadoras dos *philosophes*, representadas, aqui, por Voltaire e Rousseau, quanto à mudança de concepção do que venha a ser educação, além de demonstrar a utilização que estes dois autores fizeram da ficção com a finalidade de transmitir valores morais importantes para a educação dos homens; e Condorcet, no que respeita a sua proposta para a implementação de uma nova ordem educacional: a Instrução Pública, e, também, como ele insere, em suas *Cinco memórias para a instrução pública*, a noção de que a arte tem como uma de suas funções educar a humanidade. A conclusão a que se propõe este momento da Tese é demonstrar a transformação do conceito de educação e como esta deveria ser instaurada a partir do pensamento dos *philosophes*.

⁹¹ Os dicionários do século XVIII utilizados para fazer a contraposição com a *Encyclopédie* são: *Dictionnaire Universel* organizado por Antoine Furetière, publicado em 1702, com três tomos, organizado e aumentado por Beauval, por trazer uma complementação ao verbete. E, o *Dictionnaire Universel*, chamado, popularmente, de *Dictionnaire de Trévoux*, publicado em 1771, com oito tomos.

2.1 EDUCAÇÃO DOS JESUÍTAS: EDUCAR PARA A SALVAÇÃO

Em 1522, Ignácio de Loyola Brandão concebe um grande projeto⁹² que virá a se tornar o maior acontecimento pedagógico do século XVI: a criação do Instituto dos Jesuítas e a organização das escolas da nova sociedade⁹³. A Companhia de Jesus –, criada, sobretudo, tendo em vista a ação, uma “[...] verdadeira milícia de combate [...]”⁹⁴ – tinha duas finalidades: conquistar as novas províncias pelas missões e conservar as antigas pelas escolas. Em 1562, os Jesuítas recebem do Parlamento de Paris a aprovação para permanecer na França e são instalados em um hotel, que viria a se transformar no antigo Colégio de Clermont; hoje, Colégio Louis-le-Grand.⁹⁵ Até o século XVII, aproximadamente 1675, os números de alunos nos Colégios dos Jesuítas é grandioso. No Colégio Clermont eram aproximadamente três mil alunos e, desde o começo do século, os jesuítas reuniram quase quatorze mil pensionistas⁹⁶ apenas em Paris.

Para que se possa entender a educação dos Jesuítas, as fontes desta pedagogia são numerosas. Contudo, duas são de fundamental importância, uma vez que foram estas duas que possibilitaram a sistematização desta pedagogia. A primeira, as *Constitutions*, escritas pelo próprio Loyola e publicada em 1559 pelo seu sucessor Lainez, que tem por objetivo tratar dos trabalhos que concernem aos noviços, possui dez partes, sendo a sua quarta porção consagrada à organização dos estudos. A segunda fonte fundamental é a *Ratio Studiorum*, um regulamento dos estudos, espécie de coletânea, fundamentada em experiências acontecidas no Colégio Romano, com a adição de observações pedagógicas de diversos outros colégios, que buscava instruir o jesuíta docente acerca da natureza, da extensão e das obrigações de seu cargo⁹⁷.

⁹² Cf.: HUBERT, J. **Les Jésuites**. Traduction Alfred Marchand. s.l.p., 1875.

⁹³ Cf.: COMPAYRÉ, Gabriel. **Histoire Critiques des Doctrines de l'Éducation en France depuis le seizième siècle**. *Op. Cit.*, p. 162.

⁹⁴ *Id. Ibid.*, p. 163.

⁹⁵ Cf.: DESJARDIN, M. F. **Les Jésuites et l'Université devant le Parlement de Paris**. s.l.p., 1877.

⁹⁶ Os pensionistas eram os alunos internos dos Colégios. Ver, também, acerca do número dos alunos em Colégios Jesuíticos: SNYDERS, Georges. **La pédagogie en France aux XVII^e et XVIII^e siècles**. *Op. Cit.*, p. 31.

⁹⁷ A *Ratio* surgiu a partir da necessidade de se unificar os procedimentos pedagógicos em razão do aumento do número de colégios pertencentes à Companhia de Jesus. Este método de ensino é composto por 467 regras que tem como finalidade orientar as atividades dos docentes. Como diretrizes filosófica e teológica, a recomendação

É importante notar que, das três grandes divisões feitas no sistema de ensino (primário, secundário e superior, como eram denominados à época), os Jesuítas obtiveram êxito no ensino secundário pois, voluntariamente, não se preocuparam com o primário e, apesar da boa vontade que tiverem, quase nada fizeram no que respeita ao ensino superior⁹⁸. De acordo com Compayré, a concepção de educação dos Jesuítas, que já aparece nas *Constitutions* de Loyola, entende que prestar cuidados à educação elementar do povo faz supor que se odeia a ignorância, que se ama as luzes por elas mesmas, que se crê na obrigação de elevar e engrandecer a humanidade pelo desenvolvimento da consciência individual, como também a necessidade de formar a consciência pelo desenvolvimento da inteligência. Para os Jesuítas, não há um valor intrínseco na cultura intelectual. A compreensão que eles fazem desta cultura intelectual está restrita a uma conveniência que se cria ao estabelecer *status* a algumas classes da sociedade. Em assim sendo, é perigoso possibilitar a todas as camadas da nação a mesma educação, desde o ensino primário porque, para Loyola, tudo se subordina à fé e a melhor maneira de salvar a fé do povo é mantê-lo na ignorância. Logo, para assegurar a ortodoxia das camadas menos abastardas da sociedade, os Jesuítas não trabalharam em função delas⁹⁹.

Quanto ao ensino superior, houve a tentativa de exercer uma influência no intuito de *garder la haute main* sobre os espíritos dos homens. Contudo, a finalidade última da universidade se chocou com o interesse jesuítico quanto ao que se deveria ensinar nestes estabelecimentos.

A esterilidade, a mais completa, tal é a característica geral das universidades jesuíticas. Os princípios da ordem foram, sobre este ponto, mais fortes do que a boa intenção de seus membros. É que a ciência vive de liberdade e apenas progride se se há um acordo entre a razão humana e o direito de se traçar sua via no desconhecido, com seus riscos e perigos. Proclame a plena independência do pensamento científico e se verá, então, iluminar-se e florescer uma rica colheita de verdades, de

oferecida pela *Ratio* era a de não se afastar nem do pensamento Aristotélico, nem do Tomista. Em 1584, o Pe. Aquaviva nomeou uma comissão que se encarregou de codificar as observações que foram reunidas em Roma. Após ser submetido a várias críticas, o texto definitivo da *Ratio* foi promulgado em 1599. A *Ratio Studiorum* deve ser considerada como uma obra da qual é possível retirar, das suas *regulae*, “[...] uma doutrina e um sistema de educação.” (COMPAYRÉ, Gabriel. **Histoire Critiques des Doctrines de l’Éducation en France depuis le seizième siècle**. *Op. Cit.*, p. 170).

⁹⁸ Cf.: *Id.* A *Ratio* inspirou a reforma da Universidade, apesar dos Jesuítas não terem se preocupado com o ensino superior. A Universidade e o Colégio Jesuíta subsistiam um em face do outro para que, dessa forma, seus poderes fossem limitados; nem a Universidade teria seu orgulho de outrora restabelecido, nem os Jesuítas, que possuíam um chefe perpétuo e estrangeiro, constituiriam um perigo ao poder do Estado. Segundo Snyders, este foi o testamento político de Richelieu. (ver: SNYDERS, Georges. **La pédagogie em France aux XVII^e et XVIII^e siècles**. *Op. Cit.*, p. 32-33).

⁹⁹ Sobre este aspecto, ver COMPAYRÉ, Gabriel. **Histoire Critiques des Doctrines de l’Éducation em France depuis le seizième siècle**. *Op. Cit.*, p. 170-171.

descobertas. Mas, se você pretende ter o espírito humano sob tutela para o sujeitar a leis imutáveis, mobilizando-o, você o mata. Não insistemos sobre a fraqueza necessária dos estudos superiores em uma corporação que proíbe toda opinião nova, que parece querer suprimir o progresso; que, enfim, foi condenada, por seus princípios, a ver o ideal do ensino superior na monótona repetição das mesmas doutrinas, atualizada, algumas vezes, por uma tagarelice elegante, frequentemente usadas e enfraquecidas por parcimoniosas interpretações.¹⁰⁰

A educação média, ou seja, a que diz respeito ao ensino secundário, foi a responsável pela reputação que, na História da Educação, os Jesuítas recebem: eles são seus mestres¹⁰¹. A partir da Reforma Protestante, os Jesuítas se veem rodeados de dois inimigos: a ascensão da burguesia e da nobreza e o Renascimento. Não é mais possível se manter na austeridade e no rigor da Escolástica. O espírito humano, renascido, quer saudar seus ancestrais, representados nos autores gregos e latinos. Assim, o estudo da Literatura se torna uma necessidade. Em obediência ao gosto do tempo, as Letras Clássicas são introduzidas nos programas de ensino dos Colégios. A instituição pedagógica inicia um lento processo de secularização. Os Jesuítas se esforçam para ornar a educação através da variedade e do charme das leituras dos antigos¹⁰² sem que isso comprometa o seu fim supremo: a ortodoxia católica; a salvação¹⁰³.

Sistema de formação do homem pelo homem, a educação se inscreve no quadro de uma programação geral da existência, em função de uma certa concepção da condição humana. A pedagogia, conjunto de técnicas a serviço de um conjunto de fins, não pode pretender tornar-se independente de normas e valores em vigor no espaço-tempo de um meio social dado. Ora, até o século XVIII, no Ocidente, o domínio humano é regido por uma axiomática rígida, comandada pelos pressupostos da dogmática cristã, interpretadas segundo o espírito de um intelectualismo presente na escolástica tradicional e que o racionalismo clássico perpetua sem modificação fundamental. Pode-se falar de uma dupla determinação metafísica: a metafísica cristã (o dogma do pecado original) e a metafísica racionalista (a teoria das ideias inatas).¹⁰⁴

A ideia do Pecado Original é a causa, para a fé cristã, da corrupção da natureza humana. A única possibilidade de reabilitação se dá em virtude da graça divina. Disso decorre que a criança é considerada marcada pelo Pecado original e está mais sujeita, por sua

¹⁰⁰*Id. Ibid.*, p. 171-172.

¹⁰¹ Ver: *Id. Ibid.*, p. 172.

¹⁰² Cf.: SNYDERS, Georges. **La pédagogie en France aux XVII^e et XVIII^e siècles.** *Op. Cit.*, p. 54-66. COMPAYRÉ, Gabriel. **Histoire Critiques des Doctrines de l'Éducation en France depuis le seizième siècle.** *Op. Cit.*, p. 172. GAL, Roger. **Histoire de l'Éducation.** *Op. Cit.*, p. 57-66. LEBRUN, François; QUÉNIART, Jean; VENARD, Marc. **Histoire de l'enseignement et de l'éducation II.** De Gutenberg aux lumières (1480-1789). *Op. Cit.*, p. 372-374.

¹⁰³ “[...] a educação, desde a Idade Média até às Luzes, não é independente de uma certa metafísica.” (PUJOL, Stéphane. **Educação e Emancipação n o horizonte das Luzes.** Tradução: Christine Arndt de Santana e Vladimir de Oliva Mota. Conferência apresentada no Núcleo de Pós-Graduação em Educação (NPGED), da Universidade Federal de Sergipe (UFS), no dia 12 de dezembro de 2011, às 16:00h. p. 09).

¹⁰⁴*Id.*

fraqueza, ao risco da perdição. A educação vinculada a esta metafísica cristã precisa ser repressiva e o mestre deve estar sempre atento à criança para que ela esteja, em todo momento, livre da perdição. A pedagogia jesuítica está fundamentada na tentativa de salvar a criança; de impedir que ela siga as suas inclinações e seja arrastada para o mal.¹⁰⁵

Para que se possa ter uma compreensão geral da pedagogia jesuítica, é importante expor a disciplina de seus Colégios¹⁰⁶, os objetos propostos ao estudo dos jovens e os métodos empregados e o espírito geral de sua instituição. A organização e o rigor, além da disciplina regular implementada pelos jesuítas, possibilitou aos Colégios a reputação que perdurou durante séculos. É importante ressaltar que no século XVII surgiu, com a metodologia jesuítica, o que se convencionou chamar de “Pedagogia Tradicional”¹⁰⁷. Snyders chama a atenção para o fato de que o que ele nomeia "Tradicional" se prolonga entre os dois séculos¹⁰⁸.

As classes, no início do século XVII, tinham alunos de todas as idades misturadas, chegando a existir, em uma mesma sala de aula, alunos de 8 e alunos de 24 anos¹⁰⁹; herança da Idade Média. Os Jesuítas esforçam-se para fazer com que uma juventude tão conturbada, – uma vez que vinha de uma tradição na qual eles, os jovens, as crianças, eram tratados como adultos e eram os responsáveis por sua educação – pudesse viver de uma maneira metódica, regrada, organizada¹¹⁰. Para tal, os Colégios deveriam ter: mestres preparados para colocar em prática esta tarefa¹¹¹; uma direção, muito fechada, na qual o "Padre reitor" tivesse todos os

¹⁰⁵ Cf.: SNYDERS, Georges. **La pédagogie en France aux XVII^e et XVIII^e siècles**. *Op. Cit.*, p. 42-43. ROLIN, Charles. Discours préliminaires. In: **Traité des Études**. Paris: librairie de Firmin Didot Frère, Fils et C^{ie}, 1863. (III Tomes). Sobre este aspecto da idéia de Pecado original, ao se tratar dos internatos e o porquê de sua utilização pelos Jesuítas, esta questão será retomada. Bossuet, numa carta endereçada ao marechal de Bellefonds, em 9 de setembro de 1672, também discorre acerca do fato de o mundo ser um perigo à criança, uma vez que é repleto de exemplos pecaminosos, quando descreve seus esforços na educação do *Dauphin*: “Mas o mundo, o mundo, o mundo, os prazeres, os maus conselhos, os maus exemplos”. BOSSUET. Apud: SNYDERS, Georges. **La pédagogie en France aux XVII^e et XVIII^e siècles**. *Op. Cit.*, p. 43.

¹⁰⁶ Cf.: ROLIN, Charles. De la discipline du Collège. In: **Traité des Études**. *Op. Cit.*. Tome III. Livre VIII, II Partie, chap. I, art. III. p. 269-274.

¹⁰⁷ SNYDERS, Georges. **La pédagogie en France aux XVII^e et XVIII^e siècles**. *Op. Cit.*, p. 27.

¹⁰⁸ Porém, vale chamar a atenção para o fato de que a partir de meados dos anos 1700, os *philosophes* irão tentar estabelecer novas bases para o ensino, para a organização escolar, para a finalidade da educação e seus meios. A este respeito, a segunda parte deste capítulo tratará.

¹⁰⁹ Cf.: SNYDERS, Georges. **La pédagogie en France aux XVII^e et XVIII^e siècles**. *Op. Cit.*, p. 17-25.

¹¹⁰ Cf.: ROLIN, Charles. De la discipline des classes. In: **Traité des Études**. *Op. Cit.*. Tome III. Livre VIII, II Partie, chap. II, art. I. p. 297-299.

¹¹¹ *Id. Ibid.*, Tome III. Livre VIII, II Partie, chap. II, art. IV. p. 323-327. (Des études que doivent faire les maîtres).

poderes para nomear, restituir e inspecionar seus mestres; uma progressão precisa nos estudos:

[...] 3 depois 4 classes de gramática, a partir da metade do século XVII; 1 classe de humanidade, 1 classe de retórica (apenas uma pequena minoria segue os 2 ou 3 anos de filosofia); regras minuciosas para fixar a passagem de uma classe a outra; em cada uma das classes, um mestre único e que tem tanto mais poder para comandar e coordenar as diversas atividades. [Vale ressaltar que este] [...] sistema único favorece a constituição de classes muito coerentes, nas quais o aluno se sente fortemente enquadrado.¹¹²

Neste sentido, faz-se necessário a criação de internatos para que a vigilância sobre o aluno seja eficaz. Tal vigilância tem como finalidade assegurar o que fora descrito acima. Este universo fechado e vigiado possibilita aos Jesuítas a colocação, em prática, do cuidado atento que se deve ter com a criança, no intuito de evitar que o contato com o mundo seja prejudicial a ela, uma vez que este, o mundo, é uma ameaça a salvação deste ser frágil que é a criança, ao potencializar as suas inclinações e levá-la para o mal. Para que o interno consiga uma autorização para sair do internato é necessário que haja um acontecimento familiar grave¹¹³. A saída para visitar os pais são raras e vão de acordo com a idade do interno: quanto mais novo, menos tempo o interno passa com os pais durante suas férias (estando nas primeiras classe, ele pode passar de 1 a 2 semanas; aos mais velhos, este período pode se estender de 3 semanas a 1 mês).¹¹⁴

Os Jesuítas inovaram em seu modelo de internato, pois eles intercalaram aos trabalhos dois momentos de recreação, de uma hora cada um, após as refeições.¹¹⁵ Eles praticavam seus contatos com os alunos com uma doçura relativa. A própria *Ratio Studiorum* prescreve aos mestres que não se deve recorrer à punição se o fato não o exigir; somente em último

¹¹² SNYDERS, Georges. **La pédagogie en France aux XVII^e et XVIII^e siècles**. *Op. Cit.*, p. 36. Ver, também, COMPAYRÉ, Gabriel. **Histoire Critiques des Doctrines de l'Éducation en France depuis le seizième siècle**. *Op. Cit.*, p. 184. Assim como a terceira parte do LEBRUN, François; QUÉNIART, Jean; VENARD, Marc. *L'éducation par l'école (1660-1789)*. In: **Histoire de l'enseignement et de l'éducation II**. De Gutenberg aux lumières (1480-1789). *Op. Cit.*, p. 391-562.

¹¹³ A *Ratio Studiorum* explica que somente nos casos raros os pais podem vir ao internato para encontrar com seus filhos; ou os filhos saírem para encontrá-los. Neste último exemplo, leva-se em consideração a posição social ocupada pela família. Ver: COMPAYRÉ, Gabriel. **Histoire Critiques des Doctrines de l'Éducation en France depuis le seizième siècle**. *Op. Cit.*, p. 181.

¹¹⁴ Cf.: *Id. Ibid.*, p. 172. SNYDERS, Georges. **La pédagogie en France aux XVII^e et XVIII^e siècles**. *Op. Cit.*, p. 38. Ver, também, COMPAYRÉ, Gabriel. **Histoire Critiques des Doctrines de l'Éducation en France depuis le seizième siècle**. *Op. Cit.*, p. 181.

¹¹⁵ Cf.: SNYDERS, Georges. **La pédagogie en France aux XVII^e et XVIII^e siècles**. *Op. Cit.*, p. 38. Ver, também, ROLIN, Charles. "Accorder du repas et de la récreation aux enfants" In: **Traité des Études**. *Op. Cit.*. Tome III. Livre VIII, I Partie, art. XI. p. 253-255.

caso¹¹⁶. Por esta razão, os castigos corporais¹¹⁷ são mantidos, mas, segundo algumas regras rigorosas: uma pessoa será paga para exercer esta função e ela somente irá intervir nos momentos mais críticos e, ainda assim, de acordo com as normas previstas. Os Jesuítas prefeririam excluir dos Colégios os alunos muito indisciplinados¹¹⁸. Ao evitar que os próprios mestres sejam os responsáveis pelos castigos, evita-se que uma determinada pena seja infligida num momento de cólera; em assim sendo, o castigo irá se configurar como vazio de sentido, como uma pura violência, e não estará associado a uma regra precisa.¹¹⁹

O internato não representa um lugar onde se trabalha sem interrupção com uma disciplina brutal¹²⁰. Quando ele "enclausura" o aluno em um universo a parte é com o objetivo de criar um ambiente exclusivamente pedagógico, o que acaba por exprimir uma verdadeira afecção, uma extrema atenção, cuidado com o aluno. Os dois traços essenciais que marcam este universo unicamente pedagógico são: a separação com o mundo e a vigilância constante, ininterrupta, da criança. Os alunos nunca estão sozinhos ou deixados a eles mesmos em um internato; estão sempre sob vigilância de um responsável, chamado de prefeito.¹²¹ Vale chamar a atenção ao fato de que esta vigilância possui um único intuito: ajudar. Ela deve estar atenta a todos os instantes e a todos os atos. É "[...] uma vigilância de ajuda e de abnegação que se quer realizar."¹²²

Os prefeitos são, em sua maioria, jovens religiosos que seguem, no Colégio mesmo, o curso de Teologia. Frequentemente, eles já ensinaram, são da Igreja e possuem uma autoridade quase igual a dos mestres. Os prefeitos ajudam os alunos em seus trabalhos e sua vigilância não possui um caráter apenas negativo, objetivando apenas interditar uma

¹¹⁶ Cf.: COMPAYRÉ, Gabriel. **Histoire Critiques des Doctrines de l'Éducation en France depuis le seizième siècle**. *Op. Cit.*, p. 174.

¹¹⁷ Cf.: ROLIN, Charles. Accorder du repas et de la récreation aux enfants. In: **Traité des Études**. *Op. Cit.*. Tome III. Livre VIII, I Partie, art. V. p. 232-239.

¹¹⁸ SNYDERS, Georges. **La pédagogie en France aux XVII^e et XVIII^e siècles**. *Op. Cit.*, p. 39. COMPAYRÉ, Gabriel. **Histoire Critiques des Doctrines de l'Éducation en France depuis le seizième siècle**. *Op. Cit.*, p. 175.

¹¹⁹ Cf.: SNYDERS, Georges. **La pédagogie en France aux XVII^e et XVIII^e siècles**. *Op. Cit.*, p. 38-39. "[...] por espírito de delicadeza, os padres não manejam, eles mesmos, a flagelação. Estes cuidados eram reservados a um laico. Um corretor especial, ligado ao estabelecimento, mas que não fazia parte da ordem, era encarregado de administrar os castigos." (COMPAYRÉ, Gabriel. **Histoire Critiques des Doctrines de l'Éducation en France depuis le seizième siècle**. *Op. Cit.*, p. 175).

¹²⁰ Ver, também, COMPAYRÉ, Gabriel. **Histoire Critiques des Doctrines de l'Éducation en France depuis le seizième siècle**. *Op. Cit.*, p. 176-177.

¹²¹ Cf.: SNYDERS, Georges. **La pédagogie en France aux XVII^e et XVIII^e siècles**. *Op. Cit.*, p. 39-40. COMPAYRÉ, Gabriel. **Histoire Critiques des Doctrines de l'Éducation en France depuis le seizième siècle**. *Op. Cit.*, p. 177-178.

¹²² SNYDERS, Georges. **La pédagogie en France aux XVII^e et XVIII^e siècles**. *Op. Cit.*, p. 40.

determinada ação. A vigilância cometida constitui, também, um longo e constante trabalho de exortação, de conselho, de persuasão. Ou seja, o caráter desta vigilância é propriamente pedagógico.¹²³

Cada aluno ajudará aos perfeitos pois eles também deverão fazer a vigilância de seus colegas. De acordo com a *Ratio* (na parte intitulada "Regras do prefeito de estudos inferiores", artigo 37), cada prefeito irá escolher, em sua classe, um aluno que o ajude na vigilância do grupo. Por mais que isso possa suscitar o sentimento de delação, uma vez que os outros alunos não sabem quem é o "vigia" escolhido pelo prefeito, por exemplo, vale ressaltar que o cuidado da vigilância eficaz importa mais do qualquer outra consideração acerca do assunto¹²⁴.

Está bem claro que uma tal vigilância apenas pode ser realizada no interior de um universo fechado, o universo do internato [...] [e, nesse sentido, deve-se] 'multiplicar sem cessar as barreiras que devem defender os costumes': as barreiras ao abrigo das quais a criança poderia viver em um espaço fechado, vazio das tentações, inteiramente disponível à ação de seus mestres; conduzir-se-á a criança, sem cessar, pela mão, nada é deixado ao acaso, cada momento é regrado, determinado, edificante.¹²⁵

O educador se sente atormentado por uma ameaça constante e, em razão disso, esforça-se para fazer com que a criança viva em um universo fechado porque ele, o educador, tem um medo invariável, sente-se ameaçado duplamente: primeiro, pelo fato de a criança ser fraca e o mal rondá-la; segundo, a clausura deve ser rigorosa porque tudo aquilo que os mestres não conseguem purificar "[...] é suspeito e impregnado de malignidade".¹²⁶ O mal é sempre iminente. A ruptura com o mundo e a vigilância sem descanso são as estratégias utilizadas pelos educadores para evitar que a criança efetive sua "[...] terrível atração natural [...]"¹²⁷ para o mal. Os Jesuítas pretendem que seus alunos tenham o mínimo de distração externa e, por isso mesmo, evitam a sua saída e reforçam a sua vigilância. Essa estratégia enfraquece a influência dos pais sobre as crianças. "Uma vez fechada nos quatro muros do

¹²³ Cf.: *Id. Ibid.*, p. 40.

¹²⁴ Compayré assim define a utilização dos *Préteurs*: "Um traço particular da disciplina jesuítica é a associação dos alunos com o governo da classe, sua cooperação com a manutenção da boa ordem. O princípio é excelente, mas os jesuítas abusaram dele. [...] Eles podem aplicar as punições mais leves. [...] se o colégio não tem um corretor oficial, eles flagelam seus camaradas. Mas o que é mais grave, eles se tornam, facilmente, espiões nas mãos dos mestres. Os jesuítas, no zelo pela boa ordem, não exitam em encorajar, ao mesmo tempo, a delação." (COMPAYRÉ, Gabriel. *Histoire Critiques des Doctrines de l'Éducation en France depuis le seizième siècle. Op. Cit.*, p. 177-178).

¹²⁵ SNYDERS, Georges. *La pédagogie en France aux XVII^e et XVIII^e siècles. Op. Cit.*, p. 41.

¹²⁶ *Id. Ibid.*, p. 42.

¹²⁷ *Id.*

internato, a criança quase não tem nenhuma relação com seus pais”¹²⁸. Para Snyders, é este duplo tema (a ruptura e a vigilância) que parece caracterizar e conferir unidade a este momento da pedagogia. Este duplo tema autoriza o nome de "Pedagogia Tradicional" e cria uma comunidade entre todo o conjunto dos pedagogos da época.¹²⁹ Para Bossuet, "O mundo, tudo isso que não está na relação pedagógica, é uma ameaça à retidão que se tenta conferir à criança – e o mundo é apenas esta ameaça".¹³⁰ Para Rolin, a criança tem uma tendência natural para o mal, "[...] uma infeliz fecundidade para o mal que altera, bem cedo, nas crianças, o pouco de boas disposições que lhes resta [...]".¹³¹ O exemplo que os homens oferecem são o pior inimigo para a educação. As crianças, os jovens, são, frequentemente, os mais influenciados e tem esta tendência à malignidade fortificada por tudo aquilo que os entorna, que os circunda.

Por esta razão, os mestres devem viver em uma vigilância constante, quase desesperada, para tentar o movimento inverso; qual seja, trabalhar, continuamente, para evitar esta influencia ruim, ou, quando não for possível evitá-la, trabalhar para expurgar a má influencia recebida pela criança. A educação consiste, para Rolin¹³², em retirar, extrair o aluno de um poder hostil imenso "[...] que se insinua por toda a parte [...]"¹³³ e, ao educador, cabe fazer com que as "sementes do bem" sejam cultivadas e permaneçam preciosas ao antigo inocente.¹³⁴ Para reforçar mais uma vez, esta vigilância somente pode se exercer em um universo fechado, resguardado do mundo, e só conseguirá êxito na medida em que este universo pedagógico, fechado, rompe com o mundo exterior. "Não deixar a criança ao contato do mundo, não deixar a criança se entregar ao seu impulso próprio, a seu movimento natural, mas lhe vigiar sem cessar para a remodelar sem cessar, eis a finalidade do internato, tal qual ele é instituído no século XVII."¹³⁵

É importante chamar a atenção para o fato de que a vigilância deveria passar pelos livros que os alunos poderiam ou não ler. Alguns livros eram proibidos e outros, considerados importantes, passavam por uma censura no que respeitava a algumas de suas partes. Ou seja,

¹²⁸ COMPAYRÉ, Gabriel. *Histoire Critiques des Doctrines de l'Éducation en France depuis le seizième siècle*. *Op. Cit.*, p. 181.

¹²⁹ Cf.: SNYDERS, Georges. *La pédagogie en France aux XVII^e et XVIII^e siècles*. *Op. Cit.*, p. 42.

¹³⁰ *Id. Ibid.*, p. 43. Ver, também, nota 105, deste capítulo.

¹³¹ ROLIN, Charles. Discours préliminaires. In: *Traité des Études*. *Op. Cit.*. Tome I, p. 10.

¹³² Cf.: *Id. Ibid.*, Tome III. Livre VIII, II Partie, chap. I, art. IV. p. 274-279. (De l'éducation).

¹³³ SNYDERS, Georges. *La pédagogie en France aux XVII^e et XVIII^e siècles*. *Op. Cit.*, p. 44.

¹³⁴ Cf.: *Id. Ibid.*, p. 43.

¹³⁵ *Id. Ibid.*, p. 47.

trechos eram suprimidos e, em alguns casos, como propusera Santo Inácio, os trechos não somente eram suprimidos, mas substituídos por "coisas edificantes".¹³⁶

A educação é um mundo edificado à margem do mundo, no internato. É importante destacar que para a pedagogia jesuítica não é somente o mundo que parece viciado, mas a natureza, ela mesma.

Nas regras e nos hábitos que codificam a emulação, veremos agora como funciona esse mundo artificial, voluntariamente artificial, e quais recursos o educador sabe empregar ordenadamente, para tomar o lugar dos impulsos naturais que ele quer desenraizar. [...] o mundo é apenas a ocasião de um mal que tem uma origem mais profunda – é por esta razão que a criança é contida por uma vigilância e disciplina, ao mesmo tempo em que o mundo, o qual se acredita impossível modificar, é mantido à distancia.¹³⁷

Neste mundo "voluntariamente artificial", os educadores deverão organizar motivações e prazeres escolares para que, através destas motivações e destes prazeres, eles, os educadores, possam fazer a criança sentir o que eles desejam, assim como possibilitar que estes sentimentos gerem os valores: eis o mundo da emulação¹³⁸. Esta emulação consiste em se criar mecanismos nos quais os alunos possam "rivalizar" entre si, com o intuito de possibilitar que eles queiram melhorar em suas atividades ao verem que, por exemplo, aqueles que bem fizeram a sua parte foram recompensados. Os "Exercícios Públicos"¹³⁹ permitem isso e são um dos mecanismos da emulação. Não somente os alunos tem a possibilidade de ver o desempenho de seus colegas, como também os espectadores adultos (os pais, as autoridades dos Colégios etc.). Isso gera uma competição salutar que objetiva fazer com que aquele aluno que não obteve uma recompensa pública pelo seu desempenho queira, em uma outra oportunidade, recebê-la. Estes "Exercícios Públicos" dão a oportunidade de fazer com que o público e os alunos sejam testemunhas do progresso conseguido pelos discentes que se apresentaram. Outro mecanismo utilizado pelos Jesuítas para emular os alunos: cada classe se transforma em um "Teatro de rivalidades" e é justamente nas classes que a emulação

¹³⁶ Cf.: *Id. Ibid.*, p. 48.

¹³⁷ *Id. Ibid.*, p. 48-49. Sobre a finalidade da educação jesuítica, ver, também, ROLIN, Charles. *Quelle but on doit se proposer dans l'éducation*. In: **Traité des Études**. *Op. Cit.*. Tome III. Livre VIII, I Partie, art. I. p. 221-222.

¹³⁸ Cf.: ROLIN, Charles. *Des études*. In: **Traité des Études**. *Op. Cit.*. Tome III. Livre VIII, II Partie, chap. I, art. II. p. 265-268.

¹³⁹ Vale notar que esta estratégia utilizada pelos Jesuítas é também adotada por Diderot, em seu *Plano de uma Universidade ou de uma educação pública em todas as ciências*, enviado a Catarina II em 1775. No capítulo seguinte, este tema será retomado. Sobre os exercícios públicos, ver ROLIN, Charles. *Faire paraître les écoliers en public*. In: **Traité des Études**. *Op. Cit.*. Tome III. Livre VIII, II Partie, chap. II, art. II. p. 299-304.

consegue se transformar em um sistema, em uma obra-prima, uma vez que a partir deste “Teatro”, os mestres conseguem alcançar, com precisão, o que pretendem.

Este "Teatro de rivalidades" funcionava da seguinte maneira: a Classe era dividida em dois campos: um dos romanos; outro, dos cartagineses. O primeiro aluno do campo vencedor recebia o título de Imperador. Em cada um dos campos, magistrados tinham direitos a honrarias e exerciam algum poder, como o de impor sanções ou dispensar punições leves. Todas estas dignidades eram conquistadas através de concursos¹⁴⁰ e estes aconteciam a cada mês. No que respeita aos outros alunos, o restante da sala era dividido em decúrias¹⁴¹. Cada decúria sentava-se junta, em um banco comum e era chefiada por um decurião, que se sentava em um banco a parte. O decurião era o responsável por assinalar as ausências, marcar as notas, fazer com que os outros alunos recitassem as lições, verificar se os deveres tinham sido terminados e estavam em bom estado. Cabia ao decurião, também, exigir o silêncio e a atenção de seus colegas. A concorrência entre as decúrias era bastante dura. Cada aluno de uma decúria era concorrente direto de um outro aluno da decúria oposta. Portanto, a todo o momento devia-se observar, vigiar o oponente para perceber um erro no que ele fez ou disse. A tensão na classe era constante porque qualquer “simples soldado” poderia provocar um magistrado e tomar o seu lugar caso ele, o “soldado”, respondesse melhor que o magistrado. Essa disputa acontecia da mesma maneira entre os magistrados. Podia-se, também, organizar um torneio entre duas classes, a propósito de um texto ou de uma regra gramatical: os alunos recitavam um discurso diante dos colegas de uma classe inferior e propunham dificuldades que deveriam ser resolvidas pelos mais novos. Os vencidos colocavam, aos pés dos vencedores, coroas e uma palma. O mestre, que seria o responsável por dizer quem foi o vencedor, ao discursar sobre o resultado, teria todos os alunos presentes.¹⁴²

Por que trabalhar assim? Quando os alunos participam deste processo, policiando-se uns aos outros, assegura-se, de certa forma, a finalidade desejada; ou seja, os professores e os

¹⁴⁰ Uma composição escrita em Latim (em prosa ou em verso). Cf.: SNYDERS, Georges. **La pédagogie en France aux XVII^e et XVIII^e siècles**. *Op. Cit.*, p. 51.

¹⁴¹ Grupo de 10 alunos que, na verdade, representa 10 soldados ou cidadãos. O chefe da decúria é o decurião que, de acordo com o Dicionário Houaiss, tem as seguintes significações: é o soldado chefe da decúria, como instituição administrativa e social; e o chefe do pessoal do palácio romano; pode ser, também, o conselheiro que atuava nos senados municipais e coloniais; ou, ainda, o oficial que comandava as milícias romanas; curiosamente, o último conceito dado afirma ser um decurião o aluno mais adiantado que atua como professor junto aos outros alunos de uma decúria. Quanto ao uso do Teatro, Diderot também aposta nesta arte como um instrumento de emulação extremamente eficaz. Esse aspecto será tratado na última parte desta Tese.

¹⁴² Cf.: SNYDERS, Georges. **La pédagogie en France aux XVII^e et XVIII^e siècles**. *Op. Cit.*, p. 51-52.

prefeitos acabam por ter um auxílio no policiamento dos alunos, e a emulação pretendida torna-se possível, pois se tem, dessa maneira, um controle maior de todos os discentes. Para tanto, os mestres precisam fazer com que seus alunos enxerguem este jogo teatral como sendo algo sério, suscitando neles um "ardor real"¹⁴³. O papel da emulação nesta "Pedagogia Tradicional" é fazer com que o universo pedagógico, voluntariamente artificial, esterilizado, purificado, seja *fictício* e suscite paixões *fictícias*, destituídas do mal do mundo real, e neste sentido, perfeitas para o que se pretende com a educação: desenraizar os impulsos naturais que a criança possui e criar nela valores que possibilitem ao educador fazer com que as "sementes do bem", que foram cultivadas durante o processo educativo, permaneçam preciosas ao aluno. Ou seja, deve-se criar uma situação *fictícia*, que suscitará paixões condizentes com a situação e, por isso mesmo, também *fictícias*. Estas paixões servirão ao propósito dos educadores: eis o papel da emulação¹⁴⁴. "Aquilo que os jesuítas procuravam em seus exercícios dramáticos, não eram somente uma distração e uma sedução para os jovens. Seriam lições de dignidade e de boas maneiras"¹⁴⁵. Ao se criar uma paixão irreal, o educador cria um grande jogo que será vivido pelos alunos, cria um universo de simples pretextos. Ao se separar o mundo real do mundo pedagógico, o estímulo para a ação dos alunos vem das paixões que são suscitadas pelos educadores, mas vale ressaltar que estas paixões estão condenadas a "parecerem" algo, e não realmente serem algo, uma vez que são *fictícias*.¹⁴⁶ As paixões são criadas a partir das situações que são pensadas pelos mestres, educadores. Estas situações são pensadas levando em consideração a finalidade da educação para os Jesuítas: a salvação da criança.

No que diz respeito ao ensino, suas bases eram o Latim e o Grego, havendo uma supremacia da língua romana¹⁴⁷. O objetivo essencial do ensino é formar para a piedade. P. de Jouveny afirma que um mestre cristão deve ensinar duas coisas: a piedade e as belas-letas,

¹⁴³ *Id. Ibid.*, p. 52. Acerca da Emulação e do papel pedagógico do teatro ver, também, COMPAYRÉ, Gabriel. **Histoire Critiques des Doctrines de l'Éducation en France depuis le seizième siècle**. *Op. Cit.*, p. 176-177.

¹⁴⁴ O papel da Emulação na pedagogia jesuítica lembra, em ideia, a educação negativa de Rousseau, uma vez que para o "Cidadão de Genebra", deve-se retirar a criança da sociedade, afastando-a do mundo, e o preceptor, ao parecer deixar a criança a vontade para aprender com a natureza, já estabeleceu, nesta pseudo-liberdade, o que ele deseja que a criança aprenda e como ela deve aprender, a partir dos elementos da natureza; ou seja, o entorno da criança é preparado para que a partir de sua interação com as coisas ela possa aprender exatamente o que o preceptor quis que ela aprendesse naquele meio. Sobre o poder da emulação na educação diderotiana, tratar-se-á no último capítulo desta Tese. Porém, o papel fundamental da ficção no processo emulativo usado pela pedagogia jesuítica tem seu referente direto na pedagogia diderotiana: nesta, a ficção é condição *sine qua non* para que a emulação se concretize.

¹⁴⁵ COMPAYRÉ, Gabriel. **Histoire Critiques des Doctrines de l'Éducation en France depuis le seizième siècle**. *Op. Cit.*, p. 176.

¹⁴⁶ Cf.: SNYDERS, Georges. **La pédagogie en France aux XVII^e et XVIII^e siècles**. *Op. Cit.*, p. 53.

¹⁴⁷ Vale ressaltar que o Latim é a língua internacional do Catolicismo e também a língua dos sábios.

sendo a piedade o que deve ocupar o primeiro lugar na hierarquia do que se deve ensinar.¹⁴⁸ Rollin faz eco a esta ideia, uma vez que a voz de Jesus Cristo deve ser o único mestre dos homens, pois ela detém a Verdade.¹⁴⁹ Entretanto, um paradoxo se coloca: deve-se ensinar a piedade, e ter a voz de Jesus como mestre, mas as belas letras ensinadas, em sua maioria, fazem parte da literatura pagã. Alguns autores cristãos são indicados. A *Ratio Studiorum*, por exemplo, indica São Gregório, São Basílio, São Crisóstemo, fragmentos do Antigo e do Novo Testamento, as cartas de São Jerônimo. Mas ela não impede a leitura de Cícero, Virgílio, que inclusive ocupam um lugar maior no ensino. É importante chamar a atenção para o fato de que, como exposto acima, quase toda a organização do ensino é em latim. Logo, os Antigos ocupam uma parte bastante considerável do programa de estudos. A maior parte das horas de estudo nas classes é reservada para o ensino da língua latina e dos escritores latinos; o exercício fundamental é compor em latim discursos e versos; os cursos são ministrados em latim, incluindo aí o ensino da história e da filosofia.

Os alunos devem falar, incessantemente, em latim entre eles, segundo determinação da *Ratio*, uma vez que não é permitido falar em francês nas classes. Somente nos momentos de recreação, expõe P. de Jouvençy, os alunos podem falar em sua língua materna.¹⁵⁰ Pode-se dizer, a partir de Rollin, que “É o estudo desta língua [do Latim] que ocupa as classes e que é a base dos exercícios do colégio, onde aprende-se não somente a entender o latim, mas também a escrevê-lo e a falá-lo.”¹⁵¹ Ou seja, praticamente, o único fruto que se retira dos primeiros estudos é o aprendizado da língua latina.¹⁵² As gramáticas, destinadas ao ensino do latim, eram redigidas em latim.

Pode parecer um paradoxo querer formar um aluno no cristianismo através de textos pagãos. A argumentação apresentada por Snyders e Compayré¹⁵³ leva em consideração que um mestre cristão tem a possibilidade de escolher seu texto entre os textos pagãos, retirando as partes licenciosas, contrárias à honestidade¹⁵⁴. Para P. de Jouvençy¹⁵⁵, ao se explicar um

¹⁴⁸ Cf.: P. de JOUVENCY. Apud. *Id. Ibid.*, p. 59.

¹⁴⁹ Cf.: ROLLIN, Charles. De la religion. In: **Traité des Études**. *Op. Cit.*. Tome III. Livre VIII, II Partie, chap. I, art. V. p. 279-297.

¹⁵⁰ Cf.: P. de JOUVENCY. Apud. *Id. Ibid.*, p. 61.

¹⁵¹ ROLLIN, Charles. De l'étude de la langue latine. In: **Traité des Études**. *Op. Cit.*. Tome I. Livre II, chap. III. p. 182.

¹⁵² Cf.: SNYDERS, Georges. **La pédagogie en France aux XVII^e et XVIII^e siècles**. *Op. Cit.*, p. 61.

¹⁵³ *Id. Ibid.*, p. 61-62; e COMPAYRÉ, Gabriel. **Histoire Critiques des Doctrines de l'Éducation en France depuis le seizième siècle**. *Op. Cit.*, p. 188-189.

¹⁵⁴ O objetivo destas supressões está diretamente relacionado ao método utilizado pelos Jesuítas para ensinar estes textos. É preciso que o texto não traga nenhuma marca da época à qual ele pertenceu, uma vez que esta

autor pagão, deve-se fazer esta explicação de tal maneira que de pagão e profano o autor se torne panegirista de Cristo; deve-se conduzir tudo ao elogio da virtude e à condenação do vício. Os mestres devem tornar cristãos os autores pagãos, já que desta maneira tudo se tornará útil nestes autores e, assim, eles se tornarão livros de piedade e a finalidade essencial do ensino é formar para a piedade¹⁵⁶. Rollin, na mesma direção, expõe “Nós tomamos dos autores profanos o que eles tem de útil, sem tocar naquilo que eles podem ter de pernicioso.”¹⁵⁷.

Qual a razão para não se ir diretamente às fontes cristãs? “Os educadores vão responder que os autores pagãos são os mais facilmente assimilados e os mais adaptáveis à juventude.”¹⁵⁸ O estilo dos Padres da Igreja é refinado, declamatório.¹⁵⁹ A leitura dos autores pagãos é considerada, em função disso, como propedêutica, uma vez que prepara o aluno à leitura das Escrituras, dos textos cristãos. Assim como para o exercício físico, deve-se começar pelas atividades menos penosas e difíceis, a prática da leitura requer este cuidado, segundo Santo Inácio de Loyola¹⁶⁰. De acordo com São Basílio, assim como os nossos olhos devem, primeiro, olhar para o Sol nas águas de um rio para, em seguida, olhar diretamente para a luz verdadeira do Sol, as leituras, os estudos devem fazer com que os alunos aprendam

época é anterior a Cristo. Além disso, a explicação do texto é dividida em cinco partes: *argumentum*, *explanatio*, *rhetorica*, *eruditio* e *latinitas*. Obedecendo a sequência apresentada, na primeira parte, o mestre faz um resumo geral do extrato que será explicado; na segunda, toma cada uma das expressões do texto e ensaia elaborar com os alunos paráfrases e desenvolver estas expressões; na terceira, ele indica as regras de retórica, de poética ou, simplesmente, de gramática que foram aplicadas ao texto; na penúltima parte, o mestre faz alusão, muito rapidamente, aos conhecimentos históricos necessários para que se possa examinar o trecho em questão; e, na quinta e última parte, ele apresenta citações de outros autores, para servir como argumento de autoridade, no intuito de “[...] fazer valer a latinidade das expressões, dos períodos do texto”. (COMPAYRÉ, Gabriel. **Histoire Critiques des Doctrines de l’Éducation en France depuis le seizième siècle**. *Op. Cit.*, p. 187). Soma-se a este objetivo o fato de que é necessário tornar os autores pagãos em cristãos, retirando as passagens que não são úteis. O que os Jesuítas procuram nas letras antigas, ao ler os textos e ensiná-los aos alunos, não é um instrumento de educação moral e intelectual, mas sim um modelo da bela linguagem. Ver *Id. Ibid.*, p. 190.

¹⁵⁵ Cf.: P. de JOUENCY. Apud: SNYDERS, Georges. **La pédagogie en France aux XVII^e et XVIII^e siècles**. *Op. Cit.*, p. 62.

¹⁵⁶ NICOLE, Pierre. Apud: *Id.*

¹⁵⁷ ROLIN, Charles. Discours préliminaires. In: **Traité des Études**. *Op. Cit.*. Tome I, p. 45. Ver, também, COMPAYRÉ, Gabriel. **Histoire Critiques des Doctrines de l’Éducation en France depuis le seizième siècle**. *Op. Cit.*, p. 188. “Em outros termos, não são os autores antigos em sua verdade, em sua integridade, que os jesuítas fazem os jovens conhecerem. Forçados pelo gosto do tempo ao fazer entrar as letras antigas em seu plano de educação, eles esperavam – pelos travestimentos, pelas supressões que eles se permitiam –, dissimular, bastante, os autores para que os alunos não reconhecessem neles o velho espírito humano, o espírito da natureza. Seus sonhos eram o de transformar os autores pagãos em propagadores da fé”. (*Id. Ibid.*, p. 189).

¹⁵⁸ SNYDERS, Georges. **La pédagogie en France aux XVII^e et XVIII^e siècles**. *Op. Cit.*, p. 63.

¹⁵⁹ Cf.: *Id.*

¹⁶⁰ LOYOLA, Santo Ignácio de. Apud: *Id. Ibid.*, p. 64.

este "esboço da virtude e da verdade" apresentado pelos Antigos para, depois, considerar a palavra de Deus nos livros cristãos.¹⁶¹ Rollin explica que

[...] através do caos confuso de opiniões ridículas, de cerimônias absurdas, de sacrifícios ímpios, de princípios detestáveis, que a idolatria, filha e mãe da ignorância e da corrupção do coração, engendrou, à vergonha do espírito humano e da razão, não se deixa de entrever os traços preciosos de quase todas as verdades fundamentais da nossa santa religião.¹⁶²

Rolin, em seu *Traité des Études*, explica que um dos pontos mais importantes em matéria de educação é a habilidade que o mestre deve ter em tornar o estudo doce e agradável¹⁶³. Caso contrário, ao se tirar a alegria, a docilidade, o prazer dos estudos, este se torna inútil e mesmo nefasto. Para Rolin, é a vontade, disposição do aluno que se deve conquistar; e se conquista esta vontade através da doçura, da amizade, da persuasão e, sobretudo, pela sedução do prazer.¹⁶⁴

Se a finalidade da educação é formar a criança na humildade, fazer com que ela aprenda a se defender de si mesma, como a alegria pode se inserir no trabalho, a alegria que exige que se faça confiança à espontaneidade?¹⁶⁵

Como fazer isso? De início, pela emulação e pela recompensa, depois, pelo sentimento que os alunos sentem pelo mestre e o desejo de o agradar, assim como pela habilidade que o mestre possui em parar o trabalho para dar espaço à recreação, aos jogos.¹⁶⁶

¹⁶¹ Cf.: SNYDERS, Georges. **La pédagogie en France aux XVII^e et XVIII^e siècles**. *Op. Cit.*, p. 64.

¹⁶² ROLIN, Charles. Remarquer avec soin tout ce qui a rapport à la religion. In: **Traité des Études**. *Op. Cit.*. Tome II, Livre IV, III partie, chap. I, p. 303.

¹⁶³ A tese horaciana parte do mesmo princípio: o *Dulce* e o *Utile*.

¹⁶⁴ Cf.: ROLIN, Charles. Rendre l'étude aimable. In: *Id. Ibid.*, Tome III, livre VIII, I partie, art. X, p. 250-253.

¹⁶⁵ SNYDERS, Georges. **La pédagogie en France aux XVII^e et XVIII^e siècles**. *Op. Cit.*, p. 55.

¹⁶⁶ Entretanto, existe uma preocupação, em função de uma dificuldade que se apresenta: os momentos nos quais o trabalho se torna agradável nele mesmo - uma vez que estes momentos correspondem ao desejo que a criança possui de conhecer o mundo que a entorna, de ser ativa, de dar liberdade ao curso de suas curiosidades - estão à margem do ensino por serem uma preparação ao estudo; e, por isso mesmo, não podem se transformar em parte integrante dos exercícios escolares. A pergunta que se coloca é: nesta "Pedagogia Tradicional", é possível encontrar, no próprio ensino, aquilo que pode torná-lo agradável, doce, mesmo que se esteja fechado em um universo pedagógico constituído sobre o modo da clausura e da vigilância? Para Port-Royal [o ensino jansenista não foi tema deste capítulo] isso é possível, basta que os mestres ajudem seus alunos a encontrar o que pode tornar o estudo mais agradável. Cf.: SNYDERS, Georges. **La pédagogie en France aux XVII^e et XVIII^e siècles**. *Op. Cit.*, p. 55. A ideia de se encontrar no estudo aquilo que o torne agradável e doce é o que dá fundamento à relação entre a educação e a literatura. Não foi preocupação, deste trabalho, defender a possibilidade, ou não, do ensino jesuítico conseguir tornar o estudo doce e agradável. O que fora encontrado explicita que esta foi uma preocupação dos Jansenistas, como exposto acima. No que respeita à relação educação/literatura e a possibilidade de se aprender através de algo doce e agradável, o terceiro capítulo desta tese tratará deste tema.

O Colégio, no século XVII, vê-se obrigado a estabelecer o valor do ensino contra aqueles que sustentam que a bravura é suficiente e que fazer com que um jovem homem estude muito é torná-lo fraco. Entendia-se que os homens não podiam ser sábios e soldados ao mesmo tempo.¹⁶⁷ Quanto a Rollin, ele não se queixa de que os jovens se recusam a estudar, mas sim do quanto eles abreviam o mais que podem o seu tempo de estudo; ele aponta um defeito comum entre os grandes senhores e as pessoas envolvidas com guerras: eles repetem às suas crianças que não querem fazer delas doutores e que sua estada nos colégios acontece para que elas passem alguns anos de espera, até que alcancem a idade que possibilite a entrada delas na Academia ou no serviço.¹⁶⁸

São dois os argumentos usados para a defesa da instrução no contexto descrito: deve-se ser instruído para melhor combater, uma vez que com o avanço tecnológico das armas exige-se uma preparação e, além disso, espera-se mais do que apenas combate dos soldados: à bravura devem se juntar também a cultura, as belas-letas que “[...] tem como uso próprio serem empregadas para governar os povos, conduzir as armas, praticar a amizade de um príncipe ou de uma nação estrangeira, fazer tratados entre os reis”.¹⁶⁹ O segundo argumento, deve-se ser instruído para que se possa ocupar uma posição nos Salões¹⁷⁰ e participar da vida social. “[...] somente o estudo é capaz de conferir a polidez que atenua as brutalidades, a propensão à violência; por ele, só são suscitadas ocupações; logo, é um antídoto à preguiça, à inação [...]”.¹⁷¹ Para Rollin, o estudo faz com que os homens possam julgar racionalmente as ocupações que os deixam preguiçosos; sejam capazes de estabelecer relações sociais com pessoas esclarecidas, fazendo com que se desfrute de boas companhias; consigam participar de conversas as mais sábias, ao se pronunciarem, sem a necessidade de permanecerem mudos, por não saber o que dizer a respeito do que se conversa; tornem-se mais úteis e mais agradáveis, misturando os fatos às reflexões e revelando-os uns pelos outros.¹⁷²

¹⁶⁷ Cf.: FARET, Nicolas. **L'honnête homme ou l'art de plaire à la Cour**. Paris: Touffaincts du Bray, 1630. p 45 e ROLLIN, Charles. Du devoir des parents. In: **Traité des Études**. *Op. Cit.*. Tome III, livre VIII, II partie, chap. III, p. 332-340.

¹⁶⁸ Academia militar e o que se convencionou hoje mercado de trabalho.

¹⁶⁹ FARET, Nicolas. **L'honnête homme ou l'art de plaire à la Cour**. *Op. Cit.*, p. 47.

¹⁷⁰ “Graças à ação esclarecida de mulheres ilustres, as ciências, mas também as artes e a literatura, conhecem um impulso considerável. [...] Menos um refúgio de mundanos que centro de difusão das ideias novas, [os] salões são igualmente verdadeiras reuniões cosmopolitas.” LAURENT, Bernard. **L'esprit des Lumières et leur destin**. Paris: Elipses, 1996. p. 27.

¹⁷¹ SNYDERS, Georges. **La pédagogie en France aux XVII^e et XVIII^e siècles**. *Op. Cit.*, p. 58.

¹⁷² Cf.: ROLLIN, Charles. Discours préliminaires. In: **Traité des Études**. *Op. Cit.*. Tome I, p. 7.

O espírito dos professores encarregados de aplicar um novo plano de educação, as tendências e as características deste plano são, juntamente com a natureza dos estudos que são propostos à curiosidade dos jovens, o que faz a originalidade de um sistema de educação. Nesse sentido, a educação dos Jesuítas foi uma verdadeira revolução. Outras congregações religiosas ensaiaram, durante a Idade Média, ocupar as funções do ensino. Beneditinos, Franciscanos e Dominicanos abriram também escolas. Mas, não é possível encontrar, neles, nenhum espírito de sequência, nenhuma ideia de conjunto, nenhuma unidade. A instrução da juventude não foi, para estas ordens, a finalidade última de suas instituições. Com os Jesuítas, pela primeira vez, a Igreja Católica coloca, vigorosamente, sua mão sobre a educação. Ela, a Igreja, parece ter compreendido, com clareza, que contar somente com a graça divina e com a espontaneidade da alma não é o suficiente para que ela possa se amparar das consciências. É necessário, sobretudo, uma lenta preparação de todas as faculdades, através de uma educação rigorosamente cristã.¹⁷³

São as indisciplinas que agitam a humanidade. São as disciplinas que a conduzem. Ora, jamais o sentimento da disciplina foi levado tão longe quanto na Companhia de Jesus [...]. Mas, ao lado do bem, é necessário ver o mal; [...] O sistema de obediência absoluta, de obediência cega, suprime toda a liberdade, toda a espontaneidade. A originalidade é proibida. É um crime abrir uma via nova. A ação pessoal, viva, de um mestre que obedece a seu gênio é algo desconhecido entre os jesuítas. Uma monotonia insípida é frequentemente o defeito de suas classes. [...] O que pode ser uma educação dirigida por tais mestres senão uma verdadeira tirania, disfarçada sob uma doce dissimulação, um despotismo insinuante que usurpa aos homens o bem mais precioso da vida: a liberdade pessoal.¹⁷⁴

O que se pretendia na educação jesuítica era, além de salvar a criança, formar gentis homens amáveis e não criar almas humanas completas e possuidoras de todas as suas forças. Tal educação não é considerada como um fim, mas como um meio à propaganda religiosa e à influencia política. A verdadeira educação pretende fazer homens; a educação jesuítica, grandes adolescentes¹⁷⁵. No século XVIII, juizes, os mais desinteressados e os mais imparciais, trataram severamente a pedagogia jesuítica, tendo como um de seus argumentos de autoridade as críticas feitas por Leibniz a esta Ordem¹⁷⁶: “Os jesuítas permaneceram abaixo da mediocridade”¹⁷⁷.

¹⁷³ Cf.: COMPAYRÉ, Gabriel. **Histoire Critiques des Doctrines de l'Éducation en France depuis le seizième siècle**. Op. Cit., p. 198-199. Os jansenistas também fundaram uma escola: Port-Royal.

¹⁷⁴ Id. *Ibid.*, p. 201-204.

¹⁷⁵ Cf.: Id. *Ibid.*, p. 205-206.

¹⁷⁶ Cf.: Id. *Ibid.*, p. 167.

¹⁷⁷ LEIBNIZ. **Opera Omnia**. Génève: Louis Dutens, 1768. (VI Tomes). Tome VI, p. 65. (reimpresso: Hildesheim: Olms, 1989). “*Jesuitae, quantum hodie apparet, infra mediocritatem sterere, ut Verulamium valde*

2.2 EDUCAÇÃO DOS *PHILOSOPHES*: EDUCAR PARA A EMANCIPAÇÃO

Para uma sociedade considerada, um tipo de ensino é tudo aquilo que ela, a sociedade, pode querer fazer passar do que venha a ser ideal para a realidade. Isso quer dizer que a pedagogia se liga, de uma parte, às pesquisas dos filósofos e dos escritores e, de outra, à organização da sociedade, aos problemas relativos aos *métiers* e ao jogo das instituições familiares, ou seja, às condições diretas da vida.¹⁷⁸

[...] cada grande momento da pedagogia possui sua fisionomia coerente e sua força própria, pode-se se representar o progresso da pedagogia não mais como o desenvolvimento unilinear de um mesmo sistema, mas como confrontação, afastamento e síntese: qualquer coisa do antigo é mantido e, ao mesmo tempo, fundamentalmente modificado por sua relação com os elementos novos. As pedagogias nem se sucedem e se destroem uma a outra, como castelos de cartas, nem se reduzem, todas, a uma única Pedagogia.¹⁷⁹

Nesse sentido, é possível entender que, mesmo havendo uma mudança paradigmática quanto à finalidade da educação, de um período histórico para outro, elementos pertencentes à época anterior são mantidos; mas, ao mesmo tempo, transformam-se, ao estabelecerem contato com os elementos recentes, gerados pela nova configuração social e pelas novas ideias dos teóricos. Assim acontece no “Século da Pedagogia”¹⁸⁰: o fim da educação deixa de ser a ideia de salvação da criança e toma um outro significado (mais condizente com as ideias dos *philosophes*: educar para emancipar o homem). Entretanto, é necessário que se apresente

falli putem, cum illuc tatum ablegat”. Ver, também: www.leibnizbrasil.pro.br/leibniz-obras.htm, acessado em 24 de janeiro de 2012, às 11:48h.

¹⁷⁸ Cf.: SNYDERS, Georges. **La pédagogie en France aux XVII^e et XVIII^e siècles**. *Op. Cit.*, p. 01.

¹⁷⁹ *Id. Ibid.*, p. 03-04.

¹⁸⁰ “Em matéria de pedagogia, o século XVIII recebe uma dupla herança: a noção de ‘artes liberais’ (por oposição às ‘artes mecânicas’) de uma parte; o modelo do Colégio jesuíta, de outra parte. A noção de ‘artes liberais’ é muito antiga. Ela data da Idade Média, e mesmo além. Na verdade, ela é uma herança da pedagogia antiga que definiu o programa da *enkuklios paideia* (literalmente ‘cultura enciclopédica’, mas a expressão grega significa antes o que chamamos hoje ‘cultura geral’). As artes ditas ‘liberais’ se opõem às artes ‘servis’ ou ‘mecânicas’, em função de uma ideologia que se pode qualificar de intelectualista. Definição do *Dictionnaire Littré*: ‘artes liberais, por oposição às artes mecânicas: as que exigem uma intervenção grande e perpétua da inteligência (a origem dessa denominação está no antigo preconceito contra o trabalho manual, olhado como indigno de um homem livre, visto que era destinado aos escravos)’. As artes liberais são em número de sete e se dividem em dois troncos: o *trivium*, que compreende a gramática, a dialética e a retórica; o *quadrivium*, que compreende a aritmética, a música, a geometria e a astronomia’. [...] essa oposição entre artes liberais e artes mecânicas [...] é importante para compreender a mudança fundamental que os homens das Luzes e, sobretudo, a *Encyclopédie* de Diderot e D’Alembert vão instaurar.” (PUJOL, Stéphane. **Educação e Emancipação n o horizonte das Luzes**. *Op. Cit.*, p. 4-5).

como a sociedade da época entendia o que era educação¹⁸¹, a partir dos dicionários de referência deste período, para que se possa identificar a mudança ocorrida a partir de meados do século XVIII, com a publicação do verbete “Educação”, da *Encyclopédia*.

2.2.1 Os Dicionários de Furetière e Trévoux: conceito de Educação para o “Século da pedagogia”

Publicado em 1702, o *Dictionnaire Universel*, organizado por Antoine Furetière, apresenta alguns conceitos à palavra Educação. É possível notar a influência de Locke, uma vez que ele é citado no verbete, assim como perceber que o significado da palavra educação possui uma abrangência.

Cuidado que se toma ao elevar e nutrir [sustentar] as crianças. É necessário que um pai forneça [*aux frais*] os custos da *educação* de suas crianças, mesmo naturais. Diz-se, mais ordinariamente, do cuidado que se toma em cultivar o espírito das crianças, seja para a ciência, seja para os bons costumes. A principal obrigação dos pais é a boa *educação*. É uma falta, na *educação* das crianças, que elas sejam sobrecarregadas por um grande número de preceitos. LOCKE. A ciência não é o ponto capital da *educação* das crianças. [...] A coragem e a virtude são qualidades que se herdaram dos ancestrais; mas a *educação* deve vir ao socorro do nascimento porque sem ela, as melhores qualidades estagnam infrutíferas. [...] A arte e a *educação*, sozinhas, não saberiam fazer um homem de mérito: a complexão não o pode mais; e eu amaria melhor uma *educação* excelente com uma complexão medíocre, que a mais rica complexão do mundo, com uma *educação* medíocre. [...] Diz-se de uma pessoa incivil e grosseira, que ela não possui *educação*.¹⁸²

O *Dictionnaire de Trévoux* traz, no início de sua conceituação, a primeira denominação que aparece no dicionário organizado por Furetière¹⁸³ e, ao final do verbete, apresenta uma

¹⁸¹ Ou seja, o que era Educação para o século XVIII.

¹⁸² FURETIÈRE, Antoine. **Dictionnaire universel**, contenant généralement tous les mots François, tant vieux que moderne, & les Termes de toutes les sciences et des arts. Haye et Rotterdam: Arnout & reinier Leers, 1702. (II Tomes). Tome I. Article: “Éducation”. p. 732.

¹⁸³ “Cuidado que se toma ao elevar e nutrir [sustentar] as crianças. É necessário que um pai forneça [*aux frais*] os custos da *educação* de suas crianças, mesmo naturais.” (Cf.: *Id.*).

parte que diz respeito aos valores que são herdados; uma outra, que estabelece uma relação entre a organização física do ser humano e a sua capacidade de aprender; e a associação entre as seguintes ideias: uma pessoa sem educação é grossa e incivilizada; todas estas partes também iguais à do *Dictionnaire Universel*¹⁸⁴. Eis o que ele traz de diferente, com relação ao de Furetière:

[...] Diz-se, mais ordinariamente, do cuidado que se tem em instruir as crianças, seja em tudo o que concerne aos exercícios do corpo, seja no que concerne aos exercícios do espírito e, principalmente aos costumes: tudo aquilo que tende a esclarecer, ornar e reger o espírito. *Institutio*. A *educação*, diz M. Rolin, é, propriamente falando, a arte de manipular e confeccionar os espíritos; é, de todas as ciências, a mais difícil e, ao mesmo tempo, a mais importante; mas, que não é muito estudada. A suprema habilidade consiste em saber aliar, por um sábio temperamento, uma força que retêm as crianças sem as desencorajare uma doçura que as ganhe, sem as amolecer. A *educação* não dá os talentos; ela apenas os desenvolve; e, porque os talentos são diferentes, seria razoável que a *educação* variasse paralelamente. A principal obrigação de um pai, com relação a suas crianças, é de lhes dar uma boa *educação*. Dar a suas crianças uma bela *educação* é lhes dar uma segunda vida: a natureza começa, a *educação* acaba. [...]¹⁸⁵

É possível perceber que ambos os verbetes tratam do significado da palavra Educação de maneira abrangente. Furetière pontua alguns cuidados que se deve ter e explica que a principal obrigação dos pais é dar uma boa educação aos seus filhos. Influenciado por Locke, ele trata da limitação existente nas crianças e afirma ser um erro ensiná-las muitos preceitos, uma vez que a ciência não é o assunto mais importante que deve ser apresentado à criança. Após tratar do limite do conhecimento infantil, ele afirma que alguns valores, no caso específico, a coragem e a virtude, são herdados; porém, se o ser humano não for educado, não conseguirá desenvolver outros valores importantes, já que a educação seria a responsável por desenvolver tais valores. Furetière finaliza seu verbete estabelecendo uma relação entre a organização física do ser humano e a sua capacidade de aprender. Para ele, é preferível ter uma constituição física medíocre, mas uma educação excelente, do que o contrário.¹⁸⁶ Sua última frase expõe que aquele que não possui educação pode ser considerado como uma

¹⁸⁴ “A coragem e a virtude são qualidades que se herdam dos ancestrais; mas a *educação* deve vir ao socorro do nascimento porque sem ela, as melhores qualidades estagnam infrutíferas. [...] A arte e a *educação*, sozinhas, não saberiam fazer um homem de mérito: a complexão não o pode mais; e eu amaria melhor uma educação excelente com uma complexão medíocre, que a mais rica complexão do mundo, com uma educação medíocre.” (Cf.: *Id.*).

¹⁸⁵ TRÉVOUX. *Dictionnaire Universel* François et Latin, vulgairement appelé *Dictionnaire de Trévoux*. Paris: Compagnie des Libraires Associés, 1771. (VIII Tomes). Tome III. Article: “Éducation”. p. 581.

¹⁸⁶ Para Diderot, a Organização (a nossa constituição física) tem influência na educação. Este assunto será apresentado no capítulo seguinte, que terá como tema a educação no pensamento diderotiano.

pessoa grosseira, incivilizada¹⁸⁷. Ou seja, já aqui, em 1702, é possível estabelecer um vínculo entre a ideia de educação e a de civilização¹⁸⁸.

No *Dictionnaire de Trévoux*, em seu início, como exposto anteriormente, aparecem indicações dos mesmos cuidados apresentados por Furetière. Em seguida, o conceito de educação diz respeito a tudo o que concerne aos exercícios do corpo, da mente e, principalmente, ao que concerne aos costumes; ou seja, de acordo com o verbete, educação seria tudo aquilo que tende a esclarecer, ornar¹⁸⁹ e reger o espírito. Enquanto Furetière apresenta uma ideia de Locke, o *Dictionnaire* de 1771 traz o que é educação para Charles Rolin: de todas as ciências, a educacional é a mais difícil, a mais importante e a menos estudada. Esta ciência consiste em confeccionar e manipular os espíritos, tendo como sua máxima habilidade saber unir, de forma sábia, a força que se deve ter para reter as crianças, sem que estas sejam desencorajadas, com a doçura necessária para ganhá-las, sem que, desta maneira, elas se tornem amolecidas. Para o *Dictionnaire de Trévoux*, os talentos não são criados pela educação; mas, sim, desenvolvidos por ela. E, nesse sentido, como os talentos são diferentes entre si, o mais racional é possibilitar que a educação também seja variável, uma vez que, tem que se levar em consideração a pluralidade de talentos que potencialmente podem progredir.¹⁹⁰ Assim como o primeiro verbete trabalhado neste texto, aqui também se chama a atenção para o fato de que a maior tarefa dos pais é possibilitar uma boa e bela educação aos seus filhos porque, ao fazer isso, os pais dão uma segunda vida às crianças.

Os dois textos apresentados mostram o que se entendia por educação no século XVIII. Entretanto, é importante notar que, em meados dos anos 1700, uma grande e verdadeira empreitada editorial apresenta-se ao mundo: a *Encyclopédia*. Símbolo da materialização dos ideais ilustrados, este conjunto editorial representa a luta dos *philosophes* contra o

¹⁸⁷ A educação aparece relacionada com a civilidade. Diderot, em 1775, ou seja, 73 anos depois, inicia seu *Plano de uma Universidade* afirmando que instruir uma nação é o mesmo que civilizá-la. (Cf.: DIDEROT, Denis. *Plano de uma Universidade*. In: **Obras I: Filosofia e Política**. *Op. Cit.*, p. 263).

¹⁸⁸ Não é demais reforçar que o projeto traçado pelos *philosophes* é um projeto pedagógico e civilizatório.

¹⁸⁹ Vale ressaltar que o significante da palavra “ornar” aparece, relacionada à ação de educar, não somente em Trévoux, mas, também, em Gusdorf, quando este apresenta uma das finalidades da educação cristã: tornar o homem um ornamento para a sociedade. (“Não se trata mais em preparar os espíritos cultivados capazes de brilhar na boa sociedade, mas cidadãos úteis, suscetíveis de contribuir à empreitada coletiva da civilização”. GUSDORF, Georges. “Les fins de L’Éducation”. In: **L’avènement des sciences humaines au Siècle des Lumières**. *Op. Cit.*, p. 115).

¹⁹⁰ Para Diderot, as crianças devem ser educadas a partir de suas disposições; ou seja, de maneira individual. Por esta razão, ele demonstra uma verdadeira preocupação com a psicologia, quando trata da educação, pois somente a partir da psicologia se consegue estabelecer quais são os meios da educação. Quem determina a finalidade da educação, para Diderot, é a moral. Acerca deste assunto, o capítulo seguinte irá tratar.

obscurantismo, contra o fanatismo; além de trazer “luzes” a concepções herdadas dos tempos passados. Nesse sentido, a *Encyclopédia* ajudou a lançar “luzes” sobre conceitos que já tinham sido estabelecidos pela Tradição. E, ao se considerar que a educação foi uma das principais preocupações da Ilustração, o verbete da *Encyclopédia*, acerca deste tema, demonstra o que a Filosofia das Luzes entendia sobre a arte de educar.

2.2.2 A efervescência das idéias pedagógicas na Ilustração: o verbete “Educação” da *Encyclopédia*

Dentre todas as mudanças alcançadas pelos *Philosophes*, uma esfera não haveria como ficar indiferente, uma vez que a mesma poderia ser a responsável pela maior das transformações no que respeita à manutenção ou não da estrutura social que existia no século XVIII francês: a educacional¹⁹¹. “A educação é uma das questões majoritárias da filosofia das Luzes e é encarada como transmissão de conhecimentos ou formação de uma população; tem como alvo a opinião pública ou, mais classicamente, a criança.”¹⁹² Nesse sentido, é possível

¹⁹¹ Acerca desse assunto ver: DOLLE, Jean-Marie. **Politique et Pédagogie**. Diderot et les problèmes de l'éducation. Paris, Vrin, 1973. MESROBIAN, Avédik. **Les conceptions pédagogiques de Diderot**. Tese pour le doctorat d'Université de Paris. Faculté des Lettres. Paris: Librairie G. Molouan, 1913. GUSDORF, Georges. **L'avènement des sciences humaines au Siècle des Lumières**. *Op. Cit.*. SNYDERS, Georges. **La pédagogie em France aux XVII^e et XVIII^e siècles**. *Op. Cit.*. HUBERT, René. **Traité de Pédagogie Generale**. Paris: Presses Universitaires de France, 1965. De acordo com Eby, “As últimas décadas do século XVIII viram uma mudança surpreendente na atitude de muitos legisladores com relação aos direitos do povo, e na dos Estados com referência à educação. [...] Uma revolução educacional verificou-se, então, [...] La Chalotais, Diderot, Mirabeau, Talleyrand, Condorcet e outros começaram a apresentar planos para um sistema completo de escolas nacionais, para substituir as ordens docentes. Numerosos como foram esses planos até o fim do século, seguiam todos o mesmo tipo de organização que exigia a centralização de toda a cultura sobre o controle público.” (EBY, Frederick. **História da Educação Moderna**. Séc. XVI/Séc. XX. Teoria, organização e prática educacionais. *Op. Cit.*, 315-17). É importante ressaltar que antes destes autores, outro *philosophes* também se dedicaram, de maneira direta ou indireta, à educação em seus textos como, por exemplo, Voltaire. O próprio *Dictionnaire européen des Lumières*, no verbete “Educação, Instrução e Pedagogia”, chama a atenção para a proximidade entre o pensamento educacional de Locke, Helvétius e Voltaire (Cf.: DELON, Michel. (Dir.) **Dictionnaire européen des Lumières**. Paris: Quadrige. PUF, 1997. p. 430).

¹⁹² GOULEMONT, Jean M. MASSEAU, Didier. TATIN-GOURIER, Jean-Jacques. **Vocabulaire de la Littérature du XVIII^e siècle**. Paris: Minerve, 1996. p. 63

afirmar que um dos centros de interesses principal da filosofia do século da Ilustração são as questões pedagógicas. Se se leva em consideração que, como dito anteriormente, a “ordem do dia” era a felicidade, o bem-estar dos homens e a luta pela sua emancipação, pelo seu esclarecimento, pela sua maioridade; nada mais coerente do que ter como principal interesse as questões que estão relacionadas com a educação dos seres humanos, uma vez que, como pensavam os *philosophes*, ela, a educação, seria a responsável por formar cidadãos virtuosos¹⁹³ e esclarecidos¹⁹⁴.

Hager chama a atenção para o fato de que “É, sobretudo, nos textos filosóficos que são expostas as concepções fundamentais sobre a educação – no sentido de educação moral – e sobre a instrução ou aquisição de conhecimentos intelectuais.”¹⁹⁵ Ou seja, não eram nos tratados de pedagogia, de educação, que estavam presentes os princípios que orientariam o pensamento educativo, pedagógico da Ilustração. À época, não existia a disciplina pedagogia; nesse sentido, a teoria da educação e a teoria da instrução eram, ambas, um ramo da filosofia e da teologia¹⁹⁶. Como consequência disso, a relação que se estabelece entre a filosofia e a educação possibilitará uma profusão de escritos que terão como meta trazer à cena os princípios que devem nortear o processo educativo¹⁹⁷.

Os princípios pedagógicos principais da Filosofia da Ilustração são fornecidos por Locke, no século XVII. Sua obra sobre educação é plena de um inegável otimismo pedagógico, ao ponto dele afirmar que de cada 10 indivíduos, 9 são o que são pela educação que receberam: bons ou maus, capazes ou incapazes. Para o filósofo inglês, a educação deve ser privada ou dispensada por um preceptor e, enquanto válida para todos, deve procurar levar em consideração a individualidade de cada aluno¹⁹⁸. Locke estabelece uma hierarquia de objetivos, quanto à instrução, que é assim resumida por Hager:

¹⁹³ Para Diderot, existe uma relação direta entre ser virtuoso e ser feliz: “[...] no fim das contas, não há nada melhor a fazer pela felicidade pessoal neste mundo que ser um homem de bem [...]”. (Cf.: DIDEROT, Denis. Plano de uma Universidade. In: **Obras I**: Filosofia e Política. *Op. Cit.*, p. 347).

¹⁹⁴ A esse respeito ver: DOLLE, Jean-Marie. “Les idées pédagogiques au XVIII^{ème}” In: **Politique et Pédagogie**. Diderot et les problèmes de l’éducation. *Op. Cit.*

¹⁹⁵ HAGER, Fritz-Peter. Éducation, Instruction et Pédagogie. In: DELON, Michel. **Dictionnaire européen des Lumières**. *Op. Cit.*, p. 429.

¹⁹⁶ Cf.: *Id.*

¹⁹⁷ Sobre esse aspecto ver textos citados anteriormente acerca da educação no período analisado por este escrito.

¹⁹⁸ HAGER, Fritz-Peter. Éducation, Instruction et Pédagogie. In: DELON, Michel (Dir.). **Dictionnaire européen des Lumières**. *Op. Cit.*, p. 429.

[...] em primeiro lugar a virtude ou a moralidade, definidas em diferentes épocas como o reino da razão sobre as paixões; [...] em seguida, [...] a sabedoria prática [traço característico desse período, uma vez que havia a constante preocupação com o conhecimento útil], ou a faculdade de refletir sobre todos os problemas da vida, em particular os de ordem prática. O terceiro lugar é ocupado pelo bom comportamento e pelas boas maneiras fundados sobre o verdadeiro respeito de si e dos outros; e é apenas na quarta classificação que aparecem os conhecimentos e a instrução.¹⁹⁹

Na França, no século XVIII, a reflexão pedagógica se sustenta sobre três temas definidos na *Enciclopédia*:

[...] alimentar, elevar e instruir, que resultam de três objetivos educativos: a saúde e a boa conformação do corpo; a justiça e a instrução do espírito; a educação moral (que visa aos costumes, à condução da vida e às qualidades sociais).²⁰⁰

Esses três temas definidos na *Enciclopédia* são as três sentenças constituintes do que venha a ser, para os enciclopedistas, o conceito de educação. Segundo Du Marsais²⁰¹, educação

[...] É o cuidado que se toma em alimentar, elevar e instruir as crianças; assim, a educação tem por objetivos: 1º- a saúde e a boa conformação do corpo; 2º- aquilo que concerne à honestidade e à instrução do espírito; 3º- os costumes, ou seja, a condução da vida e as qualidades sociais.²⁰²

Para o autor, conforme ele próprio explica no artigo, este é o sentido abstrato e metafísico da palavra Educação na *Enciclopédia*. Assim, a educação em geral deve ser pensada da seguinte maneira:

[...] as crianças que vêm ao mundo devem formar, um dia, a sociedade na qual elas irão viver; sua educação é, portanto, o objeto mais interessante: 1º- por elas mesmas, pois a educação deve fazer com que elas [as crianças] sejam úteis a esta sociedade, que obtenham estima e encontrem o seu bem-estar; 2º- por suas famílias, que elas

¹⁹⁹ *Id.* É interessante notar que Hager chama a atenção para o fato de que os princípios da Ilustração, na obra de Locke, aparecem justamente nos conselhos dados aos preceptores: seu ensino, mas também seu comportamento perante os alunos devem ser a prova de um comportamento esclarecido. (cf.: p. 429) A *Enciclopédia* também dispensa algumas das linhas do artigo “Educação” para dar sugestões aos mestres; apresentar conselhos acerca da maneira como eles podem proceder na educação de alguém. Esse detalhe é um dos indicativos da relação existente entre o pensamento de Locke, no século XVII e o pensamento ilustrado no que diz respeito à educação.

²⁰⁰ HAGER, Fritz-Peter. Éducation, Instruction et Pédagogie. In: DELON, Michel. **Dictionnaire européen des Lumières**. *Op. Cit.*, p. 429. Apesar dos três temas aparecerem, no verbete, na seguinte ordem: alimentar, elevar e instruir; ao relacioná-los com os objetivos da educação, é necessário inverter o segundo com o terceiro tema, para que a relação com as finalidades tenham uma correspondência. Nesse sentido, a ordem deve ser: alimentar, instruir e elevar.

²⁰¹ Enciclopedista responsável por escrever o artigo “Educação” e outros que, de certa forma, relacionam-se com o tema educacional: “Abecedário”, “Adjetivo”, “Advérbio”, “Alfabeto”, “Alfabético”, “Concordância”, “Declinação”, “Derivação”, “Dissílabo”, “Eufemismo”, “Gramático”, para citar apenas alguns exemplos.

²⁰² DU MARSAIS. Éducation. In: D’ALEMBERT, Jean le Rond. DIDEROT, Denis. **Encyclopédie**. Édition en CD-ROM. Paris, Redon, 2002/2003.

devem amparar e honrar; 3º- pelo Estado mesmo, que deve recolher os frutos da boa educação que receberam os cidadãos que o compõem.²⁰³

Os motivos que fazem com que a educação seja o objeto mais importante para as crianças que irão formar um dia a sociedade estão vinculados diretamente aos princípios que norteiam os ideais da Ilustração e aos objetivos que a educação possui, de acordo com Du Marsais. Ao se analisar, passo a passo, cada um desses três motivos expostos acima, encontra-se os pontos cardeais do movimento ilustrado; pontos esses que se misturam e confundem-se com suas principais características. Assim sendo, necessariamente, os motivos vinculam-se aos objetivos da educação e às características do momento histórico ora analisado, o que acaba por confirmar que há um projeto pedagógico, político e civilizatório traçado pelos *philosophes* e, tal projeto, serviu como orientação aos enciclopedistas uma vez que, em seus artigos, aparecem, nas entrelinhas, a preocupação com o estabelecimento de uma nova ordem: a tomada de consciência acerca da necessidade de se tornar autônomo e de fazer com que os outros homens se tornem livres e esclarecidos para que, dessa maneira, alcancem um estado de bem-estar em sociedade.

Ao afirmar que a educação deve ser o objeto mais importante, para as crianças, futuros cidadãos em uma sociedade “[...]1º- por elas mesmas, pois a educação deve fazer com que elas [as crianças] sejam úteis a esta sociedade, que obtenham estima e encontrem o seu bem-estar [...]”²⁰⁴, não estaria presente, neste trecho, a ideia de que o homem deve buscar a sua felicidade junto aos seus semelhantes e criar um estado de bem-estar social? Ou seja, ao se preocupar com a educação daqueles que serão o futuro de uma sociedade, os *philosophes* não estariam colocando em prática uma das principais características que o movimento ilustrado possuiu: as ideias interferem no destino dos homens e transformam o rumo da história, pois são “forças atuantes”? Ou, como explica Cassirer,

Passam da condição de objetos prontos e acabados para a de forças atuantes, da condição de resultados para a de imperativos. Tal é o sentido verdadeiramente fecundo do pensamento iluminista. Manifesta-se menos por um conteúdo de pensamento determinado do que pelo próprio uso que faz do pensamento filosófico, pelo lugar que lhe confere e pelas tarefas que lhe atribui. [...] o movimento profundo, o esforço principal da filosofia do Iluminismo não se limitam, com efeito, a acompanhar a vida e a contemplá-la no espelho da reflexão. Pelo contrário, ela acredita na espontaneidade originária do pensamento e, longe de restringi-lo à tarefa de comentar *a posteriori* e de refletir, *reconhece-lhe o poder e o papel de organizar*

²⁰³ *Id.*

²⁰⁴ *Id.*

*a vida*²⁰⁵. O pensamento deve, sem dúvida, analisar, examinar, mas também provocar, fazer nascer a ordem cuja necessidade ela concebeu [...]”²⁰⁶.

A partir do momento em que os ilustrados trabalham para a transformação espiritual dos homens, eles estão, na verdade, preocupados com a educação de suas crianças, visto que estas serão as responsáveis pelos destinos da sociedade futuramente; e a preocupação com esse dever faz com que as ideias dos *philosophes* concorram para a construção de um futuro feliz para a humanidade. É o próprio homem que, de acordo com sua liberdade, sua *educação*, as condições concretas em que vive, deve orientar seu destino de tal forma que possa ser feliz. Ao ser educado, a razão possibilitará a ele conseguir superar todos os obstáculos que serão postos no percurso de sua vida e de edificar a felicidade a partir de seu próprio esforço, não dependendo de ninguém, sendo autônomo.

Ao afirmar que a educação deve ser o objeto mais importante para as crianças (futuros cidadãos de uma sociedade) “[...] 2º- por suas famílias, que elas devem amparar e honrar”²⁰⁷, esse amparo e essa honra somente serão possíveis a partir dos valores que serão transmitidos a esses alunos; e, tal transmissão, está presente no conceito que o artigo “Educação” da *Encyclopédia* expõe como sendo o segundo objetivo da tarefa educativa. Logo, as principais características da Ilustração estão em consonância com as ideias difundidas na grande obra do século XVIII, ou seja, os objetivos da educação e os motivos que a fazem ser o que há de mais importante para as crianças confundem-se com as particularidades que esse período possui.

Ao expor que a educação deve ser o objeto mais importante para as crianças “[...] 3º- pelo Estado mesmo, que deve recolher os frutos da boa educação que receberam os cidadãos que o compõem [...]”, é possível reunir, em uma só sentença, os laços existentes entre os três objetivos da educação e os três motivos de ser a educação o que há de mais importante para as crianças de uma nação, além de agrupar, necessariamente, a ideia utilizada no 1º motivo, que indica que as crianças devem ser educadas para que possam ser úteis ao Estado a que pertencem e para que obtenham estima e encontrem o bem-estar, ou seja, felicidade.

²⁰⁵ Tarefa também da Retórica, segundo Isócrates. Ver introdução deste trabalho.

²⁰⁶ CASSIRER, Ernst. **A filosofia do Iluminismo**. *Op. Cit.*, p. 10-11. (Grifo nosso).

²⁰⁷ DU MARSAIS. Éducation. In: D’ALEMBERT, Jean le Rond. DIDEROT, Denis. **Encyclopédie**. Édition en CD-ROM. Paris, Redon, 2002/2003.

Du Marsais, na *Encyclopédia*, aponta que, dentre aqueles três motivos para que se eduquem de maneira esclarecida²⁰⁸ as crianças, existem ainda os seus desmembramentos:

Todas as crianças que vêm ao mundo devem estar submetidas aos cuidados da educação porque não existe nenhuma que nasça toda instruída e toda formada²⁰⁹. [nesse momento, o autor começa a fazer elogios ao Estado cujo representante é bem instruído e sabe da importância de que seus cidadãos sejam também instruídos e, além disso, faz com que estes mesmos cidadãos saibam a origem, o motivo, a extensão e os limites de sua autoridade] [...] Que felicidade para um Estado no qual os magistrados têm conhecimento, muito bem, de seus deveres e têm costumes; no qual cada cidadão está prevenido que, vindo ao mundo, ele recebeu um talento para dar valor; que ele é membro de um corpo político e que estando nessa qualidade ele deve colaborar para o bem comum, buscar tudo aquilo que pode fornecer vantagens reais à sociedade, e evitar aquilo que pode confundir a harmonia, interromper a tranquilidade e a boa ordem. [...] se cada espécie de educação for dada com luzes e com perseverança, a pátria se encontrará bem constituída, bem governada, e segura dos insultos de seus vizinhos²¹⁰.

²⁰⁸ Ou seja, que se dê às crianças uma educação nos moldes propostos pelos ilustrados, diferente do que se fazia nos Colégios Jesuíticos. Gusdorf assim diferencia o que era feito nos Colégios e o que propôs a Ilustração: “A educação medieval formava os homens para a Igreja; o humanismo clássico forma os jovens para eles mesmos e para o mundo, para a classe privilegiada, a classe ociosa, à qual eles pertencem, conforme as normas de um estetismo que negligencia as coisas materiais. O sistema de valores próprio à idade das Luzes condena este ideal pedagógico vagamente contemplativo, especulativo e, sobretudo, desocupado. [...] Os temas do utilitarismo e da filantropia conjugam-se para repudiar o humanismo estetizante do ensino tradicional, e o egoísmo de classe do qual ele é expressão. Não se trata mais em preparar os espíritos cultivados capazes de brilhar na boa sociedade, mas cidadãos úteis, suscetíveis de contribuir à empreitada coletiva da civilização [...] [mais adiante, continua Gusdorf] O cosmopolitismo das Luzes é a afirmação de um patriotismo ‘com relação à sociedade geral’, à humanidade em seu conjunto. A laicização do ensino se impõe uma vez que se trata de formar os cidadãos do mundo, e não os fiéis de tal ou tal seita particular cristã que seria ainda apenas uma parte da comunidade humana. A humanidade é uma realidade de direito natural anterior, de direito e de fato, às revelações religiosas. E por isso o poder civil deve ter a autoridade [la haute main] sobre a educação, mas o Estado ao ensinar, não deve fechar a juventude no horizonte limitado da comunidade nacional; ele deve desenvolver em cada um de seus alunos o sentido da dependência à grande família humana”. (GUSDORF, Georges. *L’avènement des sciences humaines au Siècle des Lumières*. *Op. Cit.*, p. 115-119). No *Vocabulaire de la Littérature du XVIII^e siècle*, escrito por Goulemont e Tatin-Gourier, eles afirmam que “Apenas a partir de 1763, com a expulsão dos jesuítas responsáveis pelo ensino na maior parte dos Colégios, que o problema da educação é encarado em termos coletivos. Caradeuc de La Chalotais publica seu *Ensaio de educação nacional* e requer que o conjunto de organização dos estudos seja uma incumbência do Estado [...]. Em reação contra a tradição das humanidades, preconiza-se uma orientação firme em direção ao ensino científico e técnico e também com a utilização da língua francesa. O *Plano de uma Universidade para o governo da Rússia* [...], é animado do mesmo espírito: um império que se engaja pela via do progresso necessita de um sistema de ensino capaz de fazer recuar a ignorância e formar elites competentes.” (GOULEMONT, Jean M. MASSEAU, Didier. TATIN-GOURIER, Jean-Jacques. *Vocabulaire de la Littérature du XVIII^e siècle*. Paris: Minerve, 1996. p. 64-5). Acerca dessa mesma ideia, Hager escreve: “À educação dominante espiritual e colocada sob alta vigilância eclesiástica (colégios jesuítas), os *philosophes* opõem a ideia de uma educação laica, fundada sobre a razão humana – e que poderia ser privada ou pública. A educação privada, dispensada por um preceptor, está profundamente de acordo com o espírito desse século enamorado do individualismo, inquieto pela felicidade e pela virtude do indivíduo. O ideal de educação pública, em compensação, inscreve-se nas linhas das Luzes políticas, que desejam uma comunidade de homens livres e iguais, uma (nova) sociedade de bons cidadãos”. (HAGER, Fritz-Peter. *Éducation, Instruction et Pédagogie*. In: DELON, Michel (Dir.). *Dictionnaire européen des Lumières*. *Op. Cit.*, p. 430).

²⁰⁹ Rousseau pensa assim, acerca desta questão: “Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos carentes de tudo, precisamos de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo que não temos ao nascer e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação”. (ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio*, ou Da Educação. Tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 09).

²¹⁰ DU MARSAIS. *Éducation*. In: D’ALEMBERT, Jean le Rond. DIDEROT, Denis. *Encyclopédie*. Édition en CD-ROM. Paris, Redon, 2002/2003.

Outro aspecto apontado por Du Marsais é o que afirma ser fundamental que os cidadãos reconheçam as qualidades, os talentos que possui, ao ponto de torná-las úteis ao Estado. Recebendo essa educação, a criança e, posteriormente o homem, perceberá que faz parte de um corpo político e que, em função disso, deve colaborar para o bem comum, buscar a harmonia e o equilíbrio social. Nessas condições, qual seja, a educação sendo esclarecida, a pátria estará bem constituída, governada e segura das ofensas dos seus vizinhos.

Ainda no artigo “Educação”, o enciclopedista chama a atenção para a importância que o processo educativo representa na vida de um ser humano, ao ponto de afirmar que “A educação é o maior bem que os pais podem deixar a seus filhos.”²¹¹ Porém, ele indica que muitos pais que não entendem dessa forma, preocupam-se em deixar seus filhos empregados, ocupando um determinado lugar social; por mais que seja útil se preocupar com esse tipo de questão, como garantir que um filho será sensível, esclarecido, honrado? Não será a partir do emprego nem da colocação social, mas sim a partir da educação que ele receber, dos valores aprendidos²¹².

Um ponto que se ressalta ao se comparar o que pregava a Ilustração e o que era ensinado nos Colégios Jesuíticose é a preocupação centrada no aluno, a necessidade de se observar a criança para identificar nela as suas inclinações. “Há muita analogia entre a cultura das plantas e a educação das crianças. Em uma e em outra a natureza deve fornecer as bases.”²¹³ Essa analogia possibilita a Du Marsais expor a seguinte metáfora: o proprietário de um campo só pode o trabalhar utilmente se observar que o terreno é próprio para desenvolver determinado tipo de plantação; da mesma maneira, um pai esclarecido e um mestre experiente e com discernimento deve observar seu aluno. Após um certo tempo de observações, eles, o pai esclarecido e o mestre experiente, devem desembaraçar as inclinações e os gostos de seu

²¹¹*Id.* Vale lembrar que esta afirmação aparece nos dicionários de Furetière e de Trévoux.

²¹² Cf.: *Id.* Dois contos chamam a atenção para este aspecto. Um, escrito no século XVIII, *Jeannot et Colin*, escrito por Voltaire, denuncia o mal que a “educação” que visa a colocação social pode causar na vida de um homem (sobre este conto, veremos mais adiante). O outro escrito, do século XIX, *Teoria do medalhão*, de autoria de Machado de Assis, satiriza a “educação” que cabe ao medalhão: aquele que deve “parecer” saber tudo, nas rodas sociais, mas que, na verdade, não precisa saber nada; não deve ter ideias próprias, mas sim, tomar as dos outros para si.

²¹³*Id.* “É a ti que me dirijo, terna e previdente mãe, que soubeste afastar-te da estrada principal e proteger o arbusto nascente do choque das opiniões humanas! Cultiva, rega a jovem planta antes que ela morra; um dia, teus frutos serão tuas delícias. Forma desde cedo um cercado ao redor da alma de teu filho; outra pessoa pode marcar o seu traçado, mas apenas tu podes colocar a cerca. Moldam-se as plantas pela cultura, e os homens pela educação.” (ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio**, ou Da Educação. *Op. Cit.*, p. 07-08).

aluno, identificar a sua vocação e o lugar ao qual ele, o aluno, pertence na sociedade²¹⁴. Assim, não se deve forçar a inclinação de uma criança, nem permitir que ela escolha um estado que não condiga com suas inclinações, que não seja apropriado para ela. É necessário, na medida do possível, economizaras falsas etapas, segundo Du Marsais. “Felizes das crianças que têm pais experimentados, capazes de as bem conduzir nas escolhas de um estado! Escolha da qual depende a felicidade ou o mal-estar do resto da vida”²¹⁵.

Retornando aos três objetivos que a educação possui, na perspectiva ilustrada, faz-se necessário discorrer algumas palavras acerca desses três pontos essenciais que são o objeto de toda a educação. Não se deve propor a ninguém a educação de uma criança, de um ou de outro sexo, a menos que o responsável pelo ensino tenha feito reflexões sérias acerca desses três pontos: a saúde; o esclarecimento do espírito; os costumes e as qualidades sociais, ou seja, o bem-estar. No que se refere a este último, o autor explica que existem tantos livros que tratam desse assunto, relacionado à educação, que ele acha pertinente adiar tal discussão²¹⁶. Assim sendo, passar-se-á à discussão acerca do primeiro ponto.

A saúde é extremamente importante para que se tenha uma vida confortável. Nesse sentido, alguns conhecimentos são úteis para que se possa levar uma vida saudável. Portanto, a partir de uma determinada idade, de acordo com Du Marsais, é importante que algumas noções de anatomia e de economia animal sejam aprendidas, não para que dessa maneira uma criança possa se conduzir por si mesma, quando está doente; mas, para que ela possa ter, sobre esse assunto, luzes sempre úteis, que são uma parte essencial do conhecimento de si próprio²¹⁷.

Ainda sobre o tema da saúde, o autor chama a atenção para o fato de que entre os selvagens é comum observar-se que as crianças se acostumam a tudo: nadam, passam frio, fome, permanecem muito tempo sem dormir e resistem a isso. Quando ficam doentes, a natureza se ocupa de seus restabelecimentos. Nesse sentido, deve-se deixá-las abandonadas à sábia providência da natureza, uma vez que elas são capazes de se acostumar a todas as

²¹⁴ Cf.: *Id.*

²¹⁵ *Id.* Vale notar como a boa escolha, no que respeita ao estado que se ocupará na sociedade, e a felicidade estão diretamente relacionadas, colaborando para a ideia de que há um projeto que visa ao esclarecimento por parte dos *philosophes*. E, este esclarecimento tem, por finalidade, o bem-estar dos homens em sociedade.

²¹⁶ Cf.: DU MARS AIS. *Éducation*. In: D’ALEMBERT, Jean le Rond. DIDEROT, Denis. **Encyclopédie**. Édition en CD-ROM. Paris, Redon, 2002/2003.

²¹⁷ Cf.: *Id.*

adversidades. Porém, deve-se levar em consideração o grande número de crianças que sucumbem a essas situações e que, portanto, são vítimas do preconceito de que todos podem se acostumar a tudo. Em resumo: não se deve ser fraco na tarefa de educar as crianças, elas devem ser educadas com firmeza; porém, deve-se levar em consideração a constituição de cada uma, os limites, inclusive físicos, que elas possuem individualmente. Por conta disso, a necessidade de se observar cada criança, levando em consideração suas particularidades, para educá-la de maneira correta, segundo os preceitos da Ilustração.²¹⁸

Quanto ao esclarecimento do espírito, Du Marsais concorda com a sentença horaciana que afirma ser possível “[...] adoçar o espírito mais feroz [...], contanto que ele tenha a docilidade de se prestar à instrução.”²¹⁹ Contudo, o que venha a ser ter o “espírito dócil”? “[...] é estar no estado de bem escutar e de bem responder; é entender aquilo que nos é dito, precisamente no sentido que está o espírito daquele que nos fala, e responder relativamente a este sentido.”²²⁰ O enciclopedista chama a atenção para o fato de que o mestre, ao se deparar com um aluno que tenha o “espírito dócil”, deve estar atento se o conteúdo do que ele ensina é útil para a vida do aluno²²¹.

Por essa razão, é recorrente, na escrita do verbete por hora analisado, a importância de se escolher bons mestres; a preocupação com essa escolha. A docilidade, somente a Natureza pode dar ao homem. Porém, um mestre habilidoso pode conduzir seu aluno à docilidade. É necessário que o professor tenha o talento de saber cultivar os espíritos e tornar seu aluno dócil, sem que o aluno perceba que ele, o mestre, trabalha para tal objetivo; pois, sendo diferente, não será possível colher nenhum fruto deste aluno. O professor deve ter o espírito dócil e sociável, saber escolher o momento oportuno para propor uma lição que produzirá efeito, sem que ela própria tenha um ar de lição²²², ou seja, algo muito próximo ao que foi

²¹⁸ Em seu pensamento sobre a educação, Diderot entende da mesma maneira: ver notas 186 e 190 deste texto. Este assunto será retomado no capítulo seguinte.

²¹⁹ *Id.*

²²⁰ *Id.*

²²¹ Vale ressaltar o fato de que é necessário refletir, de acordo com o artigo “Educação”, da *Encyclopédia*, que existem espíritos nos quais não se consegue o acesso, ou seja, nos quais algumas características não alcançam seus pensamentos; são os espíritos duros e inflexíveis. Torna-se difícil adoçar tais espíritos. Existem alguns estados do espírito em que não se tem como entregar-se à instrução: o da paixão, o da desordem do organismo do cérebro, o da doença, o de um antigo preconceito. Cf.: DU MARS AIS. *Éducation*. In: D’ALEMBERT, Jean le Rond. DIDEROT, Denis. **Encyclopédie**. Édition en CD-ROM. Paris, Redon, 2002/2003.

²²² Cf.: *Id.*

proposto por Horácio em sua *ArtePoética*, no que respeita à função educativa que a literatura possui²²³.

Essa relação com os preceitos pregados por Horácio, que de certa forma estão vinculados à função social desempenhada pela literatura na Ilustração²²⁴, ocorre pelo fato de que no século das Luzes não há mais a oposição entre as paixões e a razão, como fizeram os estóicos e os moralistas do século XVII. “O objetivo da educação não é mais o de fazer dominar a razão, eliminando as paixões, mas, ao contrário, o de achar nas paixões os elementos construtivos da moralidade humana”²²⁵. Shaftesbury ainda preconizava o reino da razão; mas, as paixões são reabilitadas e apresentadas como sendo os motores da atividade humana e de suas conquistas²²⁶.

Mesmo no domínio intelectual, a razão moral, que compreende os valores e as normas ideais e que carrega os julgamentos morais, se vê ladeada por outras faculdades: em primeiro lugar, a sabedoria prática e técnica, com seu conhecimento das causalidades e o seu saber demiúrgico, dos quais o homem tem necessidade para se impor no mundo; mas também o espírito crítico, o ceticismo em face de todo entusiasmo religioso ou especulação metafísica, que rompe em dia todas as aparências enganadoras da sociedade e que não aceita nenhuma tradição que não tenha se submetido a um exame prévio. O objetivo educativo kantiano, a ascensão

²²³ Para o poeta romano Horácio, a poesia é *dulce* e *utile*. Wellek e Warren, teóricos da Literatura, utilizam-se desse binômio para desenvolverem a seguinte tese: a poesia é considerada um prazer (análoga a qualquer outro prazer) e instrui (de forma análoga a qualquer livro didático) (Cf.: WELLEK, René; WARREN, Austin. **Teoria da literatura e metodologia dos estudos literários**. *Op. Cit.*, p. 24). Assim, para que uma obra literária funcione com sucesso “[...] as duas ‘notas’ de prazer e utilidade não devem meramente coexistir mas fundir-se.” (*Id. Ibid.*, p. 26). De acordo com Wellek e Warren, “Quando nos dizem que a poesia é ‘brincadeira’, divertimento espontâneo, sentimos que não se faz justiça nem ao cuidado, à perícia e planejamento do artista nem à seriedade e importância do poema; quando nos dizem, porém, que a poesia é ‘trabalho’ ou ‘ofício’, sentimos a violência feita à sua alegria e ao que Kant chamou de sua ‘falta de propósito’. Devemos descrever a função da arte de uma maneira que faça justiça ao *dulce* e ao *utile*. [...] ‘útil’ é equivalente a ‘que não é perda de tempo’, algo que merece atenção séria. ‘Doce’, é equivalente a ‘não aborrecimento’, ‘não dever’, ‘sua própria recompensa’”. (*Id. Ibid.*, p. 24). Goulemont chama a atenção para o “O interesse pedagógico [que] aparece a partir da investigação de formas de escrita acessíveis às novas elites mundanas, refratárias a toda erudição. Fontenelle e Voltaire recorreram muito cedo ao conto e ao diálogo, formas breves suscetíveis, ao mesmo tempo, de agradar e instruir. [Estas formas de escrita] serviam para subtrair, dos leitores, os preconceitos e o fanatismo; para os transformar em agentes do progresso. [...] [os *philosophes*] adotam uma estratégia de escrita na qual a simulação da oralidade e a ironia desempenham um papel essencial. Assim, a reflexão sobre a transmissão dos conhecimentos é indissociável dos recursos e das práticas do combate filosófico.” (GOULEMONT, Jean M. MASSEAU, Didier. TATIN-GOURIER, Jean-Jacques. **Vocabulaire de la Littérature du XVIII^e siècle**. *Op. Cit.*, p. 63) Essa discussão acerca da função educativa da literatura será a tese desenvolvida por este trabalho, e estará presente no terceiro capítulo deste escrito.

²²⁴ Função esta que está diretamente ligada ao poder que a literatura tem de educar, e que será analisada, como dito acima, no capítulo três desta tese.

²²⁵ HAGER, Fritz-Peter. Éducation, Instruction et Pédagogie. In: DELON, Michel (Dir.). **Dictionnaire européen des Lumières**. *Op. Cit.*, p. 430.

²²⁶ Cf.: *Id.* De acordo com Voltaire, para citar apenas um exemplo, o que motiva a ação humana são as paixões; elas são a potência da alma, e cabe à razão orientá-las. Voltaire acreditava que os *Philosophes* deveriam agir sobre as paixões e o “espírito do tempo”, fazendo, assim, com que os homens pudessem, por si só, aperfeiçoar-se moralmente. (Cf.: MOTA, Vladimir de Oliva. **Voltaire e a crítica à metafísica**: um ensaio introdutório. São Cristóvão: Editora da Universidade Federal de Sergipe; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2010).

da humanidade à maioria, tira partido não somente do entendimento, mas também da coragem e da vontade decisiva [*SapereAude*]. Enfim, a imagem do homem e o objetivo educativo da filosofia das Luzes se caracterizam igualmente por uma *clara acentuação no prazer que procura a moralidade e a razão*. [...] O materialismo [...] vai, igualmente, ter consequências sobre a definição do objetivo educativo: moralidade e razão perdem seu fundamento religioso e transformam-se em valores imanentes. A felicidade puramente terrestre e o simples prazer de existir transformam-se no mais alto bem da humanidade.²²⁷

Por essas razões, ao se escolher um mestre, deve-se preferir um sábio a um espírito duro; aquele que tem menos erudição, mas que é judicioso e sociável. “[...] a erudição é adquirida, ao passo que a razão, o espírito insinuante e o humor doce são um presente da natureza.”²²⁸ Para ser um bom mestre, ou seja, para bem instruir, é necessário, primeiramente, uma direção reta. O grande segredo da arte de ensinar, para Du Marsais, é estar em condições de desembaraçar a subordinação dos conhecimentos: iniciar do mais simples ao mais complexo, seguir a ordem dos saberes²²⁹.

No que se referente à preocupação com a formação do espírito de uma criança, um dos três pontos essenciais que são o objeto de toda educação, vale ressaltar que os primeiros anos de uma criança, com relação ao espírito, são os mais importantes da vida dela e são os anos que exigem cuidados além dos que já são comumente dispensados. É importante ressaltar que apagar as impressões depositadas, pelo discurso e *pelo exemplo*²³⁰, na criança, nos seus primeiros anos, é muito difícil; e, quando a criança está rodeada de pessoas pouco sensatas e pouco esclarecidas, as más impressões passadas causam um grande mal²³¹.

A partir do momento em que uma criança faz o reconhecimento dos seus olhares e seus gestos, que começa a entender o que lhe é dito, ela deve ser enxergada como um sujeito próprio a ser submetido à jurisdição da educação, que tem por objeto formar o espírito e afastar tudo aquilo que o pode desencaminhar.²³²

²²⁷ HAGER, Fritz-Peter. Éducation, Instruction et Pédagogie. In: DELON, Michel (Dir.). **Dictionnaire européen des Lumières**. Op. Cit. p. 430. (grifo nosso).

²²⁸ DU MARSAIS. Éducation. In: D’ALEMBERT, Jean le Rond. DIDEROT, Denis. **Encyclopédie**. Édition en CD-ROM. Paris, Redon, 2002/2003.

²²⁹ Cf.: *Id.* Ou seja, o que foi proposto por Diderot em seu *Plano*: nos anos iniciais, toda a sorte de conhecimentos úteis à sociedade é apresentada; porém, esses conhecimentos devem se apresentar na seguinte ordem: ir do mais simples ao mais complexo. Nesse sentido, os alunos que se identificam com determinados tipos de conhecimento, e que não demonstram ter nenhuma familiaridade com o que se espera de quem vai seguir toda a trajetória traçada pelo *Plano*, ao ponto de chegar até a uma das três faculdades propostas por Diderot (Medicina, Direito e Teologia), têm a possibilidade de adquirir, a partir dos assuntos menos complexos, conhecimentos que serão úteis para a sua vida em sociedade.

²³⁰ É o exemplo, na educação, o responsável por fazer com que a literatura tenha uma função educativa.

²³¹ Cf.: DU MARSAIS. Éducation. In: D’ALEMBERT, Jean le Rond. DIDEROT, Denis. **Encyclopédie**. Édition en CD-ROM. Paris, Redon, 2002/2003.

²³² *Id.*

É importante certificar-se que a criança conviva com pessoas sensatas e que ela possa entender e ver apenas o bem, uma vez que

Os primeiros consentimentos sensíveis do nosso espírito – para falar como todo mundo –, os primeiros conhecimentos, ou as primeiras ideias que se formam em nós, durante os primeiros anos de nossa vida, são tantos modelos que se torna difícil reformá-los; eles nos servem, em seguida, de regra para o uso que fazemos de nossa razão; nesse sentido, importa extremamente a um jovem homem que, desde que ele comece a julgar, que ele consinta apenas o que é verdadeiro, ou seja, aquilo que é.²³³

Por essas razões, devem-se manter longe das crianças todas as histórias fabulosas, todas as histórias pueris de Contos de Fadas, as interpretações dos sonhos, os horóscopos e “[...] tantas outras práticas supersticiosas que servem apenas para afastar a razão das crianças, assustar sua imaginação e frequentemente fazê-las se arrepender de terem vindo ao mundo.”²³⁴

²³³ *Id.*

²³⁴ *Id.* Rousseau, no *Emílio*, proíbe a leitura de obras literárias antes de uma determinada idade, fazendo exceção apenas ao texto de Daniel Defoe, *Robinson Crusóé*, pois acredita que esta obra possui virtudes que podem ser aprendidas.

2.3 A CONTRIBUIÇÃO DE ALGUNS *PHILOSOPHES* PARA A EDUCAÇÃO: VOLTAIRE, ROUSSEAU E CONDORCET

O projeto da Ilustração, que tinha como finalidade a emancipação do homem, o seu esclarecimento, foi um projeto pedagógico e civilizatório como explicado anteriormente. A maior parte dos autores deste período acreditava no poder da razão e no aperfeiçoamento do homem. Este aperfeiçoamento devia possibilitar a busca do esclarecimento da humanidade e sua conseqüente felicidade (entendendo a felicidade em uma dimensão social; a procura de um bem-estar na sociedade). Por esta razão, como especificado, a educação está na “ordem do dia” no século XVIII. Ela é uma das questões mais importantes²³⁵, um dos centros de interesses principal da filosofia das Luzes. Se o objetivo a ser alcançado era a batalha pelo esclarecimento, pela emancipação, a busca da maioridade, o bem-estar social, a felicidade; ter como principal interesse a educação dos homens é a tomada de decisão mais coerente, tendo em vista o projeto ilustrado. Não se pode deixar acrescentar que os *philosophes* entendiam que a educação possibilitava a formação de homens virtuosos e esclarecidos; e, estes homens, emancipados cidadãos, seriam os responsáveis pela convivência harmoniosa em sociedade.

Vários são os nomes dos *philosophes* que se dedicaram a publicar obras que trataram, direta ou indiretamente, das questões pedagógicas. Voltaire, Rousseau e Condorcet, de maneiras diferentes, fizeram da educação um tema de destaque em seus escritos. Para que seja possível compreender a mudança de paradigma ocorrida na Ilustração acerca da concepção e da finalidade da educação, é interessante vislumbrar, *en passant*, o que estes autores escreveram sobre o tema.

²³⁵ Conferir citação referente à nota 191.

2.3.1 Voltaire: é possível ensinar tudo ao homem

La majorité des Français pensait comme Bossuet: tout d'un coup, les Français pensent comme Voltaire: c'est une révolution.

Paul Hazard²³⁶

Voltaire, o nome mais ilustre do século XVIII, é tomado como exemplo por ser considerado, por alguns comentadores, como o resumo vivo de sua época. “Tem se dito que, se o século XVII foi o século de Luís XIV, o século XVIII foi o de Voltaire, e é certo que nenhum espírito representa melhor esta época cintilante e viva.”²³⁷ Outra razão que faz do “Patriarca de Ferney” um dos representantes dos autores responsáveis por modificar o que se pensava acerca da educação é o fato de que mesmo não tendo escrito nenhuma obra dedicada especificamente à educação, e mesmo não apresentando originalidade em suas ideias acerca deste tema²³⁸, Voltaire é original em sua prática de escrita: “[...] ele estende a todos os gêneros literários a função didática atribuída, por Fénelon, somente ao romance pedagógico: trata-se de usar a pena para formar os espíritos.”²³⁹

Para Mortier, o autor do *Dicionário filosófico* deseja inspirar, guiar, modelar mudar o mundo e a sociedade e, ao escrever suas obras, possibilitar que o seu leitor se torne um ser livre de sua minoridade, do fanatismo, do medo, enfim, da Infame²⁴⁰.

Ele é também um escritor do qual o verbo servirá a difundir seu pensamento e a combater todas as formas de ortodoxia intelectual e de arbitrariedade política. [...] Sem elaborar uma doutrina original, ele não cessa de se dedicar a uma reflexão sobre os valores essenciais [...] ²⁴¹.

²³⁶ HAZARD, Paul. Préface. In: **La crise da la conscience européenne**. *Op. Cit.*, p. 07.

²³⁷ MAUROIS, André. Prefácio. In: **O pensamento vivo de Voltaire**. Tradução Lívio Teixeira. São Paulo: Livraria Martins Editora, s.d.p.. p. 13.

²³⁸ Cf.: CHANFRAULT, Marie-Françoise. Éducation. In: GOULEMOT, Jean M. MAGNAN, André. MASSEAU, Didier. **Inventaire Voltaire**. Paris: Gallimard, 1995. p. 460-461.

²³⁹ *Id. Ibid.*, p. 461.

²⁴⁰ Tudo aquilo que ao se opor ao progresso da Ilustração gerava um obstáculo à obtenção de um bem-estar. Ou seja, o fanatismo, a intolerância, o obscurantismo, a autoridade da religião, a força da tradição etc.. Conferir: POMEAU, René. **La religion de Voltaire**. Paris: Nizet, 1995. p. 251-252.

²⁴¹ MORTIER, Roland. Préface: Voltaire et la philosophie. Réflexions sur un tricentenaire (1696-1994). In: MEYER, Michel (dir.). **Revue internationale de philosophie: Voltaire (1694-1994)**. Bruxelles, Vol. 48, N° 187, mars, 1994. p. 06.

De acordo com Maurois, a partir do poder de sua pena, Voltaire foi capaz de gerar uma radical transformação na maneira de se encarar algumas questões, como por exemplo, acerca da educação, porque ele defendia as doutrinas novas de forma diabólica, apaixonada, clara e mais interessante²⁴².

Êsse homem que sabia de tudo, [...] que esclarecia as questões mais obscuras e dava a seus leitores a impressão de que eram, como êle mesmo, capazes de compreender tudo, exerceu uma influência imensa sôbre a nobreza e a burguesia culta de seu tempo.²⁴³

Uma pequena amostra da intenção pedagógica de Voltaire é o fato dele, mesmo ao escrever sobre os assuntos mais espinhosos, fazer com que seus leitores tivessem a sensação de que seriam capazes de compreender as coisas mais difíceis. A preocupação com a escrita demonstra o cuidado do autor do *Filósofo Ignorante* em esclarecer os homens, uma vez que a pedagogia orienta as suas obras, dando uma direção à estrutura das mesmas.²⁴⁴ Esta atitude voltairiana gerou

[...] uma reputação de humanidade e coragem que o fez ilustre em milhares de lares onde jamais seus escritos haviam penetrado. [...] como era ao mesmo tempo admiravelmente inteligente, curioso de todas as ciências [...] e capaz de expor com uma aparente clareza as questões mais obscuras, ele não podia deixar de exercer sobre os homens de seu tempo, e mesmo sobre os do século seguinte, uma influência maior do que a de qualquer outro escritor²⁴⁵.

O anseio de Voltaire estava em consonância com os objetivos do projeto ilustrado. Fazer com que a humanidade fosse o menos infeliz era a sua finalidade. Os meios para se alcançar este fim estavam pautados na possibilidade de aperfeiçoamento dos homens. Uma vez esclarecida, a humanidade viveria de maneira virtuosa e seria capaz de guiar o curso de seu próprio destino; guiando, assim, o curso da história²⁴⁶. Para Pomeau, “[...] o homem da grande emancipação”²⁴⁷, entendendo o ato de emancipar-se como chegar à autonomia, ao não permitir a possibilidade de nenhum tipo de tutela, era o “Patriarca de Ferney”.

²⁴² MAUROIS, André. **O pensamento vivo de Voltaire**. *Op. Cit.*, p. 13.

²⁴³ *Ibid.*, p. 36.

²⁴⁴ “Quanto à pedagogia, ela não é estranha a Voltaire: ela estrutura o artigo ‘Geometria’ de suas *Questions sur l’Encyclopédie* como uma verdadeira lição, e precisa, em suas *Memoires*, que ele ensinou inglês em três meses à madame du Châtelet.” (CHANFRAULT, Marie-Françoise. “Éducation”. In: GOULEMOT, Jean M. MAGNAN, André. MASSEAU, Didier. **Inventaire Voltaire**. *Op. Cit.*, p 461). É possível afirmar que há, em Voltaire, uma Pedagogia por parágrafos.

²⁴⁵ MAUROIS, André. **O pensamento vivo de Voltaire**. *Op. Cit.*, p. 19-20.

²⁴⁶ “[...] como sujeito e dono do seu próprio destino, [...] [que pensa] por conta própria”. (FORTES, Luiz Roberto Salinas. **O iluminismo e os reis filósofos**. *Op. Cit.*, p. 09).

²⁴⁷ POMEAU, René. **Voltaire par lui-même**. *Op. Cit.*, p. 22.

Todo e qualquer tipo de questionamento é válido para Voltaire. E foi pensando na lógica deste princípio que ele estruturou seu *Dicionário Filosófico*.²⁴⁸ “Entretanto, contrariamente ao princípio geral do dicionário, que se consulta para achar respostas às suas questões [...]”²⁴⁹, nessa obra, os verbetes fazem com que os leitores coloquem-se novos questionamentos. O objetivo nesse *Dicionário Filosófico* é ensinar os homens a duvidar, pois é a partir do questionamento sobre uma dúvida que se aprende a pensar. E, o interessante é que, a forma pedagógica que ele confere aos artigos possibilita, aos leitores, a observação das questões pelo prisma da razão e da experiência. Deve-se, a partir da Ilustração, não mais meditar sobre as coisas; mas, sim, experimentá-las²⁵⁰. Por esta razão, Voltaire fornece vários exemplos, quando trata de um determinado tema.

Esta Pedagogia por parágrafos parece chamar o leitor, a todo instante, para a vida, para o mundo. A linguagem voltairiana é inteligível aos olhos de quem o lê, pois o leitor, em função dos exemplos dados, consegue estabelecer relações do que aparece nas linhas do texto e o seu universo. Na vigésima quinta carta das *Cartas Filosóficas*²⁵¹, que trata dos

²⁴⁸ “Em 28 de setembro de 1752, na sala de refeições do castelo do soberano Frederico II, deparara-se reunido um grupo de intelectuais que, após o jantar, iniciara uma conversação. Num determinado momento do diálogo, estes intelectuais decidem escrever um dicionário contra os preconceitos, a superstição e o fanatismo. Voltaire, que era um dos participantes dessa reunião, entusiasmou-se mais do que os outros e, nos dias que se seguiram, redigiu os verbetes: Abraão, Alma, Ateu, Batismo, Juliano, Moisés. Os outros participantes da interlocução esqueceram-se do projeto; o que acaba dando mais estímulo ao *philosophe*. Demoram alguns anos para que o dicionário fique pronto, porque mesmo sendo um escritor fecundo e rápido, Voltaire debruça-se sobre outras tarefas, o que acaba tomando um pouco do seu tempo. Em 1764, publica-se o primeiro volume dessa obra, que se intitula *Dicionário Filosófico*. Esse escrito causou escândalo. Foi condenado em Genebra, Amsterdã, Paris e teve um exemplar queimado, juntamente com La Barre [jovem, brutalmente condenado por cantarolar, na rua, canções consideradas ímpias; e, também, por não ter tirado o chapéu quando passava, por ele, uma procissão], na fogueira, já que ela, a obra, tinha sido condenada pelos poderes secular e laico. Contém 118 artigos em sua forma definitiva. Voltaire, persuadido de que 20 volumes *in-folio* [a Enciclopédia] não fariam a revolução, e que são os livros de bolso os temidos na grande batalha contra a Infâmia, adota a fórmula do dicionário, que lhe parece adaptável ao combate – uma vez que ele pretende criticar e ridicularizar as crenças oficiais (civis e eclesiais), o poder estabelecido e o costume dos poderosos, além de educar os homens. Ele não permanecia estrangeiro às tendências editoriais, uma vez que o século XVIII é a “idade de ouro” dos dicionários. Ao lado da *Enciclopédia* de Diderot e D’Alembert, surgiram vários livros dessa natureza.” (SANTANA, Christine Arndt de. **Educação e Literatura**: Voltaire e a função educadora dos textos literários. *Op. Cit.*, p. 90-91). Acerca das informações sobre o fato do século XVIII ser a “idade de ouro” dos dicionários”, ver: VERSAILLE, André. Voltaire: Le besoin de comprendre et de faire comprendre. In: VOLTAIRE. **Dictionnaire de la pensée de Voltaire par lui-même**. Paris: Édition Complexe, 1994. p. XXXV. Sobre essa afirmação, conferir também: TROUSSON, Raymond *et al.* (dir.) **Dictionnaire Voltaire**. Bruxelles: Hachette, 1994. p. 54.

²⁴⁹ VERSAILLE, André. Voltaire: Le besoin de comprendre et de faire comprendre. In: VOLTAIRE. **Dictionnaire de la pensée de Voltaire par lui-même**. *Op. Cit.*, p. XXXIX.

²⁵⁰ *Id.*

²⁵¹ “Obra escrita quando do seu exílio na Inglaterra e publicada no ano de 1734. Tem como objetivo contrapor os costumes dos ingleses ao dos franceses, mostrando que há o que se elogiar e se criticar tanto na Inglaterra quanto na França. Este escrito não é, como os poderes Laico e Secular francês querem fazer acreditar, um livro preocupado em criticar a França em detrimento da Inglaterra. Voltaire critica o que deve ser criticado e elogia o que deve ser elogiado em ambos os países. O que há nas *Cartas Filosóficas* é, em grande parte, uma preocupação com a educação dos homens. A contraposição que ocorre entre os costumes ingleses e os costumes

Pensamentos de Pascal, o *Philosophe* explica que “Uma comparação [...] serve [...] na prosa, para esclarecer e para tornar as coisas mais sensíveis”²⁵². A comparação torna os textos mais claros ao estabelecer a relação entre as ideias e o mundo e permite a Voltaire colocar em ação seu projeto pedagógico e civilizatório, que é o mesmo da Ilustração.

Voltaire demonstra a sua grande preocupação com a moral ao afirmar que os homens precisam ser educados para que, assim, possam viver, moralmente, em sociedade. Os seres humanos possuem uma disposição para receber, através de uma correta educação, os princípios morais. Quando essas disposições são unidas aos princípios a consciência é gerada²⁵³. Portanto, os homens precisam que se lhes ensinem determinados valores para que, desta maneira, eles possam conviver em harmonia na sociedade.

Daí segue-se, evidentemente, precisarmos muito que nos ponham na cabeça boas idéias e bons princípios, desde que possamos usar a faculdade do entendimento. [...] Resulta disso tudo que só temos a consciência que nos é inspirada pelo tempo, pelo exemplo, por nosso temperamento, por nossas reflexões. O homem nasceu sem princípio algum, mas com a faculdade [disposição] de receber todos.²⁵⁴

Algumas disposições são imprescindíveis para a subsistência social: o amor pelo semelhante e o amor-próprio são duas delas. Entretanto, faz-se necessário que uma correta educação dê, aos homens, os princípios morais necessários para gerar, juntamente com essas disposições, a consciência humana.

É preciso amar as criaturas, e amá-las ternamente. É preciso amar sua pátria, sua mulher, seus pais, seus filhos. É preciso amá-los tão bem que Deus nos faz amá-los malgrado nós mesmos. [...] é tão impossível que uma sociedade possa formar-se e subsistir sem o amor-próprio quanto seria impossível gerar filhos sem concupiscência, nutrir-se sem apetite etc. O amor por nós próprios preside o amor pelos outros. Nossas múltiplas carências nos tornam úteis ao gênero humano [...]. Sem amor-próprio não haveria invenção da arte, nem formação de uma sociedade de dez pessoas. É o amor-próprio, dom da natureza para cada animal, que nos adverte para respeitarmos o dos outros²⁵⁵.

franceses se dá como uma espécie de ‘pano de fundo’ para que Voltaire possa afirmar, a todo instante, a preocupação com a instrução, com a formação da humanidade. Ao confrontar os dois países, ora elogiando, ora criticando, ele está, através do exemplo, educando, mostrando como se deve e como não se deve agir.” (SANTANA, Christine Arndt de. **Educação e Literatura**: *Op. Cit.*, p. 100-101).

²⁵² VOLTAIRE. Cartas Filosóficas. In: **Voltaire**. Tradução Marilena Chauí. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção “Os Pensadores”), p. 56.

²⁵³ Cf.: VOLTAIRE. Cartas Filosóficas. In: **Voltaire**. *Op. Cit.*, p. 51. E, também, MOTA, Vladimir de Oliva. **Voltaire e a crítica à Metafísica**. *Op. Cit.*

²⁵⁴ VOLTAIRE. Dicionário filosófico. In: **Voltaire**. *Op. Cit.*, p. 125. Verbete: Consciência.

²⁵⁵ VOLTAIRE. Cartas Filosóficas. In: **Voltaire**. *Op. Cit.*, p. 49.

O amor-próprio, ao aliar-se ao amor pelo outro, torna-se um importante instrumento para a manutenção do bem-estar dos homens em sociedade. Para que o ser humano seja dirigido, orientado na vida social, existem as leis jurídicas. Para que ele desenvolva estes princípios, tão caros a sua felicidade, a educação deve efetivar-se.²⁵⁶ Quando se considera que “[...] o homem nasceu para a ação”²⁵⁷, a moral torna-se imperativa, pois cabe aos homens aprimorarem-se para, dessa maneira, poderem conviver de forma harmoniosa com os seus pares em sociedade, de tal forma que as suas ações não tenham, como consequência, prejuízo ao outro.

Outras duas disposições, consideradas por Voltaire como os fundamentos da sociedade civil, são: a piedade e o poder de compreender a verdade. Quando, em seu *Dicionário Filosófico*, ele trata do selvagem que não terá nenhum problema de consciência ao comer outro selvagem que lhe fora dado pelo seu próprio pai, assim ele se expressa:

Um pequeno selvagem tendo fome e a quem seu pai terá dado para comer um pedaço de um outro selvagem, pedirá o mesmo no dia seguinte, sem imaginar que se deve tratar o próximo do mesmo modo que nós próprios quereríamos ser tratados. Faz maquinalmente, insensivelmente exatamente o contrário do que ensina essa verdade eterna. A natureza preveniu contra esse horror dando ao homem a disposição para a piedade e o poder de compreender a verdade. Esses dois presentes de Deus são o fundamento da sociedade civil [...]. Pais e mães dão a seus filhos uma educação que logo os torna sociáveis e conscientes.²⁵⁸

O autor do *Tratado sobre a Tolerância*, ao dar voz a seus personagens, nos seus diversos escritos, expõe, a seus leitores, ideias que correspondem ao projeto de emancipação traçado pelos ilustrados. Em *Memnon ou a sabedoria humana*²⁵⁹, um aspecto levantado pelo “Patriarca de Ferney” é o que diz respeito à possibilidade de se alcançar a autonomia. Memnon assim se expressa: “[...] tenho com que viver independentemente; esse é o maior dos bens.”²⁶⁰ Em *O Ingênuo*, aparece novamente, agora expressa na voz do Hurão, a importância da autonomia:

²⁵⁶ Cf.: VOLTAIRE. Cartas Filosóficas. In: **Voltaire**. *Op. Cit.*, p. 49.

²⁵⁷ *Id. Ibid.*, p. 51.

²⁵⁸ VOLTAIRE. Dicionário filosófico. In: **Voltaire**. *Op. Cit.*, p. 125. Verbete: Consciência.

²⁵⁹ Este conto é considerado por Miliet um esboço do *Cândido*. Cf.: MILLIET, Sérgio. Nota introdutória ao conto “Memnon ou a sabedoria humana”. In: VOLTAIRE. **Contos**. Tradução Mário Quintana. Porto Alegre: Abril Cultural, 1972. (“Os imortais da literatura universal”, nº 40), p. 175. Miliet afirma que este conto, juntamente com o *Discours em vers sur l’homme* (1745), “[...] formam um conjunto de conselhos sobre a arte de bem viver”. (*Id.*)

²⁶⁰ VOLTAIRE. Memnon ou a sabedoria humana. In: **Contos**. *Op. Cit.*, p. 177.

O Ingênuo respondeu-lhe que não tinha necessidade do consentimento de ninguém; que lhe parecia extremamente ridículo ir perguntar a outros o que deviam fazer; que quando dois estão de acordo, não há necessidade de um terceiro para acomodá-los²⁶¹.

O objetivo de Voltaire, tanto em *O Ingênuo* quanto no *Cândido*, é encarar a educação dogmática e a sua superação, com o intuito de fazer um balanço acerca deste tipo de educação²⁶². Em *O Ingênuo* é apresentada a aprendizagem de um espírito livre que, apesar de estar preso na Bastilha, diferentemente de Cândido, está liberto de qualquer preconceito e “[...] ascende a uma verdadeira autonomia que o permitirá, um dia, aliar a reflexão e a ação.”²⁶³ No *Cândido*, o protagonista recebe uma educação fechada, na qual ele não tem liberdade para julgar as coisas por si mesmo, pois seu mestre, Pangloss, o disse que “tudo está bem”. Porém, ao final da história, depois de viver as experiências do mundo, Cândido interrompe a fala de seu mestre²⁶⁴, afirmando “Tudo isso está muito bem dito [...] mas devemos cultivar nosso jardim.”²⁶⁵

A preocupação voltairiana com a educação dos seres humanos se mantém presente nos seus escritos; tanto os propriamente literários quanto os que não possuem, necessariamente, essa característica. Nas primeiras linhas de sua suposta obra autobiográfica²⁶⁶, assim o autor se expressa, sobre seu retiro em Cirey:

Eu estava farto da vida ociosa e turbulenta de Paris, da multidão dos presunçosos, dos maus livros publicados com aprovação e privilégio do rei, das cabalas dos homens de letras, das baixeiras e das vilanias dos miseráveis que desonravam a literatura. Encontrei, em 1733, uma jovem senhora que pensava de modo semelhante ao meu, e que tomou a decisão de ir passar vários anos no campo, *para lá cultivar seu espírito longe do tumulto mundano*; era a sr^a marquesa du Châtelet, a mulher que na França mais tinha disposição para todas as ciências²⁶⁷.

²⁶¹ VOLTAIRE. O Ingênuo. In: *Id. Ibid.*, p. 394.

²⁶² CHANFRAULT, Marie-Françoise. Éducation. In: GOULEMOT, Jean M. MAGNAN, André. MASSEAU, Didier. *Inventaire Voltaire*. *Op. Cit.*, p. 460.

²⁶³ *Id.*

²⁶⁴ *Id.*

²⁶⁵ VOLTAIRE. Cândido. In: *Contos*. *Op. Cit.*, p. 238. São possíveis várias interpretações acerca da última frase do conto *Cândido*. Dentre as possibilidades de interpretação, o “cultivar o nosso jardim” pode ser considerado cuidar do espírito, ao buscar o esclarecimento, além de demonstrar uma atenção ao trabalho, à utilidade, uma vez que, para Voltaire, o homem nasceu para a ação e a utilidade é um conceito caro aos pensadores da Ilustração. Para outras possibilidades, ver: VAN DEN HEVEUL, Jacques. “La morale du jardin”. In: *Voltaire dans ses contes*. De *Micromégas* à *L’Ingénu*. Genève: 1998, p. 276-281.

²⁶⁶ Cf.: SANTANA, Christine Arndt de. *Educação e Literatura*: *Op. Cit.*, p. 84-90.

²⁶⁷ VOLTAIRE. *Memórias*. Tradução Marcelo Coelho. Rio de Janeiro: Imago, 1995. (Coleção “Lazuli”), p. 09. (Grifo nosso).

Para finalizar, é importante ressaltar quatro escritos de Voltaire que tratam, em seus enredos, especificamente, sobre a educação como formadora de valores. Em *L'Éducation des filles*²⁶⁸, texto escrito em 1761 e publicado quatro anos depois, o enredo/trama é um diálogo entre duas amigas, no qual uma delas, que recebera uma educação diferenciada, explica as razões pelas quais não se casará com o homem que ama, mesmo sendo correspondida por ele. Sophronie explica a Mélinde que sua mãe a ensinou a pensar por si mesma (não a obrigou a ir para um convento e a deixa livre para escolher seu esposo) e que, por isso mesmo, prefere se casar com Ariste e não com o seu amor, Éraste. Ela estudou o caráter dos dois e observou que Éraste é belo, rico, amável, sábio, mas, com o tempo, tornar-se-á um tirano, que a enganará e a humilhará. Quanto a Ariste, homem bom, honesto, leal, apesar de não o amar, ela opta por casar-se com ele porque não sofreria, em razão de seu caráter. Sophronie explica a sua amiga: “[...] minha mãe sempre me enxergou como um ser pensante do qual é necessário cultivar a alma, e não como uma boneca que se ajusta, que se mostra, e que se esconde, no momento seguinte.”²⁶⁹

Publicado em 1763, *L'Éducation d'une fille*²⁷⁰ é uma lição de liberdade sábia e de entrada no mundo e pode ser considerado um dos melhores contos em verso de Voltaire²⁷¹. Nele, Gertrudes é a mãe prudente de Isabelle, uma jovem muito bonita. Ela tenta salvaguardar sua filha de todos os perigos do mundo. Por conta disso, ela esconde da filha que tem uma amante. Todas as noites, Gertrudes recebe a visita de André, quando sua filha está dormindo. Isabelle, ao escutar um barulho, certa noite, aprende que a felicidade não vem da devoção quando, ao encostar sua orelha na porta do quarto de sua mãe, ela descobre quem é André,

²⁶⁸ MAGNAN, André. *Éducation des filles* (L'). In: GOULEMOT, Jean M. MAGNAN, André. MASSEAU, Didier. **Inventaire Voltaire**. *Op. Cit.*, p. 461. Em dezembro de 1760, Voltaire adota Mlle Corneille (parente distante do dramaturgo Pierre Corneille) e passa a participar, ativamente, de sua educação. Ele a transforma em uma pessoa extremamente agradável, possuidora de todas as virtudes e a graças. Voltaire, ao destinar uma educação emancipadora a Mlle Corneille, demonstra possuir uma concepção bastante moderna acerca da vida da mulher. Ela deve ser livre para escolher seu marido. E, se ela nasceu para viver em sociedade, ela não pode ser vista como uma boneca, da qual se pode manipular, mostrar e esconder. A mulher deve ser vista como um ser que pensa e que deve ter sua alma cultivada. Conferir: TROUSSON, Raymond. VERCRUYSSSE, Jeron. **Dictionnaire général de Voltaire**. Paris: Honoré Champion, 2003. p. 425-426.

²⁶⁹ VOLTAIRE. *L'Éducation des filles*. In: **Mélanges**. Paris: Gallimard, 1995. p. 445.

²⁷⁰ MAGNAN, André. *Éducation d'une fille* (L'). In: GOULEMOT, Jean M. MAGNAN, André. MASSEAU, Didier. **Inventaire Voltaire**. *Op. Cit.*, p. 462. Jean-Joseph Vadé, poeta francês, morreu em 1757. Porém, o autor de uma coletânea de contos, dentre os quais este conto em verso faz parte, além de outros como *L'Éducation d'un Prince e Jeannot e Colin*, Guillaume Vadé, nunca existiu. Este é mais um dos pseudônimos utilizado por Voltaire.

²⁷¹ MAGNAN, André. *Éducation d'une fille* (L'). In: GOULEMOT, Jean M. MAGNAN, André. MASSEAU, Didier. **Inventaire Voltaire**. *Op. Cit.*, p. 462.

aquele para quem sua mãe afirmava rezar todas as noites²⁷². Isabelle decide, então, rezar para São Denis; melhor dizendo, Denis. Este conto tem como epifonema: “[...] nunca se está mal, quando se está em boa companhia.”²⁷³ Ou seja, os homens estão felizes quando em sociedade. Entretanto, a convivência deve ser harmoniosa. Por isso, quando se está em boa companhia, está-se bem.

Escrito em 1763 e publicado no ano seguinte, *L'Éducation d'un prince*²⁷⁴ tem como tema, assim como os citados anteriormente, a educação do espírito e do coração a partir da formação de valores. Seu enredo apresenta a história de um príncipe que aprende, a partir dos sofrimentos pelos quais passa – ao ter seu reino invadido por inimigos –, e do amor – ao se apaixonar por uma jovem que fora exilada por ordem dos invasores –, valores que são caros para a formação dos seres humanos, caros ao esclarecimento. Ao final do conto, também escrito em verso, assim se expressa o Príncipe, agora esclarecido: “O sofrimento e o amor me renderam minha virtude.”²⁷⁵

Publicado em 1764, *Jeannot e Colin*²⁷⁶ “[...] é mais um conto moral que um quadro crítico de costumes.”²⁷⁷ Este escrito é considerado uma obra de maturidade, que apresenta o trabalho como útil na vida do homem. Sua narrativa é testemunha da preocupação de Voltaire com a educação moral, ao expor, em seu desenvolvimento, as consequências ruins geradas por uma má educação. Ele mostra que a verdadeira importância da educação dos valores, e seu principal objetivo, é a busca da felicidade, a convivência harmoniosa, o bem-estar social. Voltaire descreve a história de dois amigos, Jeannot e Colin, que são separados em razão da ida da família Jeannotière para Paris. Jeannot recebe uma educação pautada na aparência, na superficialidade, o que acaba por gerar vários problemas para a família. Ao final do conto, quem socorre Jeannot é Colin, o amigo que se mantivera distante, durante muitos anos, mas que não titubeou, quando encontrou Jeannot, em oferecer ajuda. A preocupação em ensinar valores importantes à vida em comum é a razão da ode à amizade, da preocupação de Voltaire

²⁷² Ao perguntar à mãe sobre o barulho escutado, Gertrudes responde à Isabelle que ela reza, todas as noites a Santo André, pois é importante que todos tenham um santo protetor.

²⁷³ VOLTAIRE. *L'Éducation d'une fille*. In: **Ce qui plaît aux dames** et autres contes galants. Arles: 2008. p. 83.

²⁷⁴ MENANT, Sylvain. *Éducation d'un prince* (L³). In: GOULEMOT, Jean M. MAGNAN, André. MASSEAU, Didier. **Inventaire Voltaire**. *Op. Cit.*, p. 461.

²⁷⁵ VOLTAIRE. *L'Éducation d'un prince*. In: **Ce qui plaît aux dames** et autres contes galants. *Op. Cit.*, p. 77.

²⁷⁶ Este conto é uma preparação para outro, publicado posteriormente: *O Ingênuo*. Cf.: GUITTON, Edouard. *Notices et Notes*. In: VOLTAIRE. **Romans et Contes** en vers et en prose. Paris: Le livre de poche, 1994. (“La Pochothèque”). p. 919.

²⁷⁷ MILLIET, Sérgio. Nota introdutória ao conto *Jeannot e Colin*. In: VOLTAIRE. **Contos**. *Op. Cit.*, p. 343. (Grifo nosso).

em apresentar um exemplo de companheirismo verdadeiro. O epifonema do conto é: “[...] a felicidade está no trabalho e na generosidade”²⁷⁸, e não na vaidade, como pensara a família Jeannotière²⁷⁹.

Voltaire não demonstra, em seus escritos, uma preocupação direta com a criança, como fizera Rousseau. Ele concentra seus esforços no momento limite entre a adolescência e a fase adulta²⁸⁰. Quanto ao que deve ser aprendido nas instituições educativas, ele propõe o ensino de matérias úteis: o latim, as línguas, a história, a geografia, a física, as matemáticas, assim como considera importante a iniciação ao teatro, por entender que este é uma escola de virtudes.²⁸¹

A perspectiva de Voltaire acerca da educação é política. Para se gerar “uma revolução nos espíritos”, deve-se começar pelas elites; estas seriam as responsáveis pela propagação desta revolução²⁸². Para ele, não é possível uma rápida extensão da instrução, pois desta maneira, os camponeses e os artesãos seriam desviados de suas funções. Condorcet critica essa posição voltairiana, assim como La Chalotais, em seu *Essai d'éducation nationale*, publicado em 1763²⁸³. A educação é um problema tão importante para o pensamento voltairiano que assim o “Patriarca de Ferney” se manifesta: “Ensina-se a honestidade aos homens, senão poucos chegariam a tê-la. [...] Ensina-se tudo aos homens [...]”²⁸⁴

²⁷⁸*Id.*

²⁷⁹ Composta por Jeannot e seus pais.

²⁸⁰ CHANFRAULT, Marie-Françoise. Éducation. In: GOULEMOT, Jean M. MAGNAN, André. MASSEAU, Didier. *Inventaire Voltaire*. *Op. Cit.*, p. 460.

²⁸¹ Cf.: *Id Ibid.*, p. 460-461. E, também, VOLTAIRE. L'Éducatons des filles. In: *Mélanges*. *Op. Cit.*.

²⁸² Para Voltaire, o povo “[...] precisa ser corrigido pelos grandes [...]”. (VOLTAIRE. *Cartas Filosóficas*. *Op. Cit.*, p. 40.

²⁸³ CHANFRAULT, Marie-Françoise. “Éducation”. In: GOULEMOT, Jean M. MAGNAN, André. MASSEAU, Didier. *Inventaire Voltaire*. *Op. Cit.*, p. 461.

²⁸⁴ VOLTAIRE. *Cartas Filosóficas*. In: *Voltaire*. *Op. Cit.*, p. 54.

2.3.2 Rousseau: os romances ajudam a educar aqueles que já foram corrompidos

Se os romances oferecessem a seus Leitores apenas descrições de coisas que os rodeiam, apenas deveres que podem cumprir, apenas prazeres de sua condição, os romances não os tornariam loucos, torná-los-iam sábios.

Rousseau²⁸⁵

Rousseau está presente nesta parte do trabalho por duas razões: ser considerado o contraponto, a antítese, do projeto da Ilustração, uma vez que ao contrário do que a maior parte dos autores deste período pensou, para o Cidadão de Genebra a civilização não leva à felicidade, pois ela, a civilização, corrompe o homem. E, também, pelo fato dele ter se utilizado da ficção, mais especificamente de uma obra literária, com a finalidade de educar moralmente os homens.²⁸⁶

Rousseau deve ser entendido como uma figura destoante da Ilustração. Enquanto os *philosophes* exaltam a ideia de progresso das ciências e das artes e a crença de que ao se esclarecer os homens seria colocado um fim na ignorância, no preconceito, na superstição, em tudo aquilo que representa a infelicidade da humanidade, Rousseau entende que o progresso das ciências e das artes, assim como o esclarecimento dos homens, não só são incapazes de tornar os homens mais felizes, como contribuíram para a corrupção dos seres humanos. No plano político, ele nega a liberdade do indivíduo que vive no estado civil, acredita que este vive em uma degradação dos costumes e que somente no estado de natureza ele (o indivíduo) pode ser completamente livre.

Nesse espaço no qual impera a degradação dos costumes (o estado civil), uma vez que o progresso da ciência e das artes não auxilia o progresso moral e há uma ausência de

²⁸⁵ ROUSSEAU, Jean-Jacques. “Segundo Prefácio”. In: **Júlia ou a Nova Heloísa**. Tradução Fúlvia M. L. Moretto. São Paulo/Campinas: HUCITEC/ Editora da UNICAMP, 1994. p. 34.

²⁸⁶ Pode parecer um paradoxo o fato de Rousseau ter utilizado do artifício literário para transmitir valores morais aos seres humanos. Mas, no segundo prefácio da obra *Júlia ou a Nova Heloísa*, ele explica que às pessoas que já foram corrompidas, os livros podem ajudar em sua educação moral. Conferir: ROUSSEAU, Jean-Jacques. “Segundo Prefácio”. In: **Júlia ou a Nova Heloísa**. *Op. Cit.*, p. 25-41.

liberdade plena, que tipo de educação seria possível? De acordo com Rousseau, uma educação que reproduzisse a servidão e a desigualdade. É contra esse modelo de educação,

É contra essa instituição falida [a escola que ensina a aceitar o jogo das aparências, que reproduz a servidão e a desigualdade] que Rousseau escreve seu *Emílio*, um aluno fictício, preparado acima de tudo para conservar sua liberdade natural e para não se deixar levar pelo jogo das aparências e pela decadência que se instalou em todos os níveis da vida do homem na sociedade²⁸⁷.

Mas, não se deve, por conta disso, considerar Rousseau um pessimista. Muito menos, entender que ele, por ser uma antítese do projeto Ilustrado, não possa receber a pecha de *philosophe*, uma vez que a Ilustração não deve ser vista como um período homogêneo. O século XVIII não deve ser considerado uma doutrina sistemática que pode ser apresentada com uma unidade coerente. Os pensamentos dos *philosophes* são heterogêneos, havendo, de acordo com Salinas Fortes e Menezes²⁸⁸, a participação em um projeto comum, circunscrito em uma mesma cultura; e a preocupação em formar a opinião pública contra a estagnação, os preconceitos, o fanatismo; enfim, as trevas do passado.

Os *philosophes* defendem a ideia de que, como exposto anteriormente, a mola propulsora da história é a educação, porque ela é a responsável por fazer com que o homem se transforme em um ser digno e esclarecido. E Rousseau também comungava deste princípio: formar o coração, o espírito e a capacidade de julgamento, pois a aquisição de bons hábitos e de boas disposições deve ser a principal meta da educação do homem²⁸⁹. E, tal objetivo, leva à obtenção do seguinte resultado: um ser humano digno e esclarecido.

O que Rousseau lega para a posteridade é um diagnóstico da condição de miséria, exploração, degradação do homem que seguiu seu curso de desenvolvimento *paripassu* ao progresso das ciências e das artes. O que é criticado em sua obra

[...] não é o saber em si, mas a afetação do saber, o uso que se tem feito da ciência, seu distanciamento total, sua incapacidade de dar conta da situação de miséria em que vivem os povos²⁹⁰.

²⁸⁷ NASCIMENTO, Milton Meira do. “Prefácio”. In: CERIZARA, Beatriz. **Rousseau a educação na infância**. São Paulo: Editora Scipione, 1990. (Série “Pensamento e ação no magistério”). p. 10.

²⁸⁸ Cf.: FORTES, Luiz Roberto Salinas. **O iluminismo e os reis filósofos**. *Op. Cit.*, p. 14. MENEZES, Edmilson. **História e Esperança em Kant**. *Op. Cit.*, p. 138.

²⁸⁹ DENT, N. J. H.. **Dicionário Rousseau**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: 1996. (“Dicionários de Filósofos”). p. 116.

²⁹⁰ NASCIMENTO, Milton Meira do. Prefácio. In: CERIZARA, Beatriz. **Rousseau a educação na infância**. *Op. Cit.*, p. 11.

É nesse sentido a sua crítica ao progresso das ciências e das artes e esta foi a razão para que ele respondesse de maneira negativa à pergunta feita ao concurso proposto pela Academia de Dijon²⁹¹, ao perguntar se: “O restabelecimento das ciências e das artes terá contribuído para aprimorar os costumes? Este concurso, ocorrido em 1750, possibilitou a Rousseau a confecção de seu primeiro discurso: o *Discurso sobre as ciências e as artes*. Nele, assim seu autor se expressa:

[...] a depravação é real, e nossas almas se corrompem à medida que nossas ciências e nossas artes avançam no sentido da perfeição. [...] A elevação e o abaixamento cotidiano das águas do oceano não foram mais regularmente submetidos ao curso do astro que nos ilumina durante a noite quanto a sorte dos costumes e da probidade aos progressos das ciências e das artes. Viu-se a virtude fugir à medida que sua luz se elevava no nosso horizonte e observou-se o mesmo fenômeno em todos os tempos e em todos os lugares. [...] Se nossas ciências são inúteis no objeto que se propõem, são ainda mais perigosas pelos efeitos que produzem. Nascidas na ociosidade, por seu turno a nutrem, e a irreparável perda de tempo é o primeiro prejuízo que determinam forçosamente na sociedade. Na política, como na moral, é um grande mal não se fazer de algum modo o bem e todo cidadão inútil pode ser considerado um homem pernicioso.²⁹²

Entretanto, sua crença na possibilidade de se poder viver de maneira menos corrompida possível está presente nas obras que escreveu como uma tentativa de melhorar o quadro em que o estado civil se encontrava. Por ter elaborado um modelo novo de educação e, por ser o *Emílio* esse modelo, Rousseau aproxima-se do ideal defendido pela Ilustração: a tentativa de se colocar em prática um projeto pedagógico e civilizatório.

O discurso de Rousseau no *Emílio*, quer como crítica à sociedade da época, quer como oposição à educação de seu tempo, *constitui uma apologia da educação enquanto meio para ajudar o homem a viver em sociedade*, conciliando o homem natural e o homem social²⁹³.

Ou seja, há, na obra rousseauiana, características marcadamente ilustradas – preocupações com a educação e o bem-estar social, entre outras – que fazem com que este pensador faça parte desse movimento. Se, em Rousseau, ocorre um distanciamento, não se deve deixar de levar em consideração os momentos de aproximação com os ideais pedagógicos e civilizatórios da Ilustração que aparecem em sua obra. No que respeita à crítica feita por Rousseau à sociedade de sua época, é importante notar que no seu livro sobre

²⁹¹ Rousseau conta, em suas *Confissões*, que a caminho do Chatêau de Vincennes, prisão onde estava preso seu amigo Diderot, teve conhecimento, através do *Mercur de France*, do concurso promovido pela Academia de Dijon, que propunha aos participantes a pergunta exposta acima.

²⁹² ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre as ciências e as artes**. Tradução Lourdes Santos Machado. São Paulo: Nova Cultural, 1997. (Coleção “Os Pensadores”, vol. II), p. 193 e 203.

²⁹³ CERIZARA, Beatriz. **Rousseau a educação na infância**. *Op. Cit.*, p. 19. (Grifo nosso).

educação ele tece um comentário sobre os estabelecimentos de ensino da época e sobre a impossibilidade da educação da sociedade;

A instituição pública já não existe, e já não pode existir, já que onde não há mais pátria já não pode existir cidadãos. Estas duas palavras, pátria e cidadão, devem ser canceladas das línguas modernas. [...] Não posso encarar como instituição pública esses ridículos estabelecimentos chamados colégios. Tampouco considero a educação da sociedade, pois, tendendo essa educação a dois fins contrários, não atinge nenhum dos dois [...].²⁹⁴

Nesse sentido, que educação é possível? Por que e como educar? O *Emílio* é a resposta a estas questões. Se a sociedade está corrompida, somente é possível educar retirando a criança a ser formada da sociedade. Assim, ela estará livre da influência maléfica, visto que corrompida, que o meio social pode exercer sobre ela. A finalidade da educação para Rousseau é “[...] formar o homem livre, capaz de se defender contra todos os constrangimentos. E, para formar um homem livre, há apenas um meio: tratá-lo como um ser livre, respeitar a liberdade da criança.”²⁹⁵ Contudo, o aluno de Rousseau é fictício e as condições de sua educação também o são.

A ficção possui um papel determinante no século XVIII. Os *philosophes* a utilizaram em profusão. Montesquieu, Voltaire, Diderot escreveram diversos textos fictícios com a finalidade de transmitir valores morais, baseando-se em dois princípios: para se tocar as paixões, é necessário fazer com que as verdades sejam sentidas; e, como afirmara Montesquieu, as verdades morais são dessa natureza: precisam ser sentidas e não compreendidas apenas²⁹⁶. E, também, no preceito horaciano do *Dulce e Utile*.²⁹⁷ Rousseau não foi contrário aos seus contemporâneos quanto ao uso da ficção para transmitir valores morais.

As obras literárias possuem uma função social que vai além do seu uso individual²⁹⁸. Por esta razão elas são escritas para o gênero humano. Seus enredos/tramas trazem situações que, apesar de serem fictícias, servem de exemplos de ação aos homens. Ao se ter como

²⁹⁴ ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio*, ou Da Educação. *Op. Cit.*, p. 13

²⁹⁵ LAUNAY, Michel. Introdução. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio*, ou Da Educação. *Op. Cit.*, p. XXI.

²⁹⁶ A este respeito ver MONTESQUIEU. *Cartas Persas*. *Op. Cit.*, p. 26.

²⁹⁷ HORACE. Art Poétique. In: *Oeuvres*. Odes, Chant Séculaire, Épodes, Satires, Épitres, Art Poétiques. Traduction, introduction et notes François Richard. Paris: Flammarion, 2009. p. 268.

²⁹⁸ Cf.: WELLEK, René; WARREN, Austin. *Teoria da literaturae metodologia dos estudos literários*. *Op. Cit.*, p.113. E, também, STAROBINSKI, Jean. Pouvoir et Lumières dans la “Flûte Enchantée”. In: *Dix-huitième Siècle*. *Op. Cit.*.

finalidade exercer sobre alguém uma emulação que suscite um determinado valor, o enredo/trama de uma obra de ficção é a melhor ferramenta para se obter êxito nesta finalidade²⁹⁹.

A razão de ser o *Emílio* uma ficção se dá pelo fato deste livro criar condições ideais de educação, através das máximas de educação³⁰⁰ dadas por seu autor, que não são encontradas na realidade, porque assim como os outros *philosophes*, seus contemporâneos, Rousseau não estava satisfeito com a educação que estava em voga na França setecentista. Logo, ele precisa criar uma ficção para que, a partir dela, possa, influenciar o seu leitor, modificá-lo, educá-lo, instruí-lo, através de uma das funções que a literatura possui. Em sua Introdução, Rousseau afirma que,

Em todo tipo projeto, há duas coisas a considerar: primeiramente, *a bondade absoluta* do projeto; em segundo lugar, a facilidade da execução. Com respeito ao primeiro ponto, para que o projeto seja admissível e praticado em si mesmo, basta que aquilo que ele tem de bom esteja na natureza da coisa; neste caso, por exemplo, *que a educação proposta seja conveniente ao homem e bem adaptada ao coração humano*. A segunda consideração depende das relações dadas em certas situações; relações acidentais à coisa, que, por conseguinte, não são necessárias e podem variar ao infinito. [...] A maior ou menor facilidade de execução depende de mil circunstâncias, impossíveis de serem determinadas a não ser numa aplicação particular do método a este ou àquele país, a esta ou àquela condição. Ora, todas estas aplicações particulares, não sendo essenciais para meu assunto, não entram em meu plano. [...] *Para mim, basta que em toda parte onde nasceram homens se possa fazer deles o que proponho; e que, tendo feito deles o que proponho, se tenha feito o que há de melhor, tanto para eles próprios quanto para os outros*³⁰¹.

Sua preocupação com um projeto que não fosse apenas factível é latente nessas palavras. Rousseau quer mostrar, através da educação que o Emílio recebe, do exemplo que é sua formação, um modelo de educação ideal, que não está preocupado em ser realizável, porque quando se propõe apenas o realizável em educação

²⁹⁹ Existe uma modalidade romanesca que se denomina Romance de Educação ou de Formação. Seu princípio de organização é “[...] a idéia puramente pedagógica de educação do homem”. (BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção Biblioteca Universal). p. 218). Para Bakhtin, o *Emílio*, de Rousseau, deve ser considerado como um exemplo raro de um tipo de romance que apresenta, no desenrolar de seu enredo, o processo de aprendizado pelo qual passa seu protagonista.

³⁰⁰ Máximas de educação são, de acordo com Milton Meira, “[...] conjunto de princípios que deve nortear toda a ação pedagógica possível. O que é muito diferente de um conjunto de receitas.” (Cf.: NASCIMENTO, Milton Meira do. “Prefácio”. In: CERIZARA, Beatriz. **Rousseau a educação na infância**. *Op. Cit.*, p. 08.). Com relação à última frase da citação, é importante ressaltar que para Milton Meira, *O Emílio* não é um manual de educação.

³⁰¹ ROUSSEAU, Jean-Jacques. Prefácio. In: **Emílio ou Da Educação**. *Op. Cit.*, p. 05-06. (Grifo nosso).

[...] tal projeto é muito mais quimérico do que os meus, pois nessa aliança [aliança estabelecida entre um bem e um mal, tendo em vista a realização de um projeto mais facilmente porque se aproveita do que existe na realidade] o bem se desgasta e o mal não é curado³⁰².

Rousseau prefere um procedimento bom, que tenha menos contradições, visto que o homem “[...] não pode tender ao mesmo tempo a dois alvos opostos [o bem e o mal].”³⁰³

É importante ressaltar que há um projeto pedagógico em Rousseau que ultrapassa o *Emílio*. Em *Júlia ou A Nova Heloísa*, outra obra rousseauiana escrita em forma de romance, sendo este, porém, um romance epistolar, seu autor dá a impressão, a quem se detém à leitura da terceira carta da quinta parte, de que se está lendo páginas do *Emílio*. Segundo Cerizara, isso se dá porque, de acordo com Kant e Cassirer a obra de Rousseau é um todo uno e coerente³⁰⁴. Mas, para que se tenha essa concepção de unidade e coerência na obra rousseauiana é preciso que haja uma superação à fronteira literatura-filosofia. Cada livro, inclusive os literários e autobiográficos, “[...] é considerado parte integrante do [...] pensamento [desse filósofo] ³⁰⁵”. O *Emílio* “[...] não é tão-só uma obra pedagógica, nem a única obra pedagógica de Rousseau”³⁰⁶. Não se deve considerar essas duas obras (o *Emílio* e *A Nova Heloísa*) como meros romances. Seus objetivos e intenções vão além da fruição estética. Isso ocorre em razão do projeto que a Ilustração possuía.

2.3.3 Condorcet: o ensino deve ser dirigido de maneira que a perfeição das artes possibilite a felicidade dos homens

As nações que nas artes e nas letras têm um gosto nobre e puro têm, também, nos costumes e em suas virtudes, mais doçura e maior elevação.

Condorcet³⁰⁷

³⁰²*Id. Ibid.*, p. 05.

³⁰³*Id.*

³⁰⁴ Cf.: CERIZARA, Beatriz. O lugar da Pedagogia na obra de Rousseau. In: CERIZARA, Beatriz. **Rousseau a educação na infância**. *Op. Cit.*, p. 24-25.

³⁰⁵*Id. Ibid.*, p. 25.

³⁰⁶*Id. Ibid.*, p. 27.

³⁰⁷ CONDORCET. **Cinco memórias sobre a instrução pública**. Tradução Maria das Graças de Souza. São Paulo: Editora UNESP, 2008. p. 196.

Condorcet pode ser considerado a síntese do que se pensou sobre educação no século XVIII, além de ter sido o responsável por traçar um plano de instrução pública e apresentá-lo à Assembléia Nacional em 1792. Outro aspecto importante que deve ser considerado é o fato de que em suas *Cinco memórias sobre a instrução pública*, ele demonstra que é partidário da ideia, bastante utilizada na Ilustração, de que a arte tem, como uma de suas funções, educar. Este tópico irá expor, de maneira resumida, o teor das *Cinco memórias*, assim como analisar a função da arte no pensamento educacional condorcetiano. Optou-se abordar duas espécies de manifestações artísticas: a literatura e o teatro. A escolha de ambas as formas se deu em razão destas serem citadas, com este fim, na obra aqui analisada.

Vale ressaltar que não serão objeto de análise todas as cinco memórias, uma vez que para que se alcance o objetivo aqui apresentado é imprescindível a análise das memórias primeira e terceira; esta, porque traz, em suas páginas, o que pensou Condorcet sobre a instrução comum para os homens na fase adulta, e é justamente nesta memória que são apresentadas a literatura e o teatro como instrumentos educativos; aquela, porque apresenta a natureza e o objeto da instrução pública.

A estrutura de cada uma das memórias pode ser resumida da seguinte maneira: na primeira, Condorcet trata da finalidade e da natureza da instrução pública; na segunda, que instrução ministrar às crianças e como essa instrução deve ser transmitida; na terceira, qual a instrução destinada aos adultos; na quarta memória, a instrução relativa às profissões; e, finalmente, na última, a instrução relativa às ciências.

Ao apresentar a natureza e o objeto da instrução pública, na memória primeira, Condorcet chama a atenção para o seguinte aspecto: esta instrução deve ser tarefa e dever do Estado. Isso se dá não apenas por uma questão de organização escolar, mas, sim, uma questão política³⁰⁸, uma vez que, em última instância, essa instrução pública, comum a todos, deve possibilitar ao homem o esclarecimento que leva à autonomia.

Existem três princípios que devem governar o sistema de instrução pública: a universalidade, ou seja, todos os cidadãos precisam ter acesso à instrução comum para, dessa maneira, conhecerem seus direitos e seus deveres, sem que para isso precisem recorrer à ajuda

³⁰⁸ Relação desta proposta ao plano maior traçado pela Ilustração: seu projeto pedagógico e civilizatório.

de outrem; a gratuidade³⁰⁹, uma vez que os professores e as escolas devem ser mantidos pelo Estado; e a independência, pois, para que se leve o homem à autonomia, os estabelecimentos de ensino, e o próprio ensino, devem ser inteiramente livres dos poderes religiosos e políticos.

Ainda na primeira memória, Condorcet expõe as razões do porquê de a sociedade dever ao povo uma instrução pública. Primeiro, a sociedade deve ao povo uma instrução pública como meio de tornar real a igualdade de direitos, uma vez que a desigualdade das faculdades morais impede a maioria de gozar desses direitos em toda a sua extensão³¹⁰. Para se alcançar o bem-estar social, deve-se alcançar a igualdade racional e moral.

O Estado social diminui necessariamente a desigualdade natural, fazendo que forças comuns concorram para o bem-estar dos indivíduos. Entretanto, esse bem-estar passa, ao mesmo tempo, a ser mais dependente das relações de cada homem com seus semelhantes, e os efeitos da desigualdade cresceriam na mesma proporção, se não pudéssemos tornar mais frágil e quase nula, em relação à felicidade e aos direitos comuns, aquela desigualdade que nasce da diferença entre os espíritos³¹¹.

Isso tudo, para não deixar subsistir nenhum tipo de desigualdade que possa levar à dependência e não possibilitar a tirania, uma vez que a desigualdade de instrução é uma das principais fontes da tirania.³¹²

Segundo, para possibilitar a diminuição da desigualdade que nasce da diferença dos sentimentos morais. Essa desigualdade nasce da distinção entre a educação³¹³ dada aos homens, que acaba por possibilitar a sua divisão em várias classes. “Essa desigualdade não se deve à diferença de luzes, mas à das opiniões, dos gostos, dos sentimentos, que é sua consequência inevitável”.³¹⁴

³⁰⁹ Deve-se chamar a atenção para o fato de que em nenhuma passagem das *Cinco memórias* aparece a expressão “escola gratuita”. Tal gratuidade é presumida, já que Condorcet afirma ser obrigação do Tesouro público custear a manutenção dos estabelecimentos de ensino e o salário dos professores.

³¹⁰ No texto do “Relatório e projeto de decreto sobre a organização geral da instrução pública”, um de seus tópicos é dedicado a demonstrar que a instrução deve ser assegurada a todos. “Assim, a instrução deve ser universal, melhor dizendo, deve estender-se a todos os cidadãos”. Conferir CONDORCET. Relatório e projeto de decreto sobre a organização geral da instrução pública, apresentados à Assembléia Nacional em nome do Comitê de Instrução Pública em 20 e 21 de abril de 1792. In: **Escritos sobre a instrução pública**. Tradução Maria Auxiliadora Cavazotti e Lígia Regina Klein. Campinas/ São Paulo: Autores Associados, 2010. (Coleção “Clássicos da Educação”). p. 24.

³¹¹ CONDORCET. **Cinco memórias sobre a instrução pública**. *Op. Cit.*, p. 17.

³¹² Cf. *Id. Ibid.*, p. 19.

³¹³ A educação possibilita isso quando um homem a recebe e outro não.

³¹⁴ CONDORCET. **Cinco memórias sobre a instrução pública**. *Op. Cit.*, p. 20.

Terceiro, para aumentar a quantidade de conhecimentos úteis³¹⁵ na sociedade. Segundo Condorcet, quanto mais os homens forem dispostos, pela educação, a raciocinar acertadamente, de maneira justa, e a rejeitar os erros, maior a possibilidade de se elaborar e conservar as boas leis, de se ter uma sábia administração e uma constituição livre.

[...] é ainda um dever da sociedade oferecer a todos os meios de adquirir os conhecimentos que todos possam obter com a força de sua inteligência e com o tempo que puderem empregar para se instruir. Sem dúvida, disso resultará uma diferença maior em favor daqueles que possuem mais talento natural e a quem uma sorte independente deixa a liberdade de se consagrar mais anos ao estudo; mas, se essa desigualdade não submeter um homem a outro, se ela oferecer apoio ao mais fraco sem lhe impor um mestre, ela não será um mal, nem uma injustiça; e certamente um amor pela igualdade que temesse aumentar o número de homens esclarecidos e tivesse medo de estender as luzes seria um amor bem funesto³¹⁶.

A igualdade deve ser entendida não como um nivelamento de talentos, uma vez que os talentos naturais não são possíveis de ser nivelados, mas como uma igualdade de direitos, deveres, oportunidades; enfim, os homens devem poder ter a mesma possibilidade de instrução, ainda que uns tenham talentos naturais que os façam sobressair sobre outros ou disponham de mais tempo para se dedicar aos estudos.

Outra obrigação da sociedade com o povo diz respeito à instrução pública relativa às profissões. Isso é um dever da sociedade porque assim mantém-se maior igualdade entre aqueles que se dedicam às diversas profissões; porque faz com que essas profissões sejam igualmente úteis, gerando uma igualdade no bem-estar que é uma espécie de igualdade mais geral do que a gerada com a destruição da desigualdade que a fortuna estabelece entre os homens³¹⁷; porque destrói os perigos que algumas profissões oferecem aos homens; porque acelera o progresso de algumas profissões, já que a instrução ensinará métodos aos homens e, dessa forma, eles a desenvolverão melhor.

³¹⁵ A noção de conhecimento útil, cara à Ilustração, defende que todo conhecimento que promova o desenvolvimento, o progresso em alguma esfera da sociedade, seja no campo das ideias, seja no campo das ações, deve ser considerado útil ao homem conhecer. Vale chamar a atenção para o fato de que para a maior parte dos *philosophes*, conhecimento útil é aquele que influi numa moral, que ajuda ao homem a viver em harmonia, que possibilita o bem-estar.

³¹⁶ CONDORCET. **Cinco memórias sobre a instrução pública**. *Op. Cit.*, p. 21.

³¹⁷ O único meio para se alcançar a igualdade no bem-estar é elevar a produção das artes (no sentido de técnica) ao mais alto grau, a uma espécie de perfeição. A única desigualdade aceita para Condorcet é a gerada pelo talento natural.

E, finalmente, a sociedade deve instrução pública ao povo como meio de aperfeiçoar³¹⁸ a espécie humana uma vez que coloca os homens de gênio em condições de desenvolver os seres humanos e prepara as novas gerações pela cultura daquelas que a precederam³¹⁹.

Foi pela descoberta sucessiva das verdades de todas as ordens que as nações civilizadas escaparam da barbárie e de todos os males que acompanham a ignorância e os preconceitos. É pela descoberta de verdades novas que a espécie humana continuará a se aperfeiçoar. [...] É, por conseguinte, um verdadeiro dever favorecer a descoberta de verdades especulativas, como único meio de levar sucessivamente a espécie humana aos diversos graus de perfeição e, conseqüentemente, de felicidade, aos quais a natureza lhe permite aspirar. Esse dever se torna ainda mais importante diante do fato de que o bem só pode ser durável se fizermos progressos em direção ao melhor, e que é preciso avançar em direção à perfeição ou então se expor a ser arrastado para trás pelo choque contínuo e inevitável das paixões, dos erros e dos acontecimentos³²⁰.

Condorcet afirma que o número de pessoas que receberam a devida educação é muito pequeno até a sua época. E aquelas que, auxiliadas, conseguiram instruir-se, mas não receberam a primeira educação, ainda assim não conseguiram alcançar a autonomia, finalidade última da instrução para este autor. Assim ele comenta:

Nada repara a falta dessa primeira educação, que é a única que pode dar o hábito do método e essa variedade de conhecimentos tão necessária para que nos elevemos à altura que poderíamos nos vangloriar de atingir. Seria, pois, importante ter uma forma de instrução pública que não deixasse escapar nenhum talento sem ser percebido e que oferecesse, nesse sentido, todos os auxílios reservados até hoje apenas aos filhos dos ricos³²¹.

A educação é um processo, segundo o autor das *Cinco memórias*, que deve durar todo o percurso da vida, não tem término. A instrução, que também é um processo continuado, possui uma natureza diferente da natureza da educação³²². Em um capítulo intitulado “Verdade”, na obra *O Espírito das Luzes*, Todorov trata da diferença entre o discurso usado pela educação e o discurso usado pela instrução.

Para melhor circunscrever o lugar da autonomia, pode ser cômodo partir de uma distinção entre dois tipos de ação, e também de discurso, aquele cuja finalidade é

³¹⁸ A perfectibilidade é uma característica humana e é outra ideia cara à Ilustração. Somente o ser humano pode se aperfeiçoar.

³¹⁹ Esta ideia aparece presente no que Diderot considera ser a educação. Este tema será tratado no próximo capítulo.

³²⁰ CONDORCET. **Cinco memórias sobre a instrução pública**. *Op. Cit.*, p. 25.

³²¹ *Id. Ibid.*, p. 26.

³²² A relação entre instrução e educação no pensamento diderotiano acontece da seguinte maneira: a instrução é uma ferramenta da educação.

promover o bem [o da educação] e aquele que aspira a estabelecer o verdadeiro [o da instrução]. [...] os detentores do poder, sejam eles de origem divina ou humana, não devem ter nenhuma ação sobre o discurso que busca conhecer o verdadeiro [...]. A verdade não pertence a um desejo³²³.

Todorov afirma ser Condorcet o responsável por explorar as consequências da escolha entre os dois discursos, durante os últimos anos do século XVIII, especificamente nas suas reflexões sobre o ensino. O autor das *Cinco memórias* “[...] opõe agora a *instrução pública à educação nacional*, e pleiteia em favor da primeira, a única que pertence, em sua opinião, às competências republicanas”³²⁴. Ou seja, para Condorcet, o Estado deve se utilizar da instrução para tornar os homens autônomos; deve fazer uso do discurso, e da ação, que visa à verdade, pois somente assim é possível levar os seres humanos à autonomia, uma vez que os possibilita, ao se depararem com a verdade, chegarem às suas conclusões, examinarem, pensarem por si só. Isso porque o Estado deve se preocupar com seus súditos, com a verdade; logo, com a difusão das luzes.

A educação “abrange todas as opiniões políticas, morais ou religiosas”; a educação *nacional* dará a todos os alunos o mesmo espírito patriótico. Em contrapartida, a instrução não se ocupará mais de “consagrar opiniões estabelecidas”, de “fazerem os homens admirarem uma legislação completamente acabada”, mas lhes ensinará a “submeter ao livre exame” suas próprias convicções, a fazer um julgamento sobre elas e, eventualmente, corrigi-las. A educação visa a propagar seus valores, a promover o que ela estima ser útil: a instrução ensina “verdades de fato e de cálculo”, abre o acesso às informações objetivas e oferece aos homens ferramentas que permitem fazer bom uso de sua razão, a fim de que “possam se decidir por si mesmos”. A finalidade é a autonomia do indivíduo, a capacidade de examinar de maneira crítica as normas existentes e escolher por si mesmo suas regras de conduta ou suas leis; o meio, o domínio das competências intelectuais fundamentais e o conhecimento do mundo. É nisso que consiste a passagem da infância à idade adulta. [...] O bom governo é aquele que, preocupado com o bem-estar de seus súditos mais do que com seu próprio triunfo, favorece o progresso das luzes, portanto da instrução pública; o que ajuda seus súditos a adquirir autonomia facilitando-lhes o acesso à verdade. [...] Um governo sábio não se opõe ao crescimento e à propagação dos conhecimentos. Mas seu papel pára aí; em nenhum caso ele deve levar o zelo até contribuir ele próprio à progressão da verdade, pois não é uma questão de vontade. O poder público não deve ensinar suas escolhas camuflando-as em verdades. [...] deve tornar materialmente possível o avanço do conhecimento, não estabelecê-lo ele mesmo. [...] a verdade está acima das leis³²⁵.

É nesse sentido que a educação é preterida em relação à instrução; deve-se optar por esta, já que é ela que possibilita o discurso que leva à verdade. O Estado deve ser o responsável por alastrar a instrução, fazendo-a chegar ao alcance de todos os cidadãos. E não

³²³ TODOROV, Tzvetan. **O espírito das Luzes**. Tradução Mônica Cristina Corrêa. São Paulo: Editora Barcarolla, 2008. p. 83-84.

³²⁴ *Id. Ibid.*, p. 85.

³²⁵ *Id. Ibid.*, p. 85-7. Vale ressaltar que os trechos entre aspas são citações que Todorov fez das *Cinco memórias* de Condorcet.

basta fazer com que a instrução chegue ao alcance de todos; ela deve ser a mesma em todos os lugares, para todos os homens, não importando sua posição social, crença, ou qualquer outro fator distintivo.

Para que se compreenda melhor a proposta de Condorcet e a diferença que ele estabelece entre educação e instrução é necessário apresentar a divisão sugerida por ele para a instrução oferecida pelo Estado. São três as espécies de instrução. A primeira, que é a instrução comum, deve propor: ensinar a cada um que é bom para todos, quaisquer que sejam as suas profissões ou gostos, levando em consideração o grau de sua capacidade e o tempo que cada um dispõe; assegurar o conhecimento das disposições particulares de cada um, com o propósito de tirar proveito dessas disposições para o benefício geral; preparar os alunos para o conhecimento de suas futuras profissões. A segunda espécie de instrução tem como objeto estudos relativos às diversas profissões cujo aperfeiçoamento possa ser útil tanto para o bem-estar comum quanto para o benefício particular de cada indivíduo. A terceira é simplesmente científica e deve formar aqueles que se destinam ao aperfeiçoamento da espécie humana, facilitando, assim, as descobertas, acelerando-as e multiplicando-as.

São três os motivos dados por Condorcet para o estabelecimento destes diversos graus de instrução: primeiro, tornar os cidadãos capazes de cumprir funções públicas com o intuito de que essas funções não se tornem uma profissão.³²⁶ O segundo, para que a divisão existente entre os ofícios e as profissões não levem os cidadãos à estupidez, ao tornar o conhecimento excessivamente especializado.³²⁷ E o terceiro, para que a instrução comum possa diminuir a vaidade e a ambição dos homens. É importante para uma nação que os homens que a formam possam ser depositários de confiança mútua e não aspirem a nada que possibilite o nascimento da vaidade e da ambição, sentimentos que não enobrecem um país. Esses homens, vacinados contra sentimentos tão funestos ao bem comum, precisam estar em condições de guiar suas escolhas; por isso, dentre outras razões, a instrução comum deve ser dividida em diversos graus.³²⁸

É, também, o fato de a transmissão do conhecimento poder ser dividido em diversos graus que possibilita ao Estado optar pela instrução e não pela educação. A educação pública

³²⁶Cf.: CONDORCET. **Cinco memórias sobre a instrução pública.** *Op. Cit.*, p. 36.

³²⁷Cf.: *Id. Ibid.*, p. 36-7.

³²⁸Cf.: *Id. Ibid.*, p. 38-9.

deve limitar-se à instrução, de acordo com Condorcet, porque a diferença necessária existente entre os trabalhadores e as fortunas impede que se lhe dê uma amplitude maior, somente entre os povos em que os trabalhos da sociedade são exercidos por escravos, é possível uma igualdade na educação, afirma o *philosophe*³²⁹.

A educação pública deve limitar-se à instrução porque, se assim não fosse, o Estado atingiria os direitos dos pais; porque uma educação pública, ao invés de uma instrução, se tornaria contrária à independência das opiniões, uma vez que “[...] a educação, se a considerarmos em toda a sua extensão, não se limita apenas à instrução positiva, ao ensino das verdades de fato e de cálculo, mas abarca todas as opiniões políticas, morais e religiosas”³³⁰. As opiniões geradas pela educação fornecida pelo Estado fazem com que os homens sejam escravos dos seus mestres, uma vez que ao acreditarem estar seguindo sua razão (os homens), estão na verdade se submetendo à razão de outrem (seus mestres). Quanto às opiniões geradas pela educação recebida no seio familiar, estas não têm o poder de tornar os homens escravos, uma vez que não são as mesmas opiniões em todos os homens (cada homem terá a opinião que fora dada pela educação recebida em sua família). Isso tem a seguinte consequência: cada homem perceberá que a sua opinião não é universal, quando se deparar com a sociedade; será levado a desconfiar das opiniões que recebera.³³¹

Outro aspecto que impede que o estado cuide da educação é o que diz respeito à religião. Uma educação completa estende-se às opiniões de cunho religioso. O Estado seria obrigado a estabelecer tantas educações quantas diferentes religiões houvesse em seus domínios, ou obrigaria os cidadãos de diversas crenças a adotar uma, a escolhida pelo Estado, para ensinar a seus filhos, ou ainda escolher dentre um pequeno número, determinado, também, pelo Estado. Isso feriria os direitos que os pais têm sobre a educação de seus filhos.³³²

De tudo isso decorre que: o Estado não tem o direito de associar o ensino da moral ao ensino da religião, aquele deve ser rigorosamente independente deste; não tem o direito de

³²⁹ A argumentação que leva a essa conclusão está presente nas páginas 41-44 das *Cinco Memórias*.

³³⁰ CONDORCET. **Cinco memórias sobre a instrução pública**. *Op. Cit.*, p. 44-45.

³³¹ *Id. Ibid.*, p. 45. (Grifo nosso).

³³² *Id. Ibid.*, p. 47.

ensinar opiniões como se as mesmas fossem verdades³³³; não deve confiar o ensino a corporações perpétuas; não deve estabelecer um corpo de doutrina que deva ser ensinado com exclusividade³³⁴; não deve usar suas opiniões como base da instrução, como também não deve considerá-la no nível das luzes do século em que se exerce; e, finalmente, o dever, como o direito do Estado, limita-se a fixar o objetivo da instrução e assegurar o cumprimento desse objetivo³³⁵. Finalizando a primeira memória, assim Condorcet expõe o poder que a instrução, quando estabelecida da forma correta, possui: “Difundindo as luzes e reduzindo a corrupção a uma impotência vergonhosa, fareis que nasçam essas virtudes públicas que podem afirmar e honrar o reino eterno de uma liberdade tranqüila”³³⁶.

Sobre a instrução comum para os homens já adultos, tema abordado na terceira memória, o *philosophe* explica que ao receber uma educação completa, o homem passa a possuir o gosto e o hábito da aplicação; seus conhecimentos sobre as diversas ciências são extensos e a escolha que o mesmo faz de qual ciência ele deve se aplicar independe de um mestre; ele se dedica à educação de sua família; torna-se mais digno da função que exerce na sociedade, ao se dedicar aos trabalhos que executa; seu gosto o leva a esforçar-se para aperfeiçoar a sua razão e preencher sua vida com prazeres dignos; seus hábitos o levam a rodear-se de livros; procura conhecer homens ilustres e reunir em torno de si as produções mais curiosas e úteis de seu país; sente necessidade de conhecer as verdades que ajudam a difundir uma luz mais homogênea e mais pura sobre as sombras que ainda envolvem as sociedades; busca como as novas ciências aumentaram a sua utilidade, que invenções ajudaram ao aperfeiçoamento das artes, que vantagem local se pode retirar delas; quer investigar que espírito influi sobre a composição das leis ou preside as operações feitas pelo

³³³ “Se algumas opiniões lhe parecem perigosas [ao Estado], [...] é afastando da instrução pública, não pelas leis, mas pela escolha de professores e métodos; é principalmente assegurando aos bons espíritos os meios de se livrar desses erros e conhecer os seus perigos. Seu dever [Estado] é o de arregimentar contra o erro, que é sempre um mal público, toda a força da verdade; mas ele não tem o direito de decidir onde reside a verdade, onde se encontra o erro”. (CONDORCET. **Cinco memórias sobre a instrução pública**. *Op. Cit.*, p. 47-8).

³³⁴ “[...] o que em cada época assinala o verdadeiro termo das luzes não é a razão particular de tal homem de gênio, que pode ter também seus preconceitos pessoais, mas a razão comum dos homens esclarecidos [o espírito do tempo]. E é necessário que a instrução se aproxime desse termo das luzes mais do que o poder público possa por si mesmo se aproximar dele. De fato, o objetivo da instrução não é perpetuar os conhecimentos que se tornaram gerias numa nação, porém aperfeiçoá-los e estendê-los”. (CONDORCET. **Cinco memórias sobre a instrução pública**. *Op. Cit.*, p. 51-2).

³³⁵ “O fim da instrução não é fazer que os homens admirem uma instrução pronta, mas torná-los capazes de avaliá-la e corrigi-la. Não se trata de submeter cada geração às opiniões bem como às vontades daquela que a precede, porém de esclarecê-las cada vez mais, a fim de que cada uma se torne cada vez mais digna de governar-se por sua própria razão”. (CONDORCET. **Cinco memórias sobre a instrução pública**. *Op. Cit.*, p. 53).

³³⁶ *Id. Ibid.*, p. 67.

governo; em que direção avança o poder público, quais são os princípios que o guiam e as ameaças que podem corrompê-lo.

Na terceira memória, os principais objetos a serem ensinados seguem os mesmos critérios das outras: as necessidades mais gerais. Tais objetos são: os conhecimentos políticos; a moral; a economia doméstica e rural; as partes das ciências e das artes que podem ser de utilidade comum; em suma, a educação física e moral. Quanto à instrução política, esta não deve se limitar ao conhecimento das leis feitas, mas ir aos conhecimentos dos princípios e dos motivos de tais leis. De acordo com Condorcet,

Sem essa instrução, de que modo ele poderia conhecer os homens que governam sua pátria e o que ela pode esperar deles, e saber que bens e que males lhe são preparados? Sem isto, como uma nação não ficaria dividida em duas classes, das quais uma serviria de guia para a outra, seja para desviá-la, seja para conduzi-la, exigindo uma obediência realmente passiva, á que esta outra seria cega? E em que se transformaria o povo, senão em um amontoado de instrumentos dóceis que seriam disputados por mãos hábeis para serem rejeitados, quebrados ou empregados segundo sua fantasia³³⁷?

Quanto à instrução moral, ela deve ter como finalidade o fortalecimento dos hábitos virtuosos e a prevenção ou destruição dos viciosos. Vale ressaltar que no século da demonstração, ou seja, em que o conhecimento não está mais pautado no racionalismo, como preconizara Descartes, mas no empirismo de Bacon, Locke, Newton, a moral e, conseqüentemente, o seu ensino, não deve ficar restrita aos preceitos, às máximas. Deve ser posta em prática, em exercício;

[...] é preciso acostumar os homens a refletir sobre suas próprias ações, a saber julgá-las segundo esses preceitos. Deve-se, se não aperfeiçoar, pelo menos conservar neles o *senso moral* que receberam da natureza e que foi desenvolvido pela instrução³³⁸.

No que respeita às partes das ciências e das artes que podem ser de utilidade comum, a instrução deve possibilitar suas descobertas, quando elas são de utilidade geral, o que irá acabar gerando um bem-estar. O autor das *Cinco memórias* ressalta, também, a importância de se instruir os pais de família sobre a educação física e moral. Segundo ele, a ignorância dos

³³⁷*Id. Ibid.*, p. 159.

³³⁸*Id. Ibid.*, p. 160. Quanto ao que venha a ser *senso moral*, Condorcet explica, em nota, que é a faculdade de experimentar muitos graus de prazer ou de dor, através das lembranças das ações passadas, pela projeção das ações futuras, pelo espetáculo ou pelo relato das ações dos outros. “Quando se toma o sentimento e não a razão como guia de uma ação refletida ou como um motivo de julgamento, o senso moral toma o nome de consciência”. (*Id.*, nota 1).

pais e seus preconceitos são fatores que degradam a espécie humana, diminuem a duração da vida e “[...] sobretudo, a da idade em que o homem, fazendo mais do que se bastar a si mesmo, tem tempo e forças para a sua família e para a sua pátria”³³⁹.

A força que o exemplo, ou seja, que a moral, quando posta em prática, possui para a instrução dos adultos é muito grande, uma vez que “Esses preceitos, desenvolvidos por exemplos bem escolhidos, serão facilmente postos ao alcance dos homens menos instruídos”³⁴⁰. Para que se chegue ao sucesso dessa instrução, Condorcet traça, assim como fez nas memórias anteriores, o que se deve fazer. Os livros devem fazer parte desse momento instrutivo; entretanto, deve-se criar um hábito de leitura desses livros para que se possa extrair, desse hábito, as vantagens de uma boa leitura para a formação intelectual e moral dos homens.

Os livros necessários a essa instrução são de quatro naturezas distintas: livros elementares, que devem ser a base do ensino dos alunos; obras históricas; dicionário, jornal e almanaque e obras que os mestres devem se limitar a encorajar a leitura. Os livros elementares devem servir ao que Condorcet chama de instrução direta. Estes livros precisam trazer em suas páginas os assuntos e as diversas partes do ensino que foram expostos anteriormente. As obras históricas, assim como os outros tipos de livros, servem para o que o autor chamou de instrução indireta, que se deixa, diferentemente da instrução direta, absolutamente à vontade. Além das coletâneas de história, os romances são úteis para esse tipo de instrução, uma vez que seguem o modelo horaciano do *Dulce e utile*³⁴¹; e, como visto anteriormente, o século XVIII entende que a moral não deve estar vinculada às máximas, mas às experiências vividas, ou não, que servem de modelos aos homens. Outra fonte de experiências e exemplos são as peças teatrais, as festas e os espetáculos.

Podemos usar esses meios para lembrar fortemente as épocas sobre as quais é útil fixar a atenção dos povos, para alimentar neles, para estimular até, o entusiasmo e os sentimentos generosos da liberdade, da independência, da dedicação à pátria; enfim, para gravar nos espíritos um pequeno número desses princípios que formam a moral das nações e a política dos homens livres. Aqueles que puderam observar os progressos da opinião, no último meio século, viram qual foi a influência das tragédias de Voltaire; o quanto essa multidão de máximas filosóficas, difundidas em suas peças ou expressas em seus quadros patéticos e terríveis, contribuíram para

³³⁹*Id. Ibid.*, p. 168.

³⁴⁰*Id. Ibid.*, p. 170.

³⁴¹ Conferir nota 223.

livrar o espírito da juventude dos ferros de uma educação servil, para fazer que pensassem, aqueles que a moda destinava à frivolidade³⁴².

É de extrema importância o fato de Condorcet afirmar que as peças teatrais, os espetáculos e as festas fazem parte dos meios indiretos de instrução. Isso reforça a ideia de que se instrui pelo exemplo e este pode ser doce e útil. Entretanto, ele chama a atenção para o fato de que estas mesmas fontes de inspiração para a educação através de valores morais podem se tornar meios de se corromper o espírito público.³⁴³ Deve haver uma vigilância, por parte do Estado; mas, sem que esta vigilância prejudique os direitos que o teatro tem, por exemplo, de ser livre. Quanto às festas, deve-se estabelecer um calendário regular de festas nacionais, além de possibilitar que estas sejam verdadeiros espetáculos populares³⁴⁴.

³⁴² CONDORCET. **Cinco memórias sobre a instrução pública.** *Op. cit.*, p. 191.

³⁴³ *Id.*

³⁴⁴ *Id. Ibid.*, p. 192-193.

3. INSTRUÇÃO, VIRTUDE, FELICIDADE: DIDEROT E A EDUCAÇÃO

O ano de 1789 é emblemático para a história ocidental. Data em que eclodiu a Revolução Francesa, responsável por transformações que repercutem até os anos atuais. Tal acontecimento possibilitou diversas mudanças nos regimes político, econômico e social. Dentre todas as mudanças alcançadas, como explicitado no primeiro capítulo deste escrito, a esfera educacional não poderia permanecer indiferente. Em sendo esse momento histórico alcunhado, também, de o Século da Ilustração, a “ordem do dia”, para os *philosophes*, era: a preocupação constante com a felicidade e o bem-estar dos homens; o esclarecimento destes para que, ao se tornarem ilustrados, pudessem alcançar a felicidade de se auto-governarem, de serem responsáveis por si mesmos, de pensarem autonomamente, serem virtuosos, viverem em harmonia, construïrem um estado de bem-estar social.

É necessária a exposição de alguns dados para que seja possível compreender dois aspectos importantes acerca dessa Revolução: a trajetória que levou os revolucionários ao poder e as propostas relativas às alterações que deveriam ser feitas na educação do Estado francês³⁴⁵. Em 1788, os Estados Gerais do reino se reúnem e transformam-se em Assembléia Nacional Constituinte; sendo este ato considerado o estopim do movimento revolucionário, antes mesmo de 14 de julho de 1789, queda da Bastilha. No mês de agosto, do ano da Revolução, diversas medidas são tomadas: a Assembléia Nacional vota pela abolição do regime feudal e de alguns direitos senhoriais; proclama a liberdade de imprensa; adota a

³⁴⁵ Essa necessidade se dá em função do seguinte aspecto: a inserção do pedagógico no político. Para alguns comentadores, Dolle é um exemplo, essa relação é uma característica dominante no século XVIII. Cf.: DOLLE, Jean-Marie. *Politique et Pédagogie*. Diderot et les problèmes de l'éducation. Op. cit., p. 11.

Declaração dos Direitos do homem e do cidadão, que somente será sancionada no mês de outubro. Em fevereiro do ano seguinte, suprimem-se as ordens religiosas e os direitos senhoriais são definitivamente extintos em março. Ainda neste mesmo mês, as ordens sumárias de prisão expedidas pelo rei (*lettres de cachet*³⁴⁶) são extintas. Em junho, a Assembléia decide pela Constituição Civil do Clero, tornando todos os eclesiásticos cidadãos comuns, sujeitos às leis, e acaba com a nobreza hereditária na França; é aprovado um novo código penal; a escravidão, apesar de continuar nas colônias, é abolida na França; as corporações de ofício são suprimidas. Em 1792, é escolhida a divisa “Liberdade, Igualdade, Fraternidade”, que ainda hoje pode ser vista nas fachadas dos prédios oficiais do governo francês³⁴⁷.

No que respeita às propostas relativas às alterações que deveriam ser feitas na educação do Estado francês, estas foram sendo desenvolvidas e apresentadas no decorrer da Ilustração (que, como fora dito, é chamado, também, de “Século da Pedagogia”), ou seja, antes de 1789. Autores que estudam as histórias das instituições e das doutrinas filosóficas na França chamam a atenção para a efervescência, no século XVIII, das discussões não somente no nível das práticas educativas, mas, também, no nível teórico³⁴⁸. Alguns desses autores

³⁴⁶ As *lettres de cachet* tornaram-se um dos símbolos mais odiosos do *Ancien Régime*. (Cf.: WILSON, Arthur. **Diderot**. Tradução Bruna Torlay. São Paulo: Perspectiva, 2012. (Col. Perspectivas). p. 130.) À época do Cardeal Fleury, foram despachadas, em dezessete anos, cerca de 40 mil *lettres de cachet*. (Cf.: GAZIER, Augustin. **Histoire Générale du mouvement janséniste**. Paris: Honoré Champion, 1922 (II vol.). vol. II, p. 02.) Elas eram usadas, em geral, para resolver contendas familiares, (como aconteceu a Diderot, em 1742, quando seu pai, contrário a sua manifestação em querer se casar com Anne-Toinette Champion, conseguiu prendê-lo para tentar amenizar os ânimos fervorosos de seu filho), ou penalizar aqueles que desacatavam à corte. “[...] uma *lettres de cachet* era obrigada a trazer a assinatura ratificada de um dos principais ministros do rei, e, a esse respeito, satisfazia inquestionavelmente as formalidades, tanto quanto se podia esperar de um mandado de prisão em qualquer país a qualquer época. Mas as *lettres de cachet* eram muito menos satisfatórias no sentido de que não precisavam declarar a causa da detenção. Ademais, pessoas presas assim eram mantidas incomunicáveis, e era inteiramente legal detê-las por tempo indefinido, o que era uma perspectiva naturalmente amedrontadora e desmoralizante”. (WILSON, Arthur. **Diderot**. Op. cit. p. 131). Ver, também, FOUCAULT, Michel. FARGE, Arlette. **Le Désordre des familles – Lettres de Cachet des Archives de La Bastille au XVIII^e siècle**. Paris: Gallimard, 1982.

³⁴⁷ Cf.: VENTURI, Franco. “Les Lumières dans l’Europe du 18^e siècle”. In: **Europe des Lumières: Recherches sur le 18^e siècle**. Op. cit. e, também, cf.: SOUZA, Maria das Graças de. Apresentação. In: CONDORCET. **Cinco memórias sobre a instrução pública**. Tradução Maria das Graças de Souza. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

³⁴⁸ A esse respeito ver: DOLLE, Jean-Marie. **Politique et Pédagogie**. Diderot et les problèmes de l’éducation. Op. Cit.. GUSDORF, Georges. **L’avènement des sciences humaines au Siècle des Lumières**. Op. cit.. EBY, Frederick. **História da Educação Moderna**. Séc. XVI/Séc. XX. Teoria, organização e prática educacionais. Op. Cit.. SNYDERS, Georges. **La pédagogie em France aux XVII^e et XVIII^e siècles**. Op. Cit.. MESROBIAN, Avédik. **Les conceptions pédagogiques de Diderot**. Op. Cit.. HUBERT, René. **Traité de Pédagogie Generale**. Op. Cit.. ABBAGNANO, N. e VISELBERGHI, A. **História da pedagogia**. Op. Cit.. CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Op. Cit.. COMPAYRÉ, Gabriel. **Histoire Critiques des Doctrines de l’Éducation en France depuis le seizième siècle**. Op. Cit.. DURKHEIM, Emile. **A Evolução Pedagógica**. Op. Cit.. GAL, Roger. **Histoire de l’Éducation**. Op. Cit.. Op. Cit.. LEBRUN, François; QUÉNIART, Jean; VENARD, Marc. **Histoire de l’enseignement et de l’éducation II**. De Gutenberg aux lumières (1480-1789). Op. Cit..

apontam para o fato de que a relação entre educação e política³⁴⁹ é estreita, na Ilustração. Dolle chega a afirmar que a educação deve estar vinculada à Constituição do Estado à qual pertence³⁵⁰.

Pela primeira vez, fala-se em educação nacional, gratuita, obrigatória, laica [...] Mas, sobretudo, pensa-se a pedagogia em sua inserção política. Afirma-se, de mais a mais, que a educação é um dever do Estado, da política; que ela está ligada à Constituição, e que ela deve, entre outras coisas, formar o cidadão deste Estado³⁵¹.

Desde o século IX, após a ruína do sistema escolar herdado de Roma, a educação, na França, estava subordinada às mãos da Igreja. Porém, o período da Ilustração opera uma mudança importante: a Igreja, poder político e econômico aliado à Coroa Real, que solidificava as ideias e os costumes coercitivamente, começava a ter sua autoridade questionada³⁵². Os avanços econômico – que possibilitou o surgimento da burguesia – e científico – que fez com que alguns homens começassem a pensar determinados assuntos de outra maneira – contribuíram com a luta pela Emancipação e liberdade do pensamento; luta esta que deveria resultar, pouco a pouco, em liberdade política e econômica³⁵³.

Ora, o espírito crítico, em sua lógica, coloca em causa e propõe reformas, abre novos horizontes e modifica o espaço mental. Nada de extraordinário se concepções políticas novas surgem de novos sistemas filosóficos³⁵⁴.

Nessa atmosfera de transformações, é urgente pensar numa reforma da educação, uma vez que, como explicitado anteriormente, o projeto que a Ilustração traçou para os homens é aquele que possibilita a Emancipação, que encaminha o homem ao Esclarecimento; é fazer com que as pessoas tenham a capacidade de pensarem por si mesmas. E, nesse sentido, é urgente retirar da Igreja o monopólio do ensino, pois, em sendo esta Instituição uma espécie de “Tutora” do homem, responsável por solidificar costumes e ideias coercitivamente, como

³⁴⁹ Vale ressaltar que esta Tese não se deterá a investigar essa relação.

³⁵⁰ Vale ressaltar que essa tese, da estreita relação entre a educação pregada por um Estado e a Constituição deste, não é um discurso novo, que aparece pela primeira vez na Ilustração. Ela já está presente em Platão (*A República*) e em Aristóteles (*Política*). Montesquieu, no *Do Espírito das Leis*, defende a ideia de que a educação está diretamente vinculada à forma de Governo de um país “As leis da educação são as primeiras que recebemos. E, como elas nos preparam para sermos cidadãos, cada família particular deve ser governada de acordo com o plano da grande família que abrange todas. Se o povo em geral possui um princípio, as partes que o compõem, isto é, as famílias, também o terão. Portanto, em cada tipo de governo as leis da educação serão diferentes. Nas monarquias, terão por objeto a honra; nas repúblicas, a virtude; no despotismo, o medo.” (MONTESQUIEU. **Do Espírito das Leis**. Tradução Fernando Henrique Cardoso e Leôncio Martins Rodrigues. 2ª ed.. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Col. “Os Pensadores”). p. 51).

³⁵¹ DOLLE, Jean-Marie. **Politique et Pédagogie**. Diderot et les problèmes de l'éducation. *Op. Cit.*, p. 09.

³⁵² Cf.: *Id.*

³⁵³ Cf.: *Id.*

³⁵⁴ *Id. Ibid.*, p. 09-10.

afirmara Dolle, o ensino pregado por ela não tem como objetivo o Esclarecimento, que leva à Emancipação, mas sim, como exposto no capítulo anterior, a Salvação³⁵⁵.

A característica dominante, juntamente com a preocupação que se tem com as questões que envolvem a educação, do século XVIII, é a inserção da esfera pedagógica na esfera política³⁵⁶. Como exposto, a Ilustração foi um período extremamente fecundo para a pedagogia, uma vez que abarcou esse campo na multiplicidade de seus aspectos. Entretanto, os *philosophes*, com poucas exceções, apesar de participarem da discussão acerca das questões que envolviam a educação, não escreveram tratados sobre esse tema³⁵⁷. Rousseau pode ser considerado uma exceção uma vez que escreveu, em 1762, o *Emílio*³⁵⁸. Os autores de “Planos de Educação” eram, em sua maioria, parlamentares e economistas, mas, havia uma exceção: o *philosophe*, Diderot³⁵⁹.

É importante ressaltar que os especialistas da Ilustração não a consideraram um movimento homogêneo. “[...] a unidade da época é apenas um desejo piedoso, reivindicação de um totalitarismo, que não exista, para atingir seus fins, a desfigurar a realidade.”³⁶⁰ Salinas Fortes afirma que ao se estudar o século XVIII, deve-se estar ciente de que ele não é uma doutrina sistemática³⁶¹. Gusdorf chama a atenção para o fato de que “A cultura do tempo em sua plena atualidade é uma realidade ambígua na qual o olhar retrospectivo do historiador

³⁵⁵ O ensino estava em crise visto que não parecia se adaptar às necessidades da época: preparar os homens para as profissões que irão ocupar na sociedade e torná-los serem pensantes e, sobretudo, virtuosos, que não precisam do auxílio de ninguém para raciocinar acerca de algum assunto, muito menos da religião para serem bons. Nesse sentido, o ensino do Latim, apenas para citar um exemplo, tornou-se inútil, pois é mais importante que os homens saibam Matemática, História Natural, Tecnologia, Moral para que assim possam, além de exercer seus postos profissionais na sociedade e acompanhar os avanços tecnológicos e científicos daquele momento, ser virtuosos, tendo em vista a felicidade individual e a coletiva, em prol de um bem comum (vale ressaltar que estão pautados, nesses dois aspectos, a dupla finalidade da educação para Diderot: a felicidade individual e social (coletiva), sendo a primeira subordinada à segunda. A esse respeito, será explicitado mais à frente. (Cf.: *Id. Ibid.*, p. 10).

³⁵⁶ Cf.: *Id. Ibid.*, p. 11.

³⁵⁷ Cf.: *Id. Ibid.*, p. 13.

³⁵⁸ Vale chamar a atenção para o fato de que o *Emílio* pode ser considerado uma obra literária e não um tratado filosófico-pedagógico. Primeiro, porque é possível identificar a presença dos elementos da narrativa: narrador, personagens, espaço, tempo e enredo. Segundo, dá-se pelo fato deste livro criar condições ideais de educação, através das máximas de educação dadas por seu autor, que não são encontradas na realidade, porque assim como os outros *philosophes*, seus contemporâneos, Rousseau não estava satisfeito com a educação que estava em voga na França setecentista. Logo, ele precisa criar uma ficção para que, a partir dela, possa influenciar o seu leitor, modificá-lo, educá-lo, instruí-lo, através de uma das funções que a literatura possui (essa tese será defendida no decorrer deste trabalho, a partir da análise das obras de Denis Diderot).

³⁵⁹ DOLLE, Jean-Marie. **Politique et Pédagogie**. Diderot et les problèmes de l'éducation. *Op. Cit.*, p. 13.

³⁶⁰ GUSDORF, Georges. “Discours de l'ombre et discours des lumières”. In: **Naissance de la conscience Romantique au Siècle des Lumières**. *Op. cit.*, p. 25.

³⁶¹ Cf.: FORTES, Luiz Roberto Salinas. **O iluminismo e os reis filósofos**. *Op. cit.*

pode decifrar configurações diversas, senão contraditórias”³⁶². Nesse sentido, é simples compreender a seguinte sentença: os *philosophes* tinham em mente um objetivo comum, um projeto – o esclarecimento dos homens. Porém, isso não significava que esse grupo de pensadores tinha as mesmas idéias, ou escreviam suas obras sem que houvesse nenhuma controvérsia entre eles³⁶³.

A Ilustração colocou os problemas pedagógicos, em sua multiplicidade, mas propôs soluções a estes problemas ao refletir e trazer um pensamento novo e original no que respeita à educação, apesar da relativa incoerência e diversidade de conclusões a que seus representantes chegaram³⁶⁴. “Assim, bem antes que Danton afirmasse que ‘após o pão, a educação é a primeira necessidade do povo’, os filósofos das Luzes fizeram da educação um problema político, que entrou com plenos direitos no campo das reformas indispensáveis”³⁶⁵.

Destarte, é iminente uma mudança no sistema educativo para que, dessa forma, o projeto de esclarecimento dos seres humanos possa ser levado a cabo. Em função disso, diversos autores, ao pensarem a educação desse século³⁶⁶, contribuíram para as mudanças que foram operadas e que possibilitaram a instauração da instrução pública, gratuita e laica no estado francês. Assim, “Uma revolução se opera nos espíritos, em matéria de pedagogia, e *Diderot*, que vivia em uníssono com seu tempo, [...] contribuiu ao colocar, em causa, o sistema educativo”³⁶⁷. Nesse sentido, levando-se em consideração as transformações que começaram a operar-se na Ilustração (transformações estas que vão da esfera política à econômica, passando pela esfera social), e que tiveram como protagonistas os *philosophes*, este capítulo tem como objetivo apresentaras principais ideias pedagógicas expostas no pensamento diderotiano, com o intuito de mostrar que a educação era um tema caro a *philosophe*, bastante discutido em diversas obras de sua autoria e, fundamentalmente,

³⁶² GUSDORF, Georges. “Discours de l’ombre et discours des lumières”. In: **Naissance de la conscience Romantique au Siècle des Lumières**. *Op. Cit.*. p. 25.

³⁶³ O próprio Diderot discordava de alguns aspectos encontrados na obra de Rousseau e na obra de Helvétius, no que respeita ao que estes pensaram acerca da educação.

³⁶⁴ Cf.: DOLLE, Jean-Marie. **Politique et Pédagogie**. Diderot et les problèmes de l’éducation. *Op. cit.*. p. 13.

³⁶⁵ GOULEMONT, Jean M. MASSEAU, Didier. TATIN-GOURIER, Jean-Jacques. **Vocabulaire de la Littérature du XVIII^e siècle**. *Op. cit.*. p. 65. Na região do Odéon, em Paris, há uma praça com uma estátua de Danton. Em sua base, é possível ver gravada a frase citada acima.

³⁶⁶ Vale ressaltar que essa discussão sobre a reforma do ensino e acerca da relação necessária entre educação e política (como exposto sucintamente) não é mérito dos pensadores da Ilustração; e, para que os *philosophes* tivessem a lucidez da importância da discussão sobre essas questões, outros autores foram imprescindíveis como, por exemplo, Comenius, Campanella, Montaigne, Thomas Morus, John Locke, somente para citar alguns exemplos.

³⁶⁷ DOLLE, Jean-Marie. **Politique et Pédagogie**. Diderot et les problèmes de l’éducation. *Op. cit.*. p. 11 (Grifo nosso).

explicitar a argumentação que justifica a escolha do *Plano de uma Universidade* como texto base para a análise acerca da educação em Diderot, apontando que a estrutura dada a esta obra ajuda a responder a hipótese levantada por esta Tese.

2.1 DIDEROT COMO PARTICIPANTE DA NOVA ORDEM PEDAGÓGICA

“Quant à ces philosophes, dis-je, comme ils étaient grands en sciences, ils étaient encore plus grands en toute action”.

Montaigne³⁶⁸

No que se refere à participação de Diderot nessa efervescência de ideias pedagógicas na Ilustração, além de sua contribuição, ao conceber e dirigir, junto com D’Alembert, o projeto da *Encyclopédia* – que no entendimento de Diderot foi criada “[...] *pour changer la façon commune de penser*”³⁶⁹ –, sua preocupação com a educação era, como não poderia deixar de ser, uma constante em suas obras³⁷⁰. Contudo, é importante ressaltar o valor, a importância de uma publicação da estirpe da *Encyclopédia*, naquele momento oportuno, porque ela é um dos indícios que auxilia na interpretação sugerida acima; qual seja: a educação era uma preocupação constante no pensamento diderotiano e, apesar de somente ter sido tratada diretamente em seus textos nos anos de maturidade³⁷¹, já estava presente em

³⁶⁸ MONTAIGNE. Chapitre XXV – Du pédantisme. In: **Oeuvres Complètes**. Paris: Éditions Du Seuil, 1967. (Livre I). p. 68. (Quanto a esses filósofos, eu digo, como eles foram grandes em ciência, maiores eles foram ao se colocarem em ação).

³⁶⁹ DIDEROT. Encyclopédie. In: D’ALEMBERT, Jean le Rond. DIDEROT, Denis. **Encyclopédie**. Édition en CD-ROM. Paris, Redon, 2002/2003. (“[...] mudar a maneira comum de pensar”). DIDEROT, Denis. Encyclopédia. In: **Obras VI (3): O Enciclopedista**. Arte, Filosofia e Política. Tradução Newton Cunha e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2001. Sobre Diderot e a *Encyclopédia*, é importante consultar a obra: PROUST, Jacques. **Diderot et l’Encyclopédie**. Paris: Albin Michel, 1995. (Bibliothèque de l’Évolution de l’Humanité).

³⁷⁰ DIDIER, Beatrice. Quand Diderot faisait le *Plan d’une Université*. In: **Recherches sur Diderot et sur l’Encyclopédie**. n.º. 18-19, 1995. p. 82.

³⁷¹ As obras que possuem como tema, declaradamente principal, a Educação, foram escritas aproximadamente a partir da década de 1770. A apresentação a um texto inédito, chamado “Les Parents et l’éducation”, exposto pela primeira vez no *Inventaire du Fonds Vandeul et inédits de Diderot*, ao discutir se o título a um conjunto de textos (“Traité de l’éducation”) fora dado pelo próprio Diderot ou Madame Vandeul (sua filha Angélique) e seu marido, faz entender que o título fora escolhido pelo *Philosophe*: “O vivo interesse que Diderot deu aos problemas de educação nos últimos quinze ou vinte anos de sua vida, concede um certo peso à hipótese de que o título é de Diderot mesmo”. (DIECKMANN, Herbert. **Inventaire du Fonds Vandeul et inédits de Diderot**. Genève: Librairie Droz. Lille: Librairie Giard, 1951. p. 188).

outras obras³⁷², como indica uma passagem de um artigo fundamental, de acordo com alguns comentadores³⁷³: o artigo “Enciclopédia” (1755), escrito por Diderot.

Com efeito, os objetivos de uma *Enciclopédia* são os de reunir os conhecimentos espalhados sobre a superfície da Terra, expor o sistema geral com o qual nós vivemos e o transmitir aos homens que vêm depois de nós; afim de que os trabalhos dos séculos passados não se tornem inúteis aos séculos precedentes; que os nossos descendentes, tornando-se mais *instruídos*, venham a ser também mais *virtuosos* e *felizes* e não morramos sem termos sidos merecedores do gênero humano³⁷⁴.

Como será exposto mais à frente, ao se analisar o *Plano de uma Universidade* (1775), a sentença (*Instruídos – Virtuosos – Felizes*) tem um significado extremamente importante para o pensamento educacional de Diderot, ao ponto dele afirmar que “[...] no fim das contas, não há nada melhor a fazer pela felicidade pessoal neste mundo que ser um homem de bem [...]”³⁷⁵; ou seja, quer ser feliz? Começai por ser virtuoso! Vinte anos separam os dois trechos acima, mas a convicção de que a sentença citada é a fórmula que rege uma ideia de educação, presente não apenas em Diderot, mas no “Século da Pedagogia” de uma maneira geral, não se altera. A relação estabelecida entre a *Instrução*, a *Virtude* e a *Felicidade* do homem é ponto comum entre os autores dessa época. O fato mesmo de a explicação aparecer no verbete “Enciclopédia”, quando se tem por objetivo informar aos cidadãos a finalidade de uma obra como o *Dicionário Raciocinado de todas as Ciências*, indica a grandiosidade do projeto

³⁷² Desde 1745, na tradução, tida por alguns estudiosos mais como uma versão, da obra de Shaftesbury, *Essais sur le mérite et la vertu* (*Principes de la philosophie morale*) – , considerada pelos especialistas da filosofia diderotiana como a responsável por precisar seu pensamento e operar o início de uma mudança que leva Diderot de um teísmo ao ateísmo (“Da crença teísta num Deus providencial, que podemos ver em suas notas à tradução de *Investigação Sobre a Virtude* de Shaftesbury, Diderot procede a um deísmo algo militante nos *Pensamentos Filosóficos*, e termina aquele breve tratado sugerindo que a religião natural, revelada a nós pela razão, é a melhor. A partir disso, veremos, ele prossegue até chegar, finalmente, a um ateísmo total [na Carta sobre os cegos]”. Cf.: WILSON, Arthur. **Diderot**. Op. cit.. p. 84; e, também, JACKSON, Jean-Pierre. “Préface”. In.: DIDEROT, Denis. SHAFTESBURY, Anthony. **Essais sur le mérite et la vertu** (Principes de la philosophie morale). Paris: Éditions Alive, 1998. p. 05-12.), e entendida, por Pierre Lepape “[...] a primeira obra pessoal de Denis Diderot, o primeiro estado de sua filosofia, a primeira exposição de suas convicções morais. Diderot incrusta nos textos de Shaftesbury uma composição na qual o senso e o dinamismo pertencem a ele próprio”. (LEPAPE, Pierre. **Diderot**. Paris: Flammarion, 1991. p. 50-51) – até os anos de 1770, a educação não deixou de ser algo recorrente e importante nos escritos do *Philosophe*.

³⁷³ Para citar apenas um exemplo: “Provavelmente, o artigo isolado mais importante de todos os dezessete volumes da *Enciclopédia* era o verbete ‘Enciclopédia’, de Diderot. A rica textura de seu exame, primeiro sobre a natureza de uma enciclopédia, e em seguida sobre a relação de uma enciclopédia com a língua, a ciência e o conhecimento em geral, torna o artigo de Diderot comparável em escopo e significado ao ‘Discurso Preliminar’ de D’Alembert. Ambos se assemelham ainda em sua fé no progresso, fé que era um dos principais credos do evangelho dos *philosophes*”. (WILSON, Arthur. **Diderot**. Op. cit.. p. 274).

³⁷⁴ DIDEROT. *Encyclopédie*. In: D’ALEMBERT, Jean le Rond. DIDEROT, Denis. **Encyclopédie**. Édition en CD-ROM. Paris, Redon, 2002/2003. (Grifo nosso). DIDEROT, Denis. *Enciclopédia*. In: **Obras VI (3)**: O Enciclopedista. Arte, Filosofia e Política. Op. Cit.. Ver, também, MORTIER, Roland. *Encyclopédie*. In.: MORTIER, Roland. TROUSSON, Raymond. **Dictionnaire de Diderot**. Op. Cit., p. 164-166.

³⁷⁵ DIDEROT, Denis. *Plano de uma Universidade*. In: **Obras I**: Filosofia e Política. Op. Cit., p. 347.

pedagógico e civilizatório encampado pelos *philosophes* e a responsabilidade que eles trazem para si, ao se colocarem como aqueles que desejam reunir os conhecimentos dispersos sobre o Globo, para que assim possam organizar esses conhecimentos de forma a repassá-los às futuras gerações (logo, educá-las), com o intuito de gerar uma ideia de continuidade e utilidade quanto aos conhecimentos adquiridos nos séculos remotos, relacionando-os aos conhecimentos mais recentes e aos que estão por vir. E, para que eles, os *philosophes*, possam ser os merecedores do gênero humano, este “Colosso Editorial” precisa possibilitar aos homens a instrução, tornando-os virtuosos e felizes. Assim Diderot entende a magnanimidade da *Encyclopédia*; assim, ele concebe sua finalidade; e será, também dessa forma, que ele construirá seus textos, objetivando “*changer la façon commune de penser*”, visto que ele nunca teve dúvidas de que a disseminação do saber tornaria o homem melhor e mais feliz e, por essa mesma razão, não duvidou do projeto da obra considerada “O Cavalo de Tróia do *Ancien Régime*”³⁷⁶.

Inicialmente pensada para ser uma tradução da *Ciclopédia* de Ephrain Chambers, de 1728, que possuía dois volumes *in-folio*, acompanhado de vinte e uma grandes ilustrações e que, ao término da tradução, passaria a ter quatro volumes de texto e um de gravuras; a *Encyclopédia* teve seu projeto ampliado: dezessete volumes *in-folio* de texto impresso, onze volumes de gravuras, quatro volumes de suplementos, dois de índice e um de ilustrações suplementares. Diderot, que juntamente com D’Alembert estava à frente dessa empreitada, é considerado o principal responsável por essa expansão do projeto inicial. A obra mais característica do século XVIII francês³⁷⁷ pode ser considerada uma espécie de aparelho político³⁷⁸ que ao transmitir informações, ajudava a transformar os valores dos homens; ajudava a torná-los favoráveis às mudanças e, sobretudo, tinha, dentre outros, o objetivo de declarar guerra aos preconceitos.

Guerra aos preconceitos! Tal será, sabe-se, a palavra de ordem dos *philosophes* no século XVIII; [...] Em resumo, pode-se dizer que os Enciclopedistas quiseram oferecer *três* sortes de serviços à sociedade: em primeiro lugar, eles criticaram certos abusos particulares de seu tempo e propuseram algumas reformas *sociais*; em

³⁷⁶ Cf.: WILSON, Arthur. **Diderot**. *Op. cit.*. p. 276, quanto à ausência de dúvidas de Diderot; e p. 28, sobre a alcinha dada à *Encyclopédia*.

³⁷⁷ Cf.: CRESSON, André. **Diderot, sa vie, son oeuvre, avec un exposé de sa philosophie**. Paris: Presses Universitaires de France, 1949. p. 35

³⁷⁸ Alguns consideravam a *Encyclopédia* uma “Máquina de Guerra” (Cf.: LE RU, Véronique. **Subversives Lumières: l’Encyclopédie comme machine de guerre**. Paris: CNRS Éditions, 2007). “De fato, ela se tornou um arsenal onde as armas do pensamento crítico eram guardadas – polidas, afiadas e imediatamente colocadas à mão”. (Cf.: WILSON, Arthur. **Diderot**. *Op. cit.*. p. 167).

segundo lugar, eles investigaram metodicamente e discutiram os princípios dos *governos*; em terceiro lugar, *e acima de tudo*, eles combateram a *religião* dominante. Pode-se, então, considerar sua obra polêmica sob estes três pontos de vista: *social, político, religioso*³⁷⁹.

Ao propor pensamentos acerca desses três pontos e, conseqüentemente mudanças, a *Encyclopédia* opera, coloca em prática, a sua finalidade: “*changer la façon commune de penser*”. Nesse sentido, deve-se acrescentar ao que afirmou Ducros uma quarta sorte de serviços prestados à sociedade: eles, os enciclopedistas³⁸⁰, estavam preocupados em *instruir* os homens para, assim, os tornarem *virtuosos* e, necessariamente *felizes*, como afirmara Diderot. A educação visa alcançar a concretização dessa sentença, como exposto anteriormente e, em função disso, Dolle afirma ser a *Encyclopédia* uma obra pedagógica em seu princípio e em sua realização, apesar de existirem, em seu corpo, poucos artigos que tratem dessa matéria³⁸¹. “A *Encyclopédia* queria colocar em contato com o universo da cultura o maior número de homens possíveis [...]”³⁸².

³⁷⁹ DUCROS. **Les encyclopédistes**. Paris: Honoré Champion, 1900. p. 137-138. (Grifos do autor).

³⁸⁰ Muitos estudiosos do século XVIII consideram os *philosophes* propagandistas. Entretanto, é importante ressaltar que o caráter propagandístico dos escritos desse período não deve ser comparado ao dos Sofistas. O critério para a defesa de uma ideia é a sua conciliação com a verdade, com a razão; nesse sentido, o que autores como Diderot esperavam ao divulgar seus pensamentos estava vinculado, intrinsecamente, ao desejo de esclarecer a humanidade; logo, beneficiá-la. “[...] os autores da *Encyclopédia* eram propagandistas. Mas, em seu favor, pode-se dizer também que eles eram propagandistas não no sentido tão corrente de sofistas tentando, deliberada e engenhosamente, fazer com que a pior causa pareça ser a melhor, mas no sentido, mais gracioso, de propagandistas que não reconhecem autoridade mais alta do que a verdade, que estão convencidos de estar em seu encaço, e que têm a certeza de propagandear aquilo que há de esclarecer e beneficiar a humanidade”. (WILSON, Arthur. **Diderot**. *Op. cit.*. p.159.

³⁸¹ DOLLE, Jean-Marie. **Politique et Pédagogie**. Diderot et les problèmes de l'éducation. *Op. cit.*. p. 13

³⁸² GARIN, Eugénio. **L'Éducation de l'homme moderne**. Trad. Jacqueline Humbert. Paris: Fayard, 1968. p. 248.

3.2 “DIDEROT E UM RIO”

“Car Diderot est un fleuve, et les paysages mouvementés qu’il traverse sont les genres d’écriture et de pensée qu’il pénètre et qu’il délaisse”.

Élisabeth de Fontenay³⁸³

Philosophe, cientista, romancista, contista, dramaturgo, crítico de arte, missivista, enciclopedista, Diderot³⁸⁴ nasceu em Langres, cidadela medieval localizada na região da Champanhe, em 05 de outubro de 1773. O desejo constante e forte de estudar o levou a Paris. Inicialmente, ele recebeu uma pensão do pai; porém, esta pensão foi cortada um tempo depois, tornando seus dez primeiros anos, na capital francesa, tempos de pobreza absoluta. Diderot se viu obrigado a dar aulas de matemática, fazer traduções para as livrarias e sermões para os missionários. Durante uma época, sua mãe lhe mandava algum dinheiro escondido, através de um servo. Na tentativa de sobreviver, ele se tornou preceptor dos filhos de um rico financista chamado Randon e passou a ter uma rotina dura, em função da dedicação que devia dispensar aos seus alunos. Esta experiência, segundo Mesrobian, é determinante para o desenvolvimento do pensamento sobre educação que Diderot possuía, pois é a partir dela que ele se percebe um teórico da educação e não um educador propriamente dito³⁸⁵. Assim descreve Madame de Vandeul, ao reproduzir as palavras de seu pai, quando da explicação, ao *Monsieur* Randon, do porquê de sua saída do cargo que ocupava:

Monsieur, olhe para mim; um limão é menos amarelo que meu rosto. Eu faço de vossos filhos homens, mas cada dia eu me torno uma criança com eles. Eu estou mil

³⁸³ “Porque Diderot é um rio, e as paisagens movimentadas que ele atravessa são os gêneros da escrita e do pensamento que ele penetra e abandona”. FONTENAY, Élisabeth de. **Diderot ou le Matérialisme Enchantée**. Paris: Grasset et Fasquelle, 1981. (Collection Le livre de poche). p. 18.

³⁸⁴ Sobre os aspectos biográficos de Diderot, ver: VANDEUL, Madame de. **Diderot, mon père**. Strasbourg: Circé, 1992. (a primeira edição do texto da filha de Diderot saiu com o título *Mémoires pour servir à l’histoire de la vie e des ouvrages de Diderot, par Mme de Vandeul, sa fille*, em quatro publicações da *Correspondance Littéraire*, nos meses de março, maio, julho e setembro de 1787, três anos após a morte de Diderot). MESROBIAN, Avédik. **Les conceptions pédagogiques de Diderot**. *Op. Cit.*. WILSON, Arthur. **Diderot**. *Op. cit.*. LEPAPE, Pierre. **Diderot**. *Op. cit.*. CHAUVEAU, Sophie. **Diderot, le génie débrillé**. Paris: Gallimard, 2009. (Collection Folio). DIDIER, Béatrice. **Diderot**. Paris: Ellipses, 2001. (Collection Thèmes et études).

³⁸⁵ MESROBIAN, Avédik. **Les conceptions pédagogiques de Diderot**. *Op. Cit.* p. 15. Após esta experiência, segundo o autor, Diderot entende que o segredo de toda educação prática consiste em tornar-se criança com as crianças, para transformá-las em homens no futuro. (ver p. 16).

vezes mais rico e melhor em sua casa, mas é preciso que eu saia; o objeto dos meus desejos não é viver assim, é simplesmente não morrer³⁸⁶.

Eis, portanto, Diderot, novamente, lançado à miséria e a uma rotina dura de estudos. Segundo seus biógrafos, o *Philosophe* desenvolveu um sentimento de respeito, consideração e amor pelo outro, ao ponto de não desejar que alguém passasse pelas mesmas privações que ele na vida. Seu senso de responsabilidade civil, ao preocupar-se com a humanidade, e sua sensibilidade (*sensibilité*), considerada por ele mesmo e pela maioria de seus biógrafos o traço central e mais importante de seu caráter³⁸⁷, faziam-no se condoer com as causas dos homens e considerar a humanidade como sua maior preocupação. No verbete “Enciclopédia”, o humanista Diderot, retomando a máxima de Protágoras, deixa bastante clara a sua posição quando à necessidade de se colocar o homem como a medida de todas as coisas:

Uma consideração que não deve ser esquecida é a que, se banirmos o homem ou o ser pensante e contemplador da superfície da Terra, esse espetáculo patético e sublime da natureza será apenas uma cena triste e emudecida. O universo se cala, o silêncio e a noite o invadem. Tudo se transforma em uma vasta solidão, na qual os fenômenos inobserváveis ocorrem de uma maneira obscura e surda. *É a presença do homem que torna a existência dos seres interessante*; e o que podemos nos propor de melhor na história desses entes do que submetemo-nos a essa consideração? Por que não introduziremos o homem em nossa obra, tal como está posto no universo? *Por que não nos faremos o centro comum?* Há no espaço infinito algum ponto de onde, com mais vantagem, possamos fazer partir as linhas imensas que nos propomos estender a todos os demais pontos? Que viva e doce reação não resultaria dos seres para os homens, e dos homens para os seres? Eis o que nos determinou a procurar nas principais faculdades do homem a divisão geral à qual subordinamos nosso trabalho. Que se siga esse ou outro caminho que se prefira, desde que não se substitua o homem por um ser mudo, insensível e frio. *O homem é o termo único de onde se deve partir e ao qual é preciso retornar* caso se queira agradar, interessar, tocar até mesmo nas considerações as mais áridas e nos detalhes os mais secos. *Abstração feita de minha existência e da felicidade dos meus semelhantes, que me importa o resto da natureza?*³⁸⁸

³⁸⁶VANDEUL, Madame de. **Diderot, mon père**. Strasbourg: Circé, 1992. p. 15.

³⁸⁷WILSON, Arthur. **Diderot**. *Op. cit.* p. 374.

³⁸⁸ DIDEROT. Encyclopédie. In: D’ALEMBERT, Jean le Rond. DIDEROT, Denis. **Encyclopédie**. Édition en CD-ROM. Paris, Redon, 2002/2003. (Grifo nosso). DIDEROT, Denis. Enciclopédia. In: **Obras VI (3): O Enciclopedista. Arte, Filosofia e Política**. *Op. Cit.* É interessante notar o que escreve Diderot, em uma carta endereçada a Voltaire, em 29 de setembro de 1762, sobre os efeitos da filosofia e, também, sobre sua preocupação com os homens: “[...] a filosofia faz mais pessoas de bem que a graça suficiente ou eficaz. [...] minha porta e minha bolsa estão abertas a toda hora e a todos os infelizes que meu bom destino me enviar; que eles se disponham de meu tempo e de meu talento e que eu os favoreça dos meus conselhos e do meu dinheiro. É assim que eu sirvo à causa comum, e os fanáticos que me entornam, ao verem isso, vibram de raiva”. DIDEROT, Denis. Lettre à Voltaire, 29 septembre 1762. In: **Diderot**. Oeuvres. Correspondance. Paris: Robert Laffont, 1997. (Collection Bouquins). Tome V. p. 449.

Ao afirmar que o conhecimento deve estabelecer relação com o homem para ter algum sentido, Diderot demonstra o motivo pelo qual a ética³⁸⁹ tem um grande peso no seu pensamento. A busca pelas bases da sanção moral exerce sobre ele um fascínio que o faz ser, verdadeiramente, um *Philosophe*³⁹⁰, pois como descrito no verbete “Filósofo”, o ideal desse personagem era humanístico e social, o que acabava por fazer desse pensador um homem interessado em seus semelhantes.

O homem não é um monstro que vive apenas nos abismos do mar ou no fundo das florestas. As próprias necessidades da vida fazem com que o comércio com os demais lhe seja necessário. E em qualquer situação que se encontre, suas carências e bem-estar o comprometem com a vida em sociedade. Assim, *a razão lhe exige que conheça, estude e trabalhe para adquirir qualidades sociais*. Seria inútil notar aqui o quanto o filósofo é cioso de tudo o que se chama honra e probidade. Para ele, a sociedade civil constitui, por assim dizer, uma divindade na Terra. Ele a incensa e a enobrece pela honestidade, por uma atenção precisa de seus deveres e por um desejo sincero de não se tornar, em seu meio, um membro inútil ou um estorvo. Os sentimentos de probidade fazem parte tanto da constituição mecânica do filósofo quanto das luzes de seu espírito. *Quanto mais razão tiver um homem, mais probidade terá também*. [...] O filósofo é, pois, um homem honesto que age governado pela razão e que alia a um espírito de reflexão e de equilíbrio hábitos e qualidades sociáveis.³⁹¹

Quando considera a sociedade civil como uma espécie de divindade, Diderot chama a atenção para o fato de que os seres humanos devem estar comprometidos com a vida social e que, em função disso, a razão exige dos homens que eles se preparem para o convívio com os outros, desenvolvendo qualidades que os possibilite viver socialmente. Essa preparação advém do conhecimento, do estudo e do trabalho. É possível inferir que a educação possui uma grande parcela de responsabilidade nesse processo. Diderot relaciona felicidade e virtude, porque a felicidade está condicionada à virtude (quer ser feliz? Começai por ser virtuoso!) e, para ele, a virtude deixa de ser individual quando se entende que ela é, por excelência, a justiça³⁹². Para Diderot, a natureza criou todos os homens de maneira que eles não possam subsistir sem que se sustentem uns nos outros.

³⁸⁹ A importância da ética no pensamento diderotiano está relacionada à sua preocupação com a educação dos homens. Como se verá mais à frente, no desenvolvimento deste capítulo, para Diderot, cabe à moral atribuir uma finalidade à educação.

³⁹⁰ Arthur Wilson, no capítulo intitulado “O nascer de um *Philosophe*”, faz uma digressão sobre os prós e contras ao significado do termo *Philosophe*. Cf.: WILSON, Arthur. **Diderot**. *Op. cit.* p. 97.

³⁹¹ DIDEROT. *Philosophe*. In: D’ALEMBERT, Jean le Rond. DIDEROT, Denis. **Encyclopédie**. Édition en CD-ROM. Paris, Redon, 2002/2003. (Grifo nosso). DIDEROT, Denis. *Enciclopédia*. In: **Obras VI (1): O Enciclopedista**. História da Filosofia I. Tradução Newton Cunha. São Paulo: Perspectiva, 2007.

³⁹² Assim, a dificuldade que surge quando se coloca em xeque a ideia de felicidade como sendo individual, Diderot a resolve identificando a virtude à justiça. Cf.: MESROBIAN, Avédik. **Les conceptions pédagogiques de Diderot**. *Op. Cit.* p.63. Vale lembrar que Platão, no Livro I da República, afirma ser a justiça igual à virtude e sabedoria: “[...] a justiça é virtude e sabedoria, e a injustiça maldade e ignorância [...]”. PLATÃO. **A República**. Tradução e Notas Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996. p.

Ao tratar dos anos de maturidade de Diderot, considerando esse marco a partir dos seus 30 anos, Mesrobian afirma que "Sua mobilidade de espírito se manifesta, sobretudo, em sua maturidade".³⁹³ Possuidor de uma "Filosofia Eclética"³⁹⁴, o autor do *Sobrinho de Rameau* (1776) adotou o diálogo como método de análise e de discussão, herança Socrática, que tinha como característica própria

[...] tratar de uma maneira importante e séria, de ter um fio condutor, quer dizer, uma intencionalidade, e de clarificar um problema o expondo e o analisando. [...] O emprego do diálogo revela [...] uma retórica da persuasão que pode funcionar sob o modo irônico ou sob aquele da emotividade. A este modelo clássico se opõe um diálogo autenticamente dialético, no qual um pensamento afronta outro e pode [...] seguir até se opor a ele mesmo sem atingir, obrigatoriamente, a uma síntese harmoniosa. Tal é a função do diálogo diderotiano, no qual o afrontamento dos pontos de vista visam, antes de tudo, a um aprofundamento filosófico das opiniões e a tomada em conta da sua diversidade. A concepção diderotiana do diálogo é estreitamente ligada a sua concepção da verdade e da sua procura. [...] O recurso do diálogo é a expressão de sua inquietude intelectual e de sua sensibilidade profunda à integridade do Outro. Penetrando os diálogos de Diderot, assiste-se ao encaminhamento de um pensamento em perpétuo movimento [...].³⁹⁵

44. Pode-se afirmar que assim como Platão, Diderot também considera a maldade como fruto da ignorância, uma vez que somente aquele que ignora é capaz de cometê-la. Quanto mais razão um homem possui, mais reto será seu caráter. "A instrução dá ao homem dignidade; [...] adoça os caracteres, aclara sobre os deveres, sutilha os vícios, os sufoca ou os vela, inspira o amor à ordem, à justiça e às virtudes, e acelera o nascimento do bom gosto em todas as coisas da vida. [...] A ciência desperta o desejo da consideração." DIDEROT, Denis. Plano de uma Universidade. In: **Obras I: Filosofia e Política**. *Op. Cit.*, p. 263-264. "O tolo será com mais frequência um malvado do que um homem de espírito". DIDEROT, Denis. In: **Obras III: O Sobrinho de Rameau**. Tradução J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2006. (Coleção "Textos"). p. 48. Para a concepção de moral do século XVIII, quando se compreende as relações estabelecidas pela natureza, não se pratica o mal. "[...] a natureza, sendo razão, estabeleceu, entre todas as coisas criadas, relações racionais. O bem é a consciência dessas relações, a obediência lógica a elas; o mal é a ignorância dessas relações, a desobediência a elas: em última análise, o crime é sempre um juízo errôneo. [...] Ter-lhe-ia bastado compreender melhor para não roubar. [...] A razão é a grande lei do mundo." HAZARD, Paul. **O pensamento europeu no século XVIII**. 3ª ed. Tradução Carlos Grifo Babo. Lisboa: Presença, 1989. p. 158. A discussão acerca da finalidade da educação em Diderot assim como sua concepção de moral será desenvolvida ainda neste capítulo.

³⁹³ MESROBIAN, Avédik. **Les conceptions pédagogiques de Diderot**. *Op. Cit.* p. 17.

³⁹⁴ No artigo "Eclétismo" da *Enciclopédia*, Diderot possibilita ao leitor saber o que ele pensava dele mesmo. Ao definir o que é um eclético, ele se julga um. "O eclético é um filósofo que, pisoteando os preconceitos, a tradição, a antiguidade, o consentimento universal, a autoridade, em uma palavra, tudo que subjuga a multidão dos espíritos, ousa pensar por si mesmo e retroagir aos princípios gerais mais claros, examiná-los, discuti-los, nada admitindo senão com o testemunho de sua experiência e de sua razão. E de todas as filosofias, analisadas sem respeito demasiado e parcialidade, fazer-se uma que seja particular e doméstica". DIDEROT. *Éclectisme*. In: D'ALEMBERT, Jean le Rond. DIDEROT, Denis. **Encyclopédie**. Édition en CD-ROM. Paris, Redon, 2002/2003. (Grifo nosso). Élisabeth de Fontenay descreve Diderot, sua escrita e seu pensamento da seguinte maneira, como expresso na epígrafe dessa parte da Tese: "Porque Diderot é um rio, e as paisagens movimentadas que ele atravessa são os gêneros da escrita e do pensamento que ele penetra e abandona". FONTENAY, Élisabeth de. **Diderot ou le Matérialisme Enchantée**. *Op. Cit.* p. 18.

³⁹⁵ MORTIER, Roland. Dialogue. In: MORTIER, Roland. TROUSSON, Raymond. **Dictionnaire de Diderot**. Paris: Honoré Champion, 1999. p. 139. Desde sua primeira obra, a tradução de Shaftesbury, em 1745, passando por diversas outras, até seus últimos escritos, encontra-se a forma do diálogo. Na véspera de morrer, deitado em sua cama, Diderot dialogou, sobre as várias maneiras de se chegar a um fazer filosófico, com seus amigos, pela última vez. Para Dolle, o aspecto mais frequente em Diderot é o diálogo e que, aos dialogar, Diderot educa seus interlocutores ao derramar sobre este a torrente de seus conhecimentos e a efervescência de seu pensamento. "Assim, cremos poder dizer nesse sentido que por meio do diálogo, ou da conversação, a pedagogia é uma

A mobilidade de espírito, alegada por Mesrobian, é também ressaltada por Ducros quando este defende a ideia de que Diderot possuía cem fisionomias durante um mesmo dia³⁹⁶. O *Philosophe* não é um ser pessoal, circunscrito em uma individualidade; ele é “[...] como uma coleção de pessoas, como um brilhante desfile de todas as faculdades humanas!”³⁹⁷ Entretanto, vale ressaltar que essa inconstância das fisionomias, dos papéis que Diderot assume durante uma jornada, não tem nenhum reflexo em sua obra. Nesta, pode-se observar uma característica – no que diz respeito aos pontos nevrálgicos, e quando não se está em jogo o desenvolvimento de seu pensamento, por exemplo, sua passagem de um teísmo ao ateísmo – diametralmente oposta a sua mudança de fisionomia. Quando trata de Educação, Diderot se mantém fiel a sua concepção, desde a tradução de Shaftesbury até seus últimos escritos. Os pontos norteadores de seu pensamento sobre a educação do homem, como por exemplo, o princípio da utilidade que acaba por reger o *Plano*; as bases de sua pedagogia, a moral e a psicologia, como tendo por atribuições, respectivamente, dar finalidade e estabelecer a possibilidade da educação; assim como a relação intrínseca entre educação e instrução; foram construídos no desenvolver de seu pensamento e não seguem a inconstância de suas fisionomias, como tentou afirmar Mesrobian, como se observa na argumentação abaixo.

Há dois sentimentos que são constantes em Diderot: seu ódio pelas pessoas injustas e cruéis e seu amor profundo pela humanidade³⁹⁸. Entretanto, esse amor pela humanidade não aparece em todas as suas obras, segundo Mesrobian. Para este, a obra diderotiana pode ser dividida em dois tipos: aquelas que foram produzidas sob seu comando, cujo objetivo é aumentar as ideias dos homens, influenciá-los; e aquelas que foram escritas num primeiro impulso, que são a maior parte de suas obras. Ou seja, há dois escritores: aquele que trabalha para a sociedade e aquele que escreve obras de pura fantasia³⁹⁹. As obras consideradas participantes do grupo denominado Categoria A são: *L'Encyclopédie*, *La Réfutation de l'ouvrage d'Helvétius intitulé De l'Homme*⁴⁰⁰ (1777), *O Plano de uma Universidade para o*

maneira de ser habitual de Diderot”. (Cf.: DOLLE, Jean-Marie. **Politique et Pédagogie**. Diderot et les problèmes de l'éducation. *Op. cit.* p. 56).

³⁹⁶Ducros. **Diderot**, l'homme, écrivain. Apud: MESROBIAN, Avédik. **Les conceptions pédagogiques de Diderot**. *Op. Cit.* p. 17.

³⁹⁷COMPAYRÉ, Gabriel. **Histoire Critiques des Doctrines de l'Éducation en France depuis le seizième siècle**. Paris: Librairie Hachette, 1904. Tome II. p. 169.

³⁹⁸Cf.: MESROBIAN, Avédik. **Les conceptions pédagogiques de Diderot**. *Op. Cit.* p. 17.

³⁹⁹ Cf.: *Id. Ibid.*, p. 19.

⁴⁰⁰ Sobre este escrito, ver: KIERNAN, C. Helvétius and a science of ethics. In: BESTERMAN, Theodore. **Studies on Voltaire and the Eighteenth Century**. Genève; Les Délices: Institut et Musée Voltaire, 1968. Vol. LX. p. 229-243. BESSE, Guy. Observations sur la *Réfutation d'Helvétius* par Diderot. In: FELLOWS, Otis. **Diderot Studies**. Genève: Librairie Droz, 1964. Vol. VI. p. 29-45. STENGER, Gerhardt. Diderot lecteur de

Governo da Rússia, Les Lettres à Mme la Princesse de Nassau-Saarbruck (1758) e à *Mme la Comtesse de Forbach* (1772), a maior parte dos *Salons* (1759-1781) e de sua correspondência com Falconet e outros escritores do século XVIII. As consideradas do grupo intitulado Categoria B são: *Pensamentos Filosóficos* (1745), *O passeio do cético* (1749), *Diálogo entre D'Alembert e Diderot* (1769), *O sonho de D'Alembert* (1769), *Continuação do diálogo, Interpretação da natureza* (1754), *Carta sobre os cegos* (1749), *Carta sobre os surdos e mudos* (1751), *Suplemento às viagens de Bougainville*, sua produção teatral e seus romances.

Mesrobian afirma que os textos pertencentes à Categoria A são os que correspondem àqueles que foram pensados e produzidos sob o comando de Diderot e que tinham como finalidade aumentar as ideias dos homens, na tentativa de influenciá-los a alcançar o esclarecimento, a emancipação. Já os textos pertencentes à Categoria B, maioria de suas obras, fazem parte de um escopo escrito num primeiro momento de impulso. Compayré assim se expressa acerca do mesmo sujeito: a obra variada de Diderot:

[...] se ela contém páginas equívocas, improvisadas em alguns dias para ganhar cinquenta luíses, e ainda cinquenta luíses destinados a pagar uma amante, não podemos esquecer que ela inclui, também, monumentos tais quais à Enciclopédia, admirável empresa de paciência, de zelo científico, continuada durante vinte anos por seu autor, atravessando todos os obstáculos, apesar das ameaças e das perseguições, ao preço de sua segurança e de sua liberdade.⁴⁰¹

Ou seja, nos textos pertencentes à Categoria B, manifesta-se o escritor que trabalha em prol da pura fantasia e, no outro grupo, o escritor que trabalha em benefício da sociedade, porque preocupado com a emancipação dos homens. Ao afirmar que todos os escritos de Diderot que pertencem à segunda Categoria são compostos sob a inspiração do momento, Mesrobian e Compayré entendem que o *Philosophe* não teria como controlar as ideias que foram expressas nessas obras, visto que foram frutos de uma inspiração momentânea. E, nesse sentido, eles concedem importância apenas ao escopo do primeiro grupo ao analisar as concepções pedagógicas de Diderot, visto que os textos da Categoria B são de menor valor para a natureza da análise feita. Mesrobian usa como exemplo o *Suplemento às viagens de Bougainville* ao afirmar que o próprio Diderot não deu importância a suas teorias bizarras,

L'Homme: une nouvelle approche de la *Réfutation d'Helvétius*. In: MASON, H. T.. *Studies on Voltaire and the Eighteenth Century*. Oxford: The Voltaire foundation, 1984. Vol. 228. p. 267-291.

⁴⁰¹ COMPAYRÉ, Gabriel. *Histoire Critiques des Doctrines de l'Éducation en France depuis le seizième siècle*. Op. Cit.. p. 167.

presentes nesta obra, e que as colocar em prática inviabilizaria a vida social e a civilização⁴⁰². Para justificar sua afirmação, Mesrobian cita o próprio Diderot em duas passagens: a primeira, do *Père de Famille* (1758), que reforça uma ideia recorrente em outros textos diderotianos, a saber, a de que tudo que tende a separar o homem do homem (sistema moral, força política) deve ser considerado como algo mau.⁴⁰³; e a segunda passagem expõe que o melhor conselho, mesmo para o sucesso do talento, é ter moral⁴⁰⁴. Mesrobian termina afirmando que ao defender essas duas ideias, Diderot não pode levar a sério suas obras "[...] leves que contradizem os princípios de sua própria vida e suas outras obras, notadamente a *Encyclopédia*, na qual se manifesta a elevação de suas ideias e de seu caráter".⁴⁰⁵

Entretanto, para a perspectiva adotada por esta Tese, não existem obras menores no que respeita a identificar o pensamento sobre educação em Diderot, assim como no tocante a demonstrar que a sua preocupação com a educação dos homens o fizera utilizar o recurso da “moral em exercício”⁴⁰⁶. Nesse sentido, escritos como o *Suplemento* servem como experimentação para testar, servir de instrumento de análise, colocar a moral vigente (a cristã) em prova, relativizaresse costumes, apresentando aos leitores novos argumentos para que eles possam pensar a partir de uma perspectiva diferente.

Outro exemplo dessa experimentação é o *Sobrinho de Rameau*. Segundo Roberto Romano, “O *Sobrinho* é um filtro, produzido com a técnica da sátira, pelo qual atravessam todos os tipos humanos amontoados em Paris [...]. Ele os desmascara e revela o monstro escondido sob as belas palavras e maneiras”.⁴⁰⁷ O *Sobrinho* é uma espécie de catalisador porque em razão de seu caráter contrastar com o das outras pessoas, ele rompe com a “[...] uniformidade fastidiosa em que nossa educação, nossas convenções de sociedade, nossas conveniências de hábito nos introduziram”.⁴⁰⁸ Ele tem o poder de tumultuar os ambientes,

⁴⁰² Cf.: MESROBIAN, Avédik. **Les conceptions pédagogiques de Diderot**. *Op. Cit.*. p. 20. Nesse momento, Mesrobian ampara-se, também, em *Diderot, l'homme, écrivain*, de Ducros.

⁴⁰³ Cf.: DIDEROT, Denis. *Le Père de Famille*. In: **Diderot**. Oeuvres. Esthétiques-Théâtre. Paris: Robert Laffont, 1996. (Collection Bouquins). Tome IV. p. 1191-1270.

⁴⁰⁴ Uma correspondência citada por Mesrobian. Cf.: MESROBIAN, Avédik. **Les conceptions pédagogiques de Diderot**. *Op. Cit.*. p. 20.

⁴⁰⁵ *Id. Ibid.*, p. 21.

⁴⁰⁶ Os exemplos, no caso da literatura, os enredos/tramas, são mais eficazes do que as máximas morais. O último capítulo desta Tese desenvolverá análise sobre esse assunto.

⁴⁰⁷ ROMANO, Roberto. Diderot nas velas das Luzes ou o Sobrinho de Rameau. DIDEROT, Denis. In: **Obras III: O Sobrinho de Rameau**. Tradução J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2006. (Coleção “Textos”). p. 29-30.

⁴⁰⁸ DIDEROT, Denis. **Obras III: O Sobrinho de Rameau**. Tradução J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2006. (Coleção “Textos”).p. 42.

pois, com seu jeito, aprova ou censura, faz a verdade vir à tona; mostra exatamente como as pessoas são sem suas máscaras.⁴⁰⁹

Nesse sentido, não é possível concordar com Mesrobian quanto à divisão, estabelecida por ele, das obras de Diderot. Se para este intérprete, os escritos pertencentes à Categoria B não o ajudam na análise das concepções pedagógicas diderotianas, para esta Tese, tal escopo é de fundamental importância, não somente para a análise das concepções pedagógicas do autor do *Suplemento*, como também para demonstrar como se opera a “moral em exercício”.

É importante, também, falar da relação entre Diderot e a "Sémiramis du Nord", Catarina II, imperatriz da Rússia⁴¹⁰. Tal relação possibilita o conhecimento sobre a origem da atividade pedagógica de Diderot. O *Philosophe* decide ir à Rússia para agradecer pessoalmente a atitude nobre da imperatriz que, em 1763, ao comprar sua Biblioteca, o deu o valor fixado por ele, 15.000 francos, e a deixou, até sua morte, em seu poder, além de o tornar seu depositário, com uma pensão anual de 1.000 francos. Dez anos mais tarde, Diderot parte para São Petesburgo e permanece lá por sete meses. Em uma de suas conversações sobre educação, a czarina pede a Diderot que redija um plano de educação para o seu país. Catarina, em função da doença de Diderot, quando do seu retorno da Rússia, ajudou-o, financeiramente, com o aluguel de um apartamento térreo, uma vez que ele não tinha a menor possibilidade de subir escadas por conta da parca saúde. Na França daquela época, quanto menos dinheiro se tinha, morava-se em andares mais altos.

Sobre o caráter de Diderot, assim um interprete de seu pensamento o descreve: "[...] seu coração, seu cérebro e seus olhos estão abertos a tudo: mas ele não se contenta somente em ver, compreender ou sentir, ele age. Ele coloca, não somente seu dinheiro, mas ainda sua pluma à disposição de todos aqueles que lhe demandam".⁴¹¹ O autor de *Père de Famille* acreditava na vida em sociedade, como deixava claro em seu verbete *Filósofo*, no poder do esclarecimento em orientar a vida em direção à virtude, que vale mais e melhor do que o vício, e é o único meio de se chegar à felicidade. “[...] ninguém me persuadirá jamais que a barbárie seja o estado mais feliz de uma nação, nem que um povo se encaminha para a

⁴⁰⁹ Cf.: *Id.*

⁴¹⁰ Sobre a relação do *Philosophe* com a Imperatriz, principalmente no que respeita ao episódio da compra da Biblioteca de Diderot, ver: ISSAURAT, Cyprien. Diderot. In: **La Pédagogie et son histoire**. Paris: C. Reinwald, Librairie Éditeur: 1886. (Bibliothèque des Sciences Contemporaines). p. 237, nota 2.

⁴¹¹ MESROBIAN, Avédik. **Les conceptions pédagogiques de Diderot**. *Op. Cit.*. p. 26.

desventura à medida que se esclarece, ou se civiliza [...]”.⁴¹²Voltaire o chamava de *Pantophile*. Mesrobian o considerava um moralista maior, por todas as suas teorias morais, por sua vida prática e por sua moral social exposta na *Enciclopédia*.⁴¹³

Diderot morreu em 30 de julho de 1784. Uma noite antes, com alguns amigos que discutiam sobre as várias maneiras de se chegar a um fazer filosófico, Diderot pronunciou, deitado em sua cama, em seu derradeiro diálogo, a seguinte frase: “O primeiro passo em direção à filosofia é a incredulidade”.⁴¹⁴ Segundo Mme de Vandeuil, sua filha, essas foram as últimas palavras que ela o escutou falar. No dia seguinte, à hora do almoço, em companhia de sua mulher, Diderot morreu subitamente, sentado à mesa.

⁴¹² DIDEROT, Denis. Plano de uma Universidade. In: **Obras I: Filosofia e Política**. *Op. Cit.*, p. 377. Eis o poder que a Educação possui.

⁴¹³ MESROBIAN, Avédik. **Les conceptions pédagogiques de Diderot**. *Op. Cit.* p. 27.

⁴¹⁴ 39 anos antes desta data, Diderot fez uma observação bastante semelhante em seus *Pensées Philosophiques*: “O ceticismo é o primeiro passo rumo à verdade”. DIDEROT, Denis. *Pensées Philosophiques*. In: **Diderot**. *Oeuvres. Philosophie*. Paris: Robert Laffont, 1994. (Collection Bouquins). Tome I. p. 28.

3.3 DIDEROT E SUAS QUALIDADES PEDAGÓGICAS

É possível identificar algumas qualidades importantes para um pedagogo em Diderot: conhecimento enciclopédico; ser criança com as crianças para torná-las adultas; ser um teórico da educação; sua disposição, a energia desprendida na luta de tornar os homens melhores e sua fé na instrução e na eficácia moral desta⁴¹⁵. Quanto ao conhecimento Enciclopédico, "[...] nada é mais necessário a um pedagogo do que uma cultura geral ou, melhor ainda, enciclopédica que, sozinha, permite-lhe apreciar judiciosamente o valor respectivo de todas as ramificações [a árvore do conhecimento]⁴¹⁶, inspirada em Bacon, usada no “Discurso Preliminar” da *Enciclopédia*] do ensino.”⁴¹⁷ Essa qualidade já indica uma das características dominantes da educação em Diderot, que foi, em 1775, sistematizada em seu *Plano*: o ensino enciclopédico. A universalidade de um autor que se reconhece “Bastante

⁴¹⁵ MESROBIAN, Avédik. *Les conceptions pédagogiques de Diderot. Op. Cit.*. ISSAURAT, Cyprien. **Diderot pedagogue**. Paris: C. Reinwald, Librairie Éditeur: 1888. (Conférence). ISSAURAT, Cyprien. Diderot. In: **La Pédagogie et son histoire. Op. Cit.** p. 234-261. COMPAYRÉ, Gabriel. **Histoire Critiques des Doctrines de l'Éducation en France depuis le seizième siècle. Op. Cit.**

⁴¹⁶ D'Alembert deixou explícito, em seu “Discurso Preliminar”, que o conhecimento não vinha nem da Revelação, nem de Roma, mas sim dos sentidos. A razão seria o agente responsável por combinar as informações vindas dessas faculdades responsáveis por possibilitar ao homem perceber as sensações e as ordenar, trabalhando em conjunto com as faculdades “irmãs”: memória e imaginação. Dessa forma, tudo o que o homem poderia conhecer, derivava do mundo que estava em seu redor e de sua própria mente. Essa argumentação foi representada como uma árvore, graficamente, que tinha como finalidade mostrar como todas as artes e ciências tinham sua origem nas três faculdades mentais (razão, memória e imaginação). A filosofia era o tronco, enquanto que a teologia e a necromancia ocupavam troncos remotos, tendo sido deslocada, a teologia, do lugar de rainha das ciências. Assim, operava-se uma reordenação do universo cognitivo, ao deixar Deus fora desse sistema, colocando o homem em um outro patamar. Diderot e D'Alembert foram acusados de plágio, ao seguirem o modelo de Bacon, quando da descrição da árvore do conhecimento. Porém, os enciclopedistas diferiam, em alguns pontos, do Chanceler: os primeiros entendiam a história Eclesiástica um ramo de menor importância; o segundo, concedeu a esta história uma complexa série de subdivisões, inclusive a história da Providência, demonstrando estar, a mão de Deus, agindo sobre as ações humanas. A história Natural é apresentada de maneira contrária nas duas árvores; Bacon a considerava um “ramo deficiente”, que ainda precisava se desenvolver na área das artes mecânicas, enquanto que os *philosophes* ocuparam vastamente sua árvore com estas artes. As diferenças maiores entre as duas árvores aparecem no que respeita às ciências derivadas da razão: Diderot e D'Alembert concederam originalidade à árvore enciclopédica ao fazerem do “ramo filosófico” o mais extenso. “[...] o mais importante do nosso sistema e sobre o qual quase nada pode ser encontrado no Chanceler Bacon”. DIDEROT, Denis. Lettre Guillaume-François Berthier, janvier 1751. In: **Diderot. Oeuvres. Correspondance. Op. Cit.** p. 23. Sobre os outros aspectos a respeito da árvore, citados nesta nota, conferir: DARNTON, Robert. **O grande massacre de gatos** e outros episódios da história cultural francesa. Tradução Sônia Coutinho. 5ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006. p. 247-275. DARNTON, Robert. **O Iluminismo como negócio**. História da publicação da Enciclopédia (1775-1800). Tradução Laura Teixeira Motta; Márcia Lúcia Machado (textos franceses). São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 17-18. KAFKER, F. A. Encyclopédie, ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers, par une société de gens des letters. In.: MORTIER, Roland. TROUSSON, Raymond. **Dictionnaire de Diderot. Op. cit.** p. 158-166. WILSON, Arthur. **Diderot. Op. cit.** (Vários capítulos tratam da Enciclopédia).

⁴¹⁷ MESROBIAN, Avédik. *Les conceptions pédagogiques de Diderot. Op. Cit.* p. 28.

versado em todas as ciências para conhecer o seu preço; não bastante profundo em nenhuma, para me entregar a uma preferência de ofício; [...]”⁴¹⁸ é, para Compayré, uma das primeiras qualidades que um pedagogo precisa possuir. A especialidade muito marcada nos talentos ou estudos

[...] é, talvez, o pior defeito de um pedagogo. Todo dedicado a sua ciência predileta, absorvido por seus gostos favoritos, o especialista é bastante tentado a sacrificar a cultura geral e os outros empregos do espírito. Ao contrário, misturado ao movimento científico do qual a *Encyclopédia* era o centro e, ao mesmo tempo, entusiasta das letras, apaixonado pela poesia e não menos animado pelas matemáticas, [...] idólatra de Shakespeare, mas amoroso pela antiguidade clássica [...] Diderot tinha o espírito mais estendido e mais largo que o sentimental Rousseau ou o algébrico D’Alembert [...]. Diderot, enfim, era, talvez, entre os homens do seu século, o mais apto a fazer imparcialmente da educação a contribuição dos diversos exercícios do pensamento.⁴¹⁹

Quanto a ser criança com as crianças para torná-las adultas, Mme de Vandeuil apresenta o que dissera Diderot ao financista *Monsieur* Randon e, na exposição, o *philosophe* teria dito algo que se encerra neste mesmo pensamento ao pai de seus alunos⁴²⁰. Essa mesma ideia aparece em uma carta de Diderot endereçada a Sophie Volland⁴²¹:

*É necessário, em geral, fazer-se de pequeno para encorajar, pouco a pouco, os pequenos a se fazerem grandes. Pode-se lhes dizer tanto boas coisas sobre uma boneca, sobre uma cruz de palha, sobre um velho pedaço de pano, quanto sobre os casos mais importantes. E os acostumando a serem bons nas pequenas coisas, eles estão prontos a serem bons nas coisas importantes. Mas, existem pequenas coisas para eles?*⁴²².

Montaigne, na sua obra *Ensaaios*, publicada em Paris em 1580, apresenta como sendo uma das tarefas mais árduas, para o preceptor, colocar-se no nível da criança. “[...] e é o efeito

⁴¹⁸ DIDEROT, Denis. Plano de uma Universidade. In: **Obras I: Filosofia e Política**. *Op. Cit.*, p. 267.

⁴¹⁹ COMPAYRÉ, Gabriel. **Histoire Critiques des Doctrines de l’Éducation en France depuis le seizième siècle**. *Op. Cit.*. p. 175-176.

⁴²⁰ Ver o tópico anterior, “Diderot é um rio”.

⁴²¹ Louise-Henriette Volland, chamada por Diderot de Sophie, foi sua amante durante muito tempo (1755-1784). Somente o período da correspondência trocada por eles se estende por quase vinte anos (1755-1774). Tudo o que se sabe dessa relação é proveniente das 187 cartas conservadas na Bibliothèque Nationale de France. Entretanto, as 134 primeiras cartas trocadas desapareceram. Dessas cartas, as que Sophie endereçou a Diderot, nenhuma chegou aos dias atuais. Quanto às cartas enviadas por Diderot à sua amada, chegaram até os dias de hoje apenas as que foram escritas a partir de maio de 1759. Os biógrafos são consensuais ao afirmarem da importância dessas cartas para se conhecer Diderot e, além disso, confirmar algumas de suas convicções recorrentes. VANDEUIL, Madame de. **Diderot, mon père**. *Op. cit.*. MESROBIAN, Avédik. **Les conceptions pédagogiques de Diderot**. *Op. Cit.*. WILSON, Arthur. **Diderot**. *Op. cit.*. LEPAPE, Pierre. **Diderot**. *Op. cit.*. CHAUVEAU, Sophie. **Diderot, le génie débrillé**. Paris: Gallimard, 2009. (Collection Folio). DIDIER, Béatrice. **Diderot**. Paris: Ellipses, 2001. (Collection Thèmes et études). WEIL, F.Volland. In.: MORTIER, Roland. TROUSSON, Raymond. **Dictionnaire de Diderot**. *Op. cit.*. p. 523-526.

⁴²² DIDEROT, Denis. Lettre 19 août 1762. In: **Lettres à Shophie Volland**. 1759-1774. Édition présentée et annotée par Marc Buffat et Odile Richard-Pauchet. Paris: Non Lieu, 2010. p. 319.

de um espírito bem formado e forte saber condescender, ao tornar suas as ideias infantis, com o intuito de guiar melhor a criança”.⁴²³ Nesse mesmo ensaio, o Humanista chama a atenção para o fato de que tudo o que se apresenta aos olhos da criança, com o objetivo de exercitar sua inteligência, tem a mesma serventia do livro: “[...] a malícia de um pajem, a estupidez de um criado, uma conversa à mesa são, como tantos outros, novos assuntos”.⁴²⁴

No que diz respeito a ser um teórico da educação, Diderot não é um educador, ele é um pedagogo⁴²⁵. Ele indicou com bastante vigor a atitude conveniente e apropriada a todo educador, segundo Mesrobian.⁴²⁶ Diderot afirma, em uma carta endereçada a Falconet, que D'Alembert consegue, infinitamente melhor do que ele, resolver uma equação diferencial; mas ele consegue, infinitamente melhor do que seu amigo matemático, modelar um coração, elevá-lo, inspirar-lhe um gosto sólido e profundo pela virtude e pela verdade. Que se lhe derem uma criança, e ele se fechar com ela em uma solidão, caso não consiga trazer de volta

⁴²³ MONTAIGNE. Chapitre XXVI – De l'institution des enfants. In: **Oeuvres Complètes**. *Op. cit.*. p. 74.

⁴²⁴ *Id. Ibid.*, p. 75.

⁴²⁵ “[...] como ‘tudo estava na esfera de atividade de seu gênio’, [Diderot] naturalmente se ocupou da pedagogia”. (ISSAURAT, Cyprien. Diderot. In: **La Pédagogie et son histoire**. *Op. cit.*. p. 235). Dolle explica que os historiadores da pedagogia não consideram Diderot um pedagogo. Na melhor das hipóteses, eles levam em alta conta o seu *Plano*, chamando a atenção para a sua originalidade e seu caráter de *avan-garde*, em função dos temas ali tratados: laicidade, gratuidade, obrigatoriedade escolar. Porém, Dolle não tem dúvidas de que Diderot possui as características necessárias a um pedagogo. Ele ressalta um aspecto importante: não se deve considerar o que se chama de pedagogo no século XVIII tendo como referência os séculos posteriores a ele; por exemplo, Condillac fora o único quem exercera o preceptorado por muito tempo e nem por isso os outros *philosophes* deixaram de ser considerados pedagogos porque não foram preceptores, nunca ou durante muito tempo. Os *philosophes* do século XVIII são os pedagogos do futuro no medida em que eles contribuíram com todo o sistema educativo de seu tempo uma vez que repensaram esse sistema a partir de uma reflexão política que permitira a aparição de uma concepção de homem nova, que deveria ser educado segundo os princípios da organização política da qual ele precisava fazer parte. Suas ideias influenciaram autores como Froebel e Pestalozzi. Em Diderot, as ideias são atos, visto que ele agiu, através da *Encyclopédie*, para a educação dos homens de seu tempo, uma vez que suas ideias pedagógicas tinham a intenção de fazer surgir um “novo homem” nas gerações futuras. Ele obriga que se dê um sentido mais amplo à palavra pedagogo. (Cf.: DOLLE, Jean-Marie. **Politique et Pédagogie**. Diderot et les problèmes de l'éducation. *Op. cit.*. p. 35; 49; 51; 54; 58 e 59). Compayré assim se expressa acerca dessa mesma ideia: “O que mais falta a Diderot para ser um pedagogo completo é a experiência pessoal, é a frequência íntima, o contato dessas crianças com as quais é necessário viver muito tempo se se quer penetrar nas coisas secretas da arte da educação”. (COMPAYRÉ, Gabriel. **Histoire Critiques des Doctrines de l'Éducation en France depuis le seizième siècle**. *Op. Cit.*. p. 190-191). Para se entender a diferença entre educador e pedagogo em Diderot, faz-se necessário recorrer a um texto de Durkheim, produzido a partir dos cursos ministrados pelo sociólogo na Sorbonne, nos anos iniciais do século XX. “Tudo aquilo que pode e deve fazer um pedagogo é reunir, o mais conscienciosamente possível, todos os princípios que a ciência coloca a sua disposição, a cada momento do tempo, para guiar a ação. [...] ao pedagogo pode faltar toda a habilidade prática”. (DURKHEIM, Émile. Introduction: 1^{re} Leçon – La Morale Laïque. In: **L'Éducation Morale**. Paris: Presses Universitaires de France, 1974. (Bibliothèque de Philosophie Contemporaine). p. 1). Esta Tese não compartilha do pensamento de Compayré sobre Diderot não ser um pedagogo.

⁴²⁶ MESROBIAN, Avédik. **Les conceptions pédagogiques de Diderot**. *Op. Cit.*. p. 30.

um homem, é porque a natureza colocou nesta criança um obstáculo intransponível.⁴²⁷ Isso é possível, segundo o autor do *Plano*, em razão do efeito que ele causa em seus interlocutores.

Como Denis Diderot, o *philosophe*, pode merecer que o chamem um dos colaboradores de Catarina? Como ele trabalhará, igualmente, à felicidade de um povo? Interrogo-me sobre isso e repondo-me com franqueza que tenho o espírito elevado e que vindo a mim, por vezes, uma ideia forte e grande, eu sei lhe apresentar de uma maneira surpreendente, sei entrar nas almas, cativá-las, emocioná-las, arrastá-las [...].⁴²⁸

A energia desprendida na luta para tornar os homens melhores colabora com essa disposição em cativar, emocionar e arrastar as almas de seus interlocutores. É inegável, de acordo com Mesrobian e Collignon, a verve infatigável de Diderot a serviço de seu entusiasmo e de seus instintos generosos; sua perseverança prodigiosa pelo trabalho, seu gosto infalível pelas obras úteis à humanidade. Para Collignon, o autor do *Suplemento* é daqueles homens que merecem lembrança afetuosa da posteridade, à qual ele sempre pensou e se propôs a servir.

Seu caráter é menos fácil de pintar porque ele é uma mistura de muitos contrastes. Homem excelente, de uma natureza independente, cordial, generosa, ele tem todos os defeitos, todos os vícios amáveis da humanidade. [...] Fácil de entusiasmar-se, ele se exalta facilmente e se mostra capaz de exageros, arrastado por seus sentimentos sempre calorosos e sinceros. [...] Que ele falasse ou que ele escrevesse, ele possuía uma verve infatigável a serviço de seu entusiasmo. [...] Diderot amava ser útil e dava aquilo que tinha: seu tempo, suas ideias, seu dinheiro. Era sua maneira de amar o bem e de praticar a virtude que ele não separava da generosidade.⁴²⁹

Como exposto anteriormente, Diderot, ao acreditar na vida em sociedade, pois entendia que o homem que vivia só era mau, e na força do esclarecimento, ao orientar a vida, levando-a em direção à virtude, único meio de se chegar à felicidade individual e, conseqüentemente, coletiva, acabava por se utilizar desses argumentos para construir a sua ideia de educação, uma vez que a finalidade desta, como será exposto mais à frente, está diretamente relacionada à felicidade dos homens.

⁴²⁷ DIDEROT, Denis. Lettre à Falconet, juillet 1767. In: **Diderot**. Oeuvres. Correspondance. *Op. Cit.* p. 748. Organização para Diderot é a constituição física e psíquica do ser humano, que acaba por gerar as desigualdades naturais. “No plano dos seres humanos, o cérebro e o diafragma são a origem da diferença entre os indivíduos, modelando os temperamentos os gostos.” (IBRAHIM, Annie. **Le vocabulaire de Diderot**. Paris: Ellipses, 2002. p. 56). Ver, também: MONTAIGNE. Chapitre XXVI – De l’institution des enfants. In: **Oeuvres Complètes**. *Op. cit.* p. 77.

⁴²⁸ DIDEROT, Denis. Lettre à Falconet, juillet 1767. In: **Diderot**. Oeuvres. Correspondance. *Op. Cit.* p. 747.

⁴²⁹ COLLIGNON, Albert. **Diderot**, sa vie, ses oeuvres, sa correspondance. Paris: Félix Alcan Éditeur, 1895. p. 91-96. Collignon também ressalta a bondade de Diderot com os homens, seu apreço à humanidade. No que respeita a Mesrobian, cf.: MESROBIAN, Avédik. **Les conceptions pédagogiques de Diderot**. *Op. Cit.* p. 30.

Um sentimento que falta a Rousseau, importante como característica digna a um pedagogo, é a fé na instrução e na sua eficácia moral. Para o autor do *Plano*, longe de corromper os costumes, “A instrução adoça os caracteres, aclara sobre os deveres, sutiliza os vícios, os sufoca ou os vela, inspira o amor à ordem, à justiça e às virtudes, e acelera o nascimento do bom gosto em todas as coisas da vida”.⁴³⁰ O *Philosophe* continua afirmando que a pureza da moral acompanhou o desenvolvimento tecnológico, dando como exemplo os progressos das vestimentas, que tiveram sua origem da pele do animal e se desenvolveu se chegar à seda⁴³¹. Ao propagar a fé na instrução, Diderot a reclama a todos os filhos de uma nação, porque entende que todas as pessoas devem saber ler, escrever e contar.⁴³² Ao dizer o que é uma Universidade, ele explica que esta deve ter sua porta aberta *indistintamente* a todos os filhos de uma nação porque além de cruel é absurdo permitir que as “condições subalternas da sociedade” sejam condenadas à ignorância.⁴³³ Estas qualidades, importantes para um pedagogo, que Diderot possui, o qualificaram a escrever um tratado sistemático sobre educação; o seu *Plano*⁴³⁴. Tais qualidades o permitem possuir um sistema pedagógico.⁴³⁵

Um sistema pedagógico novopossui uma dupla tendência: ele procura estabelecer sua originalidade e, também, procura se filiar a sistemas antigos. Para atingir a primeira tendência, ele critica os sistemas anteriores e os contemporâneos; para atingir a segunda, ele descobre, na história, sua filiação. Quanto a Diderot, seu sistema está vinculado mais à primeira tendência, ou seja, está mais preocupado em estabelecer sua originalidade.⁴³⁶ Diderot afirma, nas últimas frases de seu *Plano*, que as idéias boas ou ruins que ali se encontram, ele não as deve a ninguém, mas sim aos vícios de sua educação:

⁴³⁰ DIDEROT, Denis. Plano de uma Universidade. In: **Obras I: Filosofia e Política**. *Op. Cit.*, p.264.

⁴³¹ Cf.: *Id.* “Se havia quem acreditava que essas virtudes, frutos do tempo e das luzes, são convenções, enganava-se. Elas dependem da ciência e dos costumes, como a folha depende da árvore que a embeleza”. *Id.* É possível identificar nessa continuação à ideia apresentada no texto acima a seguinte equação: a ciência (a educação) leva à virtude, pois a moral é o fim da educação e o avanço científico leva ao avanço moral. Ao se tratar da Filosofia Geral da Educação em Diderot, tratar-se-á desse aspecto de forma mais detida.

⁴³² Cf.: COMPAYRÉ, Gabriel. **Histoire Critiques des Doctrines de l'Éducation en France depuis le seizième siècle**. *Op. Cit.* p. 176.

⁴³³ Cf.: DIDEROT, Denis. Plano de uma Universidade. In: **Obras I: Filosofia e Política**. *Op. Cit.*, p. 267.

⁴³⁴ “[...] um admirável tratado de pedagogia escrito por um homem de gênio”. (ISSAURAT, Cyprien. **Diderot pedagogue**. *Op. Cit.* p. 25)

⁴³⁵ Cf.: MESROBIAN, Avédik. **Les conceptions pédagogiques de Diderot**. *Op. Cit.* p. 155. A esse respeito, ver-se-á mais à frente.

⁴³⁶ Cf.: *Id. Ibid.*, p. 31.

Das idéias boas ou más que formam este plano de escolas públicas, eu não devo nenhuma a ninguém. Foi o vício de minha educação que mas sugeriu todas. Ter-me-ia sido mais fácil ser mais breve; porém mais fácil ainda ser mais longo.⁴³⁷

Cabe apresentar aqui, antes de se chegar à filosofia geral da educação diderotiana, os empréstimos e as originalidades de seu pensamento sobre educação. Para Compayré⁴³⁸, o que falta a Diderot para ser um pedagogo completo é experiência pessoal. Além disso, o *Philosophe* possui escassa erudição para falar dos autores que trataram da educação. Rolin é o único pedagogo citado em seu capítulo "Autores que escreveram sobre a instrução pública"; e mesmo quando o cita, acrítica feita é a mais severa. "Rolin, o célebre Rolin não tem outra meta senão produzir padres ou monges, poetas ou oradores".⁴³⁹ Para Mesrobian, Diderot não escreve nada sobre Rousseau e seu *Emílio*(1762), no *Plano*, apesar de conhecer bem o texto do "Cidadão de Genebra", e também não trata de sua *Réfutation d'Helvétius* (1773-1777), mesmo sendo Helvétius, dos pedagogos contemporâneos, o que melhor Diderot conhece.⁴⁴⁰ O autor da *Religiosa*, de acordo com Mesrobian, pode não conhecer muito bem as concepções pedagógicas dos reformadores de sua época, mas conhece muito bem as aspirações de seu tempo "[...] do qual ele é o representante mais ilustre; época das 'Luzes', da qual ele soube encarnar o espírito geral".⁴⁴¹ Ele tratou de todos os assunto, foi verdadeiramente enciclopédico:

⁴³⁷ DIDEROT, Denis. Plano de uma Universidade. In: **Obras I: Filosofia e Política. Op. Cit.**, p. 392. Diderot recebeu influência de Montaigne, Locke e Rousseau. Mas, nesta parte do texto, Mesrobian não trata dessa herança. O que se coloca em destaque nesse momento são as reprovações que Diderot faz aos que trataram da educação em sua época.

⁴³⁸ COMPAYRÉ, Gabriel. **Histoire Critiques des Doctrines de l'Éducation en France depuis le seizième siècle.** Op. Cit.. p. 179.

⁴³⁹ DIDEROT, Denis. Plano de uma Universidade. In: **Obras I: Filosofia e Política. Op. Cit.**, p.265. Na *Voyage à Langres*, Diderot faz uma crítica também a La Chalotais e seu tratado de educação pública, intitulado *Essai d'éducation nationale ou plan d'études pour la jeunesse*. Cf.: DIDEROT, Denis. *Voyage à Langres*. In: **Oeuvres Complètes**. Éd. J. Assézat; M. Tourneux. Paris: Garnier Frères, Libraires-Éditeurs, 1876. Tome XVII, p. 360.

⁴⁴⁰ Cf.: MESROBIAN, Avédik. **Les conceptions pédagogiques de Diderot.** Op. Cit.. p. 32. Uma possível explicação para a *Réfutation* não ser mencionada no *Plano* é o fato dela ter sido escrita durante os anos de 1773-1777. Ao chegar em Haia, na Holanda, em 15 de junho de 1773, Diderot tem contato com a obra *Del'Homme* de Helvétius. Imediatamente, o *Philosophe* inicia a leitura e confecção de seus comentários sobre o livro. As afirmações de Helvétius incomodam Diderot, apesar de ambos serem ateus e materialistas. Para o primeiro, a educação pode tudo; para o segundo; pode muita coisa. A pedagogia tem um papel limitado. Helvétius entende que a organização não influencia na educação, pois a diferença entre os indivíduos provém da educação recebida; Diderot defende o contrário, a educação não é o verdadeiro nascimento, como pensou o autor do *De l'Homme*, ela aperfeiçoa as aptidões naturais, em sendo boas, e abafa as más. O julgamento, no geral, sobre Helvétius, seria negativo caso este escritor não tivesse mostrado, claramente em sua obra a necessidade de uma educação pública melhor, tema retomado e desenvolvido por Diderot em seu *Plano*. A publicação da *Réfutation* aparece pela primeira vez na *Correspondance Littéraire* entre janeiro de 1783 e março de 1786, sendo a maior parte desta publicação póstuma, uma vez que Diderot morreu em 1784. (Cf.: DESNÉ, R. *Réfutation d'Helvétius*. In.: MORTIER, Roland. TROUSSON, Raymond. **Dictionnaire de Diderot.** Op. cit.. p. 435-438. VERSINI, Laurent. Introduction. In: **Diderot. Oeuvres. Philosophie.** Op. Cit.. p. 773-776).

⁴⁴¹ MESROBIAN, Avédik. **Les conceptions pédagogiques de Diderot.** Op. Cit.. p. 33.

Pantophile-Diderot, como o chamara Voltaire, possui todos os gostos possíveis; [...] ele *admira e compreende todas as artes*, ele se interessa por tudo, ele ama tudo. As ideias o apaixonam [...] ele se dá a elas, ele se liga a elas, ele as segue com ardor, com embriaguês; ele as ama como seres vivos, ou, ao menos, como sensações superiores, acessíveis ao poeta, ao sábio e ao filósofo [...].⁴⁴²

O sistema pedagógico de Diderot não escapa à regra geral exposta anteriormente; ou seja, direta ou indiretamente, ele possui uma filiação. Mas, os empréstimos diderotianos têm uma importância secundária porque eles não formam as idéias diretrizes de seu sistema. Por esta razão ele permanece original e vivo como será constatado adiante. É necessário aproveitar o pensamento sobre educação de Diderot para que seja possível consertar os erros e completar as lacunas deixadas pelos livros de educação pública do século XVIII, com o espírito tal que se possa conhecer o preço, o valor de todas as ciências, sem se deixar inclinar por uma preferência de *métier*.⁴⁴³ E, seguindo essa orientação, não há o risco de se incorrer no pior dos defeitos que um pedagogo pode cometer: a especialização deveras marcada nos estudos e nos talentos.⁴⁴⁴

⁴⁴²COLLIGNON, Albert. **Diderot**, sa vie, ses oeuvres, sa correspondance. *Op. Cit.* p. 94. (Grifo nosso) Wilson, citando Rousseau, assim se expressa: “Daqui a alguns séculos, [...] [Diderot] parecerá um homem prodigioso. As pessoas olharão de longe para essa *mente universal* com um misto de admiração e espanto, como hoje olhamos para as mentes de Platão e Aristóteles.” (ROUSSEAU. Apud: WILSON, Arthur. **Diderot**. *Op. cit.* p. 28).

⁴⁴³ Cf.: MESROBIAN, Avédik. **Les conceptions pédagogiques de Diderot**. *Op. Cit.* p. 35. Conferir, também, DIDEROT, Denis. Plano de uma Universidade. In: **Obras I: Filosofia e Política**. *Op. Cit.*, p.267.

⁴⁴⁴ Cf.: COMPAYRÉ, Gabriel. **Histoire Critiques des Doctrines de l'Éducation en France depuis le seizième siècle**. *Op. Cit.* p. 175.

3.4A FILOSOFIA GERAL DA EDUCAÇÃO DIDEROTIANA

3.4.1 Diderot e a possibilidade da educação

As teorias sobre educação diderotianas estão dispersas nas obras de seu autor.⁴⁴⁵ Entretanto, ao se agrupá-las e combiná-las com as que são encontradas, também, na *Refutation* é possível identificar suas ideias diretrizes e perceber que estas se encontram sistematizadas em seu *Plano*. Outros textos importantes que tratam da educação no conjunto da obra de Diderot são: *Lettre à Mme la Comtesse de Fourbach*⁴⁴⁶ que versa sobre a educação das crianças; *Lettre à S. A. S. la princesse de Nassau-Saarbruck*⁴⁴⁷; algumas *Lettres à Mlle*

⁴⁴⁵ Issaurat chama a atenção para o fato de que o pensamento diderotiano sobre educação não está encerrado, fechado em seu plano. Ao se percorrer as suas obras, encontra-se “[...] esparsas e numerosas observações, reflexões, pensamentos finos e sempre finamente expressos sobre este sujeito que ele carrega no coração”. (ISSAURAT, Cyprien. **Diderot pedagogue**. *Op. Cit.*. p. 09).

⁴⁴⁶ Esta carta data do ano de 1772. Não está especificado dia e mês na edição organizada por Laurent Versini. O seu ano indica que ela fora escrita antes da confecção do *Plano* (1774). Diderot inicia sua missiva fazendo o seguinte questionamento a ele mesmo: caso ele tenha que educar uma criança, do que ele deve se ocupar de início? Torná-lo honesto ou grande? Ele se responde que “Torná-lo honesto. Que ele seja bom, primeiramente; ele será grande depois, se ele pode o ser. Eu o amo melhor, por ele, por mim e por todos que o entornam, com uma bela alma do que com um belo gênio”. (DIDEROT, Denis. *Lettre à La Comtesse de Fourbach*, 1772. In: **Diderot**. Oeuvres. Correspondance. *Op. Cit.*. p. 1099-1100). Ainda nesta carta, são encontradas passagens que colaboram para a confirmação da hipótese levantada por esta Tese, como por exemplo, a insistência de Diderot na unificação entre o sábio e o bem, tendo a estética como a instância que possibilita isso e o exemplo como instrumento para educar “É-se homem; tem-se o espírito estendido; mas, falta-se o gosto [...]. Como eu darei o gosto a minha criança? [...] O gosto é o sentimento do verdadeiro, do bom, do belo, do grande, do sublime, do decente e do honesto nos costumes, nas obras do espírito, na imitação ou emprego dos produtos da natureza. Ele tende, em parte, à perfeição dos organismos, e se forma pelos exemplos, a reflexão e os modelos. [...] As crianças dos mestres do mundo não teriam outras escolas do que a casa e a mesa de seus pais [Esse trecho lembra o que Montaigne afirmou, em seu ensaio sobre a educação das crianças, ao explicar que tudo o que é apresentado aos olhos dos pequenos, com a finalidade de educar sua inteligência, tem a mesma utilidade que um livro. Conferir: MONTAIGNE. Chapitre XXVI – De l’institution des enfants. In: **Oeuvres Complètes**. *Op. Cit.*. p. 75]. Agir diante de suas crianças e agir nobremente, sem se propor por modelo; aperceber-se delas sem as examinar; falar bem e raramente interrogar; pensar justo e pensar tudo alto; afligir-se das faltas graves, meio seguro de corrigir uma criança sensível; [...]”. (DIDEROT, Denis. *Lettre à La Comtesse de Fourbach*, 1772. In: **Diderot**. Oeuvres. Correspondance. *Op. Cit.*. p. 1102). Vale lembrar que a estrutura do seu *Plano* foi pensada a partir dessa diretriz, como será possível de constatar mais à frente, no decorrer desse capítulo.

⁴⁴⁷ Esta carta aparece como a introdução apresentada à peça *Père de famille* (1758), na edição estabelecida por Laurent Versini. Esta obra fora dedicada, por sugestão de Grimm, a esta mãe de família virtuosa e atenciosa com seus filhos, que Diderot ainda não conhecia. Ao oferecer a peça à essa Madame, seu autor lhe escreve uma carta e submete a obra ao seu julgamento. Conferir: DIDEROT, Denis. *Le Père de Famille*. In: **Diderot**. Oeuvres. Esthétiques-Théâtre. *Op. Cit.*. p. 1193-1197. Esta edição não indica a data da carta.

*Sophie Volland; Lettre à Landois*⁴⁴⁸ (1756); *Sobre as mulheres*(1772);*Algumas observações sobre os reis, Les Parents et l'éducation*⁴⁴⁹ e os seus principais artigos na *Encyclopédia*⁴⁵⁰. Pode-se considerar também obras como *Mélanges Philosophique pour Catherine II*⁴⁵¹ (1774), obra na qual ele faz constantes menções ao problema do ensino superior e da educação; *Observations sur Le Nakaz*⁴⁵² (1774), na qual encontram-se críticas à Catarina II e *Essai sur les règnes de Claude et Néron*⁴⁵³ (1778), que são as considerações maduras de um *Philosophe* que lutou em favor da filosofia, expondo uma defesa das relações entre ela e a ação, seu “testamento intelectual”, última obra publicada com Diderot ainda vivo. Porém, vale ressaltar que para Issaurat, por exemplo, assim como a perspectiva adotada por esta Tese, tudo o que Diderot escreveu colabora com a confecção de seu pensamento sobre educação.⁴⁵⁴

⁴⁴⁸ “Neste escrito, Diderot demonstra que a virtude é o encaço da felicidade, uma espécie de utilitarismo em que o prazer se mistura fortemente à estima que os outros expressam por nós, como à estima que temos por nós. [...] Diderot expressa uma teoria ética que inclui tanto hereditariedade quanto ambiente: em suas palavras, *organização e educação*. Além do mais, ele reconhece que os seres humanos têm vontades e as exercem, mas ele nega que seres humanos possam exercer suas vontades de modo caprichoso e independente da totalidade de causas e efeitos de sua experiência prévia. Essa é uma concepção de natureza moral humana tão repleta de senso-prático como de filosofia. Diderot concebe a ética como uma matéria científica, efeito inexoravelmente relacionado à causa. [...] Diderot descreve aqui um sistema de moralidade operante independente da esperança pela recompensa, ou do medo pela punição em outro mundo. [...] Nota-se que ele enfatiza, então, a utilidade social”. (Cf.: WILSON, Arthur. **Diderot**. *Op. cit.*. p. 288-290).

⁴⁴⁹ Sobre esta obra, conferir nota 371 deste capítulo.

⁴⁵⁰ Dentre estes, alguns exemplos são: “Locke”, “Liberdade”, “Juste”, “Plaisir”, “Filósofo”, “Enciclopédia”, “Leibniz”.

⁴⁵¹ Conjunto de escritos deixado por Diderot nas mãos de Catarina II. Aborda, com grande desordem aparente, uma extraordinária variedade de temas e não anuncia o objetivo do conjunto. A declaração feita por Diderot acerca da finalidade da obra é seu desejo de “ser útil” à imperatriz. É um conjunto do produto de uma longa maturação de ideias e de experiências diversas. Tem sua constituição muito parecida com a *Enciclopédia*. Foi uma obra produzida para um leitor apenas: Catarina II. Para mais informações, conferir: DULAC, G. *Mélanges Philosophique pour Catherine II*. In.: MORTIER, Roland. TROUSSON, Raymond. **Dictionnaire de Diderot**. *Op. cit.*. p. 314-319.

⁴⁵² Este livro fora publicado pela primeira vez em 1921 por P. Ledieu, a partir das cópias conservadas no Found Vandeul. Catarina II somente teve conhecimento deste texto em novembro de 1785, mais de um ano após a morte de seu autor, ao consultar o catálogo dos livros de Diderot, uma vez que ela comprara sua biblioteca, quando este precisou obter dinheiro para pagar o dote de sua filha. Esta obra faz críticas ao governo da Imperatriz. Diderot perguntou a Catarina II se ele poderia comunicar a ela as reflexões feitas por ele, enquanto sua estada na Rússia; entretanto, ele nunca enviou seus escritos a ela. Quando, em 1785, ela descobre os manuscritos, ela fica colérica com Diderot e suas posições no plano político. Para maiores informações sobre a obra, conferir: SCHLOBACH, J. *Observation sur le Nakaz*. In.: MORTIER, Roland. TROUSSON, Raymond. **Dictionnaire de Diderot**. *Op. cit.*. p. 355-359. Dentre as críticas feitas à Catarina II, Diderot não admite que a Imperatriz considere impossível oferecer uma educação geral a um povo numeroso. Ele aproveita para fazer um resumo da proposta feita por ele, sobre esse aspecto, em seu *Mélanges*. (Cf.: *Id. Ibid.*, p. 357).

⁴⁵³ VOLPILHAC-AUGER, Catherine. *Essai sur les règnes de Claude et Néron*. In.: MORTIER, Roland. TROUSSON, Raymond. **Dictionnaire de Diderot**. *Op. cit.*. p. 179-181.

⁴⁵⁴ Assim Issaurat apresenta algumas obras de Diderot como sendo importantes para a construção de seu pensamento a respeito da educação: a *Carta sobre os cegos* e a *Carta sobre os surdos e mudos*, que demonstram como adquirir naturalmente as ideias, como as verificar, controlar e obter novas; os *Salões* (Eram bienais. Alguns trechos foram traduzidos), que serviam à educação dos artistas e dos críticos de arte; *Essai sur les règnes de Claude et Néron*, para a educação dos historiadores; *Interpretação da Natureza, O sonho de D'Alembert, Colóquio com a Marechala* (1774), *Jacques, o Fatalista* (1772), para a educação dos livres pensadores; *A Religiosa*, para a educação das devotas; *Réfutation D'Helvétius*, para a educação dos lógicos. (Cf.: ISSAURAT, Cyprien. **Diderot pedagogo**. *Op. Cit.*. p. 30).

Como cabe à moral atribuir uma finalidade à educação e à psicologia estabelecer a sua possibilidade e mostrar, ao mesmo tempo, os meios de se alcançar esta finalidade, é possível considerar a moral e a psicologia como sendo as bases da pedagogia diderotiana⁴⁵⁵. Ambas, a psicologia e a moral, resolvem o problema da possibilidade da educação e seus limites e indicam sua finalidade. A primeira preocupação da pedagogia é determinar a finalidade, o objetivo da educação; uma vez estabelecida esta finalidade, ela servirá de princípio, do qual se pode deduzir todo o sistema. Contudo, antes de se determinar a finalidade da educação, deve-se perguntar: a educação é possível? A psicologia colabora para que se encontre essa resposta, visto que ela proporciona determinar o limite do poder da educação, ao estabelecer as possibilidades desta.

Não é correto afirmar que exista uma psicologia propriamente dita em Diderot, uma vez que isso incorreria em um anacronismo. Entretanto, se o desejo de Diderot é que o primeiro capítulo de um bom tratado de educação seja acerca da maneira de conhecer as disposições naturais da criança, como ele afirma na *Réfutation*, isso demonstra a sua preocupação, *avant la lettre*, com a psicologia.

Em que consiste então a importância da educação? Não é de todo fazer da primeira criança comumente bem organizada, aquilo que agradaria a seus pais que ela fizesse; mas, sim, aplicá-la constantemente à coisa à qual ela é própria: à erudição, se ela é dotada de uma grande memória; à geometria, se ela combina facilmente os números e os espaços; à poesia, se se reconhece nela o calor e a imaginação; e assim das outras ciências; e que o primeiro capítulo de um bom tratado de educação deva ser sobre a maneira de conhecer as disposições naturais da criança.⁴⁵⁶

Existe uma constante em Diderot, quando o tema pensado por ele é a educação: a utilidade, a prática. “É em razão das exigências da prática que Diderot dá conta da psicologia em suas reflexões pedagógicas [...]”.⁴⁵⁷

Também sobre este aspecto, Mesrobian fez uma crítica a Diderot. Ele insiste em reforçar as contradições existentes na obra diderotiana, ao afirmar que algumas teses são defendidas em um momento e refutadas em outro, o que acaba por não tornar possível determinar seu pensamento diretor.⁴⁵⁸ Assim como este intérprete, Harald Höffding também

⁴⁵⁵ Cf.: MESROBIAN, Avédik. **Les conceptions pédagogiques de Diderot**. *Op. Cit.*, p. 37.

⁴⁵⁶ DIDEROT, Denis. *Réfutation d’Helvétius*. In: **Diderot**. *Oeuvres*. Philosophie. *Op. Cit.*, p. 856.

⁴⁵⁷ MESROBIAN, Avédik. **Les conceptions pédagogiques de Diderot**. *Op. Cit.*, p. 39.

⁴⁵⁸ Assim Mesrobian se expressa: “Ele vai e vem, abandona uma ideia por outra, depois a retoma em uma obra ulterior”. (*Id. Ibid.*, p. 39).

entende, em seu capítulo intitulado “La Metrie, Diderot et D’Holbach”, pertencente ao “Livro quinto” de seu *Histoire de la Philosophie Moderne*, que Diderot não possui um fio condutor que liga suas ideias e que isso se dá um razão de sua personalidade cambiante.

Era um homem com coração sensível, dotado de uma grande faculdade: colocar-se nos temas e nas situações as mais disparatadas [...]. Frequentemente, o poeta combatia, nele, o filósofo; muitos de seus pensamentos exprimem, com uma parcialidade cega, apenas a disposição do momento, sem procurar encontrar o fio capaz de religá-los a outros pensamentos que ele tinha igualmente a intenção de sustentar. O gosto cínico das brutalidades e das mediocridades poderia alternar, nele, com as ideias e os estados de alma os mais sublimes. E, em suas obras, encontram-se hemorragias sentimentais ao lado de desenvolvimentos de pensamentos geniais.⁴⁵⁹

Porém, a perspectiva adotada por esta Tese é, mais uma vez, contrária à de Mersobian, assim como à de Höffding, porque assim como Voltaire⁴⁶⁰, Diderot é polemista. Sua filosofia é a do ataque. Para encontrar o que ele realmente pensa acerca de um assunto, deve-se buscar o que se repete, o que permanece, aquele tema ao qual ele sempre retorna. Diderot expõe sua defesa acerca dessa ideia: “Escutai, meu amigo, se pensardes bem, verificareis que, em tudo, nosso verdadeiro sentimento não é aquele no qual jamais vacilamos; mas aquele ao qual nós mais habitualmente retornamos”.⁴⁶¹ Em Diderot, é legítimo se perguntar qual a sua ideia acerca da finalidade da educação e como ele concebe sua possibilidade.

Se se entende por educação o conjunto das ações pelas quais uma geração forma a geração seguinte, ninguém contesta a sua possibilidade. Com efeito, a nova geração se submete incessantemente à influência daquela que a precede, da qual ela recolhe a herança. O que interessa saber é se, após Diderot, essa transmissão resulta somente do curso natural das coisas, ou se ela pode proceder também de uma ação intencional, premeditada, metódica dos educadores de profissão. [...] o educador [...] pode formar o coração e a vontade da criança?⁴⁶²

Como cabe à psicologia demonstrar a possibilidade de se educar uma criança, todo sistema pedagógico possui um fundamento psicológico; vale ressaltar que cada sistema psicológico demonstra essa possibilidade de maneira diferente.⁴⁶³

⁴⁵⁹HÖFFDING, Harald. La Metrie, Diderot et D’Holbach. In: **Histoire de la Philosophie Moderne**. Traducteur P. Bordier. Paris: Félix Alcan Éditeur, 1906. Tome I. p. 499.

⁴⁶⁰ Cf.: MOTA, Vladimir de Oliva. A recorrência do Combate. In: **Acerca da noção de Filosofia em Voltaire**. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade de São Paulo (USP), 2012. (Tese de Doutorado). Orientadora Professora Doutora Maria das Graças de Souza. p. 31-67.

⁴⁶¹DIDEROT, Denis. Diálogo entre D’Alembert e Diderot. In: **Obras I: Filosofia e Política**. *Op. Cit.*, p. 163.

⁴⁶²MESROBIAN, Avédik. **Les conceptions pédagogiques de Diderot**. *Op. Cit.* p. 40.

⁴⁶³*Id.* As obras de Diderot que tratam de suas concepções psicológicas são: *Réfutation, Os diálogos (Conversas sobre o Filho Natural, 1757; Diálogo entre D’Alembert e Diderot; Colóquio de um pai com seus filhos, 1771; Colóquio com a Marechala), O Sonho de D’Almbert, Carta sobre os cegos, Élements de Physiologie (1781).*

Duas teses aparecem de forma clara e recorrente no pensamento diderotiano: o Monismo Vitalista⁴⁶⁴, ou Materialismo (do qual ele é bastante próximo); e o Determinismo Científico, compatível com certa forma de liberdade e da qual Diderot se distancia um pouco⁴⁶⁵. A Tese Materialista pode ser assim resumida: há uma identidade de essência entre o inorgânico e o orgânico. Para escapar da dificuldade de explicar a formação da individualidade consciente, Diderot afirma não existirem indivíduos, mas sim, um único grande indivíduo: o todo. O ser humano é um mecanismo e todas as relações entre os seres são mecânicas e se originam da natureza mesma das coisas. O ponto de partida de Diderot, em seu materialismo, é uma matéria viva, diferente do que pensara Descartes (matéria geométrica).⁴⁶⁶ Diderot, empirista, sensualista, é extremamente influenciado por Locke, mas rejeita sua Tábula Rasa, uma vez que ele refuta suas consequências⁴⁶⁷.

Locke e Quintiliano tratam da educação, e eles se persuadem de que todas as nossas crianças são igualmente susceptíveis; e se eles conseguissem nos persuadir, nós que somos pais, Locke teria mais leitores e Quintiliano, mais discípulos. Mas, o que acontece? Um tolo sai um tolo da escola de Quintiliano; e mesmo com os cuidados, os mais assíduos e todos os belos princípios de Locke, eu não tenho nada de bom a fazer por meu filho. Os melhores escolares são comumente aqueles que dão menos sofrimento aos mestres. E não é raro que as crianças menos elevadas são os melhores sujeitos. Onde encontrar a razão desses fenômenos? Na desigual aptidão para a instrução. E de onde nasce essa desigual aptidão? Da natureza ingrata ou indulgente; da diversidade da organização.⁴⁶⁸

É importante ressaltar que foi justamente esse o argumento, o da diferença na organização, que fez Diderot discordar da assertiva de Helvétius, ao afirmar que a “educação pode tudo”. Para o *Philosophe*, ela pode muita coisa, mas não tudo, justamente em função desta “barreira natural”. Logo, ao atribuir tanta importância à organização, Diderot não

⁴⁶⁴ De acordo com Thomson, o materialismo de Diderot precisa ser adjetivado (monista, vitalista, naturalista dentre outros). Isso se dá pelo fato da necessidade de distingui-lo do materialismo de seus contemporâneos, qualificado de mecanicista. Sua *Réfutation* pode ser considerada um marco do rompimento de Diderot com seu materialismo anterior. O fundamento desse materialismo, ao recusar o finalismo, é a convicção de que o ser humano é o centro de todas as tentativas para analisar o mundo e encontrar os princípios diretores da natureza. (Cf.: THOMSON, A. Matérialisme. In: MORTIER, Roland. TROUSSON, Raymond. **Dictionnaire de Diderot**. *Op. cit.* p. 308-311). O materialismo diderotiano não deve “[...] ser percebido como uma doutrina rígida, passível de ser resumida num certo número de postulados; ela é, sobretudo, um método, uma maneira de abordar o mundo”. (p. *Id. Ibid.*, p. 308).

⁴⁶⁵ Cf.: MESROBIAN, Avédik. **Les conceptions pédagogiques de Diderot**. *Op. Cit.* p. 41.

⁴⁶⁶ Cf.: *Id. Ibid.*, p. 41-43.

⁴⁶⁷ Apesar da influência recebida por Diderot acerca do pensamento lockeano, o *Philosophe* recusa as consequências da Tábula Rasa. “Se as sensações desempenham um papel considerável na aquisição dos conhecimentos, se muitas de nossas ideias, senão todas, vêm das sensações, a maneira mais segura, e ao mesmo tempo a mais natural, de colocar em movimento as ideias será multiplicar as causas de sensação, falar aos sentidos por meios materiais e os interessar constantemente. De onde vem a importância considerável que Diderot atribuiu, em seu *Plano*, ao ensino das ciências naturais”. (MESROBIAN, Avédik. **Les conceptions pédagogiques de Diderot**. *Op. Cit.* p. 43, nota 1).

⁴⁶⁸ DIDEROT, Denis. *Réfutation d’Helvétius*. In: **Diderot**. *Oeuvres. Philosophie. Op. Cit.* p. 794.

impossibilita a educação; prova disso é a importância dada a este tema caro em sua obra e o fato dele ter escrito um “Tratado de educação”: o seu *Plano*.

Para Diderot existem os sentimentos e as afecções dos estados intelectuais e se deve estabelecer uma diferença de valor entre esses dois estados psíquicos. As afecções são "estados frágeis", que tanto os homens quanto os animais possuem. A sensibilidade é apenas uma forma do movimento; é inerte na estátua e ativa nos homens. As afecções, que são propriedade da matéria, devem ser controladas pela razão, "estado forte", juiz supremo diante do qual a humanidade deve se inclinar.⁴⁶⁹

A Tese Determinista Científica entende que "Tudo é determinado pelas leis do universo e pela natureza das forças em jogo".⁴⁷⁰ O homem não possui o poder indefinido e ilimitado que o permite mudar de uma hora para outra os acontecimentos ou seu próprio caráter. Não há nada no encadeamento lógico dos efeitos e das causas que possa impedir "o

⁴⁶⁹ Cf.: MESROBIAN, Avédik. **Les conceptions pédagogiques de Diderot**. *Op. Cit.*, p. 44. Na obra *La formation des idées esthétiques de Diderot*, Jacques Chouillet chama a atenção à distinção que Diderot estabelece entre a sensibilidade física (“sensibilidade visceral”) e a sensibilidade moral (Cf.: CHOUILLET, Jacques. Introduction. In: **La formation des idées esthétiques de Diderot**. Paris: Armand Colin, 1973. P. 10-11). O autor dos *Pensamentos Filosóficos* propõe dar à primeira sensibilidade o nome de “energia” e à segunda, “forma evoluída da energia”. Para Diderot, a sensibilidade, tanto quanto a energia, torna os homens grandes tanto no bem quanto no mal. Passar da ordem estética para a ordem moral e entender a sensibilidade como energia de toda a ação humana, faz com que se percebam os malefícios inquietantes desta sensibilidade. “A sensibilidade, que é a origem da beneficência, degrada-se facilmente em melancolia. É, ela ainda, que provoca o fanatismo e as guerras civis”. (IDA, Hisashi. Introduction. In: **Genèse d’une morale matérialiste**. Les passions et le contrôle de soi chez Diderot. Paris: Honoré Champion Éditeur, 2001.p. 09). As questões, sublinhadas por Chouillet, são a origem da pesquisa feita por Ida acerca do problema das paixões em Diderot. Dois são os termos fundamentais que podem ser considerados os eixos nos quais se organiza a pesquisa feita por Ida: o entusiasmo e a sensibilidade. Tais termos possibilitam a Ida colocar o problema das paixões em Diderot dando conta de uma bipolaridade que exprime uma incerteza ou um balanceamento entre os valores positivo e negativo das paixões. “O problema das paixões constitui, no sistema filosófico de Diderot, um ponto focal para o qual convergem as questões estéticas, médicas e morais sobre o homem. [...] Ligadas assim às questões do entusiasmo e da sensibilidade, as paixões, legitimadas como afecções [Qualquer alteração patológica do corpo. Estado de morbidez; anormalidade psíquica] ou sentimentos naturais, ocupam, com efeito, um lugar primordial no pensamento de Diderot sob o plano estético e sob o plano moral”. (*Id. Ibid.*, p. 10). Vale lembrar que apesar de serem consideradas negativas, nos séculos anteriores, sobretudo no XVII, as paixões são reabilitadas no século XVIII, uma vez que as paixões são consideradas o motor de nossas ações. Os objetivos de Ida com esta tese são: “[...] examinar a valorização das paixões feita por Diderot [...] e medir a influência de sua teoria das paixões [...] estudar os problemas teóricos e técnicos concernentes à expressão e evocação estéticas das paixões e reconsiderar a função retórica e moralizadora das **descrições artísticas** [grifo nosso: seriam os enredos nos quais as personagens perdem o controle de suas emoções?] das paixões em Diderot [...] seguir a tentativa de Diderot para fundar uma teoria moral que, pelo uso das paixões, pode reconciliar o determinismo materialista com uma moral social”. (*Id. Ibid.*, p. 10-11). Ida pretende, com essa tese, “[...] reinterpretar a aparente contradição entre o moralismo sentimental e a filosofia moral materialista de Diderot, não como negação sentimental de sua convicção filosófica, mas justamente como rivalidade de duas forças teóricas que, opondo-se nos seus princípios, enriquecem e dão nuance ao dinamismo do pensamento moral materialista de Diderot.” (*Id. Ibid.*, p. 15).

⁴⁷⁰ Cf.: MESROBIAN, Avédik. **Les conceptions pédagogiques de Diderot**. *Op. Cit.*, p. 44.

homem de agir sobre si mesmo ou o educador de modificar a criança".⁴⁷¹ Essas leis são o que possibilitam a ação. A liberdade que não pode ser admitida é aquela que faria do homem um todo separado do universo e completo. Nesse sentido, é num determinismo racional que se encontra a possibilidade da educação. Somos nossos mestres, não como Deus para o mundo; mas como o príncipe sábio é para seus estados; mas como pais de família o são em suas casas.⁴⁷²

Um problema se coloca, após a exposição destas duas teses:

A educação, sendo a passagem de um estado indeterminado para um estado fixo, exige, forçadamente, [...] uma certa atividade espontânea da alma para que ela seja eficaz. A liberdade determinista de Diderot [...] encontra, na natureza dos indivíduos, as condições necessárias para se exercer eficazmente?⁴⁷³

Aqui aparece a refutação de Diderot a Locke, no que diz respeito à Tábula Rasa. O homem nasce sem ideias, mas traz consigo, ao nascer, disposições, como pensara, também, Voltaire. Para Diderot, nascemos com algumas disposições naturais que não estão desenvolvidas, mas que são capazes de se desenvolverem ou se atrofiarem a depender do estímulo que receberem.⁴⁷⁴

Página 13 – *Ao momento no qual a criança se separa dos flancos de sua mãe e se abrem as portas da vida, ela adentra sem ideias e sem paixões. Sem ideias é verdade, mas com uma disposição própria [...] É raro que não se tenha uma paixão dominante, mais raro que se seja igualmente dominado por duas; ainda mais raro que uma paixão dominante não seja detectada pelo olhar atento desde os primeiros anos de vida, muito tempo antes da idade da razão.*⁴⁷⁵

A possibilidade de se detectar a paixão dominante na criança, a partir de um olhar atento, desde seus primeiros anos de vida, viabiliza a educação, dando a ela o poder de, como apresentado no *Plano*, adoçar os caracteres, esclarecer sobre os deveres, suavizar os vícios, "inspirar o amor à ordem, à justiça e às virtudes e acelerar o bom gosto em todas as coisas da vida".⁴⁷⁶ Ela, a educação, vai reforçar as disposições boas e abafar as ruins, ou seja, aperfeiçoar as aptidões naturais que orientem a criança a ações cujo seu resultado esteja

⁴⁷¹ *Id. Ibid.*, p. 45.

⁴⁷² Cf.: DIDEROT. Liberté. In: D'ALEMBERT, Jean le Rond. DIDEROT, Denis. **Encyclopédie**. Édition en CD-ROM. Paris, Redon, 2002/2003.

⁴⁷³ MESROBIAN, Avédik. **Les conceptions pédagogiques de Diderot**. *Op. Cit.*, p. 46.

⁴⁷⁴ *Id. Ibid.*, p. 48.

⁴⁷⁵ DIDEROT, Denis. Réfutation d'Helvétius. In: **Diderot**. Oeuvres. Philosophie. *Op. Cit.*, p. 860. Na *Réfutation*, aparece o número da página a ser refutada e, em itálico, a ideia que deve ser combatida.

⁴⁷⁶ DIDEROT, Denis. Plano de uma Universidade. In: **Obras I**: Filosofia e Política. *Op. Cit.*, p. 264.

ancorado na bondade e tentar suprimir ao máximo as ações que levem à ruindade. Nesse sentido, deve-se educar uma criança seguindo as suas disposições. Como exposto anteriormente, a importância da educação consiste aplicar a criança àquilo que está de acordo com sua organização: se ela tem grande memória, à erudição; se combina os números e os espaços com facilidade, à geometria; se a criança possui calor e imaginação, entregá-la à poesia é o mais acertado; e assim proceder com relação a todas as ciências. Não se deve obrigar a criança àquilo que por ventura agradaria aos seus pais. O capítulo inicial de um bom tratado de educação deve instruir sobre as maneiras de conhecer assim como as disposições naturais da criança.⁴⁷⁷ Para Diderot, pouco importa se o homem é mau ou bom, porque quando ele nasce, ainda não é nada disso: nem bom, nem mau (diferentemente do que pensara Rousseau, ao afirmar que tudo é bom quando sai das mãos do autor das coisas⁴⁷⁸). Ele, o homem, possui disposições que podem levá-lo a ser uma coisa ou outra.

Neste sentido, a educação é possível, apesar de não poder tudo, como afirmou Helvétius. Uma boa educação não fará um grande homem, mas sim a comunhão entre esta e as disposições que este homem possui, levando-se em consideração que a educação deve ser orientada a partir das disposições que este indivíduo tem. Ou seja, não se deve violentar a criança, impondo-lhe aprender coisas que vão de encontro a suas disposições, como explicado acima. Isso se dá em função de dois grupos de influências que determinam nossas disposições: as influências psíquicas e as influências intelectuais e morais.⁴⁷⁹

As influências psíquicas limitam a educação de duas maneiras: 1) elas a limitam, de início, pela diferença de temperamento e de constituição orgânica (organização) da criança. “A educação ou as circunstâncias tornarão, elas, os homens nascidos frios, apaixonados? As paixões não são efeitos do temperamento e o temperamento é outra coisa senão o resultado da organização?”⁴⁸⁰ 2) as condições físicas, o clima e o meio em que vive a criança a ser educada, limitam a educação de maneira considerável. Sobre esse ponto, Diderot, em sua *Réfutation*, faz uma análise substancial, sumária, da influência exercida pelos vários fatores físicos sobre a educação.

⁴⁷⁷Cf.: DIDEROT, Denis. *Réfutation d’Helvétius*. In: **Diderot**. Oeuvres. Philosophie. *Op. Cit.*. p. 856.

⁴⁷⁸ Cf.: ROUSSEAU, Jean-Jacques. Livro I. In: **Emílio** ou Da Educação. Tradução Roberto Leal Ferreira. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Coleção “Paidéia”). p. 07.

⁴⁷⁹ Cf.: MESROBIAN, Avédik. **Les conceptions pédagogiques de Diderot**. *Op. Cit.*. p. 53.

⁴⁸⁰Cf.: DIDEROT, Denis. *Réfutation d’Helvétius*. In: **Diderot**. Oeuvres. Philosophie. *Op. Cit.*. p. 790.

Página 137 – Como! Senhor Helvétius, a escolha do leite não é indiferente na infância e a aquela dos alimentos é na idade adulta? *A diferença da latitude não tem nenhuma influência sobre os espíritos.* [...] Os dias de calor nos acabam e somos incapazes de trabalhar e de pensar. Se o clima e os alimentos influenciam sobre os corpos, eles influenciam necessariamente sobre os espíritos. Porque nossos jovens pintores, retornados da Itália, tendo eles passado, depois de muito tempo, alguns anos em Paris, pintam cinza? Não há quase nenhum homem, em qualquer província que seja, do qual o humor não se ressinta mais ou menos ao estado nebuloso ou sereno da atmosfera. Uma atmosfera serena dá alegria; uma atmosfera nebulosa, tristeza; isso é percebido, mais ou menos, tanto nos caracteres quanto nas obras. Não damos muita energia a essas causas, mas não a reduzamos a nenhum efeito. O clima influi sobre o governo, sem dúvida. Mas o governo influi bem de outra maneira sobre os espíritos. Eu o convenho. Entretanto, sobre o mesmo governo e sobre diferentes climas, é impossível que os espíritos se pareçam. As plantas da montanha são secas, nervosas e enérgicas; as plantas da planície são flexíveis, suculentas e frágeis. Os habitantes da montanha são secos, musculosos e corajosos; os habitantes da planície são gordos, fracos, flexíveis e redondos; tanto homens quanto animais. Os habitantes das montanhas tornam-se asmáticos; os da planície sucumbem hidrópicos. Como! O local exerce tão fortemente seu império sobre a máquina inteira; e a alma, que é apenas uma porção dessa máquina; o espírito, que é apenas uma qualidade da alma e as produções do espírito em todo gênero não se submetem a esses efeitos! Em qual província encontram-se os cretinos? Na província dos tumores, onde se chamam os pescoços sem tumores *pescoços de prostitutas*; e eis como se julgam os pescoços das prostitutas, quando se bebe água ruim. É que é bem difícil de fazer a boa metafísica e a boa moral sem ser anatomista, naturalista, fisiologista e médico.⁴⁸¹

As influências intelectuais e morais limitam uma vez que tal educação vai depender da nação à qual a criança faz parte, sua família, ou como chama a pedagogia Herbatiana, vai depender do "comércio dos homens".⁴⁸² As disposições naturais são necessárias para que a educação não seja estéril, uma vez que ao se tentar ensinar algo sem se levar em conta tais disposições, a educação não terá nenhuma eficácia. "A educação está condicionada [...] à individualidade da criança: por sua organização física e por suas predisposições intelectuais e morais. É, então, nestes limites que a pedagogia deve colocar uma finalidade à educação".⁴⁸³

3.4.2 A educação e sua finalidade: moral em Diderot

Para os autores da Ilustração, a tarefa de erigir uma moral e uma virtude, fundamentadas em premissas filosóficas e apartadas da teologia cristã, fora um dos seus

⁴⁸¹ *Id. Ibid.*, p. 812-813.

⁴⁸² Cf.: MESROBIAN, Avédik. *Les conceptions pédagogiques de Diderot. Op. Cit.*, p. 53-54.

⁴⁸³ *Id. Ibid.*, p. 55.

principais combates. A concepção de moral diderotiana se modifica no decorrer da vida do *Philosophe*. “Diderot não apresenta [em contraste com o pensamento de Rousseau] uma visão moral imutável durante sua vida de escritor. Ao contrário, suas ideias sobre o bem e o mal evoluem e se modificam continuamente até o fim de seus dias [...]”.⁴⁸⁴ As concepções sobre a moral em Diderot são definidas a partir de suas relações com as contingências da realidade, o que acaba por não se chegar a uma certeza. Não é oferecida uma epifania em seu maior grau; mas, sim, a possibilidade de ver os traços de uma longa experimentação, de um longo exame de consciência intelectual. Nesse sentido, fora exposto no tópico “Diderot é um rio” que o *Suplemento*, para citar apenas um exemplo, serve de instrumento de exame e de experimentação para testar, colocar a moral cristã em prova, levando os seus leitores a novas possibilidades, novos argumentos, possibilitando-os pensar a partir de uma perspectiva diferente.

Existem três níveis distintos de relação com o público que acabam por determinar três diferentes concepções de moral em Diderot: uma dessas concepções está ligada a sua produção epistolar íntima (Sophie Volland e Grimm); outra, a obras não publicadas em vida, ou publicadas clandestinamente; ou seja, destinadas a um público menor, *O sobrinho de Rameau*; *Jacques*, *o Fatalista* e *o Sonho de D’Alembert*, para citar algumas; e aqueles textos destinados ao grande público, como por exemplo, os leitores da *Encyclopédie*, *o Filho Natural* e *o Père de Famille*. Contudo, mesmo tendo sua concepção de moral dividida em três períodos distintos de sua produção literária, é possível apresentar, resumidamente, os três princípios da moral diderotiana que são retomados por seu autor durante sua vida: ser feliz é o dever do homem; a virtude é necessária à felicidade e para ser virtuoso é necessário contribuir para a felicidade dos outros⁴⁸⁵.

No primeiro período, iniciado no momento da publicação de sua tradução de Shaftesbury, 1745, Diderot apresenta um sistema de valores morais que permite a liberdade de pensamento e o restabelecimento das paixões. O segundo é marcado por um exame de consciência que gera uma expressão literária mais livre do que pública, na qual Diderot se

⁴⁸⁴BLUM, C. Moral, Vertu. In: MORTIER, Roland. TROUSSON, Raymond. *Dictionnaire de Diderot*. *Op. cit.*, p. 325.

⁴⁸⁵ Deve-se entender por “os outros” o mesmo que “a espécie”, pois Diderot alarga aos limites biológicos da espécie à obrigatoriedade de se fazer o bem. Entenda-se por espécie a multidão de indivíduos organizados de uma mesma maneira, o todo, segundo sua concepção materialista do universo. Cf.: DIDEROT, Denis. Salon de 1767. In: *Oeuvres Complètes*. Éd. J. Assézat; M. Tourneux. Paris: Garnier Frères, Libraires-Éditeurs, 1876. Tome XI, p. 124

coloca questões acerca das hipóteses morais de suas obras anteriores, com o intuito de examinar aspectos, que envolvem a ética, que o incomodavam. Aqui, ele acredita serem as ações e não os pensamentos que distinguem o homem virtuoso daquele sem virtude. O último período é marcado pelo pensamento de que tudo é experimental nos seres humanos. O homem é compreendido como um fenômeno da matéria organizada e não existe a possibilidade de ideias preexistentes à experiência.⁴⁸⁶

No verbete “Enciclopédia” (1755), Diderot afirma que os descendentes, tornando-se mais instruídos, serão necessariamente mais virtuosos e felizes.⁴⁸⁷ Vinte anos depois, em seu *Plano* (1755), o *Philosophe* ratifica seu argumento apresentado na *Enciclopédia*, expondo que não há nada melhor a fazer para a felicidade individual do que ser um homem de bem, virtuoso. A sentença (*Instruídos – Virtuosos – Felizes*) é recorrente no pensamento diderotiano e interliga, através de seus termos, a moral à educação, uma vez que o processo educativo que torna os homens instruídos, necessariamente os encaminha à virtude e a consequência disso é a felicidade. Por essa razão, a moral está alicerçada nos três princípios recorrentes no pensamento de Diderot (ser feliz é o dever do homem; a virtude é necessária à felicidade e para ser virtuoso é necessário contribuir para a felicidade dos outros) e orienta, dá uma finalidade à educação, pois esta deve guiar os homens à concretização da sentença descrita acima.

Como exposto anteriormente, as bases da pedagogia diderotiana são a psicologia e a moral. "Se uma das bases de toda pedagogia é uma psicologia que demonstra a possibilidade da pedagogia, a moral é a outra, não menos importante, que lhe mostra a finalidade a esperar".⁴⁸⁸ O ideal moral de Diderot, segundo Mesrobian, é fazer o bem e conhecer a verdade, pois isso distingue um homem do outro; todo resto, não é nada⁴⁸⁹.

Se eu sou são de espírito e de corpo; se eu tenho a alma honesta e a consciência pura; se eu já sei distinguir o verdadeiro do falso; se eu evito o mal e faço o bem; se eu sinto a dignidade do meu ser; se nada me degrada aos meus próprios olhos [...]

⁴⁸⁶ Cf.: BLUM, C. Moral, Vertu. In: MORTIER, Roland. TROUSSON, Raymond. **Dictionnaire de Diderot**. *Op. cit.*, p. 325-329.

⁴⁸⁷ Cf.: DIDEROT. Encyclopédie. In: D’ALEMBERT, Jean le Rond. DIDEROT, Denis. **Encyclopédie**. Édition en CD-ROM. Paris, Redon, 2002/2003. DIDEROT, Denis. Enciclopédia. In: **Obras VI (3): O Enciclopedista**. Arte, Filosofia e Política. *Op. Cit.*

⁴⁸⁸ MESROBIAN, Avédik. **Les conceptions pédagogiques de Diderot**. *Op. Cit.*, p. 56.

⁴⁸⁹ *Id. Ibid.*, p. 59.

Fazer o bem, conhecer a verdade, eis o que distingue um homem de outro. O resto não é nada. A duração da vida é tão curta [...].⁴⁹⁰

Outra constante na moral diderotiana é a importância dada à virtude, mesmo que para alcançá-la seja necessário sofrer, uma vez que somente a virtude leva o homem à felicidade. Em uma carta endereçada a Falconet, citando uma ideia que aparece nos *Ensaios*⁴⁹¹ de Montaigne, Diderot escreve: “[...] a justiça é muito nobre para procurar em outra locatária seu próprio valor”.⁴⁹² Na peça *O filho natural*, em um diálogo entre Constance e Doval, a moça assim se expressa sobre a relação entre virtude e sofrimento:

As necessidades reais têm um limite; as da fantasia não. Por maior que seja a sua fortuna, Doval, se a virtude faltar a seus filhos, eles serão sempre pobres. [...] [a virtude] É a coisa mais bem conhecida no universo e a mais reverenciada. Porém, Doval, nós a ela nos apegamos mais pelo sacrifício que por ela fazemos do que pelos encantos que lhe atribuímos; e infeliz daquele que não lhe fez sacrifícios suficientes para preferi-la a tudo o mais, para só por ela viver, só por ela respirar; para embriagar-se em seu doce hálito e encontrar o fim de seus dias nessa embriaguês.⁴⁹³

Sendo parte importante da sentença anunciada anteriormente, além de ser o que leva o homem à felicidade, a Virtude, no pensamento acerca da moral em Diderot, possui lugar de destaque, visto ser a base na qual se voltam a Instrução e a Felicidade. Acrescente-se a essa sentença outra noção, também importante, que, juntamente com a noção de Felicidade são as ideias mestres da moral diderotiana, segundo Mesrobian: a Utilidade.⁴⁹⁴ Porém, este intérprete chama a atenção para o fato de que o pensamento sobre a moral em Diderot, em alguns momentos de sua evolução, assume uma moral puramente utilitária e que, por essa razão, essa sua ideia está em desacordo com as concepções morais mais profundas do pensamento diderotiano. Isso se dá porque para Mesrobian⁴⁹⁵ nos livros do segundo grupo, os que foram feitos no impulso, há uma valorização do indivíduo; mas, nos do primeiro grupo, Diderot abandona esta concepção e resolve o problema do utilitarismo e da felicidade individual da seguinte maneira: ele identifica muito habilmente a felicidade à virtude porque ela, a felicidade, está condicionada pela virtude que deixa de ser individual quando se entende que a

⁴⁹⁰ DIDEROT, Denis. Lettre à Sophie Volland, 3 novembre 1759. In: **Diderot**. Oeuvres. Correspondance. *Op. Cit.*, p. 191.

⁴⁹¹ Cf.: MONTAIGNE. **Oeuvres Complètes**. *Op. Cit.*, p. 256-262.

⁴⁹² DIDEROT, Denis. Lettre à Falconet, septembre, 1766. In: **Oeuvres Complètes**. Éd. J. Assézat; M. Tourneux. Paris: Garnier Frères, Libraires-Éditeurs, 1876. Tome XVIII, p. 176.

⁴⁹³ DIDEROT, Denis. **Obras V**: O Filho Natural. *Op. Cit.*, p. 78.

⁴⁹⁴ MESROBIAN, Avédik. **Les conceptions pédagogiques de Diderot**. *Op. Cit.*, p. 61.

⁴⁹⁵ *Id. Ibid.*, p. 63.

virtude, por excelência, é a justiça⁴⁹⁶. Ou seja, nos textos da Categoria A não está em questão a felicidade individual, mas sim a coletiva.⁴⁹⁷ Para Diderot, todo sistema moral, toda força política que tende a afastar o homem do homem é má, pois ele está persuadido de que a natureza criou todos os homens de maneira que eles não possam subsistir sem que se sustentem uns nos outros.⁴⁹⁸

Em se tratando de moral, é importante especificar, sempre a partir do pensamento diderotiano, quais são os critérios para se estabelecer o que é bom ou mal. Se é da natureza do homem que resultam as propriedades de suas ações, uma ação que convém à natureza do ser é boa moralmente porque ela concorda com sua essência. Se os homens foram criados pela natureza para se ajudarem mutuamente, uma vez que eles não se subsistem sem que se sustentem, suas ações serão convenientes à proporção que eles se aproximem uns dos outros. Logo: o que é bom, o que aproxima os homens; o que é mau, o que os separa. Em seu verbete “Juste”, da *Enciclopédia*, Diderot desenvolve essa ideia da seguinte maneira:

É da natureza do homem que resultam as propriedades de suas ações, as quais, nesse sentido, não sofrem variação. Uma ação que convém, ou não convém, à natureza do ser que a produz, é boa ou má moralmente porque está de acordo com a essência do ser que a produz ou que a repugna. O bom ou o mau, em moral, como alhures, funda-se sobre a relação essencial, ou a incompatibilidade essencial, de uma coisa com outra. Ora, se se supõe os seres criados de maneira que eles só possam subsistir sustentando-se uns nos outros, é claro que suas ações são convenientes, ou não a são, à proporção em que eles se aproximam ou que eles se afastam desse objetivo e que essa relação com nossa conservação funda as qualidades do que é bom e do que é direito, mau e perverso, independente, por consequência, de nenhuma convenção arbitrária e existente não somente antes da lei, mas mesmo quando a lei não existe.⁴⁹⁹

Para Diderot, o prazer depende das afecções sociais; logo, o prazer individual depende da felicidade pública. Toda felicidade individual, ou seja, todo prazer pessoal está condicionado pela felicidade pública, melhor dizendo, pela utilidade pública que será a

⁴⁹⁶ Assim, como explicitado, a dificuldade que surge quando se coloca em xeque a ideia de felicidade como sendo individual, Diderot a resolve identificando virtude como justiça (para Platão, justiça é igual a virtude e sabedoria).

⁴⁹⁷ Como expresse anteriormente, esta Tese não concorda com tal perspectiva.

⁴⁹⁸ Cf.: DIDEROT, Denis. Le Père de Famille. In: **Diderot**. Oeuvres. Esthétiques-Théâtre. *Op. Cit.*. p. 1196.

⁴⁹⁹ DIDEROT. Juste. In: D’ALEMBERT, Jean le Rond. DIDEROT, Denis. **Encyclopédie**. Édition en CD-ROM. Paris, Redon, 2002/2003. Essa argumentação é uma das razões que faz com que esta Tese discorde de Mesrobian quando ele retira das concepções mais sólidas de Diderot sobre moral o texto do *Suplemento*. Como poderá ser observado no próximo capítulo, este escrito colabora para esta ideia.

responsável por possibilitar a execução rigorosa da justiça. Em sua tradução de Shaftesbury, Diderot apresenta suas ideias sobre as afecções sociais⁵⁰⁰.

[...] a economia das afecções sociais, sendo a origem dos prazeres intelectuais, essas afecções sociais serão as únicas capazes de ocasionar na criatura uma felicidade constante e real. [...] a finalidade das afecções sociais, relativamente ao espírito, é comunicar aos outros os prazeres que se sente, dividir aqueles dos quais eles saboreiam e de se felicitar de sua estima e de sua aprovação. A satisfação de comunicar um prazer pode ser ignorada apenas por uma criatura afligida por uma depravação original e total.⁵⁰¹

Importante ressaltar que anos depois, na *Enciclopédia*⁵⁰², o verbete *Plaisir*, de Diderot, traz também, de maneira resumida, a ideia do prazer relacionado à felicidade do outro e a ligação existente entre a justiça e a felicidade⁵⁰³.

É próprio do homem o “prazer de comunicar um prazer”; o ser humano possui afecções sociais que permitem à espécie alcançar uma felicidade constante e real. Porém, para que Diderot pudesse demonstrar essas ideias, ele precisou investigar, antes, se é natural que o homem seja um ser social. Nos artigos *Enciclopédia*, *Filósofo* e *Sociedade*⁵⁰⁴, assim como na

⁵⁰⁰ É importante notar que a tradução feita por Diderot não deve ficar restrita a uma simples tradução, uma vez que ele juntou a esta comentários que permitem, por exemplo, a alguns intérpretes de seu pensamento considerar esta a sua primeira obra. “[...] a primeira obra pessoal de Diderot, o primeiro estado de sua filosofia, a primeira exposição de suas convicções morais”. (LEPAPE, Pierre. **Diderot**. *Op. cit.* p. 50-51). “Há muito no pensamento de Shaftesbury que deixou impressão profunda e permanente em Diderot, o qual mostra, nas notas a esse ensaio, sua familiaridade a todas as outras obras de Shaftesbury”. (WILSON, Arthur. **Diderot**. *Op. cit.* p. 76). Laurent Versini também trata desse tema. (Cf.: VERSINI, Laurent. Note sur la présente édition. In: **Diderot**. *Oeuvres*. Philosophie. *Op. Cit.* p. VII).

⁵⁰¹ DIDEROT, Denis. *Essai sur le Mérite*. In: **Oeuvres Complètes**. Éd. J. Assézat; M. Tourneux. Paris: Garnier Frères, Libraires-Éditeurs, 1875. Tome I, p. 79-82.

⁵⁰² A *Enciclopédia* começou a ser escrita no início dos anos 50, do século XVIII e a participação de Diderot terminou em 1772, ano em que fora publicado o último volume de ilustrações. (Cf.: DARNTON, Robert. **O Iluminismo como negócio**. História da publicação da Enciclopédia (1775-1800). *Op. Cit.* p. 16).

⁵⁰³ DIDEROT. *Plaisir*. In: D’ALEMBERT, Jean le Rond. DIDEROT, Denis. **Encyclopédie**. Édition en CD-ROM. Paris, Redon, 2002/2003.

⁵⁰⁴ Sobre os trechos referentes aos dois primeiros artigos, que são de autoria de Diderot, ver a parte deste capítulo intitulada “Diderot é um rio”. Quanto ao artigo *Sociedade*, escrito por Boucher D’Argis, eis os trechos que reforçam a tese da sociabilidade natural: “Tal é, com efeito, a natureza e a constituição do homem que, fora da sociedade, ele não poderia conservar sua vida nem desenvolver e aperfeiçoar suas faculdades e seus talentos nem obter uma verdadeira e sólida felicidade. [...] Assim, se as necessidades naturais dos homens os fazem dependentes uns dos outros, a diversidade dos talentos os torna apropriados a ajudarem-se mutuamente, liga-os e une-os. Estes são indícios bem manifestos da destinação do homem para a sociedade. [...] tal é o encanto destas afecções sociáveis que delas nascem nossos mais puros prazeres. [...] Toda teoria da economia da sociedade humana está apoiada sobre este princípio geral e simples: quero ser feliz. Mas vivo com homens que, como eu, querem igualmente ser felizes cada um de seu lado; procuremos o meio de obter nossa felicidade, obtendo a deles, ou pelo menos, sem prejudicá-los. Achamos esse princípio gravado em nosso coração. [...] *Devemos trabalhar todos pela felicidade da sociedade para nos tornarmos senhores de nós mesmos*. (D’ARGIS, Boucher. *Sociedade*. In: DIDEROT; D’ALEMBERT. **Verbetes políticos da Enciclopédia**. Tradução Maria das Graças de Souza. São Paulo: Discurso Editorial; Editora Unesp, 2006. p. 301-309. (Grifo nosso)). Quanto ao grifo, é importante destacar a relação direta de causa e efeito entre a felicidade pública e a autonomia: ao exercer a

Réfutation, o *Philosophe* apresenta-se como um fervoroso defensor do estado de sociedade, chegando a afirmar que os homens são feitos para viverem em conjunto. É nesse sentido que, para Diderot, a finalidade da moral é a utilidade pública.

A moral social de Diderot parece ser sua concepção definitiva da moral [...] porque deste ponto de vista, o homem não é mais aquela reunião de moléculas que não difere de nenhuma maneira, após sua pretensão materialista; ele é, ao contrário, este 'termo único de onde é necessário partir e ao qual é necessário voltar'.⁵⁰⁵

A virtude e a felicidade são o objetivo da vida. Em sendo o objetivo da vida a busca da felicidade para todos os membros da espécie humana, sua conservação e sua propagação, a finalidade da educação será, necessariamente, tornar as pessoas capazes de realizar a felicidade social, ou seja, preparar homens virtuosos e esclarecidos:

[...] 'virtuoso' para que a criança, transformando-se, um dia, em homem, possa colocar o interesse da sociedade acima do seu bem individual; 'esclarecido' para que ela possa bem distinguir esses dois gêneros de interesse, o público e o privado.⁵⁰⁶

Nesse sentido, a educação possui, num primeiro momento, uma dupla finalidade: individual e social (coletiva). A primeira, a individual, deve estar sempre subordinada à segunda, a social.⁵⁰⁷ A finalidade social (coletiva) deve ser considerada a partir de quatro pontos de vista: físico, intelectual, moral e estético. Estes pontos, que acabam por orientar a educação, encontram ressonância no artigo “Educação” da Enciclopédia. Como visto no capítulo anterior, a reflexão sobre a pedagogia, no século XVIII, sustenta-se em três termos que são definidos pela *Enciclopédia*: alimentar, instruir e elevar. Para cada um deles tem-se um objetivo que, em conjunto, formam a finalidade da educação para a *Enciclopédia*: a saúde e a boa formação do corpo; a justiça e a instrução do espírito; a educação moral.

primeira, chegamos ao esclarecimento, que possibilita a autonomia. Basta lembrar da sentença apresentada anteriormente: *Instruídos – Virtuosos – Felizes*.

⁵⁰⁵ MESROBIAN, Avédik. **Les conceptions pédagogiques de Diderot**. *Op. Cit.*, p. 67. Quanto ao fato de o homem ser a medida de todas as coisas, ver o artigo “Enciclopédia”: “Por que não nos faremos o centro comum? [...] O homem é o termo único de onde se deve partir e ao qual é preciso retornar caso se queira agradar, interessar, tocar até mesmo nas considerações as mais áridas e nos detalhes os mais secos. *Abstração feita de minha existência e da felicidade dos meus semelhantes, que me importa o resto da natureza?*” (Cf.: DIDEROT. *Encyclopédie*. In: D’ALEMBERT, Jean le Rond. DIDEROT, Denis. **Encyclopédie**. Édition en CD-ROM. Paris, Redon, 2002/2003). (Grifo nosso). DIDEROT, Denis. *Enciclopédia*. In: **Obras VI (3)**: O Enciclopedista. Arte, Filosofia e Política. *Op. Cit.*

⁵⁰⁶ MESROBIAN, Avédik. **Les conceptions pédagogiques de Diderot**. *Op. Cit.*, p. 68.

⁵⁰⁷ Cf.: *Id. Ibid.*, p. 69. Vale ressaltar que, como será exposto adiante, o *Plano* possui uma finalidade tripla: educação intelectual; educação moral e educação estética.

Assim como no artigo citado acima, para Diderot, sem saúde, não se é nem bom, nem mau, nem nada. “Mas do que servirão tantos cuidados [relativos à educação] sem a saúde? A saúde sem a qual não se é nada, nem bom, nem mau. Obtém-se a saúde pelo exercício e pela sobriedade”.⁵⁰⁸ A educação física é, para Diderot, a condição *sine qua non* de toda obra da educação.⁵⁰⁹ Sobre o ponto a respeito da educação Intelectual, que encontra a instrução como seu correspondente no verbete da *Enciclopédia*, Diderot atribui uma grande importância à instrução, pois, como aparece de maneira explícita na primeira linha do seu *Plano*, instruir uma nação é civilizá-la.⁵¹⁰ O primeiro curso de estudos da Faculdade das Artes, no *Plano*, está totalmente voltado para a instrução, para formar o sábio. A partir das matérias que são ensinadas é possível identificar essa finalidade⁵¹¹. Na carta endereçada a Comtesse de Fourbach, assim o missivista escreve:

Com uma alma justa e determinada, eu desejo que minha criança tenha um espírito reto, esclarecido, estendido. Eu me pergunto como se retifica, esclarece-se, estende-se o espírito de um homem; e eu mesmo, respondo: ratifica-se pelo estudo das ciências rigorosas. O hábito da demonstração prepara esse tato do verdadeiro que se aperfeiçoa pelo uso do mundo e a experiência das coisas. [...] Estender o espírito é, a meu ver, um dos pontos mais importantes, mais fáceis e mais práticos.⁵¹²

No que diz respeito à educação moral, cujo correspondente no artigo da *Enciclopédia* é o tema elevar, o educador deve adoçar os caracteres, de seus alunos, por meio da instrução⁵¹³; esclarecer as crianças sobre seus deveres, suavizar ou abafar os vícios e lhes inspirar o amor à ordem e às virtudes; ou seja, tornar as crianças boas, honestas e virtuosas⁵¹⁴. Quando a educação deixa de lado seu aspecto moral, ela forma pessoas que possuem, em plenitude, seus aspectos intelectuais e físicos e que, por não terem desenvolvido seu aspecto moral, são capazes de cometer maldades, uma vez que trabalham em função de seu egoísmo, de sua ambição e de seus vícios, visto não terem sido educadas em sua plenitude.⁵¹⁵ Como explicado, a educação precisa preparar homens que se tornem virtuosos e esclarecidos; virtuosos para que possam deixar seus interesses particulares submetidos aos interesses coletivos da

⁵⁰⁸DIDEROT, Denis. Lettre à La Comtesse de Fourbach, 1772. In: **Diderot**. Oeuvres. Correspondance. *Op. Cit.*, p. 1103.

⁵⁰⁹MESROBIAN, Avédik. **Les conceptions pédagogiques de Diderot**. *Op. Cit.*, p. 68.

⁵¹⁰Cf.: DIDEROT, Denis. Plano de uma Universidade. In: **Obras I**: Filosofia e Política. *Op. Cit.*, p. 263.

⁵¹¹Ver no anexo o “Plano reduzido de Ensino de uma Universidade”, extraído do *Plano*. Id. *Ibid.*, p. 288.

⁵¹²DIDEROT, Denis. Lettre à La Comtesse de Fourbach, 1772. In: **Diderot**. Oeuvres. Correspondance. *Op. Cit.*, p. 1101.

⁵¹³Cf.: DIDEROT, Denis. Plano de uma Universidade. In: **Obras I**: Filosofia e Política. *Op. Cit.*, p. 264.

⁵¹⁴Ver nota 446, deste capítulo, parte da citação da carta à Condessa de Fourbach, quando Diderot explica que lhe perguntassem o que ele faria de uma criança.

⁵¹⁵Cf.: MESROBIAN, Avédik. **Les conceptions pédagogiques de Diderot**. *Op. Cit.*, p. 69.

sociedade e esclarecidos para que tenham a capacidade de identificaresses dois tipos de interesse: o privado e o público.

O quarto ponto de vista, que não aparece no verbete da *Encyclopédia*, mas que deve ser considerado ao se levar em conta a educação em Diderot, o estético, é de extrema importância no pensamento deste autor. Para ele, ao se formar o homem sábio e o homem bom, honesto, virtuoso, é necessário unir, nesse mesmo homem, essas duas qualidades. Isso somente é possível se a educação possibilitar acelerar, na criança, o nascimento do bom gosto⁵¹⁶, uma vez que, para Diderot, como será observado mais à frente, não adianta ser bom, honesto, virtuoso se o gosto, que é o “[...] sentimento do verdadeiro, do belo, do grande, do sublime, do decente e do honesto nos costumes, nas obras de espírito, na imitação [...]”⁵¹⁷ não for ensinado.

Porém, em tendo a educação, num primeiro momento, duas finalidades, uma individual e outra coletiva, e uma ser subordinada à outra, os fins particulares da educação individualista devem estar subordinados a um fim social. Como visto no tópico anterior, “Diderot e a possibilidade da educação”, deve-se educar as crianças a partir de suas disposições; logo, de maneira individual. Mas, esta maneira individual, que leva em consideração as disposições da criança, deve estar subordinada a uma finalidade coletiva; ou seja, fazer com que a criança seja capaz de se tornar virtuosa, para que ela possa colocar os interesses coletivos acima dos interesses individuais; e esclarecida, para que ela possa identificar esses dois gêneros de interesses.

A educação intelectual, ela também, possui uma finalidade muito mais larga do que simplesmente aquela que consiste em 'combinar idéias' e procurar na criança os meios de satisfazer às diferentes exigências da vida. Esta finalidade intelectual da educação individualista está contida, de uma certa maneira, naquela da educação social, que é, consideravelmente, mais abrangente. Tal finalidade [a da educação individualista] compreende a civilização, que é social por excelência.⁵¹⁸

Nesse sentido, a educação possui finalidade única e essencialmente social. “Tal é a finalidade da educação; educação que assim concebida, conduzirá a ‘todas as maneiras de prazeres sem perigo e sem inconvenientes’ se for conduzida sabiamente”.⁵¹⁹ Levando em

⁵¹⁶ Cf.: DIDEROT, Denis. Plano de uma Universidade. In: **Obras I: Filosofia e Política**. *Op. Cit.*, p. 264.

⁵¹⁷ DIDEROT, Denis. Lettre à La Comtesse de Fourbach, 1772. In: **Diderot**. *Oeuvres. Correspondance*. *Op. Cit.*, p. 1102.

⁵¹⁸ MESROBIAN, Avédik. **Les conceptions pédagogiques de Diderot**. *Op. Cit.*, p. 71.

⁵¹⁹ *Id. Ibid.*, p. 71.

consideração o desenvolvimento das aptidões particulares que a criança possui desde o nascimento (as disposições) o educador deve fazer desta criança um cidadão virtuoso e esclarecido, capaz de fazer o bem a sua nação, da qual ele é membro, estando disposto a desenvolver toda sua atividade em função dos fins sociais e humanos.

3.4.3 A educação e seus meios

É importante saber quais são os meios pelos quais se pode alcançar a finalidade estabelecida para a educação. Segundo Diderot, o educador dispõe de duas ordens de meios que têm como objetivo formar homens virtuosos – capazes de colocar o interesse da sociedade acima de seu próprio bem – e esclarecidos – que sejam, ao mesmo tempo, instruídos sobre seus deveres em geral e sobre as necessidades da civilização de sua época: os meios diretos e os indiretos.⁵²⁰ Os diretos agem diretamente sobre as disposições nativas da criança, através da exortação, do *exemplo*, reprovação, elogio, recompensas e castigos.⁵²¹ Os indiretos atuam na educação indireta ou educação pela instrução. Assim como os primeiros, estes meios têm como propósito formar o caráter moral da criança, mas de uma maneira mais indireta, através das ideias que são oferecidas pela instrução.⁵²²

Entre os meios diretos, destaca-se a disciplina. Esta deve ser considerada “[...] a ação imediata exercida sobre a alma da criança com o objetivo de lhe formar”.⁵²³ A disciplina representa, na escola, o lugar da lei positiva nas sociedades, uma vez que ela se propõe em estabelecer a ordem e fazer reinar a justiça, assim como é a responsável pela formação do caráter moral da criança, através ação imediata do mestre. Mesmo a disciplina não

⁵²⁰ Cf.: *Id. Ibid.*, p. 72.

⁵²¹ Cf.: *Id.* (Grifo nosso).

⁵²² Cf.: *Id.*

⁵²³ *Id.*

sendo suficiente para dar moralidade à criança, somente ela é capaz de instalar, na alma do educando, a disposição necessária para recebê-la.⁵²⁴

Os procedimentos mais eficazes dos quais a disciplina se utiliza são os castigos e as recompensas. A partir deles, chega-se à finalidade da educação moral. Diderot não concorda com a severidade dos castigos aplicados pelos jesuítas⁵²⁵. “Não é, então, o castigo injusto e mesmo frequentemente impotente?”⁵²⁶ Para ele, fazer uma criança sair, deixar a escola é o maior dos castigos que se pode dar. Ele acredita que essa atitude deve ser tomada apenas em um caso extremamente necessário. Todos, mesmo os que não são considerados aptos, devem ir à escola.⁵²⁷ Diderot elimina todos os castigos corporais. “Nenhum castigo corporal; recompensar os bons é começar a punição dos malvados”.⁵²⁸ Para castigar os alunos, deve-se criar um código penal das faltas contra a disciplina, os costumes e os estudos. “Um pequeno código das faltas contra a disciplina, os costumes e os estudos obviaria a parcialidade e a severidade deslocadas [...]”.⁵²⁹ Estas faltas têm uma hierarquia: contra a disciplina é a mais grave, depois contra os costumes e, enfim, contra os estudos.⁵³⁰ Quando os castigos são justos, eles inspiram o sentimento de justiça nas crianças. Quando se inspira justiça e determinação, alcança-se a finalidade da educação moral: tornar a criança boa.

Eu me pergunto como eu o torno [o malvado] bom; e me respondo: “Inspirando nele certas qualidades da alma que constituem especialmente a bondade” [...] A justiça e a resolução; a justiça que não é nada sem a resolução; a resolução, que pode ser um grande mal sem a justiça.⁵³¹

Ao mesmo tempo, as recompensas devem ser públicas para que dessa maneira, crie-se uma emulação na criança. O objetivo principal de todas as recompensas e apreciações diversas é glorificar a virtude; isso, segundo Mesrobian, é um traço da influência da moral utilitária de Diderot. Pode-se alegar que esse tipo de educação pode criar na criança uma paixão pela glória. Mas, para Diderot, se a ordem é estabelecida, se os vícios e as faltas graves

⁵²⁴Cf.: *Id. Ibid.*, p. 72.

⁵²⁵ Sobre os castigos dos Jesuítas, conferir primeiro capítulo desta Tese.

⁵²⁶ DIDEROT, Denis. *Réfutation d’Helvétius*. In: **Diderot**. Oeuvres. Philosophie. *Op. Cit.*, p. 782.

⁵²⁷ “Entendo por indivíduo inepto aquele que não tem nem boa vontade nem talento. Mais vale correr o risco de perder o gênio do que o de arrebatado às profissões subalternas uma multidão de crianças, para entregá-la a todos os vícios que acompanham a *ignorância* e a *preguiça*”. (DIDEROT, Denis. Plano de uma Universidade. In: **Obras I**: Filosofia e Política. *Op. Cit.*, p. 385). (Grifo nosso). A preocupação com a preguiça é uma traço encontrado em alguns autores do século XVIII, como, por exemplo, Voltaire e Kant.

⁵²⁸ DIDEROT, Denis. Plano de uma Universidade. In: **Obras I**: Filosofia e Política. *Op. Cit.*, p. 386.

⁵²⁹ *Id.*

⁵³⁰ Cf.: *Id.*

⁵³¹ DIDEROT, Denis. Lettre à La Comtesse de Fourbach, 1772. In: **Diderot**. Oeuvres. Correspondance. *Op. Cit.*, p. 1100.

são punidos e as virtudes e as boas ações são recompensadas, ele acredita determinadamente que as crianças tornam-se virtuosas.⁵³²

Com relação aos meios indiretos, as ideias que devem tornar as crianças virtuosas são passadas através da instrução. Educação e instrução são frequentemente confundidas quando se analisa o pensamento educacional diderotiano. Para Diderot, a instrução, que tem por objeto “[...] a cultura especial da inteligência pela comunicação das ideias que um homem ‘nobre’ [superior moralmente ou intelectualmente] deve possuir é um dos principais instrumentos da educação”.⁵³³

Arme-a [a criança] contra os preconceitos, submetendo-lhe sempre à autoridade da razão. Se vós fortificais nela a ideia de ordem, ela amará o bem; se vós fortificais nela a ideia geral de vergonha, ela temerá o mal. Ela terá a alma elevada se vós conduzis seus primeiros olhares às grandes coisas.⁵³⁴

Contudo, uma observação de Issaurat sobre considerar instrução e educação como sinônimos, ao se trabalhar com o pensamento de Diderot acerca deste assunto, colabora com a perspectiva adotada por este trabalho, quanto a este mesmo tema.

Eu creio inútil fazer observar que aqui instrução é, por assim dizer, sinônimo de educação. É, alhures, difícil, na minha opinião, traçar uma linha de demarcação bem talhada entre uma e outra. Como, com efeito, instruir alguém sem que este ensino influa sobre seus pensamentos e sobre seus atos; quer dizer, inspire-lhe, mais ou menos, os motivos de sua conduta; influa, em uma palavra, sobre sua boa ou má educação? Nós sabemos todos que a ciência da aplicação é útil ou inútil a depender do fato dela está a serviço de um bom ou mau pensamento. Como, por outro lado, elevar alguém, dar-lhe educação sem lhe ensinar alguma coisa? A única distinção a estabelecer, parece-me, é as considerar alternativamente e reciprocamente como causa e efeito.⁵³⁵

Entende-se a instrução como condição *sine qua non* da educação, porque ela possui um papel fundamental para Diderot, pois é um dos principais instrumentos que a educação possui e também porque não há um antagonismo entre instrução e moralidade, como pensou, por exemplo, Rousseau. Ao afirmar que a instrução é um dos principais instrumentos que a educação possui, admite-se que ela possibilita a educação, ao colaborar com duas de suas

⁵³² Cf.: MESROBIAN, Avédik. **Les conceptions pédagogiques de Diderot**. *Op. Cit.*. p. 75-76.

⁵³³ *Id. Ibid.*, p. 76.

⁵³⁴ DIDEROT. Locke. In: D’ALEMBERT, Jean le Rond. DIDEROT, Denis. **Encyclopédie**. Édition en CD-ROM. Paris, Redon, 2002/2003.

⁵³⁵ ISSAURAT, Cyprien. **Diderot pedagogue**. *Op. Cit.*. p. 11.

etapas: a educação intelectual, que forma o sábio; e a educação moral, responsável por formar o homem virtuoso.

Sem dúvida, os conhecimentos adquiridos [pela instrução] não nos dão de um só golpe [*d'un seul coup*] a moralidade; mas, nos dando hábitos de atenção, de método, de abertura do espírito, de retidão de julgamento, eles aperfeiçoam o instrumento intelectual. O valor moral da instrução reside, então, menos, segundo Diderot, nos conhecimentos mesmos que ela nos dá que no desenvolvimento moral do qual ela é o pretexto. Se as Luzes não procuram *ipso facto* [certo efeito é uma consequência direta da ação em causa, em vez de ser provocada por uma ação subsequente, como o veredicto num tribunal] a moralidade, é incontestável, entretanto, que um homem esclarecido está mais apto do que um ignorante a conhecer seu dever.⁵³⁶

A fé na instrução e na sua eficácia moral é uma das convicções que Diderot possuía. Longe de corromper os costumes, como pensara Rousseau, a instrução esclarece acerca dos deveres; atenua os caracteres; torna os vícios mais sutis, sufoca-os ou os vela; estimula o amor à ordem, à justiça e às virtudes, além de apressar o nascimento do bom gosto nas coisas da vida.⁵³⁷ Diderot tinha uma crença no poder do esclarecimento em orientar a vida em direção à virtude, que vale mais e melhor do que o vício, e é o único meio de se chegar à felicidade. Sua convicção é tanta que, como ele expõe em seu *Plano*, não há pessoa que possa convencê-lo de que em uma nação, a barbárie possa se configurar como o estado mais feliz, muito menos que as pessoas, na medida em que se esclarecem, dirigem-se à infelicidade, à desventura.⁵³⁸ “[...] se a instrução purifica a criança e a conduz, ao mesmo tempo, do culto do verdadeiro ao do bem, ela acaba sendo, efetivamente, um agente de moralização”.⁵³⁹ Por essa razão, Diderot afirma, em seu *Plano*, que “[...] a pureza da moral seguiu os progressos das vestimentas, desde a pele do animal, até o tecido de seda. Quantas virtudes delicadas que o selvagem e o escravo ignoram!”⁵⁴⁰.

Como retificar o espírito dos homens, através do desenvolvimento das faculdades intelectuais? Como obter este desenvolvimento? Diderot responde: através do estudo das ciências rigorosas, uma vez que a demonstração científica prepara para o tato [delicadeza] do verdadeiro que acaba por se aperfeiçoar a partir do uso do mundo da pela experiência das coisas. Para Diderot, quanto mais se estende o uso dos sentidos e mais conhecimento se

⁵³⁶ MESROBIAN, Avédik. **Les conceptions pédagogiques de Diderot**. *Op. Cit.*, p. 77.

⁵³⁷ Cf.: DIDEROT, Denis. Plano de uma Universidade. In: **Obras I: Filosofia e Política**. *Op. Cit.*, p. 264.

⁵³⁸ *Id. Ibid.*, p. 377.

⁵³⁹ MESROBIAN, Avédik. **Les conceptions pédagogiques de Diderot**. *Op. Cit.*, p. 77.

⁵⁴⁰ DIDEROT, Denis. Plano de uma Universidade. In: **Obras I: Filosofia e Política**. *Op. Cit.*, p. 264.

adquire, mais esclarecido o espírito se torna.⁵⁴¹ Por esta razão, ele exige energicamente que todos saibam ler, escrever e contar. A instrução é propedêutica à moral; é necessária a ela.

A finalidade suprema da educação é tornar as pessoas “honestas” ou “virtuosas”, a instrução educativa deve visar a este fim: cultivando a inteligência e sugerindo certas idéias às crianças, a instrução deve inspecionar e cultivar nelas sentimentos que [...] formarão seus caracteres morais e suas determinações.⁵⁴²

⁵⁴¹Cf.: DIDEROT, Denis. Lettre à La Comtesse de Fourbach, 1772. In: **Diderot**. Oeuvres. Correspondance. *Op. Cit.*, p. 1101.

⁵⁴²MESROBIAN, Avédik. **Les conceptions pédagogiques de Diderot**. *Op. Cit.*, p. 78.

3.5 DIDEROT E SEU PLANO – A INSTRUÇÃO PÚBLICA: SUAS CARACTERÍSTICAS; SEUS PRINCÍPIOS DIRETORES; SUA MARCHA GERAL

A educação tem uma finalidade: tornar o homem virtuoso. A instrução deve visar a este fim, mas possui outro também: fazer com que o homem se torne capaz de preencher as diversas funções que a vida lhe impuser. Nesse sentido, ela deve ser organizada seguindo o princípio da utilidade. Em sendo a “pedra angular”⁵⁴³ da educação, a utilidade deve ser entendida, aqui, da maneira mais abrangente possível. A educação visa a vantagens diretas e tangíveis. Da característica de utilidade geral da instrução pública, deduzem-se, diretamente, outras duas: uma instrução mais *científica* do que literária, pois Diderot coloca as “ciências rigorosas” como sendo as mais úteis. “Assim, partidário da educação utilitária, Diderot acreditou ser necessário mudar o centro da educação e atribuir às ciências a preponderância até então atribuída às letras.”⁵⁴⁴ Uma instrução necessariamente *enciclopédica* visto que ao pretender dar conta de um critério de utilidade mais abrangente, deve ser necessariamente enciclopédica e deve estar organizada unicamente neste espírito. Em *Rameau*, Diderot afirma que quando não se sabe tudo, ou seja, quando não se entende um pouco de tudo, não se sabe nada bem.⁵⁴⁵ Como não há uma homogeneidade entre os estudantes, por conta de suas “organizações”, ao se oferecer uma educação enciclopédica, dá-se a oportunidade a todos de desenvolverem suas aptidões.

O princípio que guia Diderot é o da utilidade e será ainda este princípio que irá indicar a ideia de dividir os conhecimentos em duas categorias: os *conhecimentos essenciais*, ou *primeiros*, e os *conhecimentos secundários*, ou *convenientes*. Os primeiros devem ser adquiridos por todos, pois eles são necessários para todos os momentos da vida; os segundos, são próprios para um estado escolhido, determinado. No seu *Plano*⁵⁴⁶, Diderot chama a

⁵⁴³ “[...] aquele que não tiver ou a força ou a coragem de seguir a carreira da universidade até o fim, quanto mais cedo ele a abandonar, e menos forem os conhecimentos que deixar para trás, mais aqueles que levar consigo lhe eram necessários. Eu insisto neste princípio [o da utilidade]. Ele será a pedra angular do edifício”. (DIDEROT, Denis. Plano de uma Universidade. In: **Obras I: Filosofia e Política**. *Op. Cit.*, p. 279).

⁵⁴⁴ MESROBIAN, Avédik. **Les conceptions pédagogiques de Diderot**. *Op. Cit.*, p. 80.

⁵⁴⁵ Cf.: DIDEROT, Denis. **Obras III: O Sobrinho de Rameau**. *Op. Cit.*, p. 70.

⁵⁴⁶ Sobre o *Plano*, consultar: DIDIER, Beatrice. Quand Diderot faisait le *Plan d'une Université*. In: **Recherches sur Diderot et sur l'Encyclopédie**. *Op. Cit.*, p. 81-91. CHABANON, Michele. *Le Plan d'une Université: une ouverture à demi-mot*. In: **Recherches sur Diderot et sur l'Encyclopédie**. n°. 35, 2003. p. 41-58. MORTIER,

atenção para o fato de que os primeiros devem ser elementares e os segundos, aprofundados.⁵⁴⁷ “A instrução, como Diderot a concebe, combina características muito complexas: ela é em um sentido *educativa*, mas em outro, e quase ao mesmo tempo, *utilitária*; sendo utilitária, ela é, ao mesmo tempo, *enciclopédica*, mais *científica* do que *literária*”.⁵⁴⁸

Em sendo a instrução educativa, por um lado, e utilitária, por outro, ela deve ser dada a todos os filhos de uma nação. “Desde o Primeiro Ministro, até o último camponês, é bom que cada um saiba ler, escrever e contar”.⁵⁴⁹ No *Plano*, Diderot afirma que a porta de uma Universidade deve estar aberta, indistintamente, a todas as crianças de uma nação.⁵⁵⁰ O que guia Diderot a este pensamento, de ser necessário que todos sejam instruídos, é o seu princípio de utilidade pública. Quando se instrui todos os filhos de uma nação, aumenta-se a possibilidade de surgimento de gênios, de talentos, de pessoas virtuosas.⁵⁵¹ O *Philosophe* organizou a instrução, em seu *Plano*, de modo a possibilitar que todos possam aproveitar igualmente, que todos tenham a mesma oportunidade.⁵⁵²

Os princípios fundamentais que guiam a instrução aos moldes diderotianos são a obrigatoriedade, a gratuidade, a remunerabilidade e a laicidade. A obrigatoriedade interessa à nação, pois quanto mais instruídos forem seus filhos, mais virtuosos serão. Nesse sentido, é necessário que os pais sejam obrigados a enviar seus filhos à escola.⁵⁵³ A Gratuidade justifica-se em razão do princípio anterior: uma instrução obrigatória somente se justifica se for gratuita.⁵⁵⁴ A remunerabilidade se dá pelo fato de a instrução dever ser remunerada. Algumas crianças precisam ser alimentadas na escola. Somente nessas condições o legislador está autorizado a forçar os pais menos abastados a enviarem seus filhos à escola.⁵⁵⁵ Quanto à

Roland. L’Instruction publique. Des *Mélanges* pour Catherine II au *Plan d’une Université*. In: GOGGI, Gianluigi. KAHN, Didier. **L’édition du dernier Diderot. Pour un Diderot électronique**. Paris: Hermann, 2007. p. 03-09.

⁵⁴⁷ Cf.: DIDEROT, Denis. Plano de uma Universidade. In: **Obras I: Filosofia e Política**. *Op. Cit.*, p. 279.

⁵⁴⁸ MESROBIAN, Avédik. **Les conceptions pédagogiques de Diderot**. *Op. Cit.*, p. 81.

⁵⁴⁹ DIDEROT, Denis. Essai sur les études en Russie. In: **Oeuvres Complètes**. Éd. J. Assézat; M. Tourneux. Paris: Garnier Frères, Libraires-Éditeurs, 1875. Tome III, p. 417.

⁵⁵⁰ Cf.: DIDEROT, Denis. Plano de uma Universidade. In: **Obras I: Filosofia e Política**. *Op. Cit.*, p. 267.

⁵⁵¹ *Id.*

⁵⁵² MESROBIAN, Avédik. **Les conceptions pédagogiques de Diderot**. *Op. Cit.*, p. 82.

⁵⁵³ *Id. Ibid.*, p. 83.

⁵⁵⁴ “[...] uma escola pública não é instituída senão para os filhos de pais cuja módica fortuna não bastaria para a despesa de uma educação doméstica e cujas funções cotidianas os desviariam do cuidado de fiscalizá-la. É o grosso de uma nação”. (DIDEROT, Denis. Plano de uma Universidade. In: **Obras I: Filosofia e Política**. *Op. Cit.*, p.268).

⁵⁵⁵ “Haverá três espécies de alunos: internos, bolsistas e externos. Os internos habitam o colégio, e aí são alojados, instruídos e alimentados, à custa dos pais. Os externos são apenas aí instruídos; [...] Os bolsistas, comensais do colégio, só diferem dos internos pelo fato de serem alojados, vestidos, alimentados, instruídos,

laicidade, Diderot entende que a instrução deve ser essencialmente laica. Nesse ponto, Mesrobian chama a atenção para o senso prático de Diderot, considerando-o como possuidor de um espírito essencialmente pragmático, “[...] que sabe discernir a teoria da prática e agir de acordo com as exigências desses dois pontos de vista”.⁵⁵⁶ No *Plano*, Diderot indica que os alunos devem iniciar e terminar as jornadas de estudos com preces.⁵⁵⁷ Isso se dá em função da crença de Catarina II.⁵⁵⁸ Ele admite padres como professores, somente na faculdade de Teologia, mas sob a constante vigilância do Estado, uma vez que ele defende com vigor a instrução laica.⁵⁵⁹ Diderot foi favorável à expulsão dos Jesuítas, e manifestou sua opinião

custeados em todas as despesas pela beneficência de algum homem rico que instituiu os lugares que ocupam. [...] Mas não deve ocorrer em absoluto que tais lugares ou bolsas sejam ocupados por nomeação de seus fundadores. Rejeitar-se-ão suas ofertas ou eles renunciarão a um privilégio que encheria uma escola de ineptos protegidos. Essas bolsas serão postas a concurso público, ou concedidas a um mérito constatado por um exame rigoroso”. (DIDEROT, Denis. *Plano de uma Universidade*. In: **Obras I: Filosofia e Política**. *Op. Cit.*, p. 384-385). “Existem duas espécies de escolas públicas [o segundo tipo é a Universidade]: as escolas primárias abertas a todas as crianças do povo, desde o momento em que podem falar e andar. Aí, elas devem encontrar mestres, livros e pão. Mestres que lhes ensinem a ler, a escrever e os primeiros princípios da religião e da aritmética; livros de que a maior parte não estaria talvez em situação de prover-se; pão, que autoriza o legislador a forçar os pais mais pobres a enviar a elas seus filhos”. (DIDEROT, Denis. *Plano de uma Universidade*. In: **Obras I: Filosofia e Política**. *Op. Cit.*, p. 379). Há, para Diderot, no ensino, dois graus: o primeiro, as escolas que ensinam a ler, a escrever e a contar; o segundo, a Universidade. O primeiro corresponde ao que chamamos, hoje, Ensino Fundamental, que não possui, para Diderot, a mesma importância que a Universidade. O *Philosophe* não fala muito sobre como devem ser essas escolas; a exigência feita é que elas sejam abertas a todas as crianças do povo desde que elas possam andar e falar. Ele acrescenta que se ensinem exercícios práticos, que auxiliem no aprendizado e que juntamente ao ensino do catecismo, ensinem-se também catecismos de moral e de política: as primeiras noções das leis do país, dos deveres dos cidadãos, ou seja, que estas matérias sejam ensinadas para a instrução do povo e para o seu uso. “[...] é uma espécie de catecismo usual [o ensino dessas escolas] que dá uma ideia curta e clara das coisas mais comuns da vida civil, como os pesos e as medidas, os diferentes estados e profissões, os usos que interessa a todos conhecer”. (DIDEROT, Denis. *Essai sur les études en Russie*. In: **Oeuvres Complètes**. Éd. J. Assézat; M. Tourneux. Paris: Garnier Frères, Libraires-Éditeurs, 1875. Tome III, p. 417). Essa é a principal característica dessas escolas: um ensino exclusivamente prático, cujo ofício é inserir as crianças no convívio social. O segundo grau corresponde ao que se nomeia hoje Ensino médio. A esse nível é dado grande importância. É preciso compreender o sentido da palavra Universidade para a época. Aqui ela é a junção de quatro Faculdades: Artes, Medicina, Jurisprudência e Teologia. Porém, o foco principal das reflexões de Diderot recai sobre a Faculdade de Artes (que corresponde ao Ensino médio). Ela possibilita aos alunos uma cultura geral e os prepara para as outras três faculdades (cujo conjunto corresponde hoje ao Ensino Superior). (Cf.: MESROBIAN, Avédik. **Les conceptions pédagogiques de Diderot**. *Op. Cit.* p. 100).

⁵⁵⁶ MESROBIAN, Avédik. **Les conceptions pédagogiques de Diderot**. *Op. Cit.* p. 83.

⁵⁵⁷ Cf.: DIDEROT, Denis. *Plano de uma Universidade*. In: **Obras I: Filosofia e Política**. *Op. Cit.*, p. 381-383.

⁵⁵⁸ “Sua Majestade Imperial não é do parecer de Bayle, que pretende que uma sociedade de ateus pode ser tão bem ordenada quanto uma sociedade de deístas e melhor que uma sociedade de supersticiosos [...] Ele pensa [Bayle] que o temor das penas futuras tem muita influência sobre as ações dos homens e que a maldade, que a visão da força não detém, pode ser contida pelo medo de um castigo distante; [Voltaire comunga desse mesmo pensamento] apesar dos males infinitos que as opiniões religiosas fizeram à humanidade, apesar dos inconvenientes de um sistema que coloca a confiança dos povos nas mãos do padre, sempre rival perigoso do soberano, que dá um superior ao chefe da sociedade e que institui leis mais santas e mais respeitáveis que as suas, ele está persuadido de que a soma dos pequenos bens cotidianos, que a crença produz em todas as categorias sociais, compensa a soma dos males ocasionados entre os cidadãos pelas seitas e entre as nações pela intolerância, espécie de furor maníaco para o qual não há remédio algum. Há, portanto, conveniência que o ensino de seus súditos se conforme à sua maneira de pensar [...]”. (DIDEROT, Denis. *Plano de uma Universidade*. In: **Obras I: Filosofia e Política**. *Op. Cit.*, p. 346-347).

⁵⁵⁹ Cf.: *Id. Ibid.*, p. 369-370. Diderot tece uma crítica severa aos padres. Diderot explica o porquê da necessidade de uma faculdade de Teologia, além do fato de Catarina II seguir os preceitos da religião, em um Estado. Ver, também: *Id. Ibid.*, p. 376-377.

acerca desse assunto em seu *Plano*, quando faz uma crítica ao poder da Escolástica na Sorbonne:

É que nada luta com tanta obstinação contra o interesse público quanto o interesse particular; é que nada resiste mais fortemente à razão do que os abusos inveterados; é que a porta das companhias ou comunidades está fechada à luz geral que envida há muito tempo esforços inúteis contra uma barreira levantada durante séculos; é que o espírito das corporações permanece o mesmo, enquanto tudo muda ao seu redor; é que de maus alunos de maus professores, que preparam em seus alunos somente professores que se lhes assemelham, estabelece-se uma perpetuidade de ignorância tradicional e consagrada por velhas instituições; enquanto os conhecimentos brilham em toda parte, as sombras espessas da ignorância continuam a cobrir esses asilos da disputa ruidosa e da inutilidade. O tempo dos servos não mais existe, e a jurisprudência feudal permaneceu. A escolástica manteve-se altivamente no centro da Sorbonne. É a jurisprudência romana que se professa nas escolas de direito. Tão importante é instituir as coisas, não para o momento, e, sim, para toda a duração do império.⁵⁶⁰

Como apresentado no primeiro capítulo deste escrito, a educação Jesuítica possuía uma finalidade de natureza diferente da educação proposta pela Ilustração. Enquanto os primeiros tinham na Salvação seu objetivo, os *philosophes* entendiam que a finalidade do ensino deveria ser encaminhar os homens ao esclarecimento, que acabaria por tirá-los da heteronomia, levando-os à autonomia. Nesse sentido, após a apresentação dos argumentos postos acima, Diderot justifica a razão em concordar com a expulsão dos Jesuítas, visto que a preocupação maior que um Estado deve ter em relação à educação é priorizar o interesse público, não o particular, pertencente a uma Companhia. E, priorizando o interesse público, deve-se dar primazia aos tipos de estudos que sigam o critério da utilidade, com o intuito de tornar os homens seres instruídos, virtuosos e felizes.

As razões dadas por Diderot para a expulsão dos Jesuítas justificam a sua posição quanto à instrução laica. Ao tirar das mãos da Igreja o monopólio do ensino, Diderot pretende transpor essa prerrogativa ao Estado, uma vez que o ensino público deve ser privilégio exclusivo deste. Cabe somente aos homens do Estado deliberar acerca das questões que envolvem o ensino: o direito de nomear o pessoal das escolas, os professores, assim como os remunerar, destituí-los de suas funções, presidir os exames, excluir os alunos ineptos. Nada deve ser feito na esfera educacional sem que se passe pela sanção expressa, no caso do *Plano*, da Soberana, Catarina II, que representa o Estado. “Nunca a religião do Estado, com tamanha

⁵⁶⁰*Id. Ibid.*, p. 277.

força, teve um apóstolo mais fervoroso do que esse jacobino antecipado”.⁵⁶¹ A laicidade está plenamente em conformidade com a finalidade geral e suprema que a instrução se propõe: formar cidadãos esclarecidos e virtuosos para o Estado. E, como para que o Estado viva em harmonia é necessário bem-estar social, e a felicidade individual ser subordinada à coletiva, o homem formado por uma educação como a proposta por Diderot, inevitavelmente será feliz.

Ao criticar os Jesuítas, Diderot propõe regras que acabam por caracterizar seu método geral. Este método vai guiar a marcha da instrução pública. As regras são assim apresentadas: é necessário que o conhecimento seja passado procedendo do fácil ao difícil, do conhecido ao desconhecido. Os professores devem ir, segundo a exigência de Diderot, “desde o primeiro passo até o último, do que é mais útil para o que o é menos; do que é necessário a todos ao que é apenas para alguns [...]”.⁵⁶² Isso impossibilita o emprego da arbitrariedade. É necessário, também, partir sempre do conhecimento mais útil até se chegar ao menos útil, já que dessa forma ensina-se o que é necessário a todos, no início da jornada escolar e, na medida em que se vai avançando, aqueles que não “são capazes nem destinados a seguir essa longa avenida até o fim”⁵⁶³ saem com os conhecimentos que o possibilitam a desempenhar uma função na sociedade. A distribuição da ordem dos estudos em uma escola pública não é a mesma que convém a uma obra científica. Nesta, deve-se considerar o encadeamento natural das ciências; naquela, a ordem deve seguir dois critérios: a idade e a utilidade mais ou menos geral daquele conhecimento para os alunos. Ao se seguir essas regras, é possível, a todos os alunos, alcançar o objeto principal da instrução pública: adquirir os conhecimentos essenciais dos quais eles, os alunos, terão necessidade a cada momento de suas existências.⁵⁶⁴

É importante ressaltar que os professores devem fazer com que seus alunos entendam que a instrução não é um divertimento, um passa-tempo, mas sim algo sério, uma tarefa difícil tanto para os mestres quanto para os alunos e que para que obtenham progresso é necessária muita determinação.⁵⁶⁵ “[...] que os mestres se consolem pela importância do serviço que eles possibilitam à pátria e que os alunos sejam encorajados pela esperança da recompensa que

⁵⁶¹COMPAYRÉ, Gabriel. **Histoire Critiques des Doctrines de l'Éducation en France depuis le seizième siècle.** *Op. Cit.*, p. 179.

⁵⁶²DIDEROT, Denis. Plano de uma Universidade. In: **Obras I: Filosofia e Política.** *Op. Cit.*, p. 276.

⁵⁶³*Id. Ibid.*, p. 278.

⁵⁶⁴Cf.: MESROBIAN, Avédik. **Les conceptions pédagogiques de Diderot.** *Op. Cit.*, p. 90.

⁵⁶⁵DIDEROT, Denis. Plano de uma Universidade. In: **Obras I: Filosofia e Política.** *Op. Cit.*, p. 266.

osespera: a consideração pública”.⁵⁶⁶ Mais uma vez, vale chamar a atenção para o fato de que o princípio geral que rege o *Plano* de Diderot é o da Utilidade; esta, como explicitado anteriormente, em conjunto com a noção de Felicidade são consideradas as ideias mestres da moral diderotiana.

A divisão proposta por Diderot para o seu *Plano* pode ser assim resumida: a primeira Faculdade é a das Artes. Ela é dividida em 3 cursos de estudos: o primeiro, subdividido em 8 classes; o segundo, em 2 classes; o terceiro, em 1 classe somente. No total são 11 classes. As primeiras classes, do primeiro e do segundo cursos, são consagradas às ciências matemáticas, físicas e naturais por um lado; e à filosofia, história e geografia, por outro. Diderot explica a supremacia das ciências sobre as letras em razão do fato de que é necessário que os alunos recebam conhecimentos essenciais a todos os estados; conhecimentos que eles não podem ignorar, para que não se enganem ou tenham que recorrer, a todo momento, a um socorro estrangeiro; esse socorro impossibilitaria a autonomia, que é proporcionada pelo esclarecimento. A lógica, a gramática e as línguas mortas seriam relegadas às últimas classes, por serem conhecimentos considerados de conveniência ou de luxo. A vantagem dessa classificação é que somente aqueles que tiverem forças necessárias para seguir até o fim a carreira da universidade precisarão passar por estes "estudos de luxo".⁵⁶⁷ O terceiro curso, destina-se ao ensino de perspectiva, de desenho e os primeiros princípios da arquitetura ou da arte de edificar. Após a Faculdade de Artes, três Faculdades são apresentadas na seguinte ordem: Medicina; Jurisprudência e Teologia.

A Faculdade de Artes, subdividida em três cursos que são ministrados paralelamente, possui, nessa subdivisão uma tripla finalidade: a educação intelectual, a moral e a estética. O primeiro curso possui o intuito de preparar os sábios; este é o objeto de seu ensino. O segundo, preparar o homem bom. Entretanto, esses dois, o sábio e o moral, não devem ser distintos. É necessário que um mesmo homem seja capaz de reunir essas duas qualidades. Esse objetivo supremo [comungar das duas qualidades], somente pode ser alcançado quando, ao mesmo tempo, ensina-se o gosto. Nesse sentido, o terceiro curso, que tem como finalidade desenvolver e formar o gosto tem como ofício possibilitar a junção entre o sábio e o bom.

⁵⁶⁶ *Id.* A preocupação, aqui, com a consideração pública é didática em Diderot, Nos concursos e avaliações públicas que ele recomenda em seu *Plano*, o princípio básico para essas atividades diz respeito à emulação, que possui extrema importância no pensamento diderotiano. É este princípio que o leva a escrever romances, como será explicitado no capítulo terceiro deste escrito.

⁵⁶⁷ Cf.: MESROBIAN, Avédik. **Les conceptions pédagogiques de Diderot.** *Op. Cit.*, p. 92.

Somente passando pela estética, somente educando o gosto, o homem pode unificar essas duas qualidades e se tornar alguém esclarecido⁵⁶⁸. Por essa razão, se Diderot organiza, planeja seu *Plano* a partir de uma estrutura que tem como fundamento a formação do homem esclarecido, sábio, bom e de gosto, não é temerário afirmar que ao escrever literatura e emular seus leitores, ele deseja unir, a partir da arte, o sábio ao bom. Logo, ele deseja colocar em prática a sua idiossincrasia: moralizar.⁵⁶⁹

Se a moral foi um objeto privilegiado no pensamento diderotiano, como explicar o porquê deste *Philosophe*, eclético nas formas, não ter confeccionado um tratado sobre este tema? Este escrito começou a ser redigido em 1773 e receberia o nome de *De vita bona et beata*. Entretanto, dois anos depois, em sua *Réfutation*, Diderot se confessa incapaz de realizar “esta obra sublime”.

[...] se há questões em aparência bastante complicadas que a mim pareceram simples no exame, há outras muito simples em aparência que julguei acima de minhas forças. Por exemplo, estou convencido que em uma sociedade, mesmo tão mal ordenada como a nossa, na qual o vício que triunfa é quase sempre aplaudido e a virtude que fracassa quase sempre ridícula, estou convencido, como disse, que em todo caso, não temos nada melhor a fazer para nossa felicidade do que ser um homem de bem; é esta a obra, [...] a mais importante e a mais interessante a fazer e aquela na qual eu pensarei com a maior satisfação nos meus últimos momentos. É uma questão que meditei cem vezes e com toda a contenção de espírito da qual sou capaz; eu tinha, acredito, os dados necessário; confessar-vos-ei sequer ousei tocar na pena para escrever a primeira linha. Eu me dizia: se eu não sair vitorioso desta tentativa, viro apólogo da maldade; terei traído a causa da virtude, terei encorajado o homem de vício. Não, eu não me sinto suficiente para este trabalho sublime.⁵⁷⁰

Essa desistência não o impediu de encontrar uma maneira de colocar em prática o que ele considerava sua predisposição: moralizar os homens, uma vez que de todos os seus escritos, “[...] emerge uma angustiada preocupação com a moralidade”.⁵⁷¹ Tal maneira mostrou-se eficaz, quando a prova lógica não funcionou: contar uma história foi o recurso utilizado por Diderot. Para moralizar, ele precisou da literatura.

⁵⁶⁸ Cf.: MESROBIAN, Avédik. **Les conceptions pédagogiques de Diderot**. *Op. Cit.*. p. 103.

⁵⁶⁹ Cf.: WILSON, Arthur. **Diderot**. *Op. cit.*.p. 347. Esta passagem de Diderot pode ser encontrada em: DIDEROT, Denis. *Satire I sur les caracteres et les mots de caractere de profession, etc.* In: **Oeuvres Complètes**. *Op. Cit.*. p. 314-315.

⁵⁷⁰ DIDEROT, Denis. *Réfutation d’Helvétius*. In: **Diderot**. *Oeuvres. Philosophie. Op. Cit.*. p. 832.

⁵⁷¹ BECKER, Carl Lotus. **The Heavenly City of the Eighteenth-Century Philosophers**. New Haven: Yale University Press, 1932. p. 80.

4. SACRIFÍCIO DA BELA PÁGINA À BELA AÇÃO: DIDEROT COLOCA A “MORAL EM EXERCÍCIO”

“Se importa aos homens serem persuadidos de que, independentemente de toda consideração ulterior a esta vida, nós não temos nada de melhor a fazer para sermos felizes do que sermos virtuosos, que serviço não prestou Richardson à espécie humana? Ele não demonstrou de modo algum essa verdade; mas no-la fez sentir: a cada linha ele nos faz preferir a sorte da virtude oprimida à sorte do vício triunfante”.

Denis Diderot⁵⁷²

⁵⁷² DIDEROT. Elogio a Richardson. **Obras II**: Estética, Poética e Contos. *Op. Cit.*, p. 18.

4.1. REALISMO DIDEROTIANO *AVANT LA LETTRE*

“Contrairement à la croyance naïve, qui définit l’histoire comme le modèle que le romancier doit imiter, la vérité du roman nous est présentée par Diderot comme la forme essentielle de la vérité, tandis que l’histoire ne nous en montre que la forme accidentelle. La relation de l’une à l’autre est telle que l’une paraît un mensonge au regard de l’autre. Le romancier se trouve donc en face de la vérité historique dans la même situation que le philosophe de Platon lorsqu’il rentre dans les ténèbres de la caverne. Et son rôle est le même: c’est lui qui apprend aux prisonniers à démêler le vrai du faux, à démasquer l’imposture, à se juger eux-mêmes comme victimes et prisonniers du monde des apparences, si bien que sa fonction moralisante est inséparable de sa situation de romancier [...]”.

Jacques Chouillet⁵⁷³

O Realismo⁵⁷⁴ diderotiano, *avant la lettre*, sacrifica a bela página à bela ação por entender que a “moral em exercício” é o que importa para que a literatura cumpra com seu papel, qual seja: educar moralmente os homens quando é um instrumento de divulgação de certos valores morais? Este capítulo pretende, ao responder a este questionamento, alcançar a resolução da hipótese levantada por esta Tese. Nesse sentido, o assunto aqui tratado versa sobre a relação existente entre educação e literatura, por meio da “moral em exercício”, nas obras, aqui analisadas, de Denis Diderot, ou como o chamavam seus contemporâneos, o irmão Tonpla⁵⁷⁵. A finalidade desta parte do texto é apresentar, a partir das obras diderotianas, a fundamentação da “moral em exercício”, assim como apontar o livro *A Religiosa*⁵⁷⁶ como

⁵⁷³ “Contrariamente à crença ingênua, que define a história como o modelo que o romancista deve imitar, a verdade no romance nos é apresentada por Diderot como a forma essencial da verdade, enquanto a história nos mostra apenas a sua forma acidental. A relação de uma com a outra é tal que uma parece mentira perante a outra. O romancista se acha, portanto, diante da verdade histórica na mesma situação que o filósofo de Platão quando volta para as trevas da caverna. E seu papel é o mesmo: é ele quem ensina aos prisioneiros distinguir o verdadeiro do falso, a desmascarar a impostura, a se julgar, eles mesmos, como vítimas e prisioneiros do mundo das aparências, de modo que sua função moralizante é inseparável de sua situação de romancista [...]”. (CHOUILLET, Jacques. **La formation des idées esthétiques de Diderot**. *Op. Cit.* p. 514).

⁵⁷⁴ O Realismo é um movimento artístico que teve seu início na segunda metade do século XIX, apesar de designar, genericamente, toda tendência estética centrada no real e, por isso mesmo, pode-se observar a existência de artistas realistas em todas as épocas. “Graças a essa teoria mecanicista, encaravam a obra de arte como utensílio, arma de combate, a serviço da metamorfose do mundo e da sociedade: não mais a arte romântica desinteressada, e, sem, a arte comprometida, engajada.” (MOISÉS, Massaud. **Dicionário de Termos Literários**. *Op. Cit.* p. 379). Estas informações podem ser consideradas uma complementação da nota 67, da Introdução deste escrito.

⁵⁷⁵ Anagrama de Platão.

⁵⁷⁶ A “História da Freira”, como a chama Wilson, fora escrita em 1760 e publicada, pela primeira vez, na *Correspondence Littéraire* somente em 1780, quando este periódico não estava mais sob a direção de Grimm,

sendo a aplicação das técnicas que levaram Diderot a elogiar Richardson. Pretende-se demonstrar, agora, pela pena do *Philosophe*, a “moral em exercício” e, por esta demonstração, confirmar a hipótese apresentada no início desta Tese: o *Elogio* é uma poética e tem na *Religiosa* a sua concretização. Porém, essa poética diderotiana existe em nome de uma ideia: moralizar os homens e esta foi a preocupação do *Philosophe* durante sua vida, como demonstrado no capítulo anterior.

Para tanto, faz-se necessário o uso do *Elogio a Richardson*⁵⁷⁷ como escrito basilar para esta análise pelo fato de ser, este elogio, o escrito de Diderot que explicita o que é “moral em exercício” e quais são os seus procedimentos. Além disso, o panegírico ao autor inglês é o primeiro e o único ensaio crítico de Diderot sobre o romance.⁵⁷⁸ Após a análise do *Elogio*, a crítica à *Religiosa* a indicará como sendo a aplicação, feita por Diderot, das técnicas louvadas nas obras do escritor inglês. A elaboração da “História da Freira”, assim como seus outros escrito literários que contribuíram com a escritura desta Tese, demonstram preocupação de Diderot em colocar a moral em ação com o intuito de levar adiante seu projeto que se coaduna com o projeto pedagógico e civilizatório da Ilustração: esclarecer os homens, tornando-os autônomos e virtuosos; em sendo virtuosos, felizes. Logo, tal projeto colabora também com o bem estar da sociedade.

mas sim de Meister, seu sucessor. Entretanto, o Romance, configurado como se tem hoje, revisado por Diderot três vezes, somente fora publicado em 1796. (Cf.: WILSON, Arthur. **Diderot**. *Op. Cit.* p. 433).

⁵⁷⁷ Diderot teve contato com as obras de Richardson (ver nota 51 da Introdução desta Tese) no outono de 1760, quando passava uma temporada no Grandval, propriedade de seu amigo Barão d’Holbach. “Na década de 1760, Grandval virou uma espécie de capital de veraneio dos *philosophes*. Era uma espaçosa residência, confortável, mas não grandiosa, cerca de doze milhas a leste do centro de Paris, não distante de uma grande curva do Marne exatamente antes de ele desaguar no Sena. A aldeia mais próxima é Sucy-en-Brie.” (WILSON, Arthur. **Diderot**. *Op. Cit.* p. 420) Mas, esse *Elogio* aparece pela primeira vez em 1762, no *Journal Étranger*, dirigido pelos Abades Prévost e Suard. Entretanto, o *Philosophe*, quando estava escrevendo o *Discurso sobre a poesia dramática*, em 1758, já menciona as obras de Richardson com admiração, assim como em uma carta endereçada a Madame Riccoboni, em 27 de novembro do mesmo ano. Sobre esses aspectos, discutir-se-á mais à frente. Vale, entretanto, chamar a atenção para o fato de que quando da confecção da *Religiosa*, Diderot já tinha conhecimento das técnicas utilizadas por Richardson, por já ter lido sua obra. Ele lê o autor inglês e inicia a confecção da *Religiosa* no mesmo ano.

⁵⁷⁸ Cf.: MATTOS, Franklin de. Moral em exercício. In: **A Cadeia Secreta**. *Op. Cit.* p. 73. Assim como, BUFFAT, Marc. Éloge de Richardson. In: MORTIER, Roland. TROUSSON, Raymond. **Dictionnaire de Diderot**. *Op. Cit.* p. 158.

4.2. DIDEROT: ROMANCISTA INGÊNUO OU SENTIMENTAL?

“O romance é uma segunda vida. Como os sonhos de que fala o poeta francês Gérard de Nerval, os romances revelam cores e complexidades de nossa vida e são cheios de pessoas, rostos e objetos que julgamos conhecer.”⁵⁷⁹

Orhan Pamuk

“O autor sentimental pinta os sentimentos do coração menos para lhes pintar que para nos inspirar. Ele é um semeador de sentimentos como o filósofo é um semeador de ideias. Antes de tudo, ele quer tocar.”⁵⁸⁰

Émile Faguet

Sabe-se que é possível encontrar muitas maneiras de se ler um romance e que essas diversas formas influenciam na escolha das posturas adotadas, pelos leitores/espectadores, em relação ao texto lido. Pode-se engajar a alma e a mente quando se lê e, dessa maneira, tratar o romance com seriedade ou leviandade: ler com a lógica; com a imaginação; com uma parte do cérebro; com os olhos; com todas as fibras do corpo. É possível, inclusive que se leia como se quer ou, quiçá, como o livro assim o quer.⁵⁸¹ É comum, no cotidiano, as pessoas se depararem com cenas, nos lugares mais inusitados, de leitores/espectadores em plena experiência: lendo. Uma jovem em um ônibus lotado, provavelmente indo para a faculdade ou para o trabalho, que escolhe como companhia Dostoiévski. Suas feições mudam como um passar de páginas! Espanto, ansiedade, terror, tristeza... uma gama de sentimentos que a contagiam. Dois universos se misturam: o turbilhão de pessoas dentro do ônibus e aquela moça que, alheia ao tumulto em que se encontra, parece estar, também, em um turbilhão. Em outra situação, um parque recôndito, em meio a uma grande cidade. Nele, um café com várias mesas ocupadas; uma delas, em especial, chama a atenção: três senhores de aproximadamente 65 anos estão reunidos. Dois homens e uma mulher. Eles, entretidos com uma partida de xadrez que parece

⁵⁷⁹ PAMUK, Orhan. O que nossa mente faz quando lemos um romance. In: **O romancista ingênuo e o sentimental**. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. p. 09.

⁵⁸⁰ FAGUET, Émile. Les livres de sentiment. In: **L'Art de Lire**. Paris: Hachette, 1923. (“Collection des Muses”). p. 22.

⁵⁸¹ Cf.: PAMUK, Orhan. O que nossa mente faz quando lemos um romance. In: **O romancista ingênuo e o sentimental**. *Op. Cit.*, p. 10.

interminável. Ela, sentada ao lado do marido, pacientemente esperando que o jogo termine. Sua distração? Sua companhia? Um livro! Enorme! Talvez para durar, sua leitura, justamente o mesmo tempo interminável da partida. Suas feições são as mais plácidas, alegres, carinhosas possíveis. A impressão que se tem é que três universos se coadunam nesta cena: os transeuntes e frequentadores do lugar; os dois amigos jogando e aquela senhora que lê.

O que une estas situações aparentemente tão diversas é, obviamente, o ato de leitura descrito em cada uma delas. Porém, não se pode deixar de chamar a atenção para o fato de que ambas as situações retratam estados de espírito (que vão desde a descrição dos locais até ao que parecem estar sentindo as protagonistas) diametralmente opostos; e, os efeitos que são gerados por sentimentos tão diversos são os mesmos: esquece-se da vida à leitura de um bom romance; todo o universo ao redor do leitor/espectador, o universo verdadeiro, cede lugar ao universo fictício desta manifestação artística. Tal impressão chega a causar no leitor/espectador a sensação de que essa segunda vida, a fictícia, é mais real do que a verdadeira. Nada mais, àquele momento, importa; um mundo novo se revela palavra por palavra, frase por frase⁵⁸², página por página. Entretanto, é possível afirmar que se ganha uma segunda vida, quando se está absorto em um enredo/trama bem narrado.

O fato de essa segunda vida nos parecer mais real que a realidade muitas vezes indica que substituímos a realidade pelo romance, ou no mínimo o confundimos com a vida real. Mas nunca lamentamos essa ilusão, essa ingenuidade. Ao contrário, assim como em alguns sonhos, queremos que o romance que estamos lendo prossiga e *esperamos que essa segunda vida continue evocando em nós uma sensação consistente de realidade e autenticidade*. Apesar do que sabemos sobre ficção, ficamos irritados e aborrecidos se um romance deixa de sustentar a ilusão de que é, na verdade, vida real. [...] Esse paradoxo se deve à natureza do romance. Começamos por enfatizar que a arte do romance conta com nossa capacidade de acreditar ao mesmo tempo em estados contraditórios.⁵⁸³

Esse “paradoxo do romance” (expressão muito próxima ao universo diderotiano) antes de criar problemas à sua análise, ajuda na compreensão do efeito causado pela ficção nos leitores/espectadores. Precisa-se da ficção para que se possa abstrair-se da vida, aquela verdadeira; e, mesmo que se saiba – e é preciso que se saiba – que o que se lê é fictício, o leitor/espectador não se agrada quando o romance pretende deixar claro de que é fruto de uma criação. O leitor/espectador quer ser enganado pela quimera desta segunda vida que se ganha, ao ler um romance. Esse mundo novo que se abre a seus olhos fornece um tipo de prazer que

⁵⁸² Cf.: *Id. Ibid.*, p. 11.

⁵⁸³ Cf.: *Id. Ibid.*, p. 09-10. (Grifo nosso).

não está relacionado a uma lista longa de possíveis prazeres; pode-se dizer que a literatura fornece um “prazer superior”, por estar calcado em um tipo superior de atividade: a contemplação não aquisitiva.

E a *utilidade – a seriedade, a instrução* – da literatura é uma seriedade prazerosa, isto é, não é a seriedade de um dever que deve ser feito ou de uma lição a ser aprendida, mas uma seriedade estética, uma seriedade da percepção.⁵⁸⁴

Nesse enxergar de um novo mundo, é importante ressaltar que, “O prazer real de ler um romance surge com a capacidade de ver o mundo não a partir de fora, mas *pelos olhos dos protagonistas que habitam esse mundo*”.⁵⁸⁵ Olhos que estão carregados de experiências, valores; que foram formados, instruídos, a partir de uma lógica que não é a mesma do leitor/espectador. Ou seja, a literatura possibilita que aquele que a lê enxergue/viva pelos olhos, crenças, valores, experiências de outrem. Estes elementos, carregados de significados, juntamente com toda a descrição narrativa feita pelo escritor, formam as imagens que são vislumbradas pelo leitor/espectador e que colaboram para a construção deste “novo mundo” aparentemente real; fictício, mas que se quer, veementemente, verdadeiro.

A formação de tais imagens, porém, é mais do que evocação duma simples objectualidade. [...] Quando, na língua cotidiana, se verifica [*sic*] que uma manhã está sombria e chuvosa, esta observação é motivada pelas atitudes que este facto nos levará a tomar, por exemplo, quanto ao nosso vestuário. Na obra poética os adjetivos perdem essa referência prática; mas, em troca, ganham um fundo emocional, além da sua capacidade de evocar alguma coisa como existente no mundo poético; o seu significado abrange mais do que a mera coisa ou qualidade significada. [...] Os poetas não aproveitam as poucas palavras, por eles dedicadas ao esboço, só exclusivamente para pintarem os objectos, mas, ao mesmo tempo, *têm por objectivo despertar emoções*.⁵⁸⁶

Pauta-se neste “despertar de emoções” a força que a literatura possui em educar moralmente o seu leitor. Enquanto o moralista consegue atingir a razão com suas máximas de ações, estratégia bastante utilizada pelo século XVII; o romancista toca, simultaneamente, a razão e as paixões. Consiste nessa equação a possibilidade de se colocar a “moral em exercício”. A Ilustração, que de maneira geral era partidária da ideia de que o conhecimento somente era possível através de experiência, encontra na moral colocada em ação um artifício

⁵⁸⁴ WELLEK, René; WARREN, Austin. **Teoria da literatura e metodologia dos estudos literários**. *Op. Cit.* p. 24. (Grifo nosso).

⁵⁸⁵ PAMUK, Orhan. O que nossa mente faz quando lemos um romance. In: **O romancista ingênuo e o sentimental**. *Op. Cit.*, p. 15. (Grifo nosso).

⁵⁸⁶ KAYSER, Wolfgang. **Análise e interpretação da obra literária**. Introdução à ciência da Literatura. *Op. Cit.*, p. 184-185. (vol. I). (Grifo nosso).

que permite levar adiante o projeto pedagógico e civilizatório traçado para o gênero humano pelos *philosophes*. Estes aspectos serão desenvolvidos, detidamente, no avançar deste capítulo. Cabe agora lançar mão de um questionamento, cuja resposta ajuda a compreender o efeito que a “moral em exercício” causa nos leitores/espectadores. O que se passa na cabeça das pessoas, em suas almas, quando se lê um romance?

As operações que a mente dos leitores fazem quando se lê um romance podem ser assim resumidas: observa a cena geral e acompanha o desenvolvimento dos fatos ali expostos, a narrativa, na tentativa de descobrir a ideia principal e o significado que são sugeridos pela história; busca um centro secreto. Em seguida, transforma palavras em imagens mentais; essa operação permite ao leitor completar a história, uma vez que ele visualiza na imaginação as palavras que foram lidas; elas ganham forma, corpo; a mente procura descobrir o que o livro, ou narrador querem dizer; isso ainda na tentativa de encontrar o centro do romance. Pergunta se o que está sendo contado é uma experiência real ou imaginação. Pergunta, também, se a realidade é assim mesmo, se as cenas descritas correspondem ao que se sabe por experiência. Avalia e desfruta a precisão das analogias; a poesia e a musicalidade da prosa, o poder que possui a fantasia, a maneira como as frases são construídas. Sobre o comportamento dos personagens, formula juízos morais e julga, também, o escritor por seus julgamentos morais acerca das personagens (basta lembrar que o leitor vê o mundo pelos olhos dos personagens que vivem nesse mundo; olhos carregados de experiências, de valores)⁵⁸⁷. Durante a leitura, a mente congratula o leitor pelo conhecimento, profundidade e entendimento que o mesmo conquista. A memória trabalha sem parar. E, por fim, a última das operações, com muita atenção, o leitor/espectador busca o centro do romance que, para Tostói, é o sentido da vida.⁵⁸⁸

⁵⁸⁷ Nesse ponto da análise, Pamuk chama a atenção para o seguinte aspecto: “Quando lemos um romance, a moralidade deve ser parte da paisagem, não algo que emana de dentro de nós e se volta contra as personagens.” (PAMUK, Orhan. O que nossa mente faz quando lemos um romance. In: **O romancista ingênuo e o sentimental**. *Op. Cit.* p. 23). Em outra passagem, o autor explicita melhor essa ideia: “O caráter do protagonista principal de meu romance é determinado da mesma forma como o caráter de uma pessoa é forjado na vida: pelas situações e pelos acontecimentos que ele vivencia. A história ou a trama é uma linha que efetivamente liga as várias circunstâncias que quero narrar. O protagonista é alguém moldado por essas situações e que ajuda a elucidá-las de modo eficaz”. (PAMUK, Orhan. Personagem literária, trama, tempo. In: **O romancista ingênuo e o sentimental**. *Op. Cit.* p. 53). Esse é o procedimento por excelência do Romance de Educação. A respeito do Romance de Educação, ver SANTANA, Christine Arndt de. Voltaire e a “moral em exercício”. In: **Educação e Literatura**: Voltaire e a função educadora dos textos literários. *Op. Cit.* Diderot resume essa ideia da seguinte maneira: “[...] não se deve fazer personagens espirituosos, mas colocá-los em circunstâncias que os tornem espirituosos...”. (DIDEROT, Denis. **ObrasV**: O Filho Natural. *Op. Cit.* p. 117).

⁵⁸⁸ Sobre as operações que a mente faz quando lê um romance, conferir: *Id. Ibid.*, p. 21-26.

[...] o valor de um romance está em seu poder de provocar uma busca por um centro que também podemos ingenuamente projetar no mundo. Para simplificar: a real medida desse valor deve ser a capacidade do romance de despertar a sensação de que a vida é, com efeito, exatamente assim. O romance deve se dirigir a nossas principais ideias sobre a vida e deve ser lido com a esperança de que fará isso.⁵⁸⁹

Os responsáveis por essas operações, os escritores, são divididos em dois grupos: o dos escritores ingênuos e o dos escritores reflexivos, ou como propusera Schiller, sentimentais.⁵⁹⁰ Os escritores ingênuos, não se dão conta das técnicas que utilizam; são como a natureza (calma, cruel e sábia), irmanados com ela. Escrevem espontaneamente, sem se dar ao trabalho de levar em consideração o que se diz a respeito do que escreveu e as consequências éticas ou intelectuais de suas escolhas. Os escritores sentimentais são inquietos por não saberem com certeza se suas palavras, suas escolhas, abarcarão a realidade; se os enunciados criados por eles irão transmitir exatamente o sentimento desejado. É nesse sentido que estes tipos de escritores estão extremamente conscientes dos seus textos, assim como das técnicas que utilizam para alcançar o que se espera com seus enredos/tramas.⁵⁹¹

O poeta ingênuo não vê muita diferença entre sua percepção do mundo e o mundo em si. Já o poeta moderno, sentimental-reflexivo, questiona tudo que percebe, até mesmo os próprios sentidos. E, quando vaza suas percepções em verso, *princípios educativos, éticos e intelectuais o ocupam*.⁵⁹²

Nesse sentido, aqueles autores da história da literatura que se inquietam com o que escrevem, sempre com o intuito de possibilitar aos seus enredos/tramas as técnicas que ajudem a alcançar o efeito desejado, tocar seus leitores/espectadores, educá-los, através dos valores morais que fazem parte da paisagem; demonstram um compromisso social pelo fato de que estão comprometidos com a humanidade, quando transformam seus leitores/espectadores em seres humanos melhores, porque contribuem, dessa maneira, para a felicidade coletiva. Quanto ao questionamento: “Diderot é um romancista ingênuo ou sentimental?”, várias são as razões que levam à resposta de que Diderot é um escritor sentimental. O *Philosophe* que insistira em afirmar que o homem não tem nada melhor a fazer para ser feliz do que ser virtuoso e, também, que dissera ser sua idiossincrasia moralizar,

⁵⁸⁹*Id. Ibid.*, p. 27.

⁵⁹⁰ Em seu ensaio *Sobre poesia ingênua e sentimental*, “[...] Schiller utiliza a palavra *sentimentalisch* para descrever o estado de espírito que se afastou da simplicidade e da força da natureza e se deixou arrebatado pelas próprias emoções e pensamentos”. (*Id. Ibid.*, p. 17).

⁵⁹¹*Id. Ibid.*, p. 18.

⁵⁹²*Id.* (Grifo nosso). Vale ressaltar que independente de Pamuk chamar os escritores de poeta e se referir à poesia, essas denominações são tratadas, por ele mesmo, num sentido mais amplo, o que pode explicitar o título de seu livro *O romancista ingênuo e o sentimental*. Ele usa, na citação, as palavras poeta e verso, por estar fazendo, também, uma análise do ensaio de Schiller supracitado.

desempenhou seu papel de escritor sentimental durante toda a sua existência. E, dentre as técnicas utilizadas para transmitir os valores morais aos seus leitores/espectadores, encontra-se a “moral em exercício”, cujos procedimentos serão elencados doravante.

4.3. “SERIA MELHOR DAR-LHE *EXEMPLOS* QUE DEFINIÇÕES”: O *ELOGIO A RICHARDSON*

“O poeta, o romancista, o comediante chegam ao coração de forma enviesada e atingem tão mais segura e fortemente a alma, pois ela mesma se estende e se fortalece ao golpe. [...] Haveria algo mais funesto que a arte que me tornasse cúmplice do vicioso? Mas também algo mais precioso que a arte que me liga imperceptivelmente à sorte do homem de bem; que me subtrai da situação tranqüila e doce de que usufruo, para fazer-me caminhar ao lado dele, mergulhar nas cavernas onde se refugia e associar-me a todos os reveses pelos quais o poeta se compraz em pôr à prova sua constância? Ó que benefício não redundaria aos homens, se todas as artes de imitação tivessem um objetivo comum, colaborando um dia com as leis para fazer-nos amar a virtude e odiar o vício!”.

Denis Diderot⁵⁹³

Em 1757, na sua maturidade, aos 44 anos, Diderot impulsiona-se a escrever peças de teatro. Neste ano e no seguinte, duas obras, com suas respectivas poéticas, são publicadas⁵⁹⁴ consecutivamente: *O filho natural*⁵⁹⁵, e suas *Conversas sobre o filho natural* e *O pai de família*, juntamente com o *Discurso sobre a poesia dramática* (1758). Ambas as peças podem ser consideradas revolucionárias, não apenas no sentido estético, como também no político. Suas motivações, valores, moralidade e verdades pertenciam a uma nova classe social que começava a respeitar suas instituições e sentir seu poder.⁵⁹⁶ A *Correspondence Littéraire*, em março de 1757, publicou um texto se referindo ao *Filho natural* e suas *Conversas*, explicando que por mais estranhamento que a peça e sua poética tenham causado, o entusiasmo foi geral entre as pessoas de espírito, corações delicados e sensíveis; para a *Correspondence*, estas pessoas saíram da leitura da obra *melhores e mais esclarecidas do que antes*.⁵⁹⁷

⁵⁹³ DIDEROT, Denis. **Discurso sobre a poesia dramática**. *Op. Cit.*. p. 45-46.

⁵⁹⁴ É importante notar que essas peças somente vieram a ser representadas na Comédie Française muito depois de serem publicadas: *O pai de família* em 1761 e *O filho natural* em 1771, uma única vez. Ambas tiveram representações, antes, nas Províncias.

⁵⁹⁵ Para maiores esclarecimentos sobre essa peça, ver nota 80 da Introdução desta Tese.

⁵⁹⁶ Cf.: WILSON, Arthur. **Diderot**. *Op. Cit.*. p. 299 e 301.

⁵⁹⁷ Cf.: *Id. Ibid.*, p. 301-302. (Grifo nosso).

É possível apresentar, de maneira resumida, os principais objetivos de Diderot com as reformas propostas ao drama burguês nas poéticas que acompanharam suas peças de 1757 e 1758: a preocupação com o realismo na representação; a importância dada à pantomima⁵⁹⁸; ao silêncio e ao ruído. Esse realismo, de extrema importância, inclusive, para que se entendam os procedimentos da “moral em exercício”; ambicionava a criação do que Diderot chamara de tragédia doméstica burguesa⁵⁹⁹. E, o principal objetivo, tornar o teatro uma instituição que ensinasse moral; as peças deveriam impelir os leitores/espectadores à ação virtuosa.⁶⁰⁰

Ainda há bárbaros, sem dúvida; quando não haverá mais? Contudo, os tempos de barbárie ficaram para trás. O século se iluminou. A razão se depurou. Seus preceitos dominam os escritos da nação. E praticamente só são lidos aqueles que inspiram aos homens a benevolência geral. Essas são as lições que ecoam em nossos teatros e que nunca ecoaram em demasia.⁶⁰¹

Essa característica moralista das manifestações artísticas acompanha a história da humanidade desde a Grécia e fora usada em profusão pelos *philosophes* na Ilustração. Para que seja possível essa educação moral através da arte, de maneira abrangente, e no que respeita a esta Tese, através da literatura; os exemplos são imprescindíveis. Na sua Primeira, das *Conversas sobre O filho natural*, ao discutir técnicas teatrais, Dorval afirma que preferiria, uma vez que isso o agradaria mais, ter quadros a golpes teatrais em uma cena⁶⁰². Eu, seu interlocutor, pergunta-o a diferença entre um golpe teatral e um quadro. Dorval o responde que “Seria melhor dar-lhe *exemplos* que definições”.⁶⁰³ Eis uma sentença diderotiana que bem representa o que fizera este autor em suas obras literárias. O comércio entre as peças e os textos literários do “Irmão Tonpla” foram intensos no que respeita ao uso das técnicas para ambas as manifestações. Por essa razão, busca-se apresentar a argumentação

⁵⁹⁸ Este termo vem do grego, *Pantómimos*, e significa todos os gestos, representação total. De maneira geral, pode ser considerada uma representação teatral por meio de gestos e contorções, destituídas de palavras. (Cf.: MOISÉS, Massaud. **Dicionário de Termos Literários**. *Op. Cit.*. p. 336).

⁵⁹⁹ É uma tragédia que espelha as vicissitudes, conflitos e valores da classe média. Diderot não julgara ter escrito neste gênero. Para ele, suas peças pertenciam ao gênero teatral sério (nem tragédia, nem comédia, algo intermediário). (Cf.: WILSON, Arthur. **Diderot**. *Op. Cit.*. p. 308-309).

⁶⁰⁰ Cf.: *Id. Ibid.*, p. 308-310.

⁶⁰¹ DIDEROT, Denis. **ObrasV**: O Filho Natural. *Op. Cit.*. p. 77. Constance fala, aqui, por Diderot.

⁶⁰² De acordo com Pierre Frantz, a noção de “quadro” é uma pedra angular da nova teoria do drama e Diderot foi o seu principal teórico, ao reivindicar essa noção como sendo uma exigência teatral. (Cf.: FRANTZ, Pierre. **L'esthétique du tableau dans le théâtre du XVIII siècle**. Paris: PUF, 1998. (Collection Perspectives Littéraires). p. 07 e 153). A definição dada por Diderot, após ter apresentado exemplos para ensinar melhor o que venha ser a diferença entre o golpe teatral e o quadro é a que se segue: “Um incidente imprevisto na ação e que muda subitamente a situação dos personagens é um golpe teatral. Uma disposição desses personagens em cena, tão natural e verdadeira que seria capaz de me agradar se reproduzida fielmente por um pintor, numa tela, é um quadro”. (DIDEROT, Denis. **ObrasV**: O Filho Natural. *Op. Cit.*. p. 107).

⁶⁰³ *Id. Ibid.*, p. 106. (Grifo nosso). A resposta de Dorval remete Eu a passagens da peça que assistira, como espectador oculto, conforme explicou a nota 80, da Introdução deste escrito.

presente no *Elogio* para que se possa, em seguida, mostrar essa argumentação “em exercício” na “História da Freira”.

4.3.1 Algumas observações importantes acerca do panegírico ao autor inglês

“Les grands hommes font de grandes actions, mais ce sont les grands auteurs qui les immortalisent.”

Denis Diderot⁶⁰⁴

No século XVIII, numerosos “elogios”, sobretudo na Academia, foram escritos e pronunciados⁶⁰⁵. Entretanto, o *Elogio* de Diderot não segue aos padrões acadêmicos. Por este motivo, os seus editores, os Abades Suard e Arnaud, no preâmbulo apresentado à publicação do *Elogio*⁶⁰⁶, advertiram aos leitores que as reflexões ali apresentadas possuem “[...] o caráter de uma imaginação muito forte e de um coração muito sensível [...]”.⁶⁰⁷ O *Philosophe*, ao não seguir os padrões do que se espera de um elogio à época, evoca muito pouco Richardson. Sua preocupação é com a obra do inglês e o efeito que esta obra causou nele próprio.⁶⁰⁸ Richardson⁶⁰⁹ é conhecido na França e suas obras estabeleceram um modelo para os escritores europeus.

[...] seus romances se caracterizam essencialmente por uma intriga na qual as reviravoltas diversas não apagam a simplicidade e *se passam em ambientes domésticos e em meios que o leitor pode reconhecer ou crer reconhecer afirmados por uma preocupação pedagógica* (a virtuosa heroína e seus correspondentes se colocam sem cessar a questão do bem e do mal), enfim por um acesso direto ao “encantamento da interioridade” que a forma epistolar permite detalhar longamente e fragmentar prazerosamente na duração do cotidiano.⁶¹⁰

⁶⁰⁴ “Os grandes homens fazem as grandes ações, mas são os grandes autores que as imortalizam”. (DIDEROT, Denis. *Mélanges Philosophiques, historique, etc. pour Catherine II*. In: **Diderot**. Oeuvres. Politique. Paris: Robert Laffont, 1995. (Collection Bouquins). Tome III. p. 324).

⁶⁰⁵ Cf.: LAFON, Henri. Notice. In: DIDEROT, Denis. *Éloge de Richardson*. In.: **Contes et romans**. Paris: Éditions Gallimard, 2004. (“Bibliothèque de La Pléiade”). p. 1258.

⁶⁰⁶ Sobre tais aspectos, verificar nota 576 deste capítulo. Optou-se entender que os editores participaram do Preâmbulo, como sugere Lafon. (Cf.: LAFON, Henri. Notice. In: DIDEROT, Denis. *Éloge de Richardson*. In.: **Contes et romans**. *Op. Cit.* p. 1260).

⁶⁰⁷ Ver: DIDEROT, Denis. **Obras II**: Estética, Poética e Contos. *Op. Cit.* p. 15.

⁶⁰⁸ Sobre quais eram os padrões do Elogio Acadêmico na França, no século XVIII, conferir: BONNET, Jean-Claude. **Naissance du Panthéon**. Essai sur le culte des grands hommes. Paris: Fayard, 1998.

⁶⁰⁹ A obra richardiana representa uma alteração na história do romance. Antes, esse gênero era considerado um divertimento frívolo de más consequências para os costumes do leitor/espectador. Nessa conversão, o romance passa a ser um instrumento a serviço do bem, da divulgação de valores morais importantes para a vida individual e, sobretudo, coletiva. (MATTOS, Franklin de. *Moral em exercício*. In: **A Cadeia Secreta**. *Op. Cit.* p. 74-75).

⁶¹⁰ LAFON, Henri. Notice. In: DIDEROT, Denis. *Éloge de Richardson*. In.: **Contes et romans**. *Op. Cit.* p. 1259. (Grifo nosso).

A maior parte dos romances⁶¹¹ que aparecem na França entre 1760 e 1761 é fútil, geralmente memórias ou contos exóticos “[...] que se limita a uma visão superficialmente crítica acerca do tom ‘*plaisants*’ das relações amorosas das elites mundanas”.⁶¹² Não se deve esquecer que, apesar disso, são desta época *A Nova Heloísa*, de Rousseau; o *Mundo Moral*, de Prévost; *Contos Morais*, de Marmontel, um dos grandes sucessos à época. Versini também chama a atenção para o fato de Diderot ter se surpreendido com a veracidade dos textos richardianos;⁶¹³ sua capacidade de narrar acontecimentos cotidianos, domésticos, pequenos detalhes, coisas incomuns nos romances franceses da época, que eram destituídos de análise e mundanidade.⁶¹⁴

Em outubro de 1760, após uma assembléia que discutira Richardson na casa do Barão d’Holbach, Diderot escreveu a Sophie Volland, em 20 deste mês, comentando sobre esse acontecimento: “Aqueles que desprezam esta obra, a desprezam soberanamente; aqueles que a estimam, tão exagerados em sua estima quanto os primeiros em seu desprezo, a enxergam como um dos talentos do espírito humano.”⁶¹⁵ Este assunto, Richardson, não era novo. Em 1742, o Abade Prévost havia traduzido *Paméla*; em 1751, *Clarisse Harlowe*, e em 1755, *Histoire de Sir Charles Grandisson*. Sua tradução dessas obras de Richardson gerou uma polêmica, pois o Abade suprimira trechos importantes dos últimos volumes de *Clarisse* e um episódio sobre uma personagem chamada Clementine, no *Grandisson*. Grimm, em sua *Correspondance Littéraire* nos anos de 1756 e 1758, critica violentamente a atitude do Abade Prévost. Em revanche, Marmontel, no *Mercure*, em agosto de 1758, aprova os cortes feitos pelo tradutor francês. Madame du Deffand declara sobre a obra de Richardson: “[...] creio que

⁶¹¹Trilogia indispensável para o estudo do romance na Ilustração: o *Elogio*, o “Segundo Prefácio” de *A Nova Heloísa*, de Rousseau e a *Ideia sobre os romances* do Marquês de Sade. O entusiasmo de Diderot com a obra de Richardson saúda, como explica Mattos, “[...] advento de um compromisso entre o romance e a moralidade”. (MATTOS, Franklin de. *Moral em exercício*. In: **A Cadeia Secreta**. *Op. Cit.* p. 74).

⁶¹²LAFON, Henri. Notice. In: DIDEROT, Denis. *Éloge de Richardson*. In.: **Contes et romans**. *Op. Cit.* p. 1259. De acordo com Lepape, Richardson ergueu o “romance” ao nível dos gêneros ditos sérios, uma vez que o que se entendia por romance àquela época era: uma narrativa maravilhosa, frívola e artificial, fabricada, falsa, por não ser verossímil. Richardson traz, a partir de 1740, na França, um romance mais realista, com inúmeros pequenos detalhes e descrições que parecem não ser úteis à marcha da trama. (Ver: LEPAPE, Pierre. **Diderot**. *Op. Cit.* p. 268).

⁶¹³Segundo Guinsburg, por ter encontrado em Richardson uma nova perspectiva de romance, Diderot o louva com esse ímpeto. (Ver: DIDEROT. *Elogio a Richardson*. **Obras II**: Estética, Poética e Contos. *Op. Cit.*, p. 17-18, o * no fim da página).

⁶¹⁴VERSINI, Laurent. Introduction. In: DIDEROT, Denis. “Éloge de Richardson” In: **Oeuvres Esthétiques-Théâtre**. Paris: Robert Laffont, 1996. (Collection Bouquins). Tome IV. p. 153.

⁶¹⁵DIDEROT, Denis. Lettre 20 octobre 1760. In: **Lettres à Sophie Volland 1759-1774**. *Op. Cit.* p. 177.

são tratados de moral em ação, que são muito interessantes e que podem ser muito úteis”.⁶¹⁶ Somente em 1760, tardiamente, Diderot inicia a sua participação na “querela de Richardson”⁶¹⁷ Como supracitado, as obras do autor inglês foram rapidamente traduzidas na França. Uma nota de Lafon⁶¹⁸ chama a atenção para o fato de que se atribui erroneamente a Prévost a tradução dos romances richardianos; uma equipe de refugiados protestantes, Desfontaines e d’Aubert de La Chesnaye des Bois são igualmente evocados⁶¹⁹. Existe, também, uma tradução de Gaspard Joël Monod, de 1756.⁶²⁰

Diderot leu *Clarisse* no original e, assim como Grimm, reconheceu as partes que faltavam na tradução francesa. Para o autor da *Religiosa*, as partes suprimidas eram as melhores páginas do romance. O *Philosophe* sugeriu esta leitura à Sophie Volland que seguiu o seu conselho. Ela chorou com a leitura da cena do enterro de Clarisse, mas encontrou charme em Lovelace⁶²¹.

⁶¹⁶ DU DEFFAND, Madame. Carta a Voltaire de 28 de outubro de 1759. In: **Cartas a Voltaire**. Tradução Cristina Muracho. São Paulo: Mandarim, 1996. p. 35. O autor das *Cartas Filosóficas* não gostava do estilo Richardiano e entendia que sua obra era entediante, pois possuía detalhes desnecessários. Voltaire adotou o lado dos “antigos”, e não dos “modernos” e, por esta razão, criticou Richardson, afirmando ser sua obra nove volumes inteiros nos quais não se encontra nada e dos quais o fizera perder seu tempo e o encadeamento dos seus estudos. (Cf.: LEPAPE, Pierre. **Diderot**. *Op. Cit.* p. 268). Sobre o que pensava Voltaire acerca dos livros de Richardson ver SANTANA, Christine Arndt de. Voltaire e a “moral em exercício”. In: **Educação e Literatura**: Voltaire e a função educadora dos textos literários. *Op. Cit.* A crítica veemente que Diderot faz àqueles que reprovam Richardson por se alongar demais em seus romances, colocando muitos pormenores em seus enredos, dá-se pelo fato da crença de Diderot na eficácia desses pormenores: eles são responsáveis por colocar a “moral em exercício”; o leitor se torna espectador porque assiste à cena. (Conferir: BUFFAT, Marc. Éloge de Richardson. In: MORTIER, Roland. TROUSSON, Raymond. **Dictionnaire de Diderot**. *Op. Cit.* p. 158).

⁶¹⁷ Cf.: VERNIÈRE, Paul. Introduction. In: DIDEROT, Denis. “Éloge de Richardson” In: **Oeuvres Esthétiques**. Paris: Éditions Classiques Garnier, 1994. p. 24.

⁶¹⁸ LAFON, Henri. Notice. In: DIDEROT, Denis. Éloge de Richardson. In.: **Contes et romans**. . *Op. Cit.* p. 1259, nota 07.

⁶¹⁹ SGARD, Jean. **Prévost romancier**. Paris: José Corti, 1968. p. 540.

⁶²⁰ LAFON, Henri. Notice. In: DIDEROT, Denis. Éloge de Richardson. In.: **Contes et romans**. . *Op. Cit.* p. 1259.

⁶²¹ “É que Lovelace é uma figura charmosa que lhe agrada, como a todo mundo [...]; ele tem elevação na alma, educação, conhecimentos, todos os talentos agradáveis, leveza, força, coragem; [...] é impossível a você, desprezá-lo. [...] nós amamos mais um ser metade bom, metade mal, do que um ser indiferente. Nós esperamos [...] [nos] esquivar de sua malícia e aproveitar a ocasião de sua bondade”. (DIDEROT, Denis. Lettre 28 septembre 1761. In: **Lettres à Sophie Volland 1759-1774**. *Op. Cit.* p. 253). Os sentimentos paradoxais que Lovelace suscitou demonstram a complexidade do “mundo moral”. É pertinente afirmar que para além da preocupação com a moral, Diderot a questionou, examinou-a, relativizou-a sempre, como exercício racional para se alcançar o esclarecimento (um exemplo disso é o conto *Madame de La Carlière*). Neste sentido, pode parecer a alguns que ele incorreu em contradições, pois se perguntou em um determinado trecho do elogio “Quem e que quereria ser um Lovelace [...]”. (DIDEROT. Elogio a Richardson. **Obras II**: Estética, Poética e Contos. *Op. Cit.*, p. 18). E, mais à frente demonstrou estar seduzido por este personagem “[...] Lovelace me perturba [...]” (*Id. Ibid.*, p. 28). “A ‘experiência’ adquirida da leitura de um romance é uma experiência da complexidade do ‘mundo moral’ e é esta complexidade que permite melhor distribuir, consequentemente, estima e desprezo”. (LAFON, Henri. Notice. In: DIDEROT, Denis. Éloge de Richardson. In.: **Contes et romans**. . *Op. Cit.* p. 1263). É interessante notar como o tom professoral de Diderot com relação à Sophie girou sempre em torno da ideia de “torná-la melhor”. Ao final desta carta ele disse: “Seja mais sábia, e você suportará [vous vous porterez]

Isso que você me disse do enterro e do testamento de Clarisse, eu tinha experimentado. Isso é somente uma prova a mais da semelhança entre nossas almas. Ainda agora meus olhos se enchem de lágrimas; eu não podia mais ler; eu me levantei e me coloquei a me desolar, a afrontar o irmão, a irmã, o pai, a mãe e os tios, e a falar alto, para espanto de Damilaville, que não entendia nada nem do meu transporte, nem dos meus discursos, e que me perguntava o que eu tinha. [...] Não há uma carta onde não se possam encontrar dois ou três enunciados de moral a discutir.⁶²²

Ainda sobre o efeito da obra de Richardiana na família Volland, um acontecimento deixa Diderot entusiasmado: a irmã mais nova de Sophie, Madame le Gendre, viu-se convertida por Richardson subitamente. Cortejada durante um longo tempo por Vialet, inspetor de pontes e de ruas de Champagne, ela percebeu como a troca de correspondência clandestina poderia ser perigosa, assim como Clarisse. Diderot se entusiasmou com essa influência da obra richardiana e escreveu: “[...] Bem, eis um bom efeito desta leitura. [*Clarisse*] Imaginemos que esta obra disseminou-se sobre toda a Terra e que eis Richardson o autor de cem boas ações por dia. Imaginemos que ele fará o bem em todos os países, longos séculos após sua morte”.⁶²³

Desses sentimentos, nasce o *Elogio*, que fora escrito em apenas um dia. Richardson morreu em 4 de julho de 1761 e seu elogio é publicado pela primeira vez em 15 de janeiro de 1762 no *JournalÉtranger*, como explicado anteriormente. O Abade Prévost, ao tomar conhecimento do panegírico diderotiano, insere-o em seu *Supplémentà Clarisse*, em 1762, e depois em todas as suas reedições (1766-1777). O entusiasmo pelo texto de Diderot é contagiante e leva vários periódicos, na França e na Alemanha, a publicá-lo e a comentá-lo entre 1765 e 1769. O mérito de Diderot, com o *Elogio*, segundo Paul Vernière, é o fato dele ter acreditado na “crítica do coração” e de ter atualizado o gosto francês, no momento em que

melhor”. (DIDEROT, Denis. Lettre 28 septembre 1761. In: **Lettres à Sophie Volland 1759-1774. Op. Cit.** p. 255).

⁶²² DIDEROT, Denis. Lettre 17 septembre 1761. In: **Lettres à Sophie Volland 1759-1774. Op. Cit.** p. 246. Nesta mesma carta, Diderot disse à Sophie que ela não precisava ter pressa em devolver os trechos do enterro e do testamento de Clarisse, que pertenciam à Madame d'Épinay. *Id.* Numa carta de 19 de outubro de 1761, Diderot pede a Sophie que ela coloque os fragmentos sobre o enterro e o testamento de Clarisse em um envelope e os envie, pois Madame d'Épinay os cobrou. É importante chamar a atenção para o fato de que essa cena que Diderot descreve na carta é reproduzida no *Elogio*. Entretanto, Diderot inverte os papéis: afirma ter presenciado o seu amigo (Damilaville) como sendo o protagonista da cena e não ele próprio. Sobre este ponto, será discutido mais à frente.

⁶²³ DIDEROT, Denis. Lettre 22 septembre 1761. In: **Lettres à Sophie Volland 1759-1774. Op. Cit.** p. 248.

Voltaire permanecia fiel ao purismo clássico. Meses mais tarde, é publicada *ANovaHeloísa*, que acaba por consagrar esta evolução da sensibilidade.⁶²⁴

Antes de escrever o *Elogio*, em 1762, Diderot mencionara as obras de Richardson com admiração em 1758, quando da escrita de sua poética sobre o teatro, *Discurso sobre a poesia dramática*.

É a pintura dos movimentos que encanta, principalmente nos romances domésticos. Veja a complacência com que nela se detém o autor de *Paméla*, *Grandisson*, e *Clarisse*. Vê a força, o sentido e o patético que ela dá ao discurso! *Eu vejo o personagem; quer fale, quer se cale, vejo-o, e sua ação me afeta mais que suas palavras.*⁶²⁵

Ainda em uma carta à Madame Riccoboni, de 27 de novembro deste mesmo ano, assim ele se expressa: “Veja quantas paradas, pontos, interrupções, discursos fragmentados em *Paméla*, em *Clarisse*, em *Grandisson*”.⁶²⁶ São dois os aspectos mencionados no *Discurso* e na carta: o uso do que Diderot chama de “pintura dos movimentos” e os “discursos fragmentados”. Segundo Lafon, a leitura de Richardson ajudou, progressivamente, Diderot passar do Teatro ao Romance.⁶²⁷ Como dito anteriormente, o comércio entre as peças e os textos literários diderotianos foram intensos quanto ao uso das técnicas para a construção tanto das peças teatrais quanto dos romances.

Diderot ficara maravilhado com o bom efeito que a leitura de Richardson proporcionou e as boas ações que esta experiência gerou. Por esta razão, ele não tolerava aqueles que não apreciavam a obra do autor inglês, como deixou claro em uma carta enviada a Sophie em 18 de julho de 1762. Nela, Diderot pediu à Sophie que empreendesse uma segunda leitura de *Paméla*, a fim de que ela mudasse seu julgamento acerca da obra, prevenindo-a de que

[...] as críticas que você lhe fez, são precisamente aquelas que lhe faz a turba de pessoas de pequeno gosto. Cuidado, não se trata de fazer uma *Paméla* perfeita, mas

⁶²⁴ Acerca destas informações, conferir: VERNIÈRE, Paul. Introduction. In: DIDEROT, Denis. “Éloge de Richardson” In: **Oeuvres Esthétiques**. *Op. Cit.* p. 26.

⁶²⁵ DIDEROT, Denis. **Discurso sobre a poesia dramática**. *Op. Cit.* p. 117-118. (Grifo nosso). Quando Diderot se refere a “romance doméstico” ele está falando do romance epistolar, cujo grande representante é Richardson. (Cf.: *Id. Ibid.*, p. 118, nota 105).

⁶²⁶ DIDEROT, Denis. Lettre à Madame Riccoboni, 27 novembre 1758. In: **Diderot**. Oeuvres. Correspondance. *Op. Cit.* p. 82.

⁶²⁷ Cf.: LAFON, Henri. Notice. In: DIDEROT, Denis. Éloge de Richardson. In.: **Contes et romans**. *Op. Cit.* p. 1259.

uma Pamela verdadeira; cuidado para que a rusticidade do milorde não seja uma característica nacional; cuidado... mas é inútil multiplicar estes pedidos de cuidado. [...] É necessário ir a Londres quando se lê esta obra, e não sair de lá; como se faz necessário estar a dois mil anos daqui e sobre os muros de Troia, quando se lê Homero; e, sobretudo, esquecer a fórmula ridícula ou o pequeno formato no qual se situam os romances de hoje.⁶²⁸

Ao confeccionar o *Elogio*, seu autor cumpriu com sua leitura de Richardson, evocando certos episódios (o primeiro contato com a obra, as lágrimas, os debates, as relações com outros leitores), sobretudo escrevendo a história dessas experiências, juntamente com a análise daquilo que os teóricos chamam de “imersão ficcional”.⁶²⁹

Para isso, ele utiliza-se plenamente da “*rhétoriquebrûlante*” que o gênero do elogio autoriza e mesmo recomenda; aquela que leva o auditório “da suavidade” aos “gritos involuntários”. Assim, para nos fazer reviver esta leitura, ele cria de alguma forma um efeito análogo àquele que o texto de Richardson teve sobre ele.⁶³⁰

O que interessa a Diderot no *Elogio* é mostrar ao seu leitor/espectador, “furtivamente”, que ao se ler um romance, a moralização efetuada é de natureza diferente daquela da máxima e da fábula. O *Philosophe*, logo no início do texto, demonstrou o efeito moral que Richardson o causou: “Como eu era bom!, como eu era justo!, como eu estava satisfeito comigo mesmo!”⁶³¹, ou seja, após ter lido Richardson, Diderot afirma se sentir melhor.

Mas essa definição de moralidade reforçada (interesse, revolta “com o aspecto da injustiça”, “comiseração pelos infelizes” e “indiferença com as coisas futuras”) não o retém por muito tempo. O que mais o interessa é o processo que lhe dá esta impressão de ser melhor e a “arte” do qual ele provém. Esta “experiência”⁶³² não consiste em decifrar uma lição de moral na narrativa de uma ação, uma máxima em uma fábula, ela é mais complexa.⁶³³

A forma do *Elogio*, verbal, dialógica, possibilita aos leitores do panegírico se tornarem espectadores do que é narrado também. Nesse sentido, essa estratégia de fazer com que o leitor seja, ao mesmo tempo, espectador permite que a “moral em exercício” se exerça no próprio *Elogio*. “Entrar na ‘pretensão lúdica dividida’ da ficção romanesca significa tomar um

⁶²⁸ DIDEROT, Denis. Lettre 18 juillet 1762. In: *Lettres à Sophie Volland 1759-1774*. *Op. Cit.* p. 285.

⁶²⁹ SCHAEFFER, Jean-Marie. *Pourquoi la fiction?* Paris: Seuil, 1999. (Collection Poétique). p. 135-136.

⁶³⁰ LAFON, Henri. Notice. In: DIDEROT, Denis. Éloge de Richardson. In.: *Contes et romans*. *Op. Cit.* p. 1261. É possível inferir que há, em Diderot, uma relação estreita, de dependência para que se alcance o efeito esperado, entre forma e conteúdo. Ele a utiliza em seus escritos de maneira efusiva.

⁶³¹ DIDEROT, Denis. Elogio a Richardson. *Obras II: Estética, Poética e Contos*. *Op. Cit.* p. 17.

⁶³² “[...] eu sentia que tinha adquirido experiência” *Id.*

⁶³³ LAFON, Henri. Notice. In: DIDEROT, Denis. Éloge de Richardson. In.: *Contes et romans*. *Op. Cit.* p. 1261. A “moral em exercício” é exatamente esse processo.

papel [...]”⁶³⁴, colocar-se no lugar de alguém. Diderot colocou-se no lugar de todos, inclusive o do autor⁶³⁵, que é o lugar que mais o interessava. Ele tinha a vontade de refazer *Clarisse*, como explicitou a Sophie, em carta de 22 de setembro de 1761: “Desejo de complicar o romance [...]. Esta jovem petulante apenas provoca. Eu gostaria de vê-la um pouco em ação. [...] Se as coisas fossem feitas como eu gostaria, Clarisse teria sido salva”.⁶³⁶ Por essa razão Diderot não citou Richardson, ele o reescreveu, pois as referências aos textos de Richardson são as transcrições febris do que a leitura do romancista inglês colocou em movimento na imaginação de Diderot.⁶³⁷

Diderot escreveu o panegírico ao autor inglês sob efeito de um “[...] tumulto em seu coração [...]”⁶³⁸ em apenas um dia. Escrito logo após a leitura de Richardson, é plausível o entusiasmo de Diderot visto ser este entusiasmo o efeito que esta obra produziu nele e que, segundo Diderot, deveria ser produzido em todo leitor/espectador⁶³⁹ Esta leitura deveria causar transportes, encantamentos, que fizessem com que o leitor/espectador não quisesse interrompê-la e, ao término do livro, a separação entre o leitor/espectador e o enredo/trama causasse certa dor. Este efeito não se dissocia da moralidade apresentada “furtivamente” nos romances de Richardson que agrega irresistivelmente seus leitores/espectadores aos personagens infelizes, despertando piedade pelas vítimas e indignação pelos maus caracteres. Eles, os leitores/espectadores preferem a virtude ao vício⁶⁴⁰. A que se deve esse efeito?

À “verdade” dos romances de Richardson que pintam a natureza humana naquilo que ela tem de universal. É isso que faz sua superioridade não somente com relação ao que se chama habitualmente romance, mas também com relação à história, consagrada ao particular. Diderot insiste sobre a amplitude desses romances, o número e a variedade dos acontecimentos, das situações e das personagens que fazem de sua leitura uma experiência enciclopédica.⁶⁴¹

⁶³⁴ *Id. Ibid.*, p. 1262.

⁶³⁵ Diderot, apesar de ter louvado Richardson pelo fato dele ter trazido para o romance o real, a riqueza de detalhes, num âmbito no qual reinava a fantasmagoria e as intrigas tão complexas quanto inverossímeis, ele não se satisfaz com as soluções estéticas escolhidas por Richardson para possibilitar a ilusão da realidade. Para Diderot, Richardson se afunda ao passar do tempo humano para o tempo da narrativa, romanesco; por isso a extensão de suas obras que tornam, hoje, segundo Lepape, a leitura de seus escritos tão fastidiosa. Para Diderot, a impulsão libertadora para esse problema é dada por Sterne, nos dois primeiros volumes da obra *Vida e opiniões de Tristram Shandy* (1760). LEPAPE, Pierre. **Diderot**. *Op. Cit.*, p. 269.

⁶³⁶ DIDEROT, Denis. Lettre 22 septembre 1761. In: **Lettres à Sophie Volland 1759-1774**. *Op. Cit.*, p. 248.

⁶³⁷ Cf.: LAFON, Henri. Notice. In: DIDEROT, Denis. Éloge de Richardson. In.: **Contes et romans**. *Op. Cit.*, p. 1262.

⁶³⁸ BUFFAT, Marc. Éloge de Richardson. In: MORTIER, Roland. TROUSSON, Raymond. **Dictionnaire de Diderot**. *Op. Cit.*, p. 157.

⁶³⁹ Cf.: *Id. Ibid.*, p. 158.

⁶⁴⁰ Cf.: *Id.*

⁶⁴¹ *Id.* Sobre a “verdade” dos romances de Richardson, será discutido, pormenorizadamente, mais à frente.

É importante ressaltar que fazer da leitura uma experiência enciclopédica é unificar um propósito de toda uma vida. A preocupação de Diderot com a educação dos homens, como demonstrou o capítulo anterior, está necessariamente vinculada à sua preocupação com a moral e com a confecção de seus textos artísticos. Porque essa amplidão não apaga as distinções e as nuances, Richardson (e Diderot), sabendo tornar infinita a diversidade de um mundo no qual há apenas singularidades, faz com que sua obra conduza o leitor/espectador a distinguir o verdadeiro do falso e lhe propicia um conhecimento do mundo⁶⁴², através da experiência, como acreditava grande parte da Ilustração. E, ao pintar a natureza humana naquilo que ela tem de universal, Richardson (e Diderot), conclamam seus leitores/espectadores a fazer parte da “grande família humana” além de tornar possível a literatura, visto ser a universalidade a sua viabilidade.⁶⁴³

Como explicitado anteriormente, é possível e pertinente inferir que Diderot questionou, examinou, relativizou a moral, com a finalidade de praticar um exercício racional para se alcançar o esclarecimento. E, é este exercício da razão, juntamente com sua preocupação constante com a moral, que o levou a usar a “moral em exercício” em suas obras, na tentativa de impelir seu leitor/espectador a esta prática de raciocínio, sem que o mesmo perceba essa operação para que, dessa maneira, ele possa, acreditou Diderot, aplicá-la à sua própria vida.

4.3.2 Leitura que equivale à prática do bem: passeio pelas páginas do *Elogio*

“L’art est de mêler des circonstances communes dans les choses les plus merveilleuses, et des circonstances merveilleuses dans les sujets les plus communs.”

Denis Diderot⁶⁴⁴

⁶⁴² Cf.: *Id.*

⁶⁴³ Acerca da possibilidade da literatura através da universalidade, discutir-se-á adiante a este respeito.

⁶⁴⁴ “A arte está em misturar circunstâncias comuns nas coisas mais maravilhosas e circunstâncias maravilhosas nas coisas mais comuns.”(DIDEROT, Denis. *Pensées détachées sur la peinture, la sculpture et la poesie*. In: **Diderot**. *Oeuvres. Esthétique*. Paris: Robert Laffont, 1996. (Collection Bouquins). Tome IV. p. 1054).

“Ele me dirige às pessoas honradas, ele me afasta dos maus; ele me ensinou a reconhecê-los em signos velozes e delicados. Ele me guia às vezes, sem que eu me aperceba disso.”

Denis Diderot⁶⁴⁵

Ao se iniciar a leitura de um texto, a postura a ser adotada pelo leitor/espectador vai depender dos objetivos que ele possui. Nesse sentido, seria possível afirmar que a leitura da apologia escrita por Diderot pode ser feita a partir de duas perspectivas diferentes: a do prazer e a da instrução; a do *dulce* e a do *utile*. Contudo, o texto em questão descarta essas possibilidades porque para que uma obra literária funcione com sucesso “[...] as duas ‘notas’ de prazer e utilidade não devem meramente coexistir, mas fundir-se”.⁶⁴⁶ A maestria com a qual o *Philosophe* escreve sua poética sobre o romance e as técnicas richardianas que aplica ao seu próprio texto permitem considerar este panegírico também como uma obra literária; Diderot consegue incutir em seu leitor/espectador a dúvida sobre a veracidade de alguns fatos descritos, levando-o a se questionar até que ponto o que está escrito é real ou fantasia. E, como observara Pamuk⁶⁴⁷, fazer esse exercício de perguntar quais partes se baseiam em experiências reais e quais são imaginadas é um dos prazeres, apenas um, que um texto literário pode nos causar. O *Elogio* não é um romance, mas extrapola os limites que possuem sua poética.

Logo, o seu uso, ou seja, a postura adotada para a sua leitura seguiu a orientação segundo a qual é necessário manter as duas notas: a do prazer e a da utilidade. Entretanto, sem deixar de lado o *dulce* e o *utile*, o caminho trilhado para identificar a hipótese aqui trabalhada levou em consideração, também, a necessidade de se buscar a trajetória do pensamento do autor de modo a compreender sua ordem argumentativa. Assim sendo, a leitura empreendida possibilitou o passeio que agora se inicia pelas páginas do *Elogio*.

O *Philosophe* iniciou seu texto evocando o conceito de romance até o século XVIII com o objetivo de contrapor o que escrevera Richardson ao que se denomina romance porque ele demonstra que ambas as manifestações artísticas (o que escrevera Richardson e o que se considera romance até o século XVIII) não se coadunam num mesmo conjunto. É importante

⁶⁴⁵DIDEROT, Denis. Elogio a Richardson. **Obras II: Estética, Poética e Contos.** *Op. Cit.* p. 22.

⁶⁴⁶WELLEK, René; WARREN, Austin. **Teoria da literatura e metodologia dos estudos literários.** *Op. Cit.* p. 26.

⁶⁴⁷PAMUK, Orhan. O que nossa mente faz quando lemos um romance. In: **O romancista ingênuo e o sentimental.** *Op. Cit.* p. 31. Pamuk usa o termo romance e não texto literário quando desenvolve essa ideia.

destacar que Diderot encontrou em Richardson quase tudo o que ele pensava sobre o romance sob uma nova afeição, “[...] a de uma mescla herói-cômica a sério”.⁶⁴⁸

Por romance entendia-se até agora um tecido de acontecimentos quiméricos e frívolos, cuja leitura era perigosa para o gosto e para os costumes. Eu desejaria muito que se encontrasse um outro nome para as obras de Richardson, que elevam o espírito, que tocam a alma, que respiram por toda a parte o amor ao bem, e que se denominam também romances.⁶⁴⁹

Richardson pôs em ação tudo o que fora posto em máximas por Montaigne, Nicole, Charron, La Rochefoucauld; exercitou a moral, colocou-a em prática. Para Diderot, é possível a um homem de espírito, ao ler Richardson, refazer as sentenças dos moralistas; mas esse mesmo homem, ao se deparar com essas sentenças, não seria capaz de fazer o percurso contrário: qual seja, de refazer nenhuma página de nenhuma das obras de Richardson. A ineficácia da máxima moral ocorre, segundo o autor do *Elogio*, porque em sendo esta máxima uma regra abstrata e geral, a aplicação passa a ser de responsabilidade daquele que a lê; a própria regra não fornece orientação para a ação.

*Ela não imprime por si mesma nenhuma imagem sensível em nosso espírito: mas aquele que age, nós o vemos, colocamo-nos em seu lugar ou a seu lado, apaixonando-nos por ou contra ele; nós nos unimos a seu papel, se é virtuoso; nós nos afastamos dele com indignação, se é injusto e vicioso. Quem é aquele a quem o caráter de um Lovelace, de um Tomlinson, não faz tremer?*⁶⁵⁰

Diderot explica que Richardson transporta os homens, quando da leitura de suas obras, a assumir um papel perante o enredo/trama que se apresenta aos seus olhos. Não é possível ser um leitor/espectador sem se engajar da história; sem se intrometer nas ações das personagens, sem se envolver, no desenvolver dos fatos, ao ponto de se admirar, de se indignar, de se culpar a uns e inocentar outros; enfim, não se lê impunemente um romance nesses novos moldes; não se lê impunemente Richardson. É-se tocado pelo enredo/trama, pela moral que está posta em exercício e não em máximas. E, ao ser tocado, o leitor/espectador transforma-se.

Ó Richardson!, a gente assume, a despeito do que se é, um papel em tuas obras, a gente se intromete na conversação, aprova, culpa, admira, irrita-se, indigna-se. Quantas vezes não me surpreendi, como acontece às crianças que são levadas a um

⁶⁴⁸ DIDEROT, Denis. Elogio a Richardson. **Obras II**: Estética, Poética e Contos. *Op. Cit.* p. 16, nota de Guinsburg. Como demonstrado na nota 609 deste capítulo, com seu entusiasmo, Diderot saúda a chegada de um comprometimento entre o romance e a moralidade.

⁶⁴⁹ *Id.*

⁶⁵⁰ *Id.*

espetáculo pela primeira vez, gritando: *Não creiam nele, ele vos engana...Se fordes até lá, estais perdido*. Minha alma era presa de uma agitação perpétua. Como eu era bom!, como eu era justo!, como eu estava satisfeito comigo mesmo! *Eu estava, ao sair de tua leitura, como está um homem ao fim de um dia que ele empregou na prática do bem.*⁶⁵¹

O que esta moralização furtiva, esta moral em ação, “em exercício” possibilita? Que seja possível conhecer inúmeras personagens e situações que irão ajudar na *aquisição de experiências*. Segundo Pamuk, os romances têm a capacidade de revelar cores e complexidades da vida, além de fornecerem inúmeras pessoas, rostos e objetos que, ao experimentá-lo esteticamente, julgamos conhecer.⁶⁵² Foster, em seus *Aspectos do Romance*, afirma que o grande serviço deste gênero é revelar a vida introspectiva das personagens porque é bastante limitado o número de pessoas cuja existência interior e motivações é possível conhecer no curto espaço de tempo de uma vida.⁶⁵³

Eu havia percorrido no intervalo de algumas horas, um grande número de situações que a vida mais longa mal oferece em toda a sua duração. Eu tinha ouvido o verdadeiro discurso das paixões; eu tinha visto as molas do interesse e do amor-próprio em jogo de cem maneiras diversas; eu me havia tornado o espectador de uma multidão de incidentes, *eu sentia que tinha adquirido experiência.*⁶⁵⁴

A Ilustração defendia a perspectiva na qual todo o conhecimento provém da experiência; nesse sentido, tinha como um de seus principais pilares o empirismo, a demonstração. Logo, seria uma incoerência que este período acreditasse que sem nenhum modelo o homem poderia agir via uma máxima moral. Como saber se uma determinada máxima pode ser aplicada a uma situação, sem estar sendo injusta? Como agir em uma circunstância na qual nunca se viveu sem cometer um erro de ação, uma vez que não se teve nenhum acontecimento correspondente que possa servir de exemplo? Só é possível resolver tal questão quando se altera a maneira de se educar moralmente os homens. As máximas morais não têm eficácia no século em que a experiência é a base de todo o conhecimento.⁶⁵⁵ A literatura, nesse sentido, deve ser entendida como o instrumento que possibilita a formação do homem, ao oferecer os exemplos, os modelos de ação, a partir do enredo/trama de uma obra; ela é a responsável por tornar a existência suportável, pessoal, visto seu objeto ser a natureza humana. Em sendo a arma que tem o poder de moldar os valores morais necessários à

⁶⁵¹ *Id. Ibid.*, p. 17. (O Segundo grifo é nosso).

⁶⁵² Cf.: PAMUK, Orhan. O que nossa mente faz quando lemos um romance. In: **O romancista ingênuo e o sentimental**. *Op. Cit.*

⁶⁵³ Cf.: FOSTER, E. M..Pessoas. In: **Aspectos do Romance**. Tradução Sérgio Alcides. São Paulo: Globo, 2005.

⁶⁵⁴ DIDEROT, Denis. Elogio a Richardson. **Obras II**: Estética, Poética e Contos. *Op. Cit.*. p. 17. (Grifo nosso).

⁶⁵⁵ SANTANA, Christine Arndt de. Voltaire e a “moral em exercício”. In: **Educação e Literatura**: Voltaire e a função educadora dos textos literários. *Op. Cit.*. p. 188.

convivência pacífica, feliz das pessoas, a literatura é o veículo responsável por gerar uma transformação nos espíritos, levando a sociedade, de uma maneira geral, a agir em benefício da felicidade individual e coletiva dos homens, na busca de um estado de bem-estar social. A felicidade de cada indivíduo necessita estar subordinada à felicidade geral para que esse bem-estar aconteça, como já fora afirmado no capítulo anterior.

O Realismo na literatura richardiana também chamou a atenção de Diderot. O enredo/trama de Richardson não é maravilhoso (no sentido de conto fantástico), nem trata dos novos continentes. Seu pano de fundo é a Inglaterra do século XVIII, ou seja, sua época. Suas personagens se tornam, assim, reais para os leitores/espectadores. Citando algumas designações do *Dictionnaire de l'Académie*, Alain Montandon explica que a concepção de romance teve uma lenta evolução no século XVIII. Em 1694, o romance era entendido como “[...] uma obra em prosa contendo *aventuras fabulosas* de amor e de guerra”.⁶⁵⁶ Somente em 1789, o romance passa a ser considerado uma “[...] obra extraordinariamente em prosa, contendo ficções que representam aventuras raras na vida e o desenvolvimento inteiro das paixões humanas”.⁶⁵⁷ Montandon ressalta a distância entre essas duas conceituações, dadas pelo mesmo dicionário. Louis Loménie apresenta outra definição, do século XIX, que dá conta da prática e da teoria do romance no século XVIII. Para este autor, o romance é uma ficção em prosa dada como ficção tanto pelo autor quanto pelo leitor e composto, quase sempre, com pretensões à verossimilhança. Ele, o romance, possui, geralmente, a finalidade de apresentar fatos imaginários, entretanto naturais; de pintar os costumes e as situações que fazem parte da vida privada. Os acontecimentos da história figuram como acessórios e as personagens públicas atuam principalmente como pessoas privadas.⁶⁵⁸ A partir desta última designação, de 1857, é possível observar que esse método tinha sido adotado por Richardson e chamou a atenção de Diderot, que também entendia que a obra literária deveria adotar tais procedimentos, uma vez que estes levam o leitor/espectador a se questionar em todo momento: “será isso verdade? Será isso mentira?”, em razão da ilusão causada pelo enredo/trama.

O mundo em que nós vivemos é o lugar da cena; o fundo de seu drama é verdadeiro; suas personagens têm toda a realidade possível; suas figuras são tomadas do âmbito da sociedade; seus incidentes estão nos costumes de todas as nações civilizadas; as

⁶⁵⁶MONTANDON, Alain. **Le roman au XVIII siècle en Europe**. Paris: PUF, 1999. (Collection Littérature européennes). p. 29. (Grifo nosso).

⁶⁵⁷*Id.*

⁶⁵⁸LOMÉNIE, Louis. La littérature romanesque. In: **Revue de Deux-Mondes**. Paris, 1^o décembre 1875. p. 601.

paixões que ele pinta são tais como eu as *experimento* em mim; são os mesmos objetos que as excitam, elas têm a energia que eu lhes reconheço; os contratempos e as aflições são da natureza daquelas que me ameaçam incessantemente; ele me mostra o curso geral das coisas que me cercam. Sem esta arte, minha alma dobrando-se com dificuldades a vieses quiméricos, a ilusão seria apenas momentânea e a impressão, fraca e passageira.⁶⁵⁹

Ou seja, é esse realismo que possibilita ao leitor/espectador ser tocado, emulado pela ação do romance; pelo o que Pamuk chama de *Trama*.⁶⁶⁰ Este aspecto será abordado mais detidamente quando da crítica ao *Elogio*. Avançando em seu panegírico, Diderot, após se deter à verossimilhança, entra *furtivamente* em uma argumentação que, aparentemente, não possui nenhuma relação com a anterior (a verossimilhança), mas que é o efeito da causa da moralização em exercício: ele começa a discutir sobre virtude; ele a conceitua como sendo o sacrifício de si mesmo. “O sacrifício que se faz a si mesmo em idéia é uma *disposição* preconcebida para *imolar-se* na realidade.”⁶⁶¹ Diderot, como discutido no capítulo anterior, acredita que o homem tem a disposição para a virtude. Esta disposição é desenvolvida pela educação como exposto anteriormente. A virtude

[...] é a coisa mais bem conhecida no universo e a mais reverenciada. Porém, Dorval, nós a ela nos apegamos mais pelos sacrifícios que a ela fazemos do que pelos encantos que lhe atribuímos; e infeliz daquele que não lhe fez sacrifícios suficientes para preferi-la a tudo o mais, para só por ela viver, só por ela respirar; para embriagar-se em seu doce hálito e encontrar o fim de seus dias nessa embriaguez!⁶⁶²

A importância atribuída à virtude no pensamento diderotiano pode ser observada em todos os períodos de sua vida. Dentre os seus “primeiros frutos”, recebeu lugar de destaque sua versão, para o francês, da obra do Lorde Shaftesbury, *Principes de la philosophie morale; ou Essai de M. S*** sur le mérite et la vertu*, em 1745. Diderot apreciava as doutrinas de Shaftesbury sobre a virtude, que podem ser assim resumidas: o homem é dotado, por natureza, de um senso moral; as emoções e as paixões humanas podem levar ao bem; é possível criar uma moralidade fundada na razão; existe uma relação estreita, praticamente uma identidade, entre o bem, o belo e o verdadeiro.⁶⁶³ Ao relacionar o bem, o belo e o verdadeiro, Diderot estabelece, assim como outros autores na história, tanto da filosofia quanto da literatura, uma

⁶⁵⁹DIDEROT, Denis. Elogio a Richardson. **Obras II: Estética, Poética e Contos**. *Op. Cit.*. p. 17. (Grifo nosso).

⁶⁶⁰“[...] sequência de eventos da história, [...] linha que liga os pontos que desejamos mostrar e transpor. Essa linha não representa o material ou o conteúdo do romance – ou seja, o romance em si. Mas indica a distribuição, ao longo do texto, dos muitos milhares de pontinhos que compõem o romance”.PAMUK, Orhan. O que nossa mente faz quando lemos um romance. In: **O romancista ingênuo e o sentimental**. *Op. Cit.*. p. 60. Ver, também, o MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. *Op. Cit.*. p. 145-146.

⁶⁶¹DIDEROT, Denis. Elogio a Richardson. **Obras II: Estética, Poética e Contos**. *Op. Cit.*. p. 17.

⁶⁶²DIDEROT, Denis. **ObrasV: O Filho Natural**. *Op. Cit.*. p. 78.

⁶⁶³ Cf.: WILSON, Arthur. **Diderot**. *Op. Cit.*. p. 76.

relação estreita entre a arte e a virtude (o bem, o verdadeiro). Ele explica, em seu panegírico, como a emulação positiva da literatura se processa nas obras do autor inglês; como a “moral em exercício” é apresentada, sempre de maneira furtiva, ao leitor/espectador:

Richardson semeia nos corações germes de virtude que aí remanesçam de início ociosos e tranqüilos: permanecem aí secretamente, até que se apresente uma ocasião que os remexa e os faça eclodir. Então eles se desenvolvem; sentimo-nos levados ao bem com uma impetuosidade que não sabíamos ter dentro de nós. Experimentamos, com o aspecto da injustiça, uma revolta que não poderíamos explicar a nós mesmos. É que freqüentamos Richardson; é que conversamos com o homem de bem, em momentos em que a alma desinteressada estava aberta à verdade.⁶⁶⁴

Ao estar a “alma desinteressada e aberta à verdade”, nesse momento mesmo, o autor deve, imperceptivelmente, adentrar no espírito do leitor/espectador para poder lá deixar os “germes da virtude” que serão, a qualquer momento da leitura, revolvidos, remexidos e, somente assim, poderão eclodir. É importante lembrar que existe uma sentença que estabelece uma relação importante no pensamento de Diderot: Instrução – Virtude – Felicidade⁶⁶⁵.

Se importa aos homens serem persuadidos de que, independentemente de toda consideração ulterior a esta vida, nós não temos nada de melhor a fazer para sermos felizes do que sermos virtuosos, que serviço não prestou Richardson à espécie humana? Ele não demonstrou de modo algum essa verdade [Diderot além de a demonstrar, como exposto no capítulo anterior, fez com que os homens a sentissem, em seus enredos/tramas]; mas no-la fez sentir: a cada linha ele nos faz preferir a sorte da virtude oprimida à sorte do vício triunfante.⁶⁶⁶

Diderot ainda afirma, nas linhas seguintes, que Richardson o ensinou a se tornar uma pessoa justa e imparcial, ao analisar as situações: “Se eu sei, malgrado os interesses que podem perturbar o meu julgamento, distribuir meu menosprezo ou minha estima segundo a justa medida da imparcialidade, é a Richardson que o devo”.⁶⁶⁷ E, também, o sentimento de comiseração é incitado com a leitura das obras de Richardson, uma vez que ele faz com que seu leitor se filie aos personagens que sofrem, compartilhe de sua dor:

Em suas obras, como neste mundo, os homens estão divididos em duas classes: os que fruem e os que sofrem. É sempre a estes últimos que ele me associa; e, sem que eu me aperceba, o sentimento da comiseração se exerce e se fortifica.⁶⁶⁸

⁶⁶⁴ DIDEROT, Denis. Elogio a Richardson. **Obras II**: Estética, Poética e Contos. *Op. Cit.*, p. 17-18.

⁶⁶⁵ Esta sentença, que dá nome ao segundo capítulo deste escrito, fora explicada naquela parte.

⁶⁶⁶ *Id. Ibid.*, p. 18.

⁶⁶⁷ *Id. Ibid.*, p. 19.

⁶⁶⁸ *Id.*

Ao chamar a atenção para o paralelo entre o enredo/trama richardiano e o mundo, Diderot apresenta um aspecto importante porque essa relação, esse paralelo é uma das principais qualidades e características que possibilitam à literatura ser um instrumento para educar os homens. É o realismo do enredo/trama o responsável por transportar o leitor/espectador para a atmosfera do livro.⁶⁶⁹

Para defender Richardson das críticas que recebera, provavelmente de Voltaire⁶⁷⁰, crítica essa pautada exatamente na quantidade supostamente exagerada dos detalhes nos romances do autor inglês, Diderot reclama sobre os leitores/espectadores de seu tempo, afirmando que eles são arrastados por mil distrações e, por conta disso, não gostam de livros muito grandes, cheios de “detalhes inúteis”, como dito, supostamente, desnecessários:

Entretanto, sejamos eqüitativos. Em um povo arrastado por mil distrações, onde não é bastante o dia em suas vinte e quatro horas para os divertimentos com que está acostumado a preenchê-las, os livros de Richardson devem parecer longos. É pela mesma razão que esse povo já não tem mais ópera, e que incessantemente são representados em seus outros teatros somente cenas separadas de comédias e de tragédias. [...] Vós acusais Richardson de delongas! Haveis olvidado pois o quanto custa em esforços, desvelos, movimentos, fazer vingar a menor iniciativa, terminar um processo, concluir um casamento, conduzir uma reconciliação. Pensais destes detalhes o que vos aprouver; *mas eles serão interessantes para mim, se forem verdadeiros, se fizerem sair as paixões, se mostrarem os caracteres.*⁶⁷¹

Ainda aqui, mais uma vez a preocupação de Diderot com o realismo da descrição das cenas e a relação deste realismo com o efeito da “moral em exercício”; ou seja, o poder dessas descrições em “fazer saírem as paixões”, em “mostrar os caracteres” aparece no texto novamente. Não é em vão essa recorrência, uma vez que existe um paralelo fundamental entre a profusão de detalhes e o realismo da ação e, o efeito desta causa (o paralelo descrito) é a moralização colocada em atividade.

Eles são comuns, dizeis vós; é o que se vê todos os dias! Vós vos enganais; é o que se passa todos os dias sob vossos olhos e que não vedes jamais. Tomai cuidado; procedeis à condenação dos maiores poetas, sob o nome de Richardson. Vós haveis visto cem vezes o pôr-do-sol e o despontar das estrelas; vós tereis ouvido o campo retinir com o canto estrepitoso dos pássaros; mas quem de vós sentiu que era o rumor do dia que tornava o silêncio da noite mais tocante? Pois bem!, há para vós fenômenos morais assim como fenômenos físicos: os estrépitos das paixões feriram com freqüência vossos ouvidos; mas vós estais bem longe de conhecer tudo o que há de secreto em seus acentos e em suas expressões. Não há nenhuma que não tenha

⁶⁶⁹Como exposto anteriormente, Diderot é o precursor dessa escola literária. A argumentação sobre a relação entre o realismo e a “moral em exercício”, desenvolver-se-á, quando da crítica ao *Elogio*.

⁶⁷⁰ Conferir nota 616 deste capítulo.

⁶⁷¹DIDEROT, Denis. Elogio a Richardson. **Obras II**: Estética, Poética e Contos. *Op. Cit.* p. 20. (Grifo nosso).

sua fisionomia; todas essas fisionomias se sucedem em um semblante, sem que ele cesse de ser o mesmo; e a *arte do grande poeta e a do grande pintor é a de vos mostrar uma circunstância fugidia que vos havia escapado*. [...] Sabei que é a essa multidão de pequenas coisas que se prende a ilusão: há muita dificuldade para imaginá-las; há muito mais ainda para representá-las. O gesto é às vezes tão sublime quanto a palavra; e depois, são todas essas verdades de pormenor que preparam a alma para as impressões fortes dos grandes acontecimentos.⁶⁷²

Na sequência deste raciocínio, Diderot usa a “moral em exercício” para emular seu leitor/espectador a entender o quão importante são estes detalhes que tornam a obra de Richardson extensa. O panegirista pede a seu leitor/espectador que o imagine na seguinte situação: ele, o *Philosophe*, comprara um castelo e visitando um dia os seus aposentos percebe um armário que está fechado há muito tempo. Ao forçá-lo, ele descobre, dentro do armário, em total desordem, as cartas de Clarisse e Pamela. Diderot informa ao seu leitor/espectador que teria, com presteza, ordenado as cartas e que ficaria desolado se percebesse alguma lacuna entre elas. Esse recurso retórico é utilizado para criticar a edição francesa, traduzida pelo Abade Prévost, porque este tradutor suprimira trechos e, por vezes, cenas inteiras para agradar ao gosto francês que, como afirmado anteriormente, não achou interessante a extensão da obra e a riqueza de detalhes.⁶⁷³

A literatura fazos homens enxergarem coisas que normalmente não enxergam. O cotidiano tem a força de um cataclismo; ele arrasta as pessoas num turbilhão e as obriga a viver na seguinte lógica: em sendo a “vida pra valer”, não há muito tempo para se observar coisas de extrema importância para se fazer com que a vida valha à pena. As obrigações com a escola, as tarefas delegadas pelos pais, em uma fase da vida; e com a casa, o trabalho, os filhos, em outra; faz com que os homens não prestem atenção a aspectos da vida que estão sob seus olhos constantemente e que, quando são descritos rapidamente por alguém, são considerados comuns, corriqueiros, óbvios; mas, não são pensados constantemente em função dessa roda-viva que é o cotidiano. A literatura, com sua força, possui o poder de “chacoalhar” as pessoas, fazê-las enxergar esses pormenores que são grandiosos para a vida, ao torná-la menos abrasiva; ao possibilitar que valores morais sejam suscitados, levando-as a sentir as “verdades morais” transmitidas e, ao sentir tais verdades, tornando-as virtuosas, consequentemente, felizes. A literatura – além de, como dissera Foster, fazer com que se conheça a vida de diversas pessoas (personagens) e situações pelas quais, após uma vida

⁶⁷²*Id.* (Grifo nosso). Quando da análise do Elogio, a argumentação se deterá, um pouco no seguinte aspecto: a literatura faz com que seu leitor/espectador enxergue coisas do cotidiano, que ele não costuma observar, e aprenda coisas das quais ele já sabia, sem se dar conta.

⁶⁷³ Cf.: *Id. Ibid.*, p. 21.

inteira, é possível que não se conheça –, como especifica Diderot, tira a venda do cotidiano dos olhos das pessoas e as oferece uma formação moral que viabiliza a vida em sociedade, resgatando o bem comum, tornando possível uma coletividade saudável porque não se tem nada melhor a fazer para ser feliz do que ser virtuoso. Assim, a literatura torna possível a sentença: Instrução, Virtude, Felicidade. “[...] o texto retoma o mundo, e o autor ‘ensina’ alguma coisa do mundo ao leitor, que o ignora”.⁶⁷⁴

Outro aspecto da função educativa da literatura que não pode deixar de ser considerado é o fato de que ela instrui os homens sem que os mesmos se apercebam disso; isso a faz ser *dulce* e *utile*, como especificou Horácio. Essa característica da arte, neste caso específico da literatura, possibilita ao leitor/espectador, após uma jornada de leitura, que ele seja guiado a pensar de maneiras diferentes sobre aspectos da vida, sem que se dê conta de que houve um guia a efetuar essa transição; sem que se dê conta de que passara por uma experiência educativa, moral. O seu guia fora as ações das personagens, suas escolhas diante dos problemas enfrentados por elas; o seu guia fora o enredo/trama da obra literária; fora o texto em si; fora o autor; fora a humanidade, que permite aos leitores/espectadores se identificarem com as personagens uma vez que a semelhança de suas ações faz com que se possa imaginar toda a humanidade através da literatura, como afirmara Pamuk; ou seja, a universalidade torna possível a literatura através das sensações que os que dela fruem, experimentam, pelo fato de que tais sensações são pertencentes aos seres humanos, à humanidade de uma maneira geral⁶⁷⁵.

No que diz respeito à possibilidade da literatura, ou seja, a sua universalidade, a sua capacidade de narrar a humanidade, segundo Pamuk, Diderot compara a História ao romance de Richardson explicando que a primeira, apesar de verdadeira, está repleta de mentiras e o segundo, mesmo sendo fictício, está pleno de verdades. A explicação se dá pelo fato de que enquanto a preocupação da História é contar os feitos de alguns indivíduos (deve-se levar em consideração a maneira como a História era feita no século XVIII, assim como é importante lembrar a crítica feita por Voltaire aos historiadores de sua época. O próprio Patriarca de Ferney, ao escrever *Le Siècle de Louis XIV*, propõe um novo método para a História⁶⁷⁶), os

⁶⁷⁴ RALLO, Elisabeth Ravoux. **Métodos de Crítica Literária**. Tradução Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 104.

⁶⁷⁵ Verificar: PAMUK, Orhan. **O romancista ingênuo e o sentimental**. *Op. Cit.* p. 41.

⁶⁷⁶ Sobre a concepção da História de Voltaire, ver tópico 4 (O exemplo da história) no capítulo “A filosofia desce à arena: o combate pelos costumes”, em: MOTA, Vladimir de Oliva. **Acerca da noção de filosofia em Voltaire**.

romancistas narram a espécie humana; os historiadores dão conta, em suas narrativas, de um ponto específico do globo terrestre, em um determinado tempo; os romancistas, de todo o globo, em todos os tempos.

Ó Richardson!, eu ousaria dizer que a história mais verdadeira está cheia de mentiras, e que teu romance está cheio de verdades. A história pinta alguns indivíduos: [*sic*] tu pintas a espécie humana; a história atribuiu a alguns indivíduos aquilo que eles não disseram, não fizeram: [*sic*] tudo o que atribuis ao homem, ele o disse e fez; a história abarca apenas uma porção da duração do tempo, apenas um ponto da superfície do globo; tu abarcastes todos os lugares e todos os tempos. O coração humano, que foi, é e sempre será o mesmo, é o modelo segundo o qual tu copias. Se se aplicasse ao melhor historiador uma crítica severa, haveria algum que a sustentasse como tu? Sob este ponto de vista, eu ousaria dizer que amiúde a história é um mau romance; e que o romance, como tu o fizeste, é uma boa história. Ó pintor da natureza!, és tu que não mentes jamais.⁶⁷⁷

Diderot, neste aspecto, comunga com o pensamento aristotélico. O Livro IX da Poética de Aristóteles, intitulado “Poesia e história. Mito trágico e mito tradicional. Particular e universal. Piedade e terror. Surpreendente e maravilhoso” inicia sua narrativa diferenciado os ofícios desenvolvidos pelo poeta e pelo historiador.⁶⁷⁸ Para o Sábio de Estagira, o poeta deve narrar o que poderia acontecer, de acordo com a verossimilhança e a necessidade; enquanto que o historiador, aquilo que efetivamente aconteceu. A principal diferença entre ambos é dessa natureza (narrar o que poderia acontecer/narrar o que aconteceu); por essa razão, tal diferença não se funda na escrita em verso ou em prosa, uma vez que é possível, para Aristóteles, colocar os textos de Heródoto em verso. É em função dessa diferença que a poesia se torna mais filosófica, consequentemente universal, do que a história. O filósofo grego termina esse primeiro ponto do Livro IX, explicando o que significa ‘referir-se ao universal’ para ele: quando se atribui a um indivíduo determinados pensamentos e ações, que precisam estar vinculadas à necessidade e à verossimilhança.

São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Filosofia do Departamento de Filosofia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP), 2012 (Tese de Doutorado). Orientadora Professora Doutora Maria das Graças de Souza.

⁶⁷⁷DIDEROT, Denis. Elogio a Richardson. **Obras II**: Estética, Poética e Contos. *Op. Cit.* p. 23.

⁶⁷⁸ “Pelas precedentes considerações se manifesta que não é ofício de poeta narrar o que aconteceu; é, sim, o de representar o que poderia acontecer, quer dizer: o que é possível segundo a verossimilhança e a necessidade. Com efeito, não diferem o historiador e o poeta por escreverem verso ou prosa (pois que bem poderiam ser postos em verso as obras de Heródoto, e nem por isso deixariam de ser de história, se fossem em verso o que eram em prosa) – diferem, sim, em que diz um as coisas que sucederam e outro as que poderiam suceder. Por isso a poesia é algo de mais filosófico e mais sério do que a história, pois refere aquela principalmente o universal, e esta o particular. Por ‘referir-se ao universal’ entendo eu atribuir a um indivíduo de determinada natureza pensamentos e ações que, por liame de necessidade e verossimilhança, convêm a tal natureza; e ao universal, assim entendido, visa a poesia, ainda que dê nomes a suas personagens; particular, pelo contrário, é o que fez Alcibiades ou o que lhe aconteceu”. (ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução de Eudoro de Souza. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Coleção “Os pensadores”). p. 249).

Dando continuidade ao passeio pelas páginas do *Elogio*, Diderot descreve em uma passagem de seu texto que presenciara um amigo seu vivendo uma experiência de segunda mão⁶⁷⁹ ao ler Richardson. Ele descreve o momento em que este amigo recebera as cenas sobre o enterro e o testamento de Clarisse, duas passagens que foram suprimidas pelo Abade Prévost, o tradutor para o francês da obra de Richardson. Diderot explica que este amigo retirou-se para um canto e iniciou a leitura; que após algum tempo ele chorou, soluçou, levantou-se, caminhando sem saber para onde iria, lançou gritos como um homem desesperado e dirigiu exprobrações a toda família dos Harlove.

Eu estava com um amigo, quando me entregaram o enterro e o testamento de Clarisse, dois trechos que o tradutor francês suprimiu, sem que se saiba muito bem por quê. Este amigo é um os homens mais sensíveis que eu conheço, e um dos mais ardorosos fanáticos de Richardson: falta pouco para que ele o seja tanto quanto eu. Ei-lo que se apodera dos cadernos, que se retira a um canto e que se põe a lê-los. Eu o examinava: primeiro eu vejo correr lágrimas, logo ele se interrompe, soluça: de repente, levanta-se, caminha sem saber aonde vai, lança gritos como um homem desolado, e dirige exprobrações das mais amargas a toda a família dos Harlove.⁶⁸⁰

Uma passagem de *O Filho Natural* lembra esse trecho. No início dessa obra, Diderot explica que logo após ter acabado de publicar o sexto volume da *Encyclopédia* foi buscar retiro, tranquilidade e descanso no campo, especificamente em Massy, na casa de Le Breton, seu editor. Lá, conhecera Dorval, cuja descrição era feita pelas pessoas da região como sendo um “[...] homem incomum que, num mesmo dia, tinha tido a felicidade de arriscar a vida por um amigo e a coragem de sacrificar-lhe também paixão, fortuna e liberdade”.⁶⁸¹ Diderot quis conhecer esse homem e, após conhecê-lo, num segundo encontro, o *Philosophe* achou que poderia lhe fazer perguntas sobre suas desventuras.

Ele respondeu às minhas perguntas. Contou sua história. Eu estremei, com ele, diante das provações às quais o homem de bem se vê às vezes exposto e disse-lhe que uma obra dramática cujo tema fossem essas provações impressionaria todos aqueles que têm sensibilidade, virtude e noção da fraqueza humana.⁶⁸²

Diderot faz uma análise das obras de Richardson, detendo-se mais a *Clarisse* pelo fato de que, para ele, nesta obra o autor inglês não dera nenhum passo que não tenha sido genial.

⁶⁷⁹ Entenda-se por experiência de segunda mão a própria moral sendo colocada em prática, visto que o leitor/espectador vive, sente, sofre, alegra-se com as personagens, a partir de suas vidas; ou seja, vive a partir das experiências de outrem; logo, de segunda mão.

⁶⁸⁰ DIDEROT, Denis. *Elogio a Richardson. Obras II: Estética, Poética e Contos. Op. Cit.*, p. 26. Como será visto adiante, neste trecho, Diderot inverte os papéis entre ele e um amigo seu chamado Damienville.

⁶⁸¹ DIDEROT, Denis. *Obras V: O Filho Natural. Op. Cit.*, p. 28.

⁶⁸² *Id.*

Em sua análise, ele enfatiza as ações das personagens, com o intuito de deixar sobressair para o leitor/espectador de seu *Elogio* o caráter dos mesmos, além de descrever o efeito das ações deles, os personagens, nele próprio; as sensações que ele, Diderot, sentira, ao ler essas obras.⁶⁸³ O *Philosophe* encerra seu panegírico louvando Richardson e clamando aos séculos vindouros que deem a este autor as honras que ele merece e que não recebera em vida. Ele se utiliza de uma estratégia que pode ser considerada uma característica da emulação utilizada pela “moral em exercício”: ele se dirige ao leitor, o que dá ao texto um ar mais realista. Ao assim proceder, Diderot pede desculpas pelas linhas traçadas sem ligação e sem desígnio e justifica tal falha explicando que o gênio de Richardson sufocara o seu e que os fantasmas de suas personagens erraram em sua imaginação, atrapalhando-o de escrever.⁶⁸⁴ Essa suposta desordem e negligência por parte de Diderot é uma estratégia para causar um determinado efeito em seu leitor/espectador. Ao afirmar que Richardson tem total domínio sobre seu público e sobre suas paixões e demonstrar ser alguém que está arrebatado pela emoção, Diderot ganha força de argumentação para defender a superioridade de Richardson na arte de escrever romances.

Entretanto, essa dissimulação, já antecipada no preâmbulo que os editores apresentaram sobre o *Elogio*, quando da sua publicação em 1762 no *Journal Étranger*, “[...] através da desordem e da negligência amável de um pincel que se abandona, reconhecemos facilmente a mão segura e sábia de um grande pintor [...]”⁶⁸⁵, ajuda na confirmação de que Diderot, ao se deixar demonstrar como um leitor sensível, tomado pela emoção que o impede de escrever um texto ordenado; que estava, ao escrevê-lo, tomado pelas inspirações que eram ditadas pelos tumultos de seu coração; na verdade estava colocando em prática a sua estética; estava pondo a “moral em exercício”, na tentativa de convencer seu leitor/espectador acerca de um tema caro ao seu pensamento: a defesa de que a arte, de modo geral, e a literatura, de modo particular, possuem uma característica que as tornam carregadas de uma responsabilidade pública: elas são instrumentos eficazes de transmissão de valores caros à vida social; valores estes que tornam possível a felicidade individual e coletiva, uma vez que como afirmara o próprio Diderot, não existe nada melhor a se fazer para ser feliz do que ser virtuoso. E a virtude é possibilitada através da arte; através da literatura.

⁶⁸³ Conferir as descrições feitas por Diderot. DIDEROT, Denis. Elogio a Richardson. **Obras II**: Estética, Poética e Contos. *Op. Cit.*, p. 27-28.

⁶⁸⁴ Cf.: *Id. Ibid.*, p. 28.

⁶⁸⁵ DIDEROT, Denis. **Obras V**: O Filho Natural. *Op. Cit.*, p. 16.

4.3.3 Como moralizar furtivamente? – Crítica do *Elogio*

“[...] e o que é preciso que o artista encontre é o que todo mundo diria num caso como esse; o que ninguém poderá ouvir sem imediatamente reconhecer em si mesmo”.

Denis Diderot⁶⁸⁶

“É ele [o romancista] quem leva o facho ao fundo da caverna; é ele quem ensina a discernir os motivos sutis e desonestos que se escondem e se subtraem sob outros motivos, que são honestos e que se apressam a mostrar-se como os primeiros. Ele sopra sobre o fantasma sublime que se apresenta à entrada da caverna; e o mouro hediondo que esse mascarava se apercebe”.

Denis Diderot⁶⁸⁷

Como tornar possível a aliança entre moralidade e romance? Como justificar teoricamente essa conversão do romance, uma vez que ele era considerado, até o século XVIII, uma obra fútil que se limitava a uma visão crítica, superficial, das relações amorosas? Para Diderot, não é a moralização aberta que interessa, como fora explicitado. Ou seja, a simples colocação de máximas morais nas linhas dos romances não gera o efeito esperado sobre essa aliança; não emula o leitor/espectador. Apesar de Richardson ter se utilizado de várias pregações explícitas aos seus leitores/espectadores em suas obras, que possuíam uma estrutura epistolar, para o *Philosophe*, essa estratégia não funcionava, pois ele desconfiava dessa maneira de se tentar emular alguém. Nas suas *Réflexions sur le livre de l'Esprit*, que acompanham a obra *Réfutation*, na edição organizada por J. Assézat; M. Tourneux, escritas anos antes do *Elogio*, Diderot assim se expressa sobre o mesmo tema:

Um autor paradoxal nunca deve pronunciar suas conclusões, mas sempre suas provas: ele deve entrar furtivamente na alma de seu leitor, e não de viva força. [...] Se tudo isso que o autor escreveu fosse acumulado sem ordem, que reinasse no espírito do autor uma ordem surda, seu livro seria infinitamente mais agradável e, sem parecê-lo, infinitamente mais perigoso...⁶⁸⁸

⁶⁸⁶ Ver: DIDEROT, Denis. **ObrasV**: O Filho Natural. Tradução Fátima Saadi. São Paulo: Perspectiva, 2008. (Coleção “Textos”) p. 177.

⁶⁸⁷DIDEROT, Denis. Elogio a Richardson. **Obras II**: Estética, Poética e Contos. *Op. Cit.* p. 18.

⁶⁸⁸DIDEROT, Denis. *Réflexions sur le livre de l'Esprit*. In: **Oeuvres Complètes**. Éd. J. Assézat; M. Tourneux. Paris: Garnier Frères, Libraires-Éditeurs, 1875. Tome II, p. 272-273.

Ainda no mesmo raciocínio, o autor deve entrar furtivamente na alma de seu leitor, sem a forçar; como fizera Montaigne, em sua grande arte: ele jamais queria provar nada, mas estava, ao escrever, sempre provando algo.⁶⁸⁹ A moral deve ser posta em ação, visto ser a máxima moral uma regra de conduta abstrata e geral que para surtir efeito precisa que o leitor/espectador faça a sua aplicação. A ação tem o poder de imprimir nos leitores/espectadores uma “imagem sensível”, os exemplos estão vivos e agindo nos enredos/tramas dos romances. Quando o leitor/espectador se depara com o agente, coloca-se em seu lugar, sofre, alegra-se, apaixona-se, odeia, admira, indigna-se. Quando se coloca a moral em ação, em “exercício”, o romance alcança seu objetivo, que está relacionado ao vínculo que existe entre moralidade e romance e deve ser considerado “moral aplicada”, segundo Mattos.⁶⁹⁰

Partindo dessa argumentação, pode-se afirmar que o preceito horaciano, que mistura o *dulce* e o *utile* é um dos fundamentos da ideia de “moral em exercício” porque é necessário que o leitor /espectador se instrua sem que se dê conta desta instrução; ele se torna melhor, mas não percebe que fora guiado para isso acontecer; os prazeres se misturam com a instrução; o *utile* ao *dulce*. O Abade Prévost, no prólogo de *Manon Lescaut*, demonstra a seu leitor/espectador que por mais que se estimem, em ideia, os preceitos morais, mais os homens se afastam deles quando agem. Esse paradoxo é explicado da seguinte maneira: em sendo os preceitos morais princípios vagos e gerais, aplicá-los aos detalhes da vida, ou seja, aos detalhes dos costumes e das ações é bastante difícil. Saber se a ocasião é a correta para aplicar determinada máxima, sem que se fique além ou aquém dos deveres que esta ocasião encerra é uma tarefa impossível. Somente a experiência consegue determinar de maneira racional a inclinação presente no coração daquele que age. Entretanto, como se depende das situações diferentes que um determinado indivíduo vive para que sua experiência seja formada, e essas situações diferentes dependem da fortuna, a única maneira de suprir a experiência verdadeira é utilizar os exemplos, que são o que dão corpo à “moral em exercício”, uma vez que é através das situações vivenciadas pelas personagens nos enredos/tramas dos romances que o leitor/espectador pode adquirir essa experiência de segunda mão. Diderot utiliza-se dessa maneira de “entrar furtivamente na alma do leitor” mesmo quando escreve sobre seus dramas. Ele não dita regras para a confecção das peças teatrais; ele publica suas peças e acrescenta a estas, como apêndices, os textos sobre teoria do drama, ou seja, suas poéticas sobre o teatro.

⁶⁸⁹Cf.: *Id. Ibid.*, p. 272.

⁶⁹⁰ MATTOS, Franklin de. Moral em exercício. In: *A Cadeia Secreta. Op. Cit.* p. 77.

Esse hábito, como afirmara Mattos, parece conter uma lição: ele pratica o teatro e, depois, reflete sobre essa experiência.⁶⁹¹

Os procedimentos que viabilizam a moral ser colocada em prática precisam passar pelas sensações e são delas dependentes.⁶⁹² O romancista mobiliza os sentimentos (as paixões) e a razão, enquanto que o moralista mobiliza apenas esta última. Para Chouillet, utilizando a argumentação do *Elogio*, existem dois procedimentos que possibilitam a emulação gerada pela “moral em exercício”; ou seja, são dois os processos que permitem ao romancista educar, moralmente, o seu leitor/espectador. Primeiramente, Diderot utiliza-se de “imagens sensíveis” porque estas estão destinadas a fazer passar as verdades abstratas e gerais para as zonas profundas da sensibilidade e, dessa maneira, entra-se, furtivamente, na alma do leitor/espectador⁶⁹³.

Isso é o ponto de partida de toda identificação e igualmente sobre o que se funda a ação moral do romancista [...]. O papel mais paradoxal dessas “imagens sensíveis” é que elas chegam a produzir equivalências de ação. Tudo se passa como se durante algumas horas gástássemos uma energia igual àquela de Clarisse para resistir à tentação; àquela do capitão Morden para vingar o inocente e, também, (mas Diderot não o diz) àquela de Lovelace para seduzir Clarisse. É porque o romance deve tornar virtuoso [os leitores/espectadores]. A equivalência de emoções cria uma equivalência de condutas, às quais têm um valor de engajamento.⁶⁹⁴

O próprio Diderot alerta para isso, em seu *Elogio*: “Como eu era bom!, como eu era justo!, como eu estava satisfeito comigo mesmo! Eu estava, ao sair de tua leitura, como está um homem ao fim de um dia que ele empregou na prática do bem”.⁶⁹⁵ Para que se tenha eficácia neste processo, o romancista precisa entrar furtivamente, na alma do leitor/espectador, como afirmara Diderot, e não de viva força; por isso, deve pegá-lo desprevenido, “[...] naqueles momentos em que a alma desinteressada está aberta à

⁶⁹¹ MATOS, L. F. Franklin. Filosofia e teatro em Diderot. In: DIDEROT, Denis. **Discurso sobre a poesia dramática**. Tradução L. F. Franklín de Matos. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 09.

⁶⁹² “Quando digo que não existe espelho perfeito, refiro-me a mais do que meras diferenças de estilo. Algo mais – algo que torna possível toda literatura – é agora nosso tema. O que sentimos quando abrimos as cortinas para deixar a luz do sol entrar, quando esperamos um elevador que se recusa a chegar, quando entramos numa sala pela primeira vez, quando escovamos os dentes, quando ouvimos um trovão, quando sorrimos para alguém que odiamos, quando adormecemos à sombra de uma árvore – nossas sensações são ao mesmo tempo semelhantes e diferentes das de outras pessoas. As semelhanças nos permitem imaginar toda a humanidade através da literatura e também conceber uma literatura mundial [...]” PAMUK, Orhan. **O romancista ingênuo e o sentimental**. *Op. Cit.*, p. 40-41.

⁶⁹³ Ver o esquema sensualista do *Discurso sobre a Poesia Dramática*.

⁶⁹⁴ CHOUILLET, Jacques. **La formation des idées esthétiques de Diderot**. *Op. Cit.*, p. 515-516.

⁶⁹⁵ DIDEROT, Denis. Elogio a Richardson. **Obras II**: Estética, Poética e Contos. *Op. Cit.*, p. 17.

verdade”.⁶⁹⁶ Somente assim, o romancista tem como semear nos corações dos seus leitores/espectadores os germes da virtude, que de início permanecem latentes, somente esperando o momento da emulação (leitura) para revolvê-los. A partir de então, aqueles germes começam a “eclodir” e, dessa maneira, “[...] eles se desenvolvem; sentimo-nos levados ao bem com uma impetuosidade que não sabíamos ter dentro de nós.”⁶⁹⁷ Essa eclosão possibilita – juntamente com os detalhes, que criam uma ilusão de realidade e fazem com que o leitor/espectador se identifique com o que é narrado, (por conta do reconhecimento desses detalhes que dizem respeito à Humanidade, como explicara Pamuk) – a emulação proporcionada pela “moral em exercício”.

Assim, a eclosão e os detalhes realistas dão experiência ao leitor/espectador; uma experiência de segunda mão, mas que possui o mesmo poder que aquela obtida com a vida, uma vez que a equivalência de emoções cria uma equivalência de condutas e estas têm um valor de engajamento. Para Chouillet, esse é o primeiro meio [a eclosão], segundo o texto panegírico a Richardson, para que se consiga o efeito que o romance DEVE causar: colocar a moral em prática. O segundo procedimento, aqueles detalhes que criam uma ilusão de realidade e fazem com que o leitor/espectador se identifique com o que é narrado, é o que caracteriza

[...] justamente, a nova ideia que Diderot tem [e faz] do romance, é a eliminação do extraordinário e a promoção de um patético do banal, do sublime das pequenas coisas e das verdades de detalhes, “[...] que preparam a alma para as impressões fortes dos grandes acontecimentos”.⁶⁹⁸] bem mais do que as situações fora do comum.⁶⁹⁹

Os detalhes psicológicos, as nuances, os acentos, as expressões das paixões, as palavras e os gestos, [o silêncio e o ruído]; todos esses aspectos têm o objetivo de criar no leitor/espectador uma confiança na verdade da história, do enredo, da trama. Deve-se, para Diderot, imitar as ações mais comuns da vida, cuja imitação possibilita melhor exprimir a natureza humana; vale lembrar que é o reconhecimento da natureza humana que faz com que

⁶⁹⁶*Id. Ibid.*, p. 18.

⁶⁹⁷*Id.*

⁶⁹⁸*Id. Ibid.*, p. 20.

⁶⁹⁹ CHOUILLET, Jacques. **La formation des idées esthétiques de Diderot**. *Op. Cit.* p. 516. Ver, também, COULET, Henri. **Le Roman** jusqu’à la Révolution. Paris: Armand Colin, 1967. p. 498.

o leitor se identifique com a obra literária.⁷⁰⁰ O próprio Diderot afirma que é justamente esse conjunto de pequenos detalhes que proporciona a ilusão.⁷⁰¹

Na sociedade, as situações se prolongam devido a pequenos incidentes que atribuiriam verdade a um romance, [...] no romance, nossa atenção se divide entre uma infinidade de objetos diferentes; [...] A arte de construir uma trama consiste em ligar os acontecimentos de modo que o espectador de bom senso aí perceba sempre uma razão que o satisfaça. Quanto mais singulares forem os acontecimentos, mais forte deve ser a razão que os liga.⁷⁰²

Para o *Philosophe*, a validade da arte e do teatro está em seu poder de evocar o mundo ausente e, todas as vezes em que este princípio é contestado de alguma maneira, como, por exemplo, nos romances *A Religiosa* ou *Jacques, o fatalista*, segundo Matos, o objetivo é fazer com que o ilusionismo esteja fundado em bases mais sólidas.⁷⁰³ A veracidade das cenas descritas em Richardson, como explicitado, faz com que Diderot alerte a atenção para a cena à qual o autor inglês chama o seu leitor/espectador para o seu enredo/trama: a Inglaterra do século XVIII.

Esse autor não fez correr o sangue ao longo dos lambris; ele não vos transporta em absoluto a países afastados; ele não vos expõe em absoluto a serdes devorados por selvagens; ele não se encerra em absoluto em locais clandestinos de devassidão; ele não se perde jamais nas regiões do feérico. O mundo em que nós vivemos é o lugar da cena; o fundo de seu drama é verdadeiro; suas personagens têm toda a realidade possível; suas figuras são tomadas do âmbito da sociedade; seus incidentes estão nos costumes de todas as nações civilizadas; as paixões que ele pinta são tais como eu as *experimento* em mim; são os mesmos objetos que as excitam, elas têm a energia que eu lhes reconheço; os contratempos e as aflições são da natureza daquelas que me ameaçam incessantemente; ele me mostra o curso geral das coisas que me cercam. Sem esta arte, minha alma dobrando-se com dificuldades a vieses quiméricos, a ilusão seria apenas momentânea e a impressão, fraca e passageira.⁷⁰⁴

Em *Diálogos sobre o Filho Natural*, Diderot afirma que a regra invariável para as verossimilhanças⁷⁰⁵ dramáticas é a experiência cotidiana⁷⁰⁶. O segredo do grande romancista,

⁷⁰⁰ MATOS, L. F. Franklin. Enorme, bárbaro, selvagem: Diderot e o drama. In: DIDEROT, Denis. **Discurso sobre a poesia dramática**. *Op. Cit.* p. 24.

⁷⁰¹ DIDEROT, Denis. Elogio a Richardson. **Obras II**: Estética, Poética e Contos. *Op. Cit.* p. 20.

⁷⁰² DIDEROT, Denis. **Obras V**: O Filho Natural. *Op. Cit.* p. 100.

⁷⁰³ MATOS, L. F. Franklin. Enorme, bárbaro, selvagem: Diderot e o drama. In: DIDEROT, Denis. **Discurso sobre a poesia dramática**. *Op. Cit.* p. 30.

⁷⁰⁴ DIDEROT, Denis. Elogio a Richardson. **Obras II**: Estética, Poética e Contos. *Op. Cit.* p. 17 (Grifo nosso). As referências a esses episódios representam as principais peripécias de *Cléveland*: as mortes de Cromwell; a viagem a Santa Helena; o episódio dos selvagens; assim como a última parte referencia os romances de Crébillon e de Duclos. Sobre essas observações, conferir em: CHOUILLET, Jacques. **La formation des idées esthétiques de Diderot**. *Op. Cit.* p. 516.

⁷⁰⁵ Para Aristóteles, verossimilhança é definida como aquilo que é possível ou o impossível que persuade. Para o século XVII, na França, verossímil é a realidade mais comum, ou o habitual. Para Diderot “[...] vero-símil não é o próprio verdadeiro, mas aquilo que se parece com ele, provocando em nós uma impressão que é o grande

assinala Chouillet, está no fato dele perceber e, após essa percepção, publicar o não dito, o não visto e o não sentido, que contém experiência cotidiana. Ele, o romancista, deve colocar em prática aquilo que permite a operação da passagem das percepções obscuras às percepções claras; ele precisa descrever o efeito cumulativo das pequenas percepções do detalhe, que permite através de sua soma finita os grandes acontecimentos “[...] Que ele seja pintor ou poeta, sua arte é sempre mostrar ‘uma circunstância fugidia’ que teria escapado aos observadores”.⁷⁰⁷ No *Discurso sobre a Poesia Dramática*, Diderot responde que aquilo de que depende a ilusão são as circunstâncias, “[...] que a tornam mais ou menos difícil de ser produzida [a ilusão]”.⁷⁰⁸ Para o *Philosophe*, “O poeta ludibria a razão do homem instruído, como a governanta ludibria a fraqueza de espírito da criança. Um bom poema é uma peça digna de ser pregada em homens sensatos”.⁷⁰⁹ Segundo Vincenzo Barba, no *Dictionnaire de Diderot*, poeta é aquele “[...] que exprime em ‘figuras’ ou em ‘imagens’ o ‘modelo ideal’ que ele mesmo construiu com sua própria imaginação, no qual se tem em conjunto, com relações sutis, os aspectos os mais diversos da realidade”.⁷¹⁰ Ainda sobre esse assunto, Fátima Saadi, responsável pela tradução e notas de *O filho natural*, explica que o termo “poeta” para o século XVIII, designava os escritores das diferentes áreas das belas letras. Apenas depois da autonomia conquistada pelas diversas áreas da escrita, esse termo perde o espaço para as designações específicas para cada uma das formas escritas das letras.⁷¹¹ Ou seja, todo escritor que possui essas características, é um poeta; logo, os romancistas e dramaturgos poderiam ser assim classificados também na Ilustração.

O ideal do romancista moderno aparece no apêndice do conto *Les deux amis de Bourbonne*. Para Diderot, existe uma diferença entre o conto histórico e o maravilhoso (o histórico é o romance e o maravilhoso, a epopéia⁷¹²). Na epopéia, a natureza é exagerada e a verdade é hipotética. “Entrando em seu poema, você coloca os pés numa terra não conhecida, onde nada se passa como acontece naquela em que você habita; tudo se faz grande, assim

segredo da arte em geral”. (MATOS, L. F. Franklin. Filosofia e teatro em Diderot. In: DIDEROT, Denis. **Discurso sobre a poesia dramática**. *Op. Cit.*, p.15).

⁷⁰⁶DIDEROT, Denis. **ObrasV**: O Filho Natural. *Op. Cit.*, p. 100.

⁷⁰⁷ CHOUILLET, Jacques. **La formation des idées esthétiques de Diderot**. *Op. Cit.*, p. 517.

⁷⁰⁸ DIDEROT, Denis. **Discurso sobre a poesia dramática**. *Op. Cit.*, p. 64.

⁷⁰⁹ *Id. Ibid.*, p. 65.

⁷¹⁰ BARBA, Vincenzo. Poésie. In: MORTIER, Roland. TROUSSON, Raymond. **Dictionnaire de Diderot**. *Op. Cit.*, p. 409.

⁷¹¹DIDEROT, Denis. **ObrasV**: O Filho Natural. *Op. Cit.*, p. 111, nota 16.

⁷¹² Para a conferência desses conceitos, respectivamente: MOISÉS, Massaud. **Dicionário de Termos Literários**. *Op. Cit.*, p. 86-90; 274-276.

como são pequenas as coisas que o cercam.”⁷¹³ O contista histórico, o romancista, tem duas finalidades: iludir o seu leitor/espectador de que o que se lê é verdade e, ao mesmo tempo, interessá-lo, comovê-lo, tocá-lo, emulá-lo. Para que o romancista consiga esse efeito, ele precisa unificar, em seu enredo/trama, dois aspectos paradoxais: a ilusão da verdade – para que possa convencer o seu leitor/espectador – à eloquência e à poesia⁷¹⁴ – responsáveis por comover, tocar, interessar, emular o leitor/espectador. Logo, é preciso que haja uma espécie de mistura entre as características do conto histórico e as do conto maravilhoso.⁷¹⁵ Qual é a saída encontrada por Diderot para este paradoxo? Ele mesmo responde: cabe ao romancista, semear sua narrativa de pequenas circunstâncias que estejam

[...] tão ligadas à coisa, de traços tão simples, tão naturais e, entretanto, tão difíceis de imaginar [ou seja, maravilhosas], que você será forçado a dizer a si mesmo: “Por minha fé, isso é verdade, não se inventam essas coisas”. É assim que ele salvará o exagero da eloquência e da poesia; que a verdade da natureza cobrirá o prestígio da arte; e que ele satisfará as duas condições que parecem contraditórias: ser ao mesmo tempo historiador e poeta, verídico e mentiroso.⁷¹⁶

Para que essa ideia se torne mais fácil ao seu leitor/espectador, Diderot, no *Les deux amis de Bourbonne*, utiliza-se de um exemplo pleno de imagens, emprestado de outra arte, a pintura. Tal procedimento atesta que o *Philosophe*, ao escrever suas obras literárias, fazia uso da “moral em exercício”, entrava furtivamente na alma de seu leitor/espectador com a finalidade de fazer com este compreendesse seus escritos, misturando as duas notas (prazer e instrução) que necessariamente devem estar presentes em um texto literário:

Um exemplo emprestado de outra arte tornará talvez mais sensível o que eu quero dizer. Um pintor executa sobre uma tela uma cabeça; todas as suas formas são fortes, grandes e regulares; é, o conjunto, o mais perfeito e o mais raro. Eu o experimento, considerando respeito, admiração, pavor; eu procuro este modelo na natureza, mas não o encontro; à comparação, tudo é fraco, pequeno e mesquinho. É uma cabeça ideal, eu o sinto, eu o digo... Mas, que o artista me faça perceber na

⁷¹³ DIDEROT, Denis. *Les deux amis de Bourbonne*. In: **Diderot**. *Oeuvres*. Contes. Paris: Robert Laffont, 1994. (Collection Bouquins). Tome II. p. 479.

⁷¹⁴ Para Diderot, a eloquência e a poesia inspiram desconfiança. “Mas, a eloquência é fonte de mentira e nada mais contrária à ilusão do que a poesia; uma e outra exageram, sobretudo amplificam, inspiram a desconfiança”. (*Id. Ibid.*, p. 480).

⁷¹⁵ *Id.*

⁷¹⁶ *Id.* Ver, também, da parte intitulada “Do Plano da Tragédia e do Plano da Comédia”, na qual se encontra a seguinte passagem: “O ponto importante para ele [o poeta] estaria em ser maravilhoso, sem deixar de ser verossímil, o que obteria se conformando à ordem da natureza quando esta se compraz em combinar incidentes extraordinários e resgatar os incidentes extraordinários mediante circunstâncias comuns. Eis a função do poeta. [...] Muito bem, coragem: acumula, acumula circunstâncias extravagantes sobre circunstâncias extravagantes, admito-o. Tua fábula será maravilhosa, sem contestação. Mas não te esqueçais de que terás de resgatar todo esse maravilhoso por uma porção de incidentes comuns, que o desculpem e me *iludam*”. (DIDEROT, Denis. **Discurso sobre a poesia dramática**. *Op. Cit.*. p. 66-69. (Grifo nosso)). Ver, também, COULET, Henri. **Le Roman** jusqu’à la Révolution. *Op. Cit.*. p. 499.

fron­te des­sa ca­be­ça uma li­gei­ra ci­ca­triz, uma ver­ru­ga em uma de suas têm­po­ras, um corte im­per­cep­tí­vel no lá­bio in­fe­rior e, de ideal que esta ca­be­ça era, em um in­stante torna-se um re­tra­to. Uma mar­ca de va­rí­o­la no can­to do ol­ho ou ao la­do do na­riz e este ro­sto de mu­lher já não é o de Vê­nus; é o re­tra­to de al­gu­ma das mi­nhas vi­zin­has. Eu di­rei, en­ão, aos nos­sos con­ti­stas hi­stó­ri­cos: vos­sas fi­gu­ras são be­las, se vo­cê­is qui­se­rem; mas fal­ta a ver­ru­ga na têm­po­ra, o corte no lá­bio, a pe­que­na mar­ca de va­rí­o­la ao la­do do na­riz que as tornari­am ver­da­deiras. E, como di­ria meu ami­go Caillot: “um pou­co de poeira em meus sa­pa­tos, e não saio de meu ga­bi­nete de es­tu­dos, eu re­gres­so da al­deia”. [...] E, em se­gui­da, um pou­co de mo­ral após um pou­co de poé­ti­ca; isso vai tão bem!⁷¹⁷

Ou seja, nas linhas de *Les deux amis de Bourbonne*, Diderot faz uso da finalidade que lhe cabe enquanto romancista com o objetivo de convencer seu leitor/espectador da verdade do que se é dito e, além disso, emulá-lo, através de um exemplo que, como afirmado diversas vezes, tem o poder de criar “imagens sensíveis” que estão destinadas a fazer passar as verdades abstratas e gerais para as zonas profundas da sensibilidade, sendo este o ponto de partida de toda identificação estabelecida entre o enredo/trama e o leitor/espectador e, também, a base sobre a qual se funda a ação moral do romancista. As “imagens sensíveis” produzem equivalências de ação; estas possuem um valor de engajamento, como afirmara Chouillet.⁷¹⁸

Em resumo, para firmar a aliança entre o romance e a moral, é preciso deixar as paixões se exprimirem, ora com violência, ora com dissimulação; é preciso se demorar nas minúcias e banalidades que as anunciam, sem as quais não há identificação e ilusão; e ainda usar a forma sinfônica do romance epistolar, a mais indicada para dar conta das inesgotáveis nuances das paixões e nos fazer reconhecê-las. Salvo o último item, os demais pertencem ao programa dramático apresentado por Diderot no final dos anos 1750, com *O Filho Natural*, *Le Père de Famille*, os *Diálogos sobre o Filho Natural* e o *Discurso sobre a poesia dramática*. Pode-se afirmar, assim, que Diderot celebra em Richardson o correlato romanesco de sua própria reforma teatral. Aliás, as condições acima, sem ressaltar a última, acabavam de ser integralmente observadas pelo autor de *A Religiosa*, cuja primeira redação é de 1760 e que estava entre os guardados de Diderot quando o *Elogio* foi escrito.⁷¹⁹

A forma epistolar do romance de Richardson é uma das condições, segundo Mattos, essenciais para que o leitor se identifique com o enredo/trama; identificação essa que, como fora expresso anteriormente, é um dos mecanismos que possibilita a aplicação da moral através de exemplos. A forma romanesca epistolar fez fortuna no século XVIII. Antes desse período, sua origem mais recente remonta ao século XVII e possui diversas variantes: aquela de uma só voz, na qual o romance é emitido para apenas um destinatário; na ausência de qualquer contato, há também aquela na qual se assiste a um solilóquio, como é o caso das

⁷¹⁷ DIDEROT, Denis. *Les deux amis de Bourbonne*. In: **Diderot**. *Oeuvres*. Contes. *Op. Cit.*. p. 480-481.

⁷¹⁸ Cf.: CHOUILLET, Jacques. **La formation des idées esthétiques de Diderot**. *Op. Cit.*. p. 516-517.

⁷¹⁹ MATTOS, Franklin de. **Moral em exercício**. In: **A Cadeia Secreta**. *Op. Cit.*. p. 94.

Cartas Portuguesas (1669), atribuídas à Mariana Alcoforado, uma freira portuguesa. Uma segunda variante é a que possui um destinatário, ainda que não alcançado pelo leitor/espectador, na qual se assiste a uma troca, apesar de se ter conhecimento apenas de uma das vozes dessa conversação epistolar, como por exemplo *Werther* de Goethe. A verdadeira fórmula romanesca epistolar foi inventada pelo século XVIII. Esta é não somente o registro do cotidiano, mas o registro do dia a dia, da vida do coração: a obra epistolar sinfônica.⁷²⁰ “[...] a orquestração das mensagens de correspondentes múltiplos e simultâneos. Desde então, aparece o entrecruzamento de vozes que faz o corpo e a trama do romance [...]”.⁷²¹

Para Montesquieu, que em 1721 publicou suas *Cartas Persas* (que contou com 30 edições enquanto seu autor ainda estava vivo) e influenciou, com sua obra epistolar, os decisivos romances filosóficos, *A Nova Heloísa*, *As ligações perigosas* e *A religiosa*, “[...] esse tipo de romance costuma ter sucesso, porque nele cada qual presta contas pessoalmente de sua situação; isso faz o leitor sentir as paixões mais do que qualquer narrativa que se pudesse fazer delas”.⁷²² O leitor/espectador participa da ação com uma tensão parecida à do espectador teatral, uma vez que a estrutura possibilitada pelo romance epistolar permite que se suprima as distâncias e que se mergulhe nas paixões de seus missivistas; ou seja, de seus personagens.⁷²³

Ao chegar ao término de seu panegírico, Diderot clamou, como explicitado, aos séculos vindouros, que oferecessem a Richardson as honras que não foram recebidas em vida e que são merecidas. Para assegurar o efeito desejado, ele se dirige ao leitor diretamente, sem nenhum intermédio, mas com muito artifício. Esta estratégia pode ser considerada uma característica da emulação utilizada pela moral quando posta em prática. “Vós que percorreis esta linhas que tracei sem ligação, sem desígnio e sem ordem, à medida em que elas eram inspiradas no tumulto do meu coração, se haveis recebido do céu uma alma mais sensata que a minha, apagai-as.”⁷²⁴ Essa suposta desordem e negligência tem a capacidade de criar no

⁷²⁰ Cf.: *Id. Ibid.*, p. 91-92.

⁷²¹ ROUSSET, Jean. *Narcisse romancier*. Paris: Nizet, 1974. p. 78. Apud.: MATTOS, Franklin de. Moral em exercício. In: *A Cadeia Secreta. Op. Cit.* p. 92.

⁷²² MONTESQUIEU. Algumas reflexões sobre as *Cartas Persas*. In: *Cartas Persas*. Tradução Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: Martins Fontes, 2009. p. 03. Em uma das notas desta edição, Montesquieu afirma que essa especificidade do romance epistolar é uma das causas de sucesso de outras obras encantadoras que tiveram publicação depois das *Cartas Persas*: os romances citados por ele são *Paméla*, de Richardson e as *Lettres péruviennes* (1747), de Mme de Graffigny. Cf.: *Id. Ibid.*, p. 314.

⁷²³ MATTOS, Franklin de. Moral em exercício. In: *A Cadeia Secreta. Op. Cit.* p. 93.

⁷²⁴ DIDEROT, Denis. Elogio a Richardson. *Obras II: Estética, Poética e Contos. Op. Cit.* p. 28.

leitor/espectador um efeito importante para que Diderot os convença da genialidade de Richardson: quando afirma que o romance do autor inglês, suas personagens especificamente, dominam o seu público e, também, o seu leitor/espectador ilustre (o *Philosophe*), o panegirista ganha força na sua argumentação, visto ele mesmo ter sido arrebatado pelo efeito que a obra causou. A dissimulação anunciada pelos editores do *Journal Étranger*, que defendem haver a mão firme e sábia do grande pintor a segurar o pincel que traça linhas aparentemente negligentes e desordenadas⁷²⁵, auxilia na confirmação de que Diderot colocou em prática a moral com o intuito de convencer seu leitor/espectador de que a arte, de modo geral, e a literatura, de modo particular, possuem uma característica que as tornam carregadas de uma responsabilidade pública. Para Diderot, colocar a moral em prática é cumprir com uma função social importante: trabalhar na tentativa de tornar possível a felicidade individual e coletiva, uma vez que não existe nada melhor a se fazer para ser feliz do que ser virtuoso.

Em 1760, Diderot, ao mesmo tempo em que lia as obras de Richardson, arquitetou uma “ficção” que acabou por “pregar uma peça” em um de seus amigos. O propósito era mesmo esse. A história criada fora escrita quando da observância das técnicas richardianas; e estas foram integralmente adotadas. Montandon afirma que quando, no *Elogio*, são evocadas as cenas patéticas, picturais, os quadros dramáticos que possuem uma violência instantânea e estrangeira à duração romanesca; evoca-se *A Religiosa* também⁷²⁶. Assim como, em 1750, os textos acerca da poesia dramática, suas poéticas, eram precedidos de suas peças, com o texto romanesco Diderot adota o mesmo procedimento: ele escreveu um romance, *A Religiosa* e depois refletiu a respeito no seu *Elogio*.⁷²⁷ É sobre essa “História da Freira” que as próximas páginas versarão.

⁷²⁵ Cf.: *Id. Ibid.*, p. 16.

⁷²⁶ MONTANDON, Alain. **Le roman au XVIII siècle en Europe**. *Op. Cit.*, p. 259.

⁷²⁷ MATTOS, Franklin de. Moral em exercício. In: **A Cadeia Secreta**. *Op. Cit.*, p. 109.

4.4 “UM BOM POEMA É UMA PEÇA DIGNA DE SER PREGADA EM HOMENS SENSATOS” – *A RELIGIOSA*

“A poesia reclama algo enorme, bárbaro, selvagem”.
Denis Diderot⁷²⁸

“O que seria do gosto e da arte se nós nos furtássemos à sua energia e erguêssemos barreiras arbitrárias contra seus efeitos?”.

Denis Diderot⁷²⁹

Assim como é possível ao leitor/espectador escolher como quer ler um livro, o romancista possui diversas escolhas a fazer quando resolve escrever um romance: o assunto que quer tratar; as experiências de vida que quer colocar sob o foco de sua imaginação; os tópicos que serão desenvolvidos e as técnicas que pretende utilizar para alcançar o efeito desejado com sua obra. Nesse sentido, a escolha do protagonista e das demais personagens está vinculada, diretamente, às outras que precisa fazer previamente para, a partir de então, criar as personagens mais adequadas ao mundo que pretende dar existência.

O romancista não inventa primeiro um protagonista com uma alma muito especial e depois se deixa levar por ele a assuntos ou experiências específicas, segundo os desejos dessa figura. A vontade de explorar determinados tópicos surge primeiro. Só depois o romancista concebe as figuras mais adequadas para elucidar tais tópicos.⁷³⁰

Se é necessário ao romance, para que ele cumpra com o seu papel moralizador, estar recheado de inúmeros detalhes que dão a sensação de verdade à história, como fora visto, exige-se que se combine o enredo/trama a esses “[...] detalhes irredutíveis da vida real familiares a todos nós [...]”⁷³¹ para somente depois inventar e construir o caráter dos personagens. Acredita-se que esta tenha sido a postura de Diderot quando resolveu escrever a “História da Freira”.

⁷²⁸ DIDEROT, Denis. **Discurso sobre a poesia dramática**. *Op. Cit.*, p. 108.

⁷²⁹ DIDEROT, Denis. **ObrasV: O Filho Natural**. *Op. Cit.*, p. 165.

⁷³⁰ PAMUK, Orhan. **O romancista ingênuo e o sentimental**. *Op. Cit.*, p. 59.

⁷³¹ *Id. Ibid.*, p. 64.

4.4.1 A arquitetura de um ardil: gênese de *A Religiosa*

“Tudo começou como uma brincadeira”.⁷³² Assim inicia Wilson seu capítulo sobre *A Religiosa*. De 1755 a 1758 um caso judicial foi bastante comentado em Paris; tratava-se de uma freira, de Longchamp que, em vão, tentara anular seus votos ao alegar que fora coagida por sua família a professar os votos. Marc-Antoine-Nicolas, Marquês de Croismare, apesar de nunca ter conhecido a freira e sequer saber o nome dela, entusiasmou-se com o caso e tentou ajudá-la, intercedendo em seu favor junto aos conselheiros do Parlamento de Paris; contudo, seus esforços não lograram êxito; a freira perdeu o processo e não se voltou mais, em Paris, a fala a seu respeito. O Marquês, frequentador do grupo de Diderot e Grimm, era considerado por seus pares um homem que reunia todas as qualidades em alto grau. Inteligente, sem ser pedante e espirituoso, sem malícia, era uma pessoa de entusiasmos que misturava os arroubos apaixonados a uma sensibilidade ímpar. Com a morte de sua esposa, em 1759, este Marquês decidiu recolher-se, por um tempo, em Caen, onde tinha uma propriedade, juntamente com seus filhos, para ali organizar as finanças familiares, dedicar-se à jardinagem e descansar. Entretanto, seu retiro, aos olhos de seus amigos, já estava, por demais, longo, uma vez que se passaram quinze meses de ausência de Croismare em Paris. No início de 1760, em fevereiro, Diderot, Grimm e Madame d’Epinay, ao lembrarem do infortúnio da freira, anos atrás, decidiram apropriar-se desta história com a finalidade de trazer, o quanto antes, o querido Marquês a Paris.

Assim nasceu o romance mais realista do *Philosophe*.⁷³³ Diderot e seus amigos deram um nome fictício à freira, Suzanne Simonin, e enviaram uma carta ao Marquês, com caligrafia feminina. Esta carta deveria parecer ter sido escrita por Suzanne, que seria a freira que, anos antes, havia tentado, sem sucesso, desfazer-se da obrigação com seus votos. Na missiva, Suzanne contava a seu destinatário que havia fugido do convento, que vivia em segredo em Paris e que precisava de sua assistência para encontrar onde ficar ou mesmo algum trabalho: um posto de dama de companhia em Caen, ou em outra parte e, terminava o seu pedido, com mais um: que a resposta a ela fosse enviada a Versailles, aos cuidados de Madame Madin. O ardil não ficou restrito ao envio dessa carta pedido de socorro. Madame Madin, pessoa verdadeira, provavelmente amiga de Madame d’Epinay, morava realmente em Versailles e

⁷³²WILSON, Arthur. *Diderot. Op. Cit.* p. 431.

⁷³³MONTANDON, Alain. *Le roman au XVIII siècle en Europe. Op. Cit.* p. 501.

serviu como uma espécie de caixa de correio para a troca das cartas. Porém, como informa ao leitor/espectador o Prefácio do que mais tarde se transformara em livro (as Memórias de Suzanne), o Marquês não desconfiou em momento algum dessa farsa. Em resposta a Suzanne, deu-lhe instruções para que viesse a Caen, pois ele havia feito planos para sua segurança. A vinda do amigo ausente para Paris não estava garantida, pelo contrário, fora adiada. Num primeiro momento, essa reação afetou os conspiradores porque o que motivara o complô foi a tentativa de trazer a Paris o Marquês distante por tanto tempo. Porém, para a posteridade, o resultado não poderia ser melhor.

Na tentativa de ganhar tempo, o grupo parisiense inventou uma doença para Suzanne e, de fevereiro a maio, houve uma troca considerável de correspondência entre a freira e o Marquês, sempre tendo o intermédio de Madame Madin, que não sabia nada sobre a trama, apenas recebia e entregava as missivas aos respectivos destinos. Como a troca das cartas não cessara e para evitar que o Marquês se envolvesse ainda mais com a história, Diderot e seus “comparsas” resolveram por tomar a única medida possível nesta situação: em maio de 1760 ele executaram a freira ao anunciar a Croismare a morte da pobre moça. Contudo, após o recebimento da primeira carta do Marquês, logo no início desse ardil, Diderot iniciou um relato, em forma de Memórias, dos sofrimentos da freira.⁷³⁴ Esses infortúnios relatados pela pena diderotiana são o corpo da obra doravante analisada. Essas Memórias resultam no único texto romanesco de Diderot, extenso, considerado pela crítica.⁷³⁵ Em carta a Madame d'Épinay, Diderot confidenciara: “Não é mais uma carta, é um livro”.⁷³⁶

Toda essa mistificação⁷³⁷ ajuda, conforme o *Elogio*, a colocar a moral em prática, por criar, no leitor/espectador, constantemente a ilusão de realidade. A todo momento,

⁷³⁴ Sobre os pormenores desse complô, ver: WILSON, Arthur. **Diderot**. *Op. Cit.*. 431-440. MATTOS, Franklin de. Moral em exercício. In: **A Cadeia Secreta**. *Op. Cit.*. p. 97-109. MARTIN, Christophe. **Christophe Martin comente La Religiosa de Diderot**. Paris: Gallimard, 2012. (Collection “Foliothèque”). TROUSSON, Raymond. Religieuse (La). MORTIER, Roland. TROUSSON, Raymond. Dictionnaire de Diderot. *Op. Cit.*. p. 439-445.

⁷³⁵ Cf.: GUINSBURG, J. Um Prefácio a um Posfácio. In: DIDEROT, Denis. **Obras VII: A Religiosa**. *Op. Cit.*. p. 14.

⁷³⁶ DIDEROT, Denis. Lettre à Madame d'Épinay, début de novembre 1760. In: **Diderot**. Oeuvres. Correspondance. *Op. Cit.*. p. 299.

⁷³⁷ Esta palavra, no sentido mais adequado ao uso que por hora se faz dela, não surgiu no círculo diderotiano, mas sim no de seus inimigos que contara, dentre outras, com a presença de Palissot. Este grupo enganou por muitos meses um de seus integrantes: Poincnet. Disseram-lhe que o Rei da Prússia estava à procura de um preceptor para seu filho e Poincnet foi convencido de que poderia ser este preceptor. “Mistificar, portanto, é o verbo criado especialmente para Poincnet, antes de tornar o mesmo que enganar um ingênuo e ganancioso sem escrúpulos.” (ROMANO, Roberto. Introdução. In: DIDEROT, Denis. **Obras VII: A Religiosa**. *Op. Cit.*. p. 16). Além de A Religiosa, Diderot escrevera outras mistificações, como, para citar apenas um exemplo, *Les deux amis de Bourbonne*.

mentalmente, a pergunta “Será verdade? Será mentira?” vem à baila. E, mesmo o Prefácio-Anexo; escrito dez anos após a confecção das Memórias da freira, inicialmente por Grimm, e ainda hoje⁷³⁸, nas edições de *A Religiosa*, atribuído a ele, apesar de ter sido mais de uma vez revisto e ampliado por Diderot⁷³⁹ para a publicação da obra vinte anos depois, em 1780; colabora para a ilusão de realidade não obstante ao ardil ser confirmado.

O papel desempenhado pelos Prefácios no século XVIII é conhecido. Estes precisavam defender o romance que, como exposto por Diderot nas primeiras linhas de sua poética, não era um gênero respeitado neste período. Os romancistas tentavam resguardar o romance ao afirmar que eles eram útil e agradável e não somente um monte de situações inverossímeis que serviam para distrair mulheres de espírito apoucado. Assim, os Prefácios serviam para que o romancista defendesse seus escritos tanto do ponto de vista ético quanto estético.⁷⁴⁰ Entretanto, o Prefácio-Anexo da *Religiosa* não segue esse padrão. Seu objetivo é mistificar, desconcertar, por declarações contraditórias e um permanente jogo entre ficção e realidade o leitor/espectador.

A ambigüidade do estatuto da ficção é uma característica do romance do século, que joga com a ilusão de autenticidade da história: o leitor, já enfasiado com aventuras inverossímeis do romance barroco, tem a sua curiosidade despertada por uma história que poderia ser real. No romance epistolar, o Prefácio se incumbem geralmente de contar a história da descoberta das cartas, isto é, uma segunda ficção se acrescenta à primeira, na tentativa de validá-la enquanto documento autêntico. [...] Diderot, por sua vez, inova duplamente: em primeiro lugar, ao anexar o prefácio ao fim do romance, transtornando o seu ordenamento retórico habitual; em segundo, contrariando ainda mais os costumes, ao revelar no Prefácio invertido, não a natureza autêntica das Memórias da Religiosa, mas, ao contrário, seu caráter ficcional. Porém, *ao mesmo tempo em que desmascara a ficção, ele a restabelece através da história da mistificação do Marquês de Croismare, que teria dado origem ao romance da Religiosa*. Não resta dúvida de que os fatos relatados têm sua base em fatos reais, mas *o trabalho de criação literária, através do qual Diderot funde o Prefácio às memórias, transforma a anedota em romance e figuras históricas em personagens*.⁷⁴¹

Essa atitude de Diderot é proposital para que seja possível alcançar o efeito desejado: ao dar a ilusão de verdade, a moral é colocada em prática de maneira mais intensa e eficaz. Fazer do Prefácio um anexo que vem após o próprio texto é já uma subversão que possui um

⁷³⁸ Vale ressaltar que o formato que se tem hoje de *A Religiosa* fora publicado dessa maneira, pela primeira vez, somente em 1796, 36 anos após a sua escrita, 12 anos após a morte de seu autor.

⁷³⁹ Cf.: WILSON, Arthur. **Diderot**. *Op. Cit.*, p. 433. E, também, MATTOS, Franklin de. Moral em exercício. In: **A Cadeia Secreta**. *Op. Cit.*, p. 101-105.

⁷⁴⁰ Cf.: PRADO, Raquel de Almeida. **A jornada e a clausura**. Figuras do indivíduo no romance filosófico. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003. p. 129.

⁷⁴¹ *Id. Ibid.*, p. 129-130. (Grifo nosso).

determinado objetivo e causa um determinado efeito. O leitor/espectador passa primeiro pelas Memórias da freira para somente depois de lê-las, descobrir a artimanha arquitetada pelo grupo de Diderot com o intuito de trazer de volta, a Paris, o Marquês; neste mesmo Prefácio-Anexo, ele, o leitor/espectador descobre que o romance nunca fora terminado porque o seu autor não dedicou tempo suficiente para isso, restando para a posteridade apenas fragmentos. Imediatamente em seguida, contrariando o que havia sido dito, Grimm/Diderot⁷⁴² afirma serem as Memórias que acabaram de ser lidas o citado romance inacabado que, na verdade, foi terminado. O efeito desta leitura é vertiginoso. Em que acreditar? Qual das histórias narradas é verdade? Qual é mentira? Como dissera Pamuk, ao se perguntar que partes se baseiam em experiências concretas e que partes são imaginadas, o leitor/espectador está desfrutando de um dos prazeres que a leitura proporciona. O outro prazer, descrito por ele,

[...] é o que nos oferece a leitura do que os romancistas dizem em seus prefácios, nas sobrecapas, nas entrevistas e nas memórias, *quando tentam nos convencer de que suas experiências da vida real são produto de sua imaginação ou que suas narrativas inventadas são histórias verdadeiras.*⁷⁴³

No Prefácio-Anexo, Grimm/Diderot tenta convencer o leitor/espectador das duas formas de se criar a ilusão romanesca descritas por Pamuk: tentam convencer de que suas experiências da vida real são produto de sua imaginação e, também que suas narrativas inventadas são histórias verdadeiras. Grimm/Diderot mistifica o leitor/espectador, desconserta-o; ele fica desorientado sem ter segurança dos fatos: se são verdadeiros, ou não; em parte falsos, ou não.

Ao deixar essa dúvida no leitor/espectador, Grimm/Diderot rompe com a tradição porque não utiliza o seu Prefácio-Anexo para dar autenticidade às Memórias de Suzanne; antes disso, o seu uso é para confirmar justamente o contrário: reforçar o caráter ficcional da obra apresentada. Estratégia que contribui, juntamente com a transposição do Prefácio, para a finalidade do romance, com a ilusão romanesca, com a moralização posta em prática pelo fato de que no mesmo instante em que a ficção é desmascarada outra é estabelecida: a mistificação do Marquês. Transportar o Prefácio de lugar permite que o artil seja transformado em romance e pessoas reais, como o Marquês e Madame Madin, por exemplo, sejam transfiguradas em personagens. É de extrema importância ressaltar, também, que ao

⁷⁴² Diderot, quando da publicação para a *Correspondence Littéraire* em 1780, reescreveu trechos, suprimiu e acrescentou passagens ao Prefácio-Anexo, mas manteve o foco narrativo em Grimm.

⁷⁴³ PAMUK, Orhan. **O romancista ingênuo e o sentimental.** *Op. Cit.*, p. 31. (Grifo nosso).

acrescentar as cartas trocadas entre a freira e o Marquês, das quais somente as escritas por este último são verdadeiras, apesar de ter sido um ato (o acréscimo das missivas) que recebeu reprovação de Naigeon – porque para ele as cartas não faziam parte do manuscrito que Diderot o entregou, por terem sido suprimidas assim como os andaimes de um edifício após a sua construção,⁷⁴⁴ – quando da organização das *Oeuvres de Denis Diderot*, edição organizada em 1798; o efeito que estas cartas causou somente engrossou o conjunto dos procedimentos, descritos no *Elogio*; procedimentos esses que possibilitam à moral ser colocada em prática. “[...] o prefácio seria uma mistificação de segundo grau, que daria a impressão de denunciar a ilusão, mas acabaria por assentá-la de modo mais seguro”.⁷⁴⁵

Em uma das revisões feitas por Diderot ao Prefácio-Anexo de Grimm, o *Philosophe* acrescenta mais uma anedota à história. Este acréscimo é uma Automistificação⁷⁴⁶: no momento em que Diderot estava trabalhando em sua “História da Freira”, um amigo seu chega e o encontra aos prantos. Ao perguntar o que se passava, Diderot responde que estava comovido com uma história que estava se contando.

Um dia em que estava inteiramente entregue a este trabalho, o Sr. D’Alainville, um de nossos amigos comuns, veio visitá-lo, e o encontrou mergulhado na dor e com o rosto inundado de lágrimas. “O que você tem?”, disse-lhe o Sr. D’Alainville. “Veja como está!” “O que eu tenho?”, respondeu-lhe o sr. Diderot, “desolo-me com uma história que estou me contando”.⁷⁴⁷

A força da história de Suzanne é tanta que mistifica seu próprio criador. Subliminarmente, essa ideia é transmitida aos leitores/espectadores de maneira a fazê-los, realmente, participantes da história quando sofrem junto. Ainda aqui, não se sabe ao certo o que é verdade, o que é mentira. É possível arriscar que todos os participantes dessa experiência estética, do Marquês a Suzanne; de Diderot aos leitores/espectadores, passam por esse processo de mistificação. Processo este que, como vem sendo demonstrado deste a crítica ao *Elogio*, passando pelo apêndice ao conto *Les deux amis de Bourbonne*, é um dos elementos a colaborar com a moralização furtiva: aquela que põe a “moral em exercício”. Apesar de ter reescrito muitas passagens, extraído diversos textos, Diderot manteve o Prefácio-Anexo

⁷⁴⁴ Cf.: DIECKMANN, Herbert. Introduction à la “Préface de *La Religieuse*”. In: **Oeuvres complètes de Diderot**. Paris: Hermann, 1975. Tome XI, p. 19.

⁷⁴⁵ MATTOS, Franklin de. A Religiosa. Tragédia e mistificação. In: **O filósofo e o comediante**. Ensaio sobre literatura e filosofia na Ilustração. Belo Horizonte: UFMG, 2001. p. 204.

⁷⁴⁶ Cf.: ROMANO, Roberto. Introdução. In: DIDEROT, Denis. **Obras VII**: A Religiosa. *Op. Cit.*. p. 17.

⁷⁴⁷ DIDEROT, Denis. **Obras VII**: A Religiosa. *Op. Cit.*. p. 225.

atribuído a Grimm, uma vez que o foco narrativo continua centrado em seu amigo: é Grimm que está falando; não Diderot; essa manobra também desconcerta, mistifica.

4.4.2 “A História da Freira”: uma série de “circunstâncias comuns” para arquitetar uma segunda série de “circunstâncias extraordinárias”

“O ponto importante para ele [o poeta] estaria em ser maravilhoso, sem deixar de ser verossímil, o que obteria se conformando à ordem da natureza quando esta se compraz em combinar incidentes extraordinários e resgatar os incidentes extraordinários mediante circunstâncias comuns. Eis a função do poeta. [...] Muito bem, coragem: acumula, acumula circunstâncias extravagantes sobre circunstâncias extravagantes, admito-o. Tua fábula será maravilhosa, sem contestação. Mas não te esqueçais de que terás de resgatar todo esse maravilhoso por uma porção de incidentes comuns, que o desculpem e me *iludam*”.

Denis Diderot⁷⁴⁸

“Poucos, porém, chegaram a negar que *A Religiosa* tem alcance, suspense e poder de penetrar paredes e peles humanas”

Arthur Wilson⁷⁴⁹

No *Elogio*, quem dá o tom não é simplesmente um leitor/espectador do autor inglês; é um escritor, romancista, “[...] que começa a afinar os próprios instrumentos [...]”⁷⁵⁰, uma vez que o panegírico é uma poética sobre a escritura de um romance. Nesse sentido, os procedimentos descritos por Diderot possibilitaram-no confeccionar seu romance da freira porque, ao estudar a técnica de Richardson, o *Philosophe* a aplicou em *A Religiosa* que, posteriormente, influenciou outros de seus escritos.⁷⁵¹ “Como Richardson, ele vai acumulando lentamente detalhes aparentemente insignificantes, até que finalmente já não se pode negar a

⁷⁴⁸ DIDEROT, Denis. **Discurso sobre a poesia dramática**. Tradução, organização, apresentação e notas de L. F. Franklin de Matos. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2005. p. 66-69). (Grifo nosso).

⁷⁴⁹ WILSON, Arthur. **Diderot**. *Op. Cit.*. p. 437.

⁷⁵⁰ MATTOS, Franklin de. Moral em exercício. In: **A Cadeia Secreta**. *Op. Cit.*. p. 109.

⁷⁵¹ WILSON, Arthur. **Diderot**. *Op. Cit.*. p. 439. Wilson cita, em nota, alguns eruditos que defendem essa Tese: Herbert Dieckmann, René Taupin, Mário Praz, Louis Reynaud, Hermann Hettner e Alan J. Freer.

ilusão de realidade”.⁷⁵² Sua narrativa é veloz, efeito causado pelo uso do diálogo, forma característica do estilo diderotiano. Seu enredo/trama pode ser assim resumido.

Para evitar que sua filha, fruto de um adultério, receba a parte que lhe cabe na herança familiar, a mãe de Suzanne Simonin a faz expiar o pecado materno ao obrigá-la a ir para o convento de Sainte-Marie. Lá, ela se torna uma postulante para depois tornar-se noviça. Entretanto, como não existia nenhuma vocação para que Suzanne entrasse para a vida religiosa, ela provoca um escândalo ao se recusar, na cerimônia pública, a fazer os votos finais. Como sua situação se tornara insustentável após a cena protagonizada por ela na cerimônia, a única solução encontrada foi voltar para a casa de seus pais; mas as coerções sofridas e a confirmação de que ela é filha bastarda a fazem retornar a um convento, não mais o de Saqinte-Marie.

Relutante, Suzanne entra em Longchamp e será neste lugar que ela fará obrigatoriamente seus votos. Neste novo convento, Suzanne se sente mais acolhida em função da Madre Superiora. Esta senhora, Madre Moni, possui um sentimento religioso sincero. É reconhecida pelas suas subordinadas por conta de sua autoridade moral. Como Suzanne recebe uma atenção especial da Madre Moni, ela acaba por transferir os sentimentos que nutria, em vão, por sua mãe biológica para esta mulher que mais parece uma verdadeira mãe. Contudo, uma peripécia acontece: como ainda anseia por liberdade, mesmo se sentindo acolhida pela Madre Moni, Suzanne cai em profunda melancolia. A Madre, que realmente a tem como uma filha, entra em um mesmo estado, o que acaba por resultar em sua morte. Neste mesmo ano, morre sua mãe biológica e o homem que ela passou a vida achando que era seu pai. Assim, sozinha no mundo, e já religiosa, ela terá que enfrentar a nova Madre que assume a direção do convento: Madre Sainte-Christine, descrita como cruel, mesquinha, pouco inteligente e supersticiosa. Retornam os sofrimentos, agora com mais intensidade, o que leva Suzanne a procurar ajuda legal: ela decide apresentar uma ação para anular seus votos. Entretanto, conseguir uma audiência com um advogado para poder narrar o que se passava dentro do convento sem poder sair de lá não era algo fácil. Mas, Diderot resolve isso da forma mais verossimilhante possível, ao colocá-la em Longchamp. Na Páscoa, muitos parisienses se dirigiam a este convento para assistir um concerto. Como irmã Suzanne era dotada de uma voz que atraía a atenção por sua beleza, ela era exibida, um pouco, na sala de

⁷⁵² GREEN, F. C. **French Novelists, Manners and Ideas, from the Renaissance to the Revolution**. New York: s.n., 1929. p. 149.

visitas do convento. Isso possibilitou que ela travasse alguns contatos com os visitantes e a fizesse chegar a um advogado. Contudo, todo o esforço empregado foi em vão. A irmã Suzanne perde a causa e passa a ser brutalmente maltratada pela Madre rancorosa Sainte-Christine e pelas outras irmãs. O grande vicário da ordem interfere e finalmente consegue transferir Suzanne para o convento de Saint-Eutrope.

A atmosfera dessa nova casa de Suzanne é amável e sensual. Ela é tratada gentilmente, mas continua ansiando por se tornar livre por não sentir, ainda, vocação para viver como uma religiosa. Sua ingenuidade não a deixa perceber que a Madre Superiora apaixonou-se por ela. Os dias da freira, em razão dos ares do convento, são regados a risos, música, guloseimas, licores, carinhos furtivos e Suzanne, que escapara da morte, tem sua integridade moral ameaçada. A paixão da Madre é tão forte e arrebatadora que a leva à morte. Em seu último leito, ela confessa que está condenada. Este é o ponto alto do romance e daqui em diante, as coisas acontecem rápido demais. Deste ponto, sabe-se que Suzanne encontrou uma maneira de fugir: quando estava com seu confessor, que também não sentia nenhuma vocação para a vida religiosa, Suzanne consegue escapar e foge para Paris, mesmo tendo se machucado gravemente durante a escapada. As Memórias da freira chegam ao seu término com a sua morte em consequência das sequelas do acidente quando de sua fuga.

Wilson chama a atenção para a parte de *A Religiosa* em que são narradas as cenas que retratam a paixão da Madre Superiora pela irmã Suzanne as investidas feitas pela Superiora enamorada. Tais descrições são um estudo realista, como também bastante detalhado, do comportamento homossexual que se apresenta descrito clinicamente. Para este biógrafo, a arte de Diderot chega ao seu máximo neste ponto do romance, “[...] porque ele descreve esse relacionamento sem lascívia e como apareceria a uma pessoa simples e não iniciada sendo inteiramente aturdida por tudo isso. A narradora não entende nada enquanto o leitor compreende tudo”.⁷⁵³

Toda a construção do romance *A Religiosa*, inclusive a sua gênese ardilosa, é necessária para que se possa criar a ilusão romanesca. Ou seja, o seu Prefácio-Anexo, as Memórias de Suzanne (o corpo do romance propriamente dito) e as cartas trocadas entre o Marquês e a freira são os elementos necessários para que se tenha essa ilusão. Esta, que é feita

⁷⁵³ WILSON, Arthur. **Diderot**. *Op. Cit.*. p. 434.

a partir dos detalhes com os quais a obra é recheada, que mistura uma série de “circunstâncias comuns” para arquitetar uma segunda série de “circunstâncias extraordinárias”, possibilita a “moral em exercício” porque as “imagens sensíveis” (que os detalhes criam e que respondem pela produção das equivalências de ação), responsáveis por fazer passar as verdades abstratas e gerais para as zonas mais profundas da sensibilidade, são os instrumentos que ajudam o romancista a entrar de maneira furtiva na alma do leitor/espectador, “[...] naqueles momentos em que a alma desinteressada está aberta à verdade”.⁷⁵⁴ *A Religiosa* responde às exigências do *Elogioa Richardson*: ensinar a virtude e colocar a moral em ação, praticando um realismo didático e mostrando os jogos das paixões.⁷⁵⁵ A “História da Freira” é, por isso mesmo, um romance richardiano capaz de comover.

A lição de *A Religiosa* pode ser resumida nas seguintes ideias (caras ao pensamento ilustrado): o celibato é contra a natureza; a vida enclausurada é socialmente devastadora; a personalidade, num convento, sofre acertadamente uma deformação. Os *philosophes*, que possuíam um projeto comum (pedagógico e civilizatório) entendiam que deviam ser úteis à sociedade. Por essa razão, difundiram suas ideias para, assim, esclarecerem os homens, tornando-os autônomos. Essa autonomia (vinculada à virtude, uma vez que ao ser educado moralmente o homem se tornaria virtuoso e somente a educação poderia “adoçar os caracteres”), seria a responsável por garantir a felicidade coletiva e individual dos homens. Nesse sentido, ao colocar a “moral em exercício”, para tornar o efeito do que dizia mais forte e tocar não somente a razão, mas, também, as paixões, Diderot cumpriu com seu papel fundamental: resguardar a possibilidade da autonomia ao esclarecer os homens para, assim, cumprir com sua tarefa social: torná-los melhores; ao torná-los melhores, felizes. Assim sendo, a resposta à pergunta feita inicialmente é necessariamente positiva: Realismo diderotiano, *avant la lettre*, sacrifica a bela página à bela ação por entender que a “moral em exercício” é o que importa para que a literatura cumpra com seu papel: educar moralmente os homens quando é um instrumento de divulgação de certos valores morais.

⁷⁵⁴ DIDEROT, Denis. Elogio a Richardson. **Obras II**: Estética, Poética e Contos. *Op. Cit.* p. 18.

⁷⁵⁵ Cf.: TROUSSON, Raymond. Religieuse (La). MORTIER, Roland. TROUSSON, Raymond. Dictionnaire de Diderot. *Op. Cit.* p. 440.

IV. CONCLUSÃO

“A arte não meramente reproduz a vida, mas a modifica”.

René Wellek; Austin Warren⁷⁵⁶

A relação entre ética e estética é literalmente antiga: os gregos são seus pais. Na Ilustração essa conexão é concretizada com a divulgação, em massa, de ideias a partir de obras que não seguiam os ditames dos cânones da lógica formal. As ideias filosóficas eram difundidas via contos, romances, peças de teatro e panfletos. A finalidade desse uso estava em possibilitar aos homens a sua autonomia através do esclarecimento. Diderot empreendeu, durante sua vida, no curso de suas obras, essa tarefa ilustrada por excelência. Sua preocupação com a felicidade coletiva e individual dos homens o fizera trabalhar em prol desse ideal.

À hipótese apresentada, este escrito, no seu desenvolver, chegou à conclusão de que o *Elogio* é uma poética, que existe em nome de uma ideia: moralizar os homens; e tem na *Religiosa* a sua concretização. Para chegar a esta confirmação, foi necessário dividir a Tese em três capítulos: “A Educação no ‘Século da Pedagogia’: dos Jesuítas aos *Philosophes* – uma mudança de paradigma”, “Instrução, Virtude, Felicidade: Diderot e a Educação” e “Sacrifício da bela página à bela ação: Diderot coloca a ‘moral em exercício’”.

⁷⁵⁶ WELLEK, René; WARREN, Austin. **Teoria da literatura e metodologia dos estudos literários**. Tradução Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 2003 (Coleção “Leitura e Crítica”). p. 124.

No primeiro, “A Educação no ‘Século da Pedagogia’: dos Jesuítas aos *Philosophes* – uma mudança de paradigma”, foram apresentadas as concepções de educação dos Jesuítas, em seus Colégios; dos principais dicionários da época e do verbete “Educação” da *Encyclopédie*, com objetivo de mostrar a diferença que havia entre a educação como era feita nos estabelecimentos de ensino da época e o que fora proposto pela *Encyclopédie*, assim como as contribuições de Voltaire, Rousseau e Condorcet para que se efetuasse uma mudança de paradigma no que respeita à finalidade da educação. Ao se discutir sobre essa mudança de paradigma no século XVIII, tornou-se mais fácil a compreensão de dois aspectos: o desenvolvimento do conceito de educação, importante para estabelecer a relação entre moral, educação e literatura; como também o papel desenvolvido pelos *philosophes* e, particularmente, por Diderot na tarefa de possibilitar aos homens a autonomia.

Passado este capítulo de caráter propedêutico à investigação feita, na parte intitulada “Instrução, Virtude, Felicidade: Diderot e a Educação” foram discutidas as ideias pedagógicas de Diderot. A finalidade deste momento da escrita foi, além de expor tais ideias, mostrar que a educação, assim como a moral, foram preocupações constantes na vida do irmão Tonpla; conceituá-las através da perspectiva diderotiana; como também justificar a escolha do *Plano* como texto base para a análise nesta parte desenvolvida, demonstrando que sua estrutura ajudou a responder à problematização levantada por esta Tese. Em seu término, foi apresentada a razão para Diderot, apesar de ter tido a moral como grande preocupação, não ter dedicado a este tema nenhum tratado.

Autor de uma obra eclética, a vida de Diderot demonstra o quanto ele teve a moral em alta conta em seu pensamento: um de seus primeiros frutos foi a tradução da obra de Shaftesbury, *Principes de la philosophie morale; ou Essai de M. S**** sur le mérite et la vertu. Avec réflexions*. As “reflexões” foram feitas por Diderot, num discurso preliminar à tradução e nas extensas notas de rodapé. Essa obra se repercutiu em seu pensamento, fazendo com que o tema da moral o acompanhasse até o seu último escrito, *Essai sur les règnes de Claude et de Néron*, que iniciou sendo um ensaio sobre Sêneca mas que fora ampliado e renomeado depois. A aspiração de Diderot, no que respeita à moral, era encontrar “[...] um *corpus* de doutrina ética tão seguro e tão facilmente aplicável que a virtude sempre triunfe e o vício nunca prospere”.⁷⁵⁷

⁷⁵⁷ WILSON, Arthur. **Diderot**. *Op. Cit.*, p. 735.

Porém, se a moral foi um tema privilegiado em seu pensamento, como explicar o motivo para este *Philosophe*, eclético nas formas, não ter escrito um tratado sobre este tema? O capítulo em tela responde a este questionamento e tal resposta possibilita a junção imediata ao que foi tratado na última parte deste trabalho. Diderot desistiu de escrever uma obra da natureza de um tratado em razão do seguinte aspecto: para educar moralmente os homens, deve-se tocar, além da razão, as suas paixões. Somente pela razão, isso não seria possível. É necessário, então, a utilização de outro veículo que possibilite essa educação moral. A literatura foi o meio empregado por Diderot para alcançar tanto a razão quanto as paixões e foi através dela que este autor decidiu colocar em prática seu plano de educação moral.

O capítulo seguinte, “Sacrifício da bela página à bela ação: Diderot coloca a ‘moral em exercício’”, ao responder positivamente à pergunta – “O Realismo diderotiano, *avant la lettre*, sacrifica a bela página à bela ação por entender que a ‘moral em exercício’ é o que importa para que a literatura cumpra com seu papel, qual seja: educar moralmente os homens quando é um instrumento de divulgação de certos valores morais?” – resolveu, também, a hipótese levantada por esta Tese. O assunto tratado neste capítulo versou sobre a relação que existe entre educação e literatura, através da “moral em exercício”, nas obras analisadas, e teve como fim a apresentação, especialmente, do *Elogio*, da fundamentação da “moral em exercício” para mostrar, em seguida, *A Religiosa* como sendo a aplicação das técnicas apresentadas na Poética diderotiana.

A desistência de escrever um tratado de moral não impediu o *Philosophe* de encontrar uma maneira de colocar em prática o que ele considerava sua idiossincrasia: moralizar⁷⁵⁸. Além disso, é possível afirmar que tal desistência não fora verdadeiramente justificada por Diderot em sua *Réfutation*, como demonstrou o segundo capítulo. Sua Poética confirma que com um objetivo como esse (educar moralmente os homens), é necessário tocar, além da razão, as paixões. O *Elogio* prova que a escolha empreendida pelo irmão Tonpla não foi ingênua, mas sim, sentimental; no sentido atribuído por Pamuk a este termo, ao classificar os romancistas: foi uma escolha consciente. Se ele desistiu, provavelmente por volta da década de 1760, como observou Wilson, de seus planos de escrever um tratado de moral, não é improvável [para esta Tese é provável] que em razão de seu gosto pela moralização, ele chegasse “até o fim do mundo” em busca de uma forma literária; convencendo seus

⁷⁵⁸ DIDEROT, Denis. Satire I sur les caracteres et les mots de caractere de profession, etc. In: **Oeuvres Complètes**. *Op. Cit.*. p. p. 314-315.

leitores/espectadores não por uma abordagem lógica, mas sim, heurística, visto que o recurso literário de contar uma história funciona quando a prova lógica não tem êxito.⁷⁵⁹

Diderot optou por colocar a “moral em exercício” pelo fato de, assim, moralizar, os homens, tocando-lhes também as paixões. À sentença Ética – Estética deve ser acrescida outro termo. Ética – Estética – Poética é a chave para se compreender o porquê da colocação da moral em prática no pensamento diderotiano visto que, em sendo o *Elogio*, como fora demonstrado, uma Poética, esta existe em nome de uma ideia: moralizar os homens. Nesse sentido, sendo a *Religiosa* a colocação, em prática dos procedimentos descritos no *Elogio*, o *Philosophe*, não adotando, deliberadamente, o tratado, consegue empreender a tarefa máxima que se deu em vida; aquela tarefa que o faz participante de um momento da história marcado pela campanha em prol da autonomia, realizada pelos ilustrados. Diderot não foi somente o pedagogo de seus contemporâneos, como afirmou Mesrobian⁷⁶⁰; ele foi, sobretudo, o educador da raça humana.

⁷⁵⁹ WILSON, Arthur. **Diderot**. *Op. Cit.*, p. 735.

⁷⁶⁰ Cf.: MESROBIAN, Avédik. **Les conceptions pédagogiques de Diderot**. *Op. Cit.*, p. 166.

REFERÊNCIAS

Obras de Diderot

DIDEROT, Denis. **A Religiosa**. Tradução Antônio Bulhões e Miécio Tati. São Paulo: Círculo do Livro, s.d.p.

_____. **Carta sobre o comércio do livro**. Tradução Bruno Fleiter. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002.

_____. **Contes et Romans**. Paris: Gallimard, 2004. (Collection Bibliothèque de la Pléiade).

_____. Denis. **Contes**. Paris: Le Livre de Poche, 2010. (Collection Les Classiques de Poche).

_____. **Da interpretação da natureza e outros escritos**. Tradução Magnólia Costa Santos. São Paulo: Iluminuras, 1989.

_____. **Diderot**. Tradução Marilena Chauí e J. Guinsburg. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Coleção “Os Pensadores”).

_____. **Discurso sobre a poesia dramática**. Tradução Franklin deMatos. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. **Discurso sobre a poesia dramática**. Tradução, organização, apresentação e notas L. F. Franklin deMatos. São Paulo: Cosac&Naify, 2005.

_____. **Écrits sur l'art et les artistes**. Choix de textes, introduction et notes par Jean Seznec. Bonchamp-lès-Laval: Hermann, 2007.

_____. **Ensaio sobre os Elementos de Filosofia** ou sobre os princípios dos conhecimentos humanos. Tradução Beatriz Sidou. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994. (Coleção “Repertórios”).

DIDEROT, Denis. SHAFTESBURY, Anthony. **Essai sur le mérite & la vertu**. Principes de la philosophie morale. Paris: Éditions Alives, 1998.

_____. **Jacques le fataliste et son maître**. Paris: Gallimard, 2001. (Collection Folio Classique).

_____. **Jacques, o fatalista, e seu amo**. Tradução Magnólia Costa Santos. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

_____. **Jóias Indiscretas**. Tradução Eduardo Brandão. Rio de Janeiro: Global Editora, s.d.p..

_____. **La Religieuse**. Commenté par Christophe Martin. Paris: Gallimard, 2010. (Collection Folio Foliothèque).

_____. **Les bijoux indiscrets**. Paris: Gallimard, 1981 (Collection “Folio Classique”).

_____. **Lettres à Sophie Volland**. 1759-1774. Édition présentée et annotée par Marc Buffat et Odile Richard-Pauchet. Paris: Non Lieu, 2010.

_____. **Lettres sur les aveugles**. Texte et commentaire de Éliane Martin-Haag. Paris: Ellipses, 1999. (Collection Philosophes-textes).

_____. **Paradoxe sur le comédien**. Édition avec dossier. Paris: Flammarion, 2000.

_____. **Obras I: Filosofia e Política**. Tradução J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2000. (Coleção “Textos”).

_____. **Obras II:** Estética, Poética e Contos. Tradução J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2000. (Coleção “Textos”).

_____. **Obras III:** O Sobrinho de Rameau. Tradução J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2006. (Coleção “Textos”).

_____. **Obras IV:** Jacques, o Fatalista, e seu Amo. Tradução J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2006. (Coleção “Textos”).

_____. **Obras V:** O Filho Natural. Tradução Fátima Saadi. São Paulo: Perspectiva, 2008. (Coleção “Textos”).

_____. **Obras VI (1):** O Enciclopedista. História da filosofia I. Tradução Newton Cunha. São Paulo: Perspectiva, 2007. (Coleção “Textos”).

_____. **Obras VI (2):** O Enciclopedista. História da filosofia II. Tradução Newton Cunha. São Paulo: Perspectiva, 2009. (Coleção “Textos”).

_____. **Obras VI (3):** O Enciclopedista. Arte, Filosofia e Política. Tradução Newton Cunha e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2011. (Coleção “Textos”).

_____. **Obras VII:** A Religiosa. Tradução J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2009. (Coleção “Textos”).

_____. **Oeuvres.** Contes. Paris: Robert Laffont, 1994. (Collection Bouquins). Tome II.

_____. **Oeuvres.** Correspondence. Paris: Robert Laffont, 1997. (Collection Bouquins). Tome V.

_____. **Oeuvres Esthétiques.** Paris: Classiques Garnier, 1994.

_____. **Oeuvres.** Esthétiques-Théâtre. Paris: Robert Laffont, 1996. (Collection Bouquins). Tome IV.

_____. **Oeuvres**. Philosophie. Paris: Robert Laffont, 1994. (Collection Bouquins). Tome I.

_____. **Oeuvres**. Politique. Paris: Robert Laffont, 1995. (Collection Bouquins). Tome III.

_____. **Oeuvres Complètes**. Éd. J. Assézat; M.Tourneux. Paris: Garnier Frères, Libraires-Éditeurs, 1875. Tome I.

_____. **Oeuvres Complètes**. Éd. J. Assézat; M.Tourneux. Paris: Garnier Frères, Libraires-Éditeurs, 1875. Tome II.

_____. **Oeuvres Complètes**. Éd. J. Assézat; M.Tourneux. Paris: Garnier Frères, Libraires-Éditeurs, 1875. Tome III.

_____. **Oeuvres Complètes**. Éd. J. Assézat; M.Tourneux. Paris: Garnier Frères, Libraires-Éditeurs, 1875. Tome V.

_____. **Oeuvres Complètes**. Éd. J. Assézat; M.Tourneux. Paris: Garnier Frères, Libraires-Éditeurs, 1875. Tome VI.

_____. **Oeuvres Complètes**. Éd. J. Assézat; M.Tourneux. Paris: Garnier Frères, Libraires-Éditeurs, 1875. Tome VII.

_____. **Oeuvres Complètes**. Éd. J. Assézat; M.Tourneux. Paris: Garnier Frères, Libraires-Éditeurs, 1876. Tome XI.

_____. **Oeuvres Complètes**. Éd. J. Assézat; M.Tourneux. Paris: Garnier Frères, Libraires-Éditeurs, 1876. Tome XVII.

_____. **Oeuvres Complètes**. Éd. J. Assézat; M.Tourneux. Paris: Garnier Frères, Libraires-Éditeurs, 1876. Tome XVIII.

_____. **Oeuvres Complètes**. Éd. J. Assézat; M.Tourneux. Paris: Garnier Frères, Libraires-Éditeurs, 1876. Tome XIX.

_____. **Oeuvres Philosophiques**. Paris: Classiques Garnier, 1964.

_____. **Oeuvres Philosophiques**. Paris: Gallimard, 2010. (Collection Bibliothèque de la Pléiade).

_____. **O Passeio do Cético** ou as Alamedas. Tradução Maria das Graças de Souza. São Paulo: Martins Fontes, 2005. (Coleção “Breves Encontros”).

_____. **Supplément au voyage de Bougainville**. Paris: Gallimard, 2009. (Collection Folio Classique).

DIDEROT, Denis. D’ALEMBERT, Jean Le Rond. **Verbetes Políticos da Enciclopédia**. Tradução Maria das Graças de Souza. São Paulo: Discurso Editorial; Editora Unesp, 2006.

Obras de comentadores de Diderot

BEILIN, Aline. Denis Diderot. **La culture et l’éducation**. Mayenne: SCÉRÉN-CNDP, 2011. (Collection Philosophie en cours).

BELAVAL, Yvon. **Études sur Diderot**. Paris: PUF, 2003.

_____. **L’esthétique sans paradoxe de Diderot**. Paris: Gallimard, 1991. (Bibliothèque des idées).

BESSE, Guy. Observations sur la *Réfutation d’Helvétius* par Diderot. In: FELLOWS, Otis. **Diderot Studies**. Genève: Librairie Droz, 1964. Vol. VI. p. 29-45.

BOURDIN, Jean-Claude. **Diderot**. Le matérialisme. Paris: PUF, 1998. (Collection Philosophies).

CHABANON, Michele. *Le Plan d'une Université: une ouverture à demi-mot*. In: **Recherches sur Diderot et sur l'Encyclopédie**. n°. 35, 2003. p. 41-58.

CHAUVEAU, Sophie. **Diderot**. Le génie débraillé. Paris: Gallimard, 2009. (Collection Folio).

CHEVALIER, Denise-Jacqueline. Diderot et l'Éducation. In: **La Pensée**. Revue du Rationalisme Moderne. n°. 146. juillet-août, 1969. p. 128-141.

CHOUILLET, Anne-Marie (organisateur). **Les Ennemis de Diderot**. Actes du Colloque organisé par La Société Diderot, Paris, Hôtel de Sully, 25-26 octobre 1991. Paris: Klincksieck, 1993.

CHOUILLET, Jacques. **Diderot**. Paris: CDU/SEDES, 1977.

_____. **Diderot poète de l'énergie**. Paris: PUF, 1984.

_____. **La formation des idées esthétiques de Diderot**. Paris: Armand Colin, 1973.

COLLIGNON, Albert. **Diderot**, sa vie, ses oeuvres, sa correspondance. Paris: Félix Alcan Éditeur, 1895.

CRESSON, André. **Diderot, sa vie, son oeuvre, avec un exposé de sa philosophie**. Paris: Presses Universitaires de France, 1949.

DIDIER, Béatrice. **Béatrice Didier commente Jacques le Fataliste et son maître de Diderot**. Paris: Gallimard, 1998. (Collection "Foliothèque").

_____. **Diderot**. Paris: Ellipses, 2001. (Collection Thèmes et études).

_____. **Diderot dramaturge du vivant**. Paris: PUF, 2001. (Collection Écriture).

_____. **Diderot dramaturge du vivant**. Paris: Presses Universitaire de France, 2001.

_____. Quand Diderot faisait le *Plan d'une Université*. In: **Recherches sur Diderot et sur l'Encyclopédie**. n°. 18-19. 1995. p. 81-91.

DIECKMANN, Herbert. **Inventaire du Fonds Vandeul et inédits de Diderot**. Genève: Librairie Droz. Lille: Librairie Giard, 1951.

DOLLE, Jean-Marie. **Politique et Pédagogie**. Diderot et les problèmes de l'éducation. Paris, Vrin, 1973.

GOUBIER-ROBERT, Geneviève. BORDAS, Eric. **Autour du Fils naturel et du Rêve de d'Alembert de Diderot**. Belgique: Atlande, 2000.

HARTMANN, Pierre. **Diderot la figuration du philosophe**. Paris: José Corti, 2003.

IBRAHIM, Annie. **Diderot**. Paris: Vrin, 2010. (Bibliothèque des Philosophes).

_____. **Diderot et la question de la forme**. Paris: PUF, 1999. (Collection Débats Philosophiques).

_____. **Le vocabulaire de Diderot**. Paris: Ellipses, 2002. (Collection Vocabulaire de...).

IDA, Hisashi. **Genèse d'une morale matérialiste**. Les passions et le contrôle de soi chez Diderot. Paris: Honoré Champion, 2001.

ISSAURAT, Cyprien. **Diderot pédagogue**. Paris: C. Reinwald, Librairie Éditeur: 1888. (Conférence).

ISSAURAT, Cyprien. Diderot. In: **La Pédagogie et son histoire**. Paris: C. Reinwald, Librairie Éditeur: 1886. (Bibliothèque des Sciences Contemporaines). P. 234-261.

KEMPF, Roger. **Diderot et le roman ou le démon de la présence**. Paris: Seuil, 1984.

KIERNAN, C. Helvétius and a science of ethics. In: BESTERMAN, Theodore. **Studies on Voltaire and the Eighteenth Century**. Genève; Les Délices: Institut et Musée Voltaire, 1968. Vol. LX. p. 229-243.

LEFEBVRE, Henri. **Diderot ou les affirmations fondamentales du matérialisme**. Paris: L'Arche Éditeurs, 1983. (Le sens de la marche).

LEPAPE, Pierre. **Diderot**. Paris: Champs/Flammarion, 1991.

MATTOS, Franklin de. **A Cadeia Secreta**. São Paulo: Cosac&Naify, 2004.

_____. “Livres gozo e livros exame: ensaio sobre *Les bijoux indiscrets* de Diderot.” In: NOVAES, Adauto (Org.). **Libertinos Libertários**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

MALLET, Jean-Daniel. **Le Neveu de Rameau**. Denis Diderot. Paris: Hatier, 2002.

MARTIN, Christophe. **Christophe Martin comente La Religiosa de Diderot**. Paris: Gallimard, 2012. (Collection “Foliothèque”).

MARTIN-HAAG, Éliane. **Diderot**. Paris: Ellipses, 1998. (Collection Philo-Philosophes).

_____. **Un aspect de la pensée politique de Diderot**. Paris: Ellipses, 1999. (Polis. Petites essais d'éthique et de politique).

MESROBIAN, Avédik. **Les conceptions pédagogiques de Diderot**. Tese pour le doctorat d'Université de Paris. Faculté des Lettres. Paris: Librairie G. Molouan, 1913.

MORTIER, Roland. TROUSSON, Raymond. **Dictionnaire de Diderot**. Paris: Honoré Champion, 1999.

_____. **Le cœur et la raison**. Paris: Voltaire Foundation, 1990.

_____. L'Instruction publique. Des *Mélanges* pour Catherine II au *Plan d'une Université*. In: GOGGI, Gianluigi. KAHN, Didier. **L'édition du dernier Diderot. Pour un Diderot électronique**. Paris: Hermann, 2007. p. 03-09.

PIVA, Paulo Jonas de Lima. **O Ateu Virtuoso**. Materialismo e Moral em Denis Diderot. São Paulo: Discurso Editorial, FAPESP, 2003. (Coleção "Percurso(s)").

PRADO, Raquel de Almeida. **A jornada e a clausura**. Figuras do indivíduo no romance filosófico. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

PROUST, Jacques. **Diderot et L'Encyclopédie**. Paris: Albin Michel, 1995. (Bibliothèque de l'Évolution de l'Humanité).

ROMANO, Roberto. **Moral e Ciência**. A monstruosidade no século XVIII. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2003 (Série Livre Pensar, vol. 15).

_____. **Silêncio e Ruído**. A sátira em Denis Diderot. Campinas, SP: editora da UNICAMP, 1996. (Coleção "Repertórios").

SALAÜN, Franck. **Le genou de Jacques**. Singularité et théorie du *moi* dans l'oeuvre de Diderot. Paris: Hermann, 2010.

SOUZA, Maria das Graças. **Natureza e Ilustração**. Sobre o materialismo de Diderot. São Paulo: editora Unesp, 2002. (Coleção Biblioteca de Filosofia).

SPEAR, Frederick A. **Bibliographie de Diderot**. Répertoire analytique international. Genève: Librairie Droz, 1980. vol. 1.

_____. **Bibliographie de Diderot**. Répertoire analytique international. Genève: Librairie Droz, 1988. vol. 2: 1976-1986.

STAROBINSKI, Jean. **Action et Réaction**. Vie et aventures d'un couple. Paris: Seuil, 1999. (Collection La librairie du XXème siècle).

STENGER, Gerhardt. Diderot lecteur de L'Homme: une nouvelle approche de la *Réfutation d'Helvétius*. In: MASON, H. T.. **Studies on Voltaire and the Eighteenth Century**. Oxford: The Voltaire foundation, 1984. Vol. 228. p. 267-291.

VANDEUL, Madame. **Diderot, mon père**. Strasbourg: Circe, 1662.

VERNIÈRE, Paul. **Lumières ou Clair-Obscure?** Paris: PUF, 1987.

WILSON, Arthur M. **Diderot**. Sa vie et son oeuvre. Traduction Gilles Chahine, Annette Lorenceau, Anne Villelaur. Paris: Laffont/Ramsay, 1985. (Collection Bouquins).

WILSON, Arthur. **Diderot**. Tradução Bruna Torlay. São Paulo: Perspectiva, 2012. (Col. Perspectivas).

Sobre Educação; Filosofia da Educação; História da Educação; História da Pedagogia

ABBAGNANO, N. e VISELBERGHI, A. **História da pedagogia**. Tradução de G. Quartin. Lisboa: Livros Horizonte, 1981.

BOTO, Carlota. **A Escola do Homem Novo**. Entre o Iluminismo e a Revolução francesa. São Paulo: UNESP, 1996. (Coleção "Encyclopaideia").

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999. (Coleção "Encyclopaideia").

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

COMPAYRÉ, Gabriel. **Histoire Critiques des Doctrines de l'Éducation em France depuis le seizième siècle**. Paris: Librairie Hachette, 1904. Tomes I et II.

DESJARDIN, M. F. **Les Jésuites et l'Université devant le Parlement de Paris**. S. l. p., 1877.

DROUIN-HANS, Anne-Marie. **L'Éducation une question philosophique**. Paris: Anthropos, 1998. (Collection Poche Éducation).

DURKHEIM, Émile. **L'Éducation Morale**. Paris: Presses Universitaires de France, 1974. (Bibliothèque de Philosophie Contemporaine).

DURKHEIM, Emile. **A Evolução Pedagógica**. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

EBY, Frederick. **História da Educação Moderna**. Séc. XVI/Séc. XX. Teoria, organização e prática educacionais. Tradução Maria Ângela Vinagre e Almeida, Nelly Aleotti Maia, Malvina Cohen Zaide. Porto Alegre: Globo; Brasília: INL, 1976.

FARET, Nicolas. **L'honnête homme ou l'art de plaire à la Cour**. Paris: Touffaincts du Bray, 1630.

GAL, Roger. **Histoire de l'Éducation**. Paris: Presses Universitaires de France, 1983. (“Que sais-je?”).

JAEGER, Werner. **Paidéia**. A formação do homem grego. Tradução Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

GARIN, Eugénio. **L'Éducation de l'homme moderne**. Traduction Jacqueline Humbert. Paris: Fayard, 1968.

GUSDORF, Georges. **L'avènement des sciences humaines au Siècle des Lumières**. Paris: Payot, 1973.

HUBERT, J. **Les Jésuites**. Traduction Alfred Marchand. Paris: S. l. p., 1875.

HUBERT, René. **Traité de Pédagogie Generale**. Paris: Presses Universitaires de France, 1965.

LEBRUN, François; QUÉNIART, Jean; VENARD, Marc. **Histoire de l'enseignement et de l'éducation II**. De Gutenberg aux lumières (1480-1789). Paris: Perrin, 2003. (“Tempus”).

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 11ª ed. Tradução Gaetano Lo Mónico. São Paulo: Cortez, 2004.

MOREAU, Didier. **Éducation et théorie morale**. Paris: Vrin, 2011. (Collection Philosophie de l'Éducation).

PUJOL, Stéphane. **Educação e Emancipação n o horizonte das Luzes**. Tradução: Christine Arndt de Santana e Vladimir de Oliva Mota. Conferência apresentada no Núcleo de Pós-Graduação em Educação (NPGED), da Universidade Federal de Sergipe (UFS), no dia 12 de dezembro de 2011, às 16:00h. p. 09.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. Tradução Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

REBOUL, Olivier. **A filosofia da educação**. Tradução Luiz Damasco Penna *et al.* São Paulo: Editora Nacional, 1978.

_____. **A filosofia da educação**. Antônio Rocha e Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2000. (Coleção “Nova biblioteca 70”).

ROLIN, Charles. **Traité des Études**. Paris: librairie de Firmin Didot Frère, Fils et C^{ie}, 1863. (III Tomes).

SANTANA, Christine Arndt de. **Educação e Literatura**: Voltaire e a função educadora dos textos literários. Aracaju: Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS), 2008 (Dissertação de Mestrado).

SCIACCA, Michele Federico. **O problema da Educação** na história do pensamento filosófico e pedagógico. Tradução Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Herder/EDUSP, 1966. (Vol. I).

SNYDERS, Georges. **La pédagogie em France aux XVII^e et XVIII^e siècles**. Paris, Presses Universitaires de France, 1965.

TREVISAN, Amarildo Luiz. **Filosofia da Educação**. Mímesis e razão comunicativa. Rio Grande do Sul: Editora UNIJUÍ, 2000.

Sobre Teoria Literária

ADORNO, Theodor. **Notas de Literatura I**. Tradução Jorge de Almeida. São Paulo: Duas Cidades, Editora 34, 2003. (Coleção “Espírito Crítico”).

ARISTÓTELES. **Poética**. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Coleção “Os pensadores”).

ARISTÓTELES. HORÁCIO. LONGINO. **A Poética Clássica**. Tradução Jaime Bruna. São Paulo: Cultrix, 2005.

AUERBACH, Erich. **Mimesis**: A representação da realidade na literatura ocidental. 4^a ed. Tradutores não nomeados. São Paulo: Perspectiva, 2002 (Coleção “Crítica”).

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 4^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção “Biblioteca Universal”).

BERGEZ, Daniel *et al.*. **Métodos críticos para análise literária**. Tradução Olinda Maria Rodrigues Prata. São Paulo: Martins Fontes, 1997 (Coleção “Leitura e Crítica”).

BOILEAU. **Art Poétique**. Épîtres-Odes, Poesies Diverses et Épigrammes. Paris: Flammarion, 1969.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos?** Tradução Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CANDIDO, Antonio. **Textos de Intervenção**. São Paulo: Duas Cidades, Editora 34, 2002. (Coleção “Espírito Crítico”).

CARPEAUX, Otto Maria. **História da Literatura Ocidental**. Rio de Janeiro: O Cruzeiro, 1959. (vol. I - IV).

COULET, Henri. **Le Roman** jusqu’à la Révolution. Paris: Armand Colin, 1967.

CROCCE, Benedetto. **Breviário de Estética. Aesthetica in nuce**. Tradução de Rodolfo Ilari Jr. São Paulo: Ática, 1997.

D’ONOFRIO, Salvatore. **Forma e Sentido Literário**. São Paulo: Ática, 2007. (Coleção “Ática Universidade”).

EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura: uma introdução**. Tradução Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2006. (Coleção “Biblioteca Universal”).

FEHÉR, Ferenc. **O romance está morrendo?** Tradução de Eduardo Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. (Coleção “Leitura”).

FORSTER, Edward Morgan. **Aspectos do Romance**. Tradução Sergio Alcides. São Paulo: globo, 2005.

GREEN, F. C. **French Novelists, Manners and Ideas, from the Renaissance to the Revolution**. New York: s.n., 1929.

JAMES, Henry. **A arte da ficção**. Tradução Daniel Piza. Osasco/São Paulo: Novo Século, 2010.

JAUSS, Hans Robert *et al.*. **A Literatura e o Leitor**. Textos de Estética da recepção. São Paulo: Paz e Terra, 1979. (Coleção “Literatura e teoria literária”; vol. 36).

JAUSS, Hans Robert. **Pour une esthétique de la reception**. Traduire de l’Allemand par Claude Maillard. Paris: Gallimard, 1978. (Collection “Tel”).

JIMENEZ, Marc. **O que é Estética?** Tradução Fulvia M. L. Moretto. São Leopoldo, RS: UNISINOS, 1999.

JOUVE, Vincent. **Poétique des valeurs**. Paris: PUF, 2001. (Collection Ecriture).

KAYSER, Wolfgang. **Análise e interpretação da obra literária**. Introdução à ciência da Literatura. Tradução Paulo Quintela. 3ª ed. Coimbra: Arménio Amado, 1963. (vol. I - II).

LACLOS, Chordelos. **As relações perigosas** ou cartas recolhidas num meio social e publicadas para o ensinamento de outros. Tradução Carlos Dummond de Andrade. São Paulo: Globo, 1993.

LAGARD, André. MICHARD, Laurent. **XVIII Siècle**. Les grands auters françaises du programme. 5ª ed. Paris: Bordas, 1956. (Collection “Textes et Littératures”).

LEWIS, C. S. **Um experimento na crítica literária**. Tradução João Luís Ceccantini. São Paulo: UNESP, 2009.

LLOSA, Mario Vargas. **Cartas a um jovem escritor**. Tradução Regina Lyra. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006. (Coleção “Cartas a um jovem...”).

LOMÉNIE, Louis. La littérature romanesque. In: **Revue de Deux-Mondes**. Paris, 1º décembre 1875.

MAINGUENEAU, Dominique. **O contexto da obra literária**. Tradução Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Coleção “Leitura e Crítica”).

_____. **Pragmática para o discurso literário**. Tradução Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1996 (Coleção “Leitura e Crítica”).

MENOUD, Lorenzo. **Qu'est-ce que la fiction?** Paris: Vrin, 2005. (Collection Chemins Philosophiques).

MOISÉS, Massaud. **A criação literária**. Prosa I. São Paulo: Cultrix, 2003.

MONTANDON, Alain. **Le roman au XVIII siècle en Europe**. Paris: PUF, 1999. (Collection Littérature européennes).

_____. **A criação literária**. Prosa II. São Paulo: Cultrix, 2007.

ORMESSON, Jean d'. **Une autre histoire de la littérature française**. Les Lumières. s.l.p.: Nil Editions, 2000.

PAMUK, Orhan. **O romancista ingênuo e o sentimental**. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

POUND, Ezra. **ABC da Literatura**. Tradução Augusto de Campos e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2006.

PRADO, Raquel de Almeida. **A jornada e a clausura**. Figuras do indivíduo no romance filosófico. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

_____. **Perversão da Retórica, Retórica da Perversão**. Moralidade e forma literária em *As Ligações Perigosas* de Choderlos de Laclos. São Paulo: Editora 34, 1997.

RALLO, Elisabeth Ravoux. **Métodos de Crítica Literária**. Tradução Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2005. (Coleção “Leitura e Crítica”).

RANCIÈRE, Jacques. **Le spectateur émancipé**. Paris: La Fabrique Éditions, 2008.

REBOUL, Olivier. **Introdução à Retórica**. Tradução Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Coleção “Justiça e Direito”).

REUTER, Yves. **Introdução à análise do romance**. Tradução Ângela Bergamini *et al.*. São Paulo: Martins Fontes, 1996. (Coleção “Leitura e Crítica”).

SCHAEFFER, Jean-Marie. **Pourquoi la fiction?** Paris: Seuil, 1999. (Collection Poétique).

SALAÜN, Franck. **Besoin de fiction**. Sur l’expérience littéraire de la pensée et le concept de *FictionPensante*. Paris: Hermann, 2010.

SARTRE, Jean-Paul. **O que é Literatura?** Tradução Carlos Felipe Moisés. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2004.

SCHAEFFER, Jean-Marie. **Pourquoi la fiction?** Paris: Seuil, 1999. (Collection Poétique).

SGARD, Jean. **Prévost romancier**. Paris: José Corti, 1968.

SILVA, Vítor Manuel de Aguiar. **Teoria da Literatura**. Coimbra: Almedina, 2009.

SPITZER, Leo. **Études de style**. Paris: Gallimard, 1970. (Collection “Tel”).

STAËL, Madame de. **De la Littérature**. Paris: Flammarion, 1991.

TODOROV, Tzvetan. **A Literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

WATT, Ian. **A ascensão do Romance**: estudos sobre Defoe, Richardson e Fielding. Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

WELLEK, René. **História da Crítica Moderna I**. O século XVIII. São Paulo: Editora Herder, 1967.

_____. **História da Crítica Moderna II**. O Romantismo. São Paulo: Editora Herder, 1967.

WELLEK, René; WARREN, Austin. **Teoria da literatura e metodologia dos estudos literários**. Tradução Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 2003 (Coleção “Leitura e Crítica”).

WOOD, James. **Como funciona a ficção**. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Cosac&Naify: 2001.

Sobre Século XVIII

BARIDON, Michel. “Lumières et Enlightenment. Faux Parallèle ou Vraie Dynamique du Moviment Philosophique?” In: **Dix-huitième Siècle**: s.l.p., n° 10, s.d.p.

BELAVAL, Yvon. “L’Aufklärung a Contre-Lumières”. In: **Archives de Philosophie**. S.l.p.: Tome 42, cahier 4, octobre-décembre, 1979.

_____. “Qu’est-ce que les Lumières?” In: **Dix-huitième Siècle**: s.l.p., n° 10, 1978.

CHARTIER, Roger. **Do palco à página**. Publicar e ler romances na época moderna – séculos XVI-XVIII. Tradução Bruno Feitler. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002.

_____. **Inscrever & Apagar**. Cultura escrita e literatura. Tradução Luzmara Curcino Ferreira. São Paulo: UNESP, 2007.

CASINI, Paolo. **Newton e a consciência europeia**. Tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora UNESP, 1995.

CASSIRER, Ernst. **A filosofia do Iluminismo**. Tradução Álvaro Cabral. 3ª ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. (Coleção “Repertórios”).

DARNTON, Robert. **Os Best-sellers proibidos** da França pré-revolucionária. Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. **Os dentes falsos de George Washington**. Um guia não convencional para o século XVIII. Tradução José Geraldo Couto. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____. **O grande massacre de gatos**. E outros episódios da História Cultural francesa. Tradução Sonia Coutinho. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

_____. **O Iluminismo como negócio**. História da publicação da Enciclopédia (1775-1800). Tradução Laura Teixeira Motta e Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DESNÉ, Roland. “A filosofia francesa no século XVIII”. In: CHÂTELET, François (org.). **História da filosofia**. Tradução Guido de Almeida. Rio de Janeiro, Zahar: 1974 (Vol. 04).

DUCROS. **Les encyclopédistes**. Paris: Honoré Champion, 1900.

FRANTZ, Pierre. **L'esthétique du tableau dans le théâtre du XVIII siècle**. Paris: PUF, 1998. (Collection Perspectives Littéraires).

FORTES, Luís Roberto Salinas. **O iluminismo e os reis filósofos**. 8ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1999 (Coleção “Tudo é história”).

FOUCAULT, Michel. FARGE, Arlette. **Le Désordre des familles** – Lettres de Chachet des Archives de La Bastille au XVIII^e siècle. Paris: Gallimard, 1982.

_____. “Dossier” In: **Magazine Littéraire**. S.l.p.: nº 207. mai, 1984.

_____. Qu'est-ce que les Lumières? In: **Revue Magazine Littéraire**. s.l.p.: nº 309, avril, 1993.

FRANCASTEL, Pierre. (org.). “Pays Slaves non Russes”. In: **Utopie et Institutions au XVIII^e Siècle**, s.l.p., 1978.

GAZIER, Augustin. **Histoire Général du mouvement janséniste**. Paris: Honoré Champion, 1922 (II vol.). vol. II.

GOULEMONT, Jean Marie. **La littérature des Lumières**. Paris: Armand Colin, 2002. (Collection Lettres Sup.).

GUSDORF, Georges. De l'utopie à la réalité. In: **L'avènement des sciences humaines au Siècle des Lumières**. Paris: Payot, 1973.

_____. **Naissance de la conscience Romantique au Siècle des Lumières**. Paris: Payot, 1976.

HARTMANN, Pierre. LOTTERIE, Florence. (Textes réunis). **Le Philosophe romanesque**. L'image du philosophe dans le roman des Lumières. Strasbourg: Presses Universitaire de Strasbourg, 2007. (Travaux de CELUS-Centre d'Études des Lumières de l'Université de Strasbourg n. 13).

HAZARD, Paul. **La crise de la conscience européenne**. Paris: Fayard, 1994.

_____. **O pensamento europeu no século XVIII**. De Montesquieu a Lessing. 3ª ed. Tradução Carlos Grifo Babo. Lisboa: Presença, 1989.

HÖFFDING, Harald. **Histoire de la Philosophie Moderne**. Traducteur P. Bordier. Paris: Félix Alcan Éditeur, 1906. Tome I.

KREIMENDAHL, Lothar (Org.). **Filósofos do século XVIII**. Uma introdução. Tradução Dankwart Bernsmüller. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2007. (Coleção História da Filosofia).

LAURENT, Bernard. **L'esprit des Lumières et leur destin**. Paris: Elipses, 1996.

LE RU, Véronique. **Subversives Lumières: l'Encyclopédie comme machine de guerre**. Paris: CNRS Éditions, 2007

MENEZES, Edmilson. **História e Esperança em Kant**. São Cristóvão: Editora UFS; Fundação Oviêdo Teixeira, 2000.

MONTANDON, Alain. **Le roman au XVIII siècle en Europe**. Paris: PUF, 1999. (Collection Littérature européennes).

MOTA, Vladimir de Oliva. **Acerca da noção de Filosofia em Voltaire**. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade de São Paulo (USP), 2012. (Tese de Doutorado). Orientadora Professora Doutora Maria das Graças de Souza.

_____. **Voltaire e a crítica à metafísica: um ensaio introdutório**. São Cristóvão: Editora da Universidade Federal de Sergipe; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2010.

NASCIMENTO, Milton Meira do. NASCIMENTO, Maria das Graças de Souza. **Illuminismo a revolução das Luzes**. São Paulo: Ática, 2001.

ROSSI, Paolo. **A ciência e a filosofia dos modernos**. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1992.

_____. **O nascimento da ciência moderna na Europa**. Tradução Antônio Angonese. Bauru: EDUSC, 2001.

SOUZA, Maria das Graças de. “O cético e o ilustrado”. In: **Cadernos de ética e filosofia política**. São Paulo, nº 2, 2000.

_____. **Ilustração e História**. O pensamento sobre a História no Iluminismo francês. São Paulo: Discurso Editorial, 2001.

STAROBINSKI, Jean. “O fuzil de dois tiros de Voltaire”. In: **As máscaras da civilização**. Tradução Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. “Pouvoir et Lumières dans la ‘Flûte Enchantée’”. In: **Dix-huitième Siècle**. s.l.p.: nº. 10, 1978.

TATIN-GUORIER, Jean-Jacques. **Lire les Lumières**. Paris: Dunod, 1996.

TODOROV, Tzvetan. **O espírito das Luzes**. Tradução de Mônica Cristina Corrêa. São Paulo: Editora Barcarolla, 2008.

VENTURI, Franco. “Les Lumières dans l’Europe du 18e siècle”. In: **Europe des Lumières: Recherches sur le 18e siècle**. Tradução Françoise Braudel. Paris: École Pratique des Hautes Études, 1971.

Dicionários

D’ALEMBERT, Jean le Rond. DIDEROT, Denis. **Encyclopédie**. Édition en CD-ROM. Paris, Redon, 2002/2003.

DELON, Michel. (Dir.) **Dictionnaire européen des Lumières**. Paris: Quadrige. PUF, 1997.

FURETIÈRE, Antoine. **Dictionnaire universel**, contenant generalement tous les mots François, tant vieux que moderne, & les Termes de toutes les sciences et des arts. Haye et Rotterdam: Arnout & reinier Leers, 1702. (II Tomes).

GOULEMONT, Jean M. MASSEAU, Didier. TATIN-GOURIER, Jean-Jacques. **Vocabulaire de la Littérature du XVIII^e siècle**. Paris: Minerve, 1996.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de Termos Literários**. São Paulo: Cultrix, 2004.

TRÉVOUX. **Dictionnaire Universel** François et Latim, vulgairement appelé **Dictionnaire de Trévoux**. Paris: Compagnie des Libraires Associés, 1771. (VIII Tomes).

TROUSSON, Raymond *et al.* (dir.) **Dictionnaire de Jean-Jacques Rousseau**. Paris: Honoré Champion, 2006. (“Champion Classiques”).

_____. **Dictionnaire Voltaire**. Bruxelles: Hachette, 1994. **Dictionnaire Voltaire**. Bruxelles: Hachette, 1994.

TROUSSON, Raymond. VERCRUYSSSE, Jeroon. **Dictionnaire général de Voltaire**. Paris: Honoré Champion, 2003.

Outras obras consultadas

BALZAC, Honoré. **Os jornalistas**. Tradução João Domenech. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

BONNET, Jean-Claude. **Naissance du Panthéon**. Essai sur le culte des grands hommes. Paris: Fayard, 1998.

CASSIRER, Ernst. **A questão Jean-Jacques Rousseau**. Tradução Erlon José Paschoal e Jézio Gutierre. São Paulo: Editora UNESP, 1999. (Coleção “Biblioteca básica”).

CHANFRAULT, Marie-Françoise. Éducation. In: GOULEMOT, Jean M. MAGNAN, André. MASSEAU, Didier. **Inventaire Voltaire**. Paris: Gallimard, 1995.

CONDORCET. **Cinco memórias sobre a instrução pública**. Tradução Maria das Graças de Souza. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

_____. Relatório e projeto de decreto sobre a organização geral da instrução pública, apresentados à Assembléia Nacional em nome do Comitê de Instrução Pública em 20 e 21 de abril de 1792. In: **Escritos sobre a instrução pública**. Tradução Maria Auxiliadora Cavazotti e Lígia Regina Klein. Campinas/ São Paulo: Autores Associados, 2010. (Coleção “Clássicos da Educação”).

COSSUTA, Frédéric. **Elementos para a leitura dos textos filosóficos**. Tradução Angela de Noronha Begnami; Milton Arruda; Clemence Jouet-Pastré; Neide Sette. São Paulo: Martins Fontes, 2001 (Coleção “Leitura e Crítica”).

D’ALEMBERT, Jean Le Rond. **Discours préliminaire de l’Encyclopédie**. Paris: Gonthier, 1965.

D’ORMESSON, Jean. **Une autre histoire de la littérature française**. Paris: NiL Éditions, 1997. (Collection Points). Tome 1.

_____. **Une autre histoire de la littérature française**. Paris: NiL Éditions, 1997. (Collection Points). Tome 2.

DU DEFFAND, Madame. **Cartas a Voltaire**. Tradução Cristina Muracho. São Paulo: Mandarim, 1996.

DUPRONT, Alphonse. **Qu’est-ce que les Lumières?** Paris: Gallimard, 1996.

FAGUET, Émile. **L’Art de Lire**. Paris: Hachette, 1923. (“Collection des Muses”).

FOLSCHEID, Dominique. WUNENBURGER, Jean-Jacques. **Metodologia Filosófica**. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FRANTZ, Pierre. **L’esthétique du tableau dans le théâtre du XVIII siècle**. Paris: PUF, 1998. (Collection Perspectives Littéraires).

HELVÉTIUS. **Réflexions sur l’homme** & autres textes. Maroc: Coda, 2006.

HORACE. **Oeuvres**. Odes, Chant Séculaire, Épodes, Satires, Épitres, Art Poétiques. Traduction, introduction et notes François Richard. Paris: Flammarion, 2009.

KANT, Immanuel. “Resposta à pergunta: Que é ‘Esclarecimento’ (Aufklärung)?” In: **Textos Seletos**. Tradução Raimundo Vier. Petrópolis: Vozes, 1990.

LA BRUYÈRE. **Les Caractères de Théophraste traduit du grec avec Les Caractères ou les mœurs de ce siècle**. Paris: Flammarion, 2011.

LEIBNIZ. **Opera Omnia**. Génève: Louis Dutens, 1768. (VI Tomes). Tome VI, p. 65. (reimpresso: Hildesheim: Olms, 1989).

LEOPOLDO E SILVA, Franklin. “Função social do filósofo.” In: MUCHAIL, Selma Tannus. **A filosofia e seu ensino**. Petrópolis: Vozes; São Paulo: EDUC, 1995.

MACEDO, Neusa Dias de. **Iniciação à pesquisa bibliográfica** Guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

MATTOS, Franklin de. **O filósofo e o comediante**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MAUROIS, André. **O pensamento vivo de Voltaire**. Tradução Lívio Teixeira. São Paulo: Livraria Martins Editora, s.d.p.. p.

MEYER, Michel (dir.). **Revue internationale de philosophie: Voltaire (1694-1994)**. Bruxelles, Vol. 48, N° 187, mars, 1994.

MONTAIGNE, Michel de. **Oeuvres Complètes**. Paris: Seuil, 1967. (Collection L'intégrale).

MONTESQUIEU. **Cartas Persas**. Tradução de Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Nova Alexandria, 2005.

MORTIER, Roland. Préface: Voltaire et la philosophie. Réflexions sur un tricentenaire (1696-1994). In: MEYER, Michel (dir.). **Revue internationale de philosophie: Voltaire (1694-1994)**. Bruxelles, Vol. 48, N° 187, mars, 1994.

PERISSÉ, Gabriel. **Filosofia, Ética e Literatura**. Uma proposta pedagógica. São Paulo: Manole, 2004.

PLATÃO. **A República**. Tradução e Notas Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

POMEAU, René. **La religion de Voltaire**. Paris: Nizet, 1995.

_____. **Voltaire par lui-même**. Paris: Seuil, 1970.

PRÉVOST, Abbé. **Manon Lescault**. Paris: Gallimard, 2008. (Collection Folio Classique).

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre as ciências e as artes**. Tradução Lourdes Machado. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. **Emílio** ou Da Educação. Tradução Roberto Leal Ferreira. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Coleção “Paidéia”).

_____. **Júlia ou A nova Heloísa**. Tradução Fulvia M. L. Moretto. São Paulo – Campinas: Hucitec/Editora da Unicamp, 1994.

_____. **Lettre à d'Alembert**. Édition avec dossier. Paris: Flammarion, 2003.

SZONDI, Peter. **Teoria do drama burguês**. Século XVIII. Tradução Luiz Sérgio Repa. São Paulo: Cosac&Naify, 2004. (Coleção “Cinema, Teatro e Modernidade”).

VAN DEN HEVEUL, Jacques. **Voltaire dans ses contes**. De *Micromégas* à *L'Ingénu*. Genève: 1998.

VOLTAIRE. **Ce qui plaît aux dames** et autres contes galants. Paris: Arles: 2008.

_____. **Contos**. Tradução Mário Quintana. Porto Alegre: Abril Cultural, 1972. (“Os imortais da literatura universal”, nº 40).

_____. **Dictionnaire de la pensée de Voltaire par lui-même**

_____. **Memórias**. Tradução Marcelo Coelho. Rio de Janeiro: Imago, 1995. (Coleção “Lazuli”)

_____. **Mélanges**. Paris: Gallimard, 1995.

_____. **Romans et Contes** en vers et en prose. Paris: Le livre de poche, 1994. (“La Pochothèque”).

_____. **Voltaire**. Tradução Marilena Chauí. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção “Os Pensadores”).

Sites consultados

www.leibnizbrasil.pro.br/leibniz-obras.htm, acessado em 24 de janeiro de 2012, às 11:48h.