

## Emílio, o aluno imaginário e as cenas pedagógicas no *Emílio* de Rousseau

Profa. Dra. Maria de Fátima Simões Francisco<sup>1</sup>

**Resumo:** Trata-se de analisar algumas das funções cumpridas, no interior do *Emílio*, por Emílio, o “aluno imaginário”, e pelas “cenas” pedagógicas em que ele “aparece”. Veremos que Rousseau nos fornece pistas interessantes sobre a utilidade de recorrer no texto filosófico a esses exemplos imaginários em que as “máximas” são apresentadas detalhada e concretamente. Tais exemplos farão com que o leitor compreenda como podem ser levadas à prática as máximas, terão ainda, para o leitor, o sentido de “provas” da verdade daquelas e, por fim, significarão a própria aplicação e teste dessas máximas a um aluno e a uma situação educacional imaginários.

**Palavras Chave:** cenas, imaginação, aplicação, teste, prova.

**Abstract:** We intend in this article to study some functions played by Emile, the “imaginary pupil” and by the pedagogical “scenes” where he “appears” in Rousseau’s education treatise. The author gives us relevant information about the utility of using examples of imaginary situations where the maxims are presented in a detailed concrete form. Those examples will make the reader understand how the maxims can be putting into practice, they will also have the meaning of “proofs” of the truth of these maxims; finally, they will be the putting into practice and the test of maxims in an imaginary educational situation and pupil.

**Keywords:** scenes, imagination, putting into practice, testing, proving.

Depois de apresentar, no início do livro III do *Emílio*, os princípios que regem a idade da vida em que se encontra atualmente Emílio, a pré-puberdade, e de introduzir algumas das máximas que devem pautar a ação do preceptor junto a seu aluno nessa fase, Rousseau insere a primeira “cena” pedagógica do livro III: a do prestidigitador e o truque do pato de cera. Ao iniciá-la, alude uma das necessidades a que atende a interpolação desses episódios no tratado filosófico de educação: tornar útil o livro para educadores. Nessas cenas temos o personagem Emílio, o “aluno imaginário” que “aparece” em “cena”, seu preceptor, o próprio Rousseau, e uma narrativa, uma historieta envolvendo os dois personagens em ação, numa série de acontecimentos. Faz Rousseau questão de enfatizar nesse momento do livro III, antes que Emílio entre em cena em mais um episódio, que esses momentos de seu texto, consistentes de “longos e minuciosos detalhes”, são justamente “a parte mais útil deste livro”. Essa informação que é relevante, nos permitindo perguntar pelas funções cumpridas por essas cenas pedagógicas imaginárias e seus personagens. Em suas palavras: “eis-me de novo com meus longos e minuciosos detalhes. Leitores, ouço vossos protestos e desafios; não quero sacrificar à vossa impaciência a parte mais útil deste livro. Decidi o que fareis com minhas lentidões, pois já me decidi sobre vossas queixas” (1995, 213).

É numa passagem do livro I que encontraremos maiores pistas sobre as funções, no projeto do *Emílio*, das “cenas” pedagógicas e da introdução, tardia na história das versões da obra, de um “aluno imaginário”. Ali vemos o filósofo fazer forte crítica aos autores dos tratados de educação de que teve conhecimento, especificamente por não preverem nem se preocuparem com a utilidade prática de

---

<sup>1</sup> Professora de Filosofia da Educação na FE-USP.

seus livros. Autores que, segundo diz, se mostram confortáveis em seus “sistemas” - os quais não têm a obrigação de “pôr em prática” - e se limitam a ditar sem maior esforço “muitos belos preceitos”; preceitos esses que são, entretanto, “impossíveis de serem seguidos”. Assim, eles não se preocupam em acrescentar “pormenores e exemplos”, capazes de mostrar ao leitor como se faria a “aplicação” dos preceitos<sup>2</sup> apresentados nas situações educacionais particulares. Rousseau deixa claro que procederá no *Emílio* de forma radicalmente diversa desses autores. Para começar, não se limitará, por exemplo, a permanecer apenas no plano dos “sistemas” e dos “princípios”, isto é, da exposição teórica e abstrata das regras de conduta a serem seguidas pelo educador diante de seu aluno. Não há dúvida que tal momento será primordial para ele, mas está longe de ser tudo o que é importante. O que notamos é que o momento da exemplificação, da descida ao plano dos detalhes concretos, particulares e práticos, tendo em vista uma utilização pelo leitor dos preceitos apresentados teoricamente, é a, julgar por sua crítica àqueles autores, igualmente primordial. A importância do prever a utilidade prática de seu livro faz sentido se lembrarmos que se trata ele de uma obra de educação, capaz então de ter implicações práticas diretas para o bem-estar ou não do homem. É bom ter presente que a filosofia de Rousseau está sempre às voltas com os temas do bem-estar e da felicidade do homem, sendo permanentemente crítica ao saber e à filosofia meramente especulativas e indiferentes ao interesse, à sobrevivência e ao bem-estar daquele.

Dessa forma, o filósofo, imbuído da convicção de que é essencial fazer útil seu livro de educação, nos relata nessa passagem do livro I, que precisamente por essa razão decidiu introduzir na obra o personagem Emílio - “assim, tomei o partido de tomar um aluno imaginário” - e se fazer ele próprio seu preceptor, também imaginário, provido com todas as qualidades necessárias para tal tarefa. Dessa forma, podemos afirmar que o *Emílio* contemplaria duas dimensões distintas, uma ‘teórica’ e a outra ‘prática’. Teríamos, assim, no livro a exposição das “máximas”, dos “princípios” ou das “regras” que estão de acordo com “o progresso da infância e a marcha natural do coração humano” (1995, 28). Tal exposição se faria no plano abstrato, geral e filosófico, tal como o demanda a própria natureza dessas “máximas”, “princípios” e “regras”. Entretanto, prevendo e visando especificamente a utilização prática de seu livro pelos leitores, toma a decisão de introduzir nele determinados momentos, em que “exemplos” das máximas seriam fornecidos, com o propósito de mostrar “em pormenores bastante extensos como podia ser realizado o que eu estabelecia” (1995, 28). Momentos esses em que entrariam em cena os personagens imaginários de Emílio e seu preceptor.<sup>3</sup> Tal seria a dimensão ‘prática’ do *Emílio*. Esses momentos, veremos, teriam três funções: 1) mostrar a aplicação das máximas, 2) aplicá-las e testá-las e 3) dar prova de sua verdade.

O primeiro importante papel das cenas pedagógicas é precisamente o de mostrar ao leitor como certa máxima pode ser aplicada na prática, evidenciando-se assim que, de fato, ela é “realizável” e totalmente útil na conduta do educador frente a seu aluno. Notemos então que Rousseau expressa clara e fortemente sua vontade de que seu livro seja de utilidade prática para o que educa, da mesma forma que recusa, também intensamente, o procedimento dos autores de obras de educação. Vale lembrar sua crítica a eles, que abordam a matéria no plano dos “sistemas”, ditando

---

<sup>2</sup> “Sei que, em empreendimentos semelhantes a este, o autor, sempre confortável nos sistemas que está dispensado de pôr em prática, dita sem esforço muitos belos preceitos impossíveis de serem seguidos, e, na falta de pormenores e de exemplos, até o que diz de realizável permanecerá sem uso se não se mostrar sua aplicação”, (27-28). Apresentaremos aqui a tradução de Roberto Leal Ferreira, da edição Martins Fontes, tomando a liberdade de alterá-la quando nos parecer mais fiel ao original.

<sup>3</sup> “Assim, tomei o partido de me dar um aluno imaginário, de supor em mim a idade, a saúde, os conhecimentos e todos os talentos convenientes para trabalhar em sua educação” (1995, 28).

“preceitos” que, apesar de “belos”, são “impossíveis de serem seguidos”, ou seja, inteiramente inúteis para qualquer educador. Tal nos dá a oportunidade para fazer uma observação acerca da leitura que muitas vezes se faz do *Emílio* na área de filosofia. Essa dimensão prática do *Emílio*, visada manifestamente por seu autor, malgrado recusada por alguns, é difícil de ser negada.<sup>4</sup> A explicitação clara dessa posição pelo filósofo serviria de contraponto às interpretações do *Emílio* que atribuem à obra a dimensão exclusiva de tratado *filosófico*, voltado unicamente à “definição” da “educação em si mesma”, “em sua essência” (VARGAS, 1995, 9, 11). Essas leituras negariam toda intenção de diálogo com as práticas educacionais de sua época. Contudo, a bem da verdade, o que assistimos Rousseau fazendo em boa parte do livro é, em primeiro lugar, a crítica contínua, severa e mesmo exaltada das más práticas educacionais que testemunha ao seu redor. Em segundo lugar, a defesa incansável da necessidade premente de se adotar novas práticas de educação, assim como a proposta mesmo dessas novas práticas. Em terceiro lugar, o vemos continuamente adotando a postura de formador de um novo educador, com visão distinta da estabelecida. É possível encontrar tal postura, por exemplo, nas inúmeras vezes em que o vemos dirigindo-se diretamente ao “mestre”,<sup>5</sup> para aconselhá-lo e explicar-lhe o que deve fazer ou não. Mostras dessas intenções, de crítica e reforma das práticas educacionais vigentes, bem como de formação de um novo educador podem ser facilmente encontradas nas páginas do *Emílio*.

Dissemos que, nos “exemplos” encenados por Emílio, a intenção de Rousseau é permitir ao leitor a compreensão de como suas máximas de educação - enunciadas no plano teórico, abstrato e geral -, podem ser transpostas para o plano prático, concreto e particular de uma situação educacional. Acrescentaríamos que, do modo

---

<sup>4</sup> Pensamos aqui especialmente no livro de Yves Vargas, *Introduction à l'Emile de Rousseau*. Apesar de ser um estudo de indubitável valor para se compreender mais profundamente o *Emílio*, padece do mal de conter, acerca do ponto mencionado, uma leitura distorcida. O autor acentua que a intenção maior do *Emílio* é “concevoir la notion d'éducation en elle même”, “établir une définition” de educação (p. 9), definir “l'éducation en son essence” (p. 11). E, lamentando a apropriação que a obra sofreu pelos pedagogos e educadores dos séculos XIX e XX e o papel que a obra teve na história da pedagogia subsequente, o autor é levado então à posição de recusar que o *Emílio* seja uma obra de educação. Dentre outras passagens, diz: “voulez-vous avoir une idée de la politique naturelle? Lisez *Emile ou de l'éducation* de J.-J. Rousseau. Ce n'est point un ouvrage d'éducation comme le pensent ceux qui ne jugent les livres que par leurs titres. C'est le plus beau traité de politique qu'on ait jamais fait!”, p. 28. Mais adiante, o autor traz os seguintes argumentos para apoiar sua crítica acerca da apropriação que os educadores do XIX e do XIX fizeram do *Emílio*: “Si Rousseau ne cesse d'être célèbre pour ses idées sur l'éducation, il faut avouer un paradoxe: personne n'a jamais pris en compte l'ensemble de sa théorie, et seules des citations, des remarques, des exemples sont avancés hors de contexte, soit dans les phalanstères pédagogiques d'Allemagne au XIXe siècle, soit par les théories “non directives” ou la psychologie des “stades” de l'enfant (...) mais les théories d'application s'écartent sensiblement de la anthropologie rousseauiste”, p. 313. Para além de serem, justificadas essas críticas ao que foi, de fato, uma ‘apropriação’ operada pela história da educação, nos parece que, ainda assim, tal não pode ser considerado demonstrativo de que o *Emílio* não é em si mesmo uma obra de educação e de que seu autor não previa para ela uma utilização prática pelo leitor. Tal tese requereria, a nosso ver, dossiê mais extenso do que o apresentado. Precisamos sempre ter o cuidado de não projetar em Rousseau a ojeriza que nós filósofos sentimos pela área de educação, pois ele, de fato, não a sentia; ao contrário disso, deixou claro no *Emílio* que, quanto mais avançava sua compreensão da matéria, maior certeza tinha da nobreza dessa atividade e campo de conhecimento.

<sup>5</sup> Defendemos mesmo a posição de que o leitor visado preferencialmente por Rousseau em seu *Emílio* é o educador. Não apenas porque no início do livro I se dirige diretamente à mãe – “é a ti que me dirijo, terna e previdente mãe” (1995, 7) – e afirma que ela deve ser a interlocutora privilegiada numa obra de educação – “falai sempre de preferência às mulheres em vossos tratados sobre a educação” (1995, 7), mas porque o vemos continuamente se dirigindo explicitamente ao mestre ao longo dos cinco livros de seu tratado e, sobretudo, porque sua intenção maior é a de tentar influenciar e gestar a formação de um novo homem e uma nova sociedade. Ainda que esteja bastante ciente de que isso não poderá se realizar em futuro próximo, tal como nos alerta na *Carta a Beaumont*: “não afirmei que na ordem atual a coisa fosse absolutamente possível” (SALINAS, 1989, 14).

como as concebe, suas máximas de educação, apesar de teóricas em sua natureza própria, seriam intrinsecamente práticas, pois vocacionadas para uma aplicação prática. E só poderiam adquirir completo sentido ao serem empregadas no exercício do educar. Elas constituiriam, assim, um saber cuja finalidade última seria a utilização prática na vida do homem e com a intenção de promover seu bem-estar. Por outro lado, tais máximas se afastando e sendo contrárias àquelas implícitas na “prática ordinária”, os “exemplos” se fariam necessários não apenas para que o leitor alcance sua compreensão, como para que reconheça sua verdade e as adote em sua prática de educador. Vale dizer, a exemplificação ampliaria as oportunidades de esse saber acerca da educação edificado por Rousseau ser levado à prática e ter consequências para o bem-estar do homem. Pareceria, assim, que o autor estivesse aqui reafirmando a posição de que a finalidade última da busca de um saber é o desejo de bem-estar. Tal posição encontramos exposta adiante no livro III. Ali somos informados que o “ardor de saber”, quando guiado pela “natureza” e não pela “opinião”, é pautado pelo “desejo inato de bem-estar”, vale dizer, busca incessantemente meios capazes de contribuir para o bem-estar do que o experimenta. A busca de conhecimento pelo homem estaria, assim, atrelada a uma expectativa de torná-lo útil para seu bem-estar. Por sua vez, uma busca meramente especulativa de saber não se situaria, digamos, no âmbito da inclinação dada pela natureza. Dessa forma, quando Rousseau, ao redigir suas pesquisas acerca da educação<sup>6</sup>, prevê – na contra-mão do que fizeram os outros autores - tornar útil seu livro, por fornecer pormenores e exemplos práticos, ele parece estar reafirmando a posição de que o genuíno “ardor de saber” está necessariamente voltado à utilidade do bem-estar daquele que busca tal saber.<sup>7</sup> A inserção, tardia no tratado, dos episódios com o personagem Emílio teriam, assim, o propósito de tornar possível às máximas de educação uma utilização prática, e cumprir, dessa forma, sua destinação última.

As duas outras funções das “cenas” pedagógicas, acima referidas, são sutilmente distintas entre si. Trata-se, por um lado, de “testar” (“faire l’épreuve”) as máximas apresentadas, a fim de se ter a certeza de que são as verdadeiramente adequadas para educar o homem. Trata-se, por outro lado, de dar “provas” (“preuves”) da verdade das máximas, especificamente para aquelas que precisarem dessas provas, por não serem evidentes para o leitor.

A função de “teste” dos momentos de exemplificação das máximas é apresentada por Rousseau após ter dito que tomara o partido de se dar um aluno imaginário e se fazer a si próprio o preceptor imaginário dele (1995, 28): “esse método me parece útil para impedir que um autor que desconfia de si se perca em visões; pois a partir do momento em que ele se afasta da prática ordinária, ele só tem de fazer o teste (faire l’épreuve) da sua própria prática em seu aluno, e logo sentirá, ou o leitor sentirá por ele, se está seguindo o progresso da infância e a marcha natural do coração humano” (1995, 28). Eis um trecho difícil, ao mesmo tempo que rico em pistas fecundas. A intenção do autor, ao criar o aluno imaginário, seria justamente a de tentar fazer, *no plano do imaginário*, aquilo que se julgara incapaz de fazer, *no plano da*

---

<sup>6</sup> É assim, note-se, que Rousseau concebe suas reflexões no *Emílio*, como “pesquisas”. Veja-se, por exemplo, a passagem: “acredito que alguns passos terão sido dados nessas pesquisas (recherches) após a leitura deste escrito.”(p.13)

<sup>7</sup> “Existe um ardor de saber que só se baseia no desejo de ser considerado instruído; existe outro que nasce de uma curiosidade natural ao homem por tudo o que pode dizer-lhe respeito de perto ou de longe. O desejo inato de bem-estar e a impossibilidade de satisfazer plenamente tal desejo fazem com que ele procure sem cessar novos meios de contribuir para isso.” p. 204. Na sequência dessa passagem, o autor nos conta que um filósofo que se encontrasse para sempre numa ilha deserta deixaria de lado seus livros e estudos anteriores sobre o sistema do mundo e passaria a “visitar sua ilha até o último recanto” (p.205) movido que é pelo interesse e a esperança de encontrar meios que possam contribuir com seu bem-estar p. 205.

*realidade*: educar um aluno. Lembremos que, na passagem anterior a essa discussão sobre o aluno imaginário, o filósofo está justamente tentando dissuadir quem viesse convidá-lo a ser o preceptor de seu filho, por se julgar aquém da grandiosidade da tarefa: “alguém de quem só conheço a posição social propôs-me que educasse seu filho. Sem dúvida, foi uma honra para mim, mas longe de se queixar de minha recusa, ele deve louvar minha discrição. (...) Sou muito consciente da grandeza dos deveres de um preceptor e sinto demais a minha incapacidade para aceitar semelhante emprego” (1995, 27). Não podendo cumprir então “a tarefa mais útil”, educar um aluno real, diz-nos que tentará “a mais fácil”, dizer como se deve educar um aluno. “A exemplo de muitos outros, não porei mãos à obra, mas à pluma e, em lugar de fazer o que se deve, empenhar-me-ei em dizê-lo” (1995, 27). Com certeza, Rousseau não educará nas cenas pedagógicas um aluno real, mas ele o fará *imaginariamente*. E para ele essa experimentação das máximas no plano do imaginário é capaz de produzir resultados bastante relevantes: por exemplo, o atestar a verdade dessas máximas. É precisamente isso que ele pretende quando nos diz que ao adotar o “método” de criar um aluno imaginário ele poderia testar suas máximas e finalmente a “sentir” se elas são adequadas ao “progresso da infância e a marcha natural do coração humano”. O teste das máximas numa experiência imaginária tem para Rousseau, observemos, um efeito semelhante ao teste numa experiência real, pois desse teste pode sobrevir igualmente a garantia da verdade das máximas. Esse “método” asseguraria que, apesar de se defender uma prática educacional afastada da “ordinária”, ela não seria uma pura ‘visão’ do autor, mas teria sido testada e verificada numa experiência de educação de um aluno. Não um aluno real, mas um imaginário, atestaria que tais máximas são verdadeiras. E isso se faria na medida em que se contemplasse – como autor ou como leitor - aluno e preceptor entrando em ação, em “cena”, e pondo em prática as máximas. A partir dessa contemplação da cena pedagógica, o autor, ou o leitor, ‘sentiria’ - vale dizer, perceberia não apenas com a razão, mas com o coração -, que tais máximas são de fato aquelas adequadas para se educar o homem. Assim como diante de uma situação real de educação em curso podemos enquanto espectadores julgar com a razão e com o coração se tal prática é adequada, também podemos fazê-lo imaginariamente, por exemplo, lendo no tratado de Rousseau os episódios em que Emílio entra em cena com seu preceptor. O que queremos afirmar é que Rousseau pretende que esse método – educar um aluno imaginário em cenas que se desdobram diante do leitor ao modo de peças teatrais – seja capaz de acionar nele próprio, o autor, e no leitor, a faculdade de julgar, com a razão e com o coração, a validade das regras de conduta do educador diante de seu educando. Tal teste terá o efeito de garantir a qualidade das máximas de educação. Eis então a segunda função das cenas pedagógicas no *Emílio*: a experimentação e a verificação da validade dessas máximas.

A terceira função consiste no dar “provas” da verdade das máximas. Há aqui uma sutil diferença em relação à função anterior. O autor nos diz que, para não engrossar o livro, decidiu não fornecer exemplos de todas as máximas, mas apenas das que “podiam precisar de provas”, pelo fato de apresentarem “dificuldades”, ou seja, por não levarem facilmente o leitor a “sentir” sua verdade.<sup>8</sup> As máximas propõem uma prática bastante diferente da ordinária. Tudo que Rousseau está propondo dista muito do que o leitor testemunha diariamente como forma de educação. Mesmo assim, algumas delas poderão ser evidentes para ele e levá-lo a sentir sua verdade. Outras, entretanto, serão de mais difícil compreensão por ele, por se afastarem demasiadamente se afastam de tudo o que ele conhece em termos de prática

---

<sup>8</sup> “Eis o que procurei fazer em todas as dificuldades que se apresentaram. Para não engrossar inutilmente o livro, contentei-me em colocar os princípios, cuja verdade cada qual deve sentir. Mas, quanto às regras que podiam precisar de provas (preuves), apliquei-as todas ao meu Emílio ou a outros exemplos, e mostrei em pormenores bastante extensos como podia ser realizado o que eu estabelecia” (1995, 28).

educacional. Será justamente o caso das máximas aplicadas às idades mais avançadas do adolescente e do jovem, tratadas nos dois últimos livros do *Emílio*. Com essa idade, o aluno Emílio e a própria forma de o preceptor educá-lo serão bastante estranhos aos olhos do leitor. Nesse caso, diz Rousseau, a solução será uma só: fazer com que Emílio esteja em cena, exemplificando essas máximas de mais difícil compreensão.<sup>9</sup> Pois, se o leitor pode, como “homem razoável” que é, dar seu “consentimento” a máximas que apesar de “contrárias às estabelecidas” são evidentes, será igualmente indispensável que dê seu consentimento às máximas que não lhe são evidentes.<sup>10</sup> Tal se fará justamente pela entrada em cena de Emílio e seu preceptor. Ao contemplá-los em ação, ele será levado a concluir, com o auxílio da razão e do coração, que tais máximas são verdadeiras. Será levado, em outras palavras, a “sentir” sua verdade, pois assim fazendo sobreviria nele seu “consentimento” a elas, uma forma de adesão que o disporia a levá-las à prática. Ele seria convencido, pela razão, e adicionalmente persuadido, pelo coração, da verdade delas. Estaria, portanto, pronto para pô-las em prática. A formação, completa, do leitor-educador se faria em dois planos: no plano da razão, que compreende o valor das normas e as aprova, e no plano do coração, que faz “sentir” tal valor e produz o desejo de levá-las à ação. Lembremos aqui a distinção entre “convencer” e “persuadir” que aparece no livro III: “É fácil convencer uma criança de que o que queremos ensinar-lhe é útil, mas de nada servirá convencê-la se não se não soubermos persuadi-la. Em vão a tranquila razão nos faz aprovar ou reprovar; somente a paixão nos faz agir” (1995, 231). Com o auxílio da “paixão” - ou do coração, se produz o “sentir” a verdade das normas, e se produz em relação a elas no leitor uma adesão mais profunda, que a mera razão e a simples compreensão intelectual das normas não é capaz de produzir. É essa forma de adesão, parece, que Rousseau está buscando. O uso do termo “sentir” a verdade das máximas, em lugar simplesmente de um ‘perceber’ é significativo. Arriscaríamos dizer que, assim como no início da Profissão de Fé, o vigário diz pretender não convencer seu ouvinte, mas falar a partir da simplicidade de seu coração, esperando que aquele acione também o seu ao ouvi-lo,<sup>11</sup> Rousseau espera que o leitor das cenas pedagógicas as assista ativando não apenas sua razão, mas seu coração. Somente assim sobrevirá nele uma adesão completa às máximas.

## Bibliografia

ROUSSEAU, J.-J., *Emílio ou da educação*, São Paulo, Editora Martins Fontes, 1995.  
\_\_\_\_\_, *Emile ou de l'éducation*, Paris, Gallimard, 1969, vol. IV

Recebido para publicação em 05-017-11; aceito em 18-01-11

---

<sup>9</sup> Encontramos no início de uma cena pedagógica do livro I a explicitação de que elas servirão para esclarecer o leitor acerca das máximas que envolvam maior dificuldade: “Meu objetivo não é entrar em todos os pormenores, mas apenas expor as máximas gerais e dar exemplos para as situações difíceis” (1995, 97)

<sup>10</sup> “Disso resultou que inicialmente pouco falei de Emílio, pois minhas primeiras máximas de educação, embora contrárias às que estão estabelecidas, são de uma evidência a que é difícil para todo homem razoável recusar o consentimento. Mas, à medida que avanço, meu aluno, orientado de maneira diferente daquela dos vossos, já não é uma criança ordinária; torna-se necessário um regime especial para ele. Então ele aparece com mais frequência em cena, e perto do final não o perco de vista em nenhum momento, até que, diga ele o que disser, não tenha mais nenhuma necessidade de mim” (1995, 28).

<sup>11</sup> “Não quero argumentar contigo, nem mesmo tentar convencer-te; basta-me expor-te o que penso na simplicidade de meu coração. Consulta o teu durante o meu discurso, é tudo que te peço” (1995, 355).