

Thiago Castro Dória de Menezes

A BRINCADEIRA NOS PENSAMENTOS POLÍTICOS-PEDAGÓGICOS DE
ROUSSEAU E PLATÃO

Dissertação de Mestrado

Departamento de História
Universidade de Brasília

Orientador: Estêvão Chaves de Rezende Martins

Brasília, julho de 2004



Iahweh me criou [à sabedoria], primícias de sua obra,
De seus feitos mais antigos.
Desde a eternidade fui estabelecida,
Desde o princípio, antes da origem da terra. [...]
Eu estava junto com ele como o mestre-de-obras,
Eu era o seu encanto todos os dias,
Todo o tempo brincava em sua presença:
Brincava na superfície da terra,
E me alegrava com os homens.

Provérbios 8:22-31

Ao que está por vir



RESUMO

Como todo conceito, como toda noção, o significado da palavra brincadeira, ou jogo, não é fixo e imutável ao longo do tempo. Os homens tratam de modificá-lo em sua história. O presente trabalho exemplifica essas afirmações ao apresentar a idéia de brincadeira em dois pensadores que viveram em épocas bem distintas e já distantes: Platão e Rousseau. Após considerações teórico-metodológicas, em que é esclarecido o uso que fazemos de conceitos pertinentes à história das idéias, a dissertação concentra-se na análise da brincadeira nas *Leis*, na *República* e no *Emílio*. Em Platão e em Rousseau podem-se vislumbrar tentativas de superar a idéia de brincadeira como prática apenas e essencialmente frívola. Mas, em um e em outro, o conceito de brincadeira encontra coerência e sentido apenas quando considerado em relação com os pressupostos educativos de que partem os dois filósofos. São pressupostos diferentes, graças a não poucos fatores. A relação entre os dois pensamentos é explorada ao longo desse trabalho e mais detidamente na Conclusão. Os filósofos abordados sublinham a importância educativa, ou formativa, da brincadeira. Daí a importância deste trabalho, não apenas para a história das idéias, mas para a história da educação.



ABSTRACT

As any concept, as any notion, the meaning of the word *play*, or *game*, is not fixed and unchangeable along the time. It is modified by men, in their history. This dissertation illustrates these statements by presenting the idea of play in the thought of two men who lived at rather distinct and already distant epochs: Plato and Rousseau. After theoretical and methodological considerations, in which the use of concepts from history of the ideas is made clearer, the analysis of the play is focused in *Laws*, *Republic*, and *Emile*. In Plato's and Rousseau's thoughts some attempts to overcome the idea of play as a solely and essentially frivolous practice can be noted. However, in both thoughts the concept of play is coherent and meaningful only if considered in relation to the educational assumptions stated by both the philosophers. Those are different assumptions, due to not a few factors. The relationship between the two thoughts is explored here, especially at the conclusion. The philosophers of concern highlight the play's educational importance, from which comes this dissertation's relevance to the history of ideas, as well as to the history of education.



AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo;

À Carmem, pela alegria compartilhada;

Aos meus pais, pelo apoio;

Ao professor Estevão, pelo estímulo e pela orientação;

Ao professor Antônio Villar, pelo interesse e pelo apoio na defesa do projeto;

Ao sábio Dom Terra, por honrar-me ao aceitar compor a Banca;

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq - pela necessária bolsa de mestrado;

À Alfa, por interromper minhas vãs reflexões sobre os conceitos de brincadeira com bola na boca e cauda oscilante.



ÍNDICE

Resumo / abstract	3
Agradecimentos	5
Índice	6
Capítulo 1: Introdução	8
Capítulo 2: Considerações teóricas.....	14
Capítulo 3: A brincadeira na <i>paidéia</i> platônica	24
1. Platão: um quadro contextual	24
2. Brincadeira na <i>República</i>	28
2.1. O título	28
2.2. A <i>paidéia</i> como brincadeira	30
3. Brincadeira nas <i>Leis</i>	39
3.1. Comentários iniciais	39
3.2. Brincadeira: caracterização	40
3.3. Brincadeira como educação	44
Capítulo 4: A brincadeira na educação infantil do <i>Emílio</i> de Jean-Jacques Rousseau	62
1. Rousseau: um quadro conceitual	62
2. Rousseau e Platão	72
3. Pressupostos acerca da educação do <i>Emílio</i>	79
4. Rousseau e a educação do indivíduo	86
5. Brincadeira no <i>Emílio</i>	96
Conclusão	114



Bibliografia 120



CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem o objetivo de estudar seriamente, por incrível que pareça, a brincadeira. A seriedade é garantida pelo caráter histórico da análise e pela natureza filosófica das fontes utilizadas. Estudamos a brincadeira como método privilegiado para o alcance dos fins específicos de dois modelos de educação ideal, formulados em épocas muito distintas. Trata-se da educação negativa apresentada por Rousseau no *Emílio* e do projeto político-educativo delineado por Platão nas *Leis*. Essas obras serão o centro da análise, embora não as consideremos isoladas de outras que tenham igualmente exprimido a opinião dos autores acerca do tema de que deveremos tratar.

Dentro desse assunto geral - a brincadeira em Rousseau e em Platão -, atentamos a alguns aspectos que designam então o tema específico a ser abordado: 1. os pressupostos a respeito do homem e da sociedade ideais que fundamentam a escolha do método e delimitam sua utilização; 2. a função e a potencialidade da brincadeira para a consecução dos fins apresentados por cada um dos modelos educativos e, fundamentalmente, 3. a relação entre os dois modelos educativos quanto a esses aspectos - função e potencialidade - da brincadeira que vêm à tona quando se trata de estudá-la em Rousseau e Platão.

Infelizmente, não há muita bibliografia que trate especificamente desse último ponto, embora possamos citar o livro de Gouhier (*Les méditations métaphysiques de Jean-Jacques Rousseau*), em que a relação é apenas sugerida *en passant*, tendo como base o pronunciamento do próprio Rousseau, no *Emílio*:



*Platão, em sua República, considerada tão austera, só educa as crianças em festas, jogos, canções, passatempos; dir-se-ia que ele terminou quando lhes ensinou a se divertirem bem [...]*¹

Mas a relação entre os pensamentos de Rousseau e de Platão, no tocante à brincadeira, não era o objeto central de Gouhier e, por isso, ele não fundamentou suas conclusões em análise específica.

A relevância da análise que apresentamos para o campo da história pode ser demonstrada de várias maneiras. Em primeiro lugar, ao estudar a brincadeira como método educativo em Platão e Rousseau, levaremos em conta alguns dos estudos relevantes que já foram produzidos sobre esse tema. A maior parte da bibliografia trata esse tema em separado, em Rousseau e Platão. Estudo mais aprofundado da relação entre os dois talvez não seja inovador, mas com certeza é algo raro. A relação complexa entre idéias no tempo é assunto da história, como mostramos com mais vagar no capítulo seguinte.

Falamos agora em relação ou em ligação, mas não gostaríamos que esse termo fosse entendido como algo único, e muito menos unívoco. Não se trata, assim, de simples relação, mas de relações múltiplas e, muitas vezes, ambíguas, contraditórias. A relação afinal é a de Rousseau com algo de seu passado e não poderia ser menos contraditória, menos sujeita a desejos, a redefinições e a outros efeitos da subjetividade que a própria memória.

Por fim, a importância de nossa empresa para a área da história também é garantida pelo fato de que não abordamos o lugar da brincadeira nos projetos ideais de Platão e Rousseau sem antes mencionarmos o lugar que esses projetos

¹ Rousseau, *Emílio*, p.113.



ocupavam nos dois períodos tão diferentes em que viveram os dois pensadores. Por isso, cuidamos de principiar cada capítulo com uma "contextualização", ainda que breve e, sem dúvida, incompleta.

No caso da brincadeira no tempo de Platão, utilizamos as histórias da educação na Antigüidade, como a de Jaeger (1995) e a de Marrou (1990), e uma "interpretação histórica das *Leis*", o livro *Plato's Cretan City* (1960), de Glenn Morrow. Para entender o lugar da brincadeira nos discursos sobre educação do tempo de Rousseau, valemo-nos do livro *Jeu et education*, de Gilles Brougère. Esses livros foram também úteis para avaliar a posição relativa (nos respectivos períodos históricos) das opiniões dos dois filósofos sobre a brincadeira.

Apenas considerando as práticas educativas e as opiniões correntes a esse respeito, poderemos entender as propostas que, dialogando com essas práticas e opiniões e tentando reformá-las em muitos aspectos, fizeram, cada um a seu tempo, Platão e Rousseau. Não pudemos esgotar todas as possibilidades desse diálogo entre um texto e o seu contexto (não se trata de explicação de um pelo outro), no breve período do Mestrado. A esse ponto o estudo é sumário, limitando-se a sublinhar alguns pontos principais.

No Capítulo 2, além da relação das idéias com o tempo e o lugar, explicitamos alguns conceitos úteis à dissertação. O Capítulo 3 e o Capítulo 4 tratam, respectivamente, da brincadeira nas obras de Platão e de Rousseau que tratam de educação. No caso do primeiro, analisamos em tópicos diferentes a brincadeira na *República* e nas *Leis*. Quanto a este último, toda a análise gira em torno do *Emílio*, por ter este livro uma discussão mais rica sobre o assunto. Nestas análises específicas, concentramos grande parte da substância da dissertação. Aí procuramos suprir com esforço



a nossa parca erudição. O resultado pode ser pequeno, mas é nosso: foi conseguido a partir de análise exaustiva das fontes, não apenas sobre opiniões emitidas por estudiosos da história intelectual. O passo foi pequeno e é, sem dúvida, um passo inicial, mas tentamos ao máximo não nos servirmos de muletas.

Nessas análises, consultamos as versões originais dos textos. No caso de Rousseau, empregamos no texto a tradução de Roberto Leal Ferreira, da edição Martins Fontes (1999). Citamos ocasionalmente o texto original, entre parênteses ou nas notas de rodapé, quando isso é relevante. Não gostaríamos de carregar em demasia o texto com citações em francês, língua que em muito se assemelha à nossa. Essa semelhança é também o motivo de não nos alçarmos a fazer a própria tradução.

Na análise dos textos platônicos, entretanto, não hesitamos em apresentar a nossa tradução dos textos originais, ainda que o resultado da tentativa possa ser questionável. Isso fizemos tendo em vista a enorme distância entre os significados implícitos na nossa língua e aqueles que podiam ser mobilizados por um grego que viveu durante o período antigo. Diferenças na língua que apontam para diferenças entre realidades. A língua e a história exercem influência recíproca na produção de sentidos. Muitas vezes, as traduções não captam as relações que para nós estão em primeiro plano, entre brincadeira e educação, ou outras associações relevantes (entre palavras, entre idéias, entre sentidos) que estão no texto original.

Uma série de pressupostos em comum anima os dois filósofos. Seria conveniente explicitá-los e entender um à luz do outro. Não obstante, gostaríamos de sublinhar algumas ressalvas. Em primeiro lugar, apesar de Rousseau,



em muitos momentos, louvar a figura de Platão² e explorar algumas de suas idéias, devemos afastar a idéia de um Rousseau 'platônico'. Podemos pensar, quando muito, na rearticulação de alguns elementos do pensamento do filósofo ateniense, de maneira que pudessem servir para responder a inquietações, sem dúvida, modernas. Apenas assim poderemos mensurar as aproximações entre as doutrinas dos dois filósofos: "A diferença de meios sociais não permite de maneira alguma a imitação ou a assimilação"³.

Rousseau fala a partir de uma situação muito diferente. Em sua época, os estados alcançaram dimensões muito superiores às da cidade grega. E neles não se encontravam mais cidadãos à cretense, mas indivíduos que viam crescer sua autonomia com o passar do século. O próprio Rousseau contribuiu muito para o crescimento dessa autonomia, na medida em que seus tratados sobre educação e ética foram amplamente difundidos, chegando até mesmo a exercer influência na geração que participou da Revolução Francesa⁴.

Ao mesmo tempo, não podemos esquecer que muito do classicismo de Rousseau revela tão-somente uma peculiaridade do século XVIII e não um gosto especial, motivado por interesse moral ou acadêmico específico. O que vemos, às vezes, como reminiscências, era apenas moeda corrente entre pessoas instruídas.

Com essas precauções, a nossa investigação pode ajudar a compreender o que há de realmente específico na leitura de Rousseau dos preceitos de Platão: em que medida a adesão

² Nisso, se excetuarmos a figura de Diderot, Rousseau pode ser considerado uma voz solitária, ver Peter Gay. *The Enlightenment: the Rise of Modern Paganism*. Nova Iorque / London: Norton, 1977. Pp.82-83.

³ Henri Gouhier. *Les méditations métaphysiques de Jean-Jacques Rousseau*. Paris: Vrin, 1970. P.146.

⁴ Sobre esse assunto cf. Bernard Manin. "Rousseau" in: François Furet e Mona Ozouf (eds.). *Dicionário crítico da Revolução Francesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.



a algumas de suas idéias influenciou o rigor com que julgou a própria civilização, afastando-o dos intelectuais influentes da época; e em que medida a rejeição de alguns pressupostos platônicos estaria acenando para a especificidade do contexto vivido por Rousseau, no qual, ao lado do classicismo, o cristianismo, em suas diferentes práticas e interpretações, exercia grande influência.

Thiago Castro Dória de Menezes

Brasília, 23 de julho de 2004.



CAPÍTULO 2 - CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

O objetivo aqui não será identificar os princípios e as regras (interdependentes e sistemáticos) dos pensamentos históricos, entendidos como uma totalidade⁵, nem sequer pretendemos alçar-nos a isolar métodos e pressupostos gerais da área da história na qual desenvolvemos esta dissertação, a história intelectual, pois se sabe que "seus praticantes não partilham nenhum senso de assuntos, métodos e estratégias conceituais comuns"⁶. Importa-nos, apenas, apresentar a visão que vimos desenvolvendo a respeito de alguns conceitos basilares para esta pesquisa. Como se verá, esses conceitos não podem ser entendidos separadamente, mas em suas relações recíprocas.

De acordo com o objetivo de pensar a relação complexa entre o tratamento dado à brincadeira pelos projetos educativos de Platão e Rousseau, aqui propomos pensar os conceitos de idéia, tradição e influência. Mas, para analisar os pensamentos dos dois filósofos, pretendemos contrapor suas afirmações às opiniões e às práticas vigentes no tempo de cada um e a outras afirmações dos próprios filósofos em seus escritos. Por isso, tratamos também, nesta parte, dos conceitos de clima de opinião, contexto, intertextualidade e intratextualidade.

Mas, antes de passar aos conceitos que julgamos pertinentes e até fundamentais, gostaríamos de explicitar porque se fez a opção pela expressão 'história intelectual', para designar a área de estudos na qual se

⁵ A empresa é realizada, entre outros, por Jörn Rüsen. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Brasília: EdUnB, 2001; cf. especialmente o primeiro e o quarto capítulos.

⁶ Robert Darnton. *The Kiss of Lamourette: Reflections in Cultural History*. Nova Iorque / London: W.W. Norton, 1990. P.206.



situa a atual pesquisa. Não se trata de uma escolha aleatória, nem tampouco de uma tentativa de filiação à tradição norte-americana de estudos históricos⁷. Com essa expressão, designamos a área da disciplina História que se ocupa dos estudos a respeito "do pensamento sistemático, geralmente em tratados filosóficos"⁸, ou até mesmo, como mencionam Lacerda e Kirschner, dos estudos "concernentes a obras, doutrinas, formas de pensar, tradições de saber e movimentos na esfera erudita da cultura".⁹ Ao fazer essa última citação, é preciso acrescentar duas ressalvas. A primeira refere-se ao fato de que Darnton, com a primeira definição, estava designando o que chamou de "história das idéias". A segunda é que essa definição foi criticada pelas autoras da citação seguinte como obscura e sem "precisão conceitual": "serão os tratados filosóficos mais sistemáticos que os tratados teológicos, as narrativas históricas ou as teorias literárias?"¹⁰, perguntam.

Não obstante a crítica que fazem Kirschner e Lacerda, consideramos a definição de Darnton adequada, para os objetivos modestos deste trabalho, pois se, de um lado, apresenta para a história intelectual um objeto mais restrito, de outro, não delimita esse objeto segundo a "esfera" da cultura em que estaria inserido, mas segundo suas características próprias (ser sistemático). Contudo, não julgamos, absolutamente, que o caráter filosófico de um texto, uma obra, um conceito, seja condição necessária de

⁷ No continente europeu, de diferente e variada tradição historiográfica, são utilizadas, entre outras, as expressões *histoire des idées*, *Geistesgeschichte*, *storia della filosofia*. Cf. Darnton, op.cit. p.194 e Sonia Lacerda e Tereza C. Kirschner. "Tradição intelectual e espaços historiográficos ou porque dar atenção aos textos clássicos" in: *Textos de história* 5:2, 1997. P.10.

⁸ Darnton, op.cit. p.206.

⁹ Lacerda e Kirschner, op.cit. p.10.

¹⁰ Idem, p.7.



sua admissão, como objeto, no campo de investigação da história intelectual.

Mas, poder-se-ia perguntar, por que afinal preferir a expressão história intelectual à história das idéias? A razão é que a primeira expressão parece delimitar mais bem o objeto de investigação dessa área de estudos: o pensamento sistemático (e não necessariamente filosófico), fruto de uma atividade humana distinta e especializada, a produção intelectual. O termo idéias, por sua vez, é muito vago e pode-se aplicar igualmente ao objeto de outras áreas de estudo, tais como a história das mentalidades¹¹. Daí o fato de que o termo não se presta bem à delimitação classificatória de uma área de estudo. Mas, que se aplique o termo, ainda que de maneira mais ou menos imprecisa, ao produto da atividade intelectual humana, então não poderemos fazer as mesmas objeções.

Parece-nos então razoável explorar mais bem esse conceito de "idéia", ou melhor, de idéias, no plural. As idéias, como objeto de estudo, não pertencem a uma outra esfera, pretensamente superior, da vida humana, mas fazem parte do campo da experiência humana. Isso, para o historiador, equivale a dizer que as idéias não estão acima dos fatos, mas são também fatos, pertencentes ao passado humano, produtos da ação intencional do homem, e é por isso que fazem parte do campo de investigação da ciência história¹².

¹¹ Idem, p.10.

¹² Para um conceito amplo de idéia, como conteúdo (convicções, crenças, opiniões, interesses, motivos) que determina o agir e o sofrer (*páschein*) humanos, ver Estevão C. de R. Martins, *Cultura e poder*. Brasília: IBRI, 2002. P.23 e Rüsen, *Razão histórica*, Pp.31-32. Para a idéia como execução de uma ação, ver Quentin Skinner. "Meaning and understanding" in: James Tully (ed.). *Meaning and Context: Quentin Skinner and his Critics*. Princeton: Princeton University Press, 1988. P.59.



Isto posto, faz-se necessário reconhecer que a maior fonte de confusão entre os historiadores não reside no caráter das idéias como objeto, mas no fato de que as idéias também fazem parte do próprio processo de investigação do historiador, ou seja, idéias são fatos, mas, como os outros fatos, nós não as compreendemos puras, em sua factualidade.

Essa contingência não se revela apenas no trabalho do historiador. Jörn Rüsen () mostra-nos que a História como ciência está enraizada numa forma mais geral do pensamento humano, que denominou de "consciência histórica". O argumento não é de difícil compreensão: o homem "faz ciência porque pensa" e não o contrário. A ciência é apenas uma maneira particular de realizar esse processo genérico que é o pensamento. A consciência histórica, como forma genérica do pensamento desenvolvido pelos historiadores profissionais, seria, portanto,

*[...] a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo*¹³.

Dessa maneira, percebemos que o "pensar historicamente" tem relações com a prática em dois sentidos: 1) porque é um procedimento "genérico e elementar" da vida humana (ou seja, presente tanto para os historiadores, como para o homem da rua) que se origina de uma necessidade geral dos homens (conferir "sentido" à sua experiência do tempo); 2) porque, tendo interpretado a experiência de suas mudanças (portanto, conferindo-lhes, "emprestando-lhes" sentido), o homem é capaz de orientar sua ação no mundo. Ao pensar o

¹³ Rüsen, *Razão histórica*, p.57.



tempo vivido como experiência, o homem projeta nele suas intenções do agir, estabelecendo para essa experiência um quadro interpretativo e dessa forma ordenando-a.

O tempo da experiência pode também, segundo Rūsen, ser chamado de tempo natural¹⁴. Esse tempo é vivido como um obstáculo à ação humana, no sentido de que se opõe ao que o homem busca, informado por suas intenções. Aqui o homem sofre (experimenta) as experiências do tempo e, por isso, precisa interpretá-las. Por oposição a esse tempo natural, há o tempo humano, "aquele em que as intenções e as diretrizes do agir são representadas e formuladas como um processo temporal organizado da vida humana". Rūsen não vê nessa distinção uma separação dicotômica da realidade: "ambos os momentos mesclam-se; decisivo é que se possa distinguir com clareza, nessa mescla, os dois tipos de consciência do tempo"¹⁵. A consciência histórica opera transformando intelectualmente o tempo natural em tempo humano. Dessa maneira, o homem não se perde nas mudanças de si e de seu mundo, mas pode encontrar-se "no tratamento das mudanças experimentadas"¹⁶. Ao pensar historicamente, o homem, ao mesmo tempo, domestica e transcende o tempo das mudanças experimentadas, impondo-lhes, com sua intenção, uma ordem que lhes é alheia.

Essas reflexões podem parecer um tanto deslocadas aqui, mas não o são. Uma vez que se compreende que o homem só pode compreender o mundo quando o ordena segundo suas intenções, deve-se perder de vista a possibilidade de se extrair do passado fatos puros. E, agora, podemos retomar a argumentação precedente. Uma vez que idéias são fatos, também elas não podem ser 'resgatadas' tal como foram

¹⁴ Idem, p.59.

¹⁵ Idem, 2001, p.58.

¹⁶ Idem, 2001, p.60.



pensadas, o que equivale a dizer que, embora possamos reler, tal como foram escritas, uma frase ou um conjunto de sentenças, não podemos com a mesma facilidade captar seu sentido.

Os significados de uma idéia são delimitados pela linguagem e pelo tempo, ou seja, pelo contexto em que foi utilizada.¹⁷ Esse contexto pode ser entendido de muitas maneiras, mas assinalamos apenas três: 1) o contexto social, 2) a intertextualidade e 3) a intratextualidade.

Ao mencionarmos o contexto social entre as outras esferas dentro das quais uma dada idéia deve ser considerada, não queremos estabelecê-lo como instância determinante em relação às outras. Com isso, diferenciamos do marxismo vulgar, para o qual a infra-estrutura determinaria a superestrutura. Além disso, ao incluir o contexto social, contrapomo-nos à visão de que apenas no texto podem ser buscadas referências que o expliquem.

Skinner chama a atenção para o fato de que essa visão, digamos "textualista", está vinculada a uma falsa noção que a justificaria: a de que as obras do passado conteriam "elementos atemporais, sob a forma de idéias universais"¹⁸. Esse pressuposto ficou consagrado na noção desenvolvida por Arthur Lovejoy de *unit-ideas*, "entidades concretas" que podem ser investigadas independentemente do tempo ou do espaço.

Muitas vezes esquece-se de que, ao investigar o que um autor disse a respeito de um determinado assunto, o historiador não está livre de pré-concepções a respeito do que ele *deve* estar dizendo¹⁹. Mas também o autor estudado

¹⁷ Darnton, op.cit. p.209 e Lacerda e Kirschner, op.cit. p.11.

¹⁸ Skinner, op.cit. p.30. Cf. também Darnton, op.cit. p.209.

¹⁹ Skinner, op.cit. p.33. Skinner explora, na primeira parte deste artigo, o uso inconsciente, pelos historiadores das idéias, de



se vale de uma intenção particular ao usar uma expressão ou formular uma idéia. Por isso, diz Skinner,

*[...] não há nenhuma idéia definida para a qual vários escritores contribuíram, mas somente uma variedade de declarações feitas com as palavras por uma variedade de diferentes agentes com uma variedade de intenções [...]*²⁰.

Deve ficar claro, entretanto, que embora o contexto "externo" ajude o historiador a compreender uma declaração, ele não atua como uma causa. Pois, lembra Skinner, pode-se descobrir aí uma série de condições que permitiriam prever, "em princípio", tanto a necessidade do que foi dito, como sua impossibilidade ou a necessidade de uma afirmação diferente.

Portanto muita atenção também tem de ser dispensada ao estudo das fontes envolvidas neste estudo. Algumas passagens remetem a textos de outros autores (intertextualidade), outras a textos do próprio autor, ou outros trechos do mesmo livro (intratextualidade). Essas remissões, deliberadas ou não, são, sem dúvida, de grande importância para a compreensão do pensamento de Rousseau e de Platão a respeito de educação, e, em particular, da brincadeira. Por isso, devem receber grande atenção.

Dois dos conceitos relevantes para a pesquisa nesse sentido são os de tradição e influência. Retomamos Rösen mais uma vez. Para ele a tradição é "a soma das orientações atuais do agir, nas quais estão presentes os resultados acumulados por ações passadas". Não se trata, para este autor, de um passado que se convencionou tratar como história, um passado deliberadamente escolhido como

paradigmas cuja "familiaridade [...] dissimula uma inaplicabilidade essencial ao passado".

²⁰ Skinner, op.cit. p.59.



relevante, mas de um "dato prévio do agir"²¹. São orientações atuais, pois, mesmo tendo origem no passado, agem no presente. Pela tradição, as ações passadas e seus efeitos ligam-se às ações presentes. O argumento é de que o agir humano jamais ocorre sem pressupostos. Portanto, na tradição "o passado não é consciente como passado, mas vale como presente puro e simples, na atemporalidade do óbvio". E, como dato prévio, acionado como óbvio, o passado subsistiria "por si", antes de qualquer reflexão intencional. Apenas assim a tradição pode ser vista como base, a partir da qual a consciência histórica opera para relacionar experiências passadas a intenções do agir, relação que já existe na tradição, antes de ser estabelecida pela reflexão. A operação da consciência histórica só se faz necessária quando a orientação fornecida pela tradição não basta.

Contudo, apesar da ênfase de Rüsen no caráter inercial da tradição, adequada à discussão que desenvolve sobre a reflexão histórica como enraizada na vida prática, salientamos que o componente intencional prévio da tradição não deve ser entendido como algo que simplesmente emana de um fato (experiência) e se conserva imutável em sua passagem até o presente. Ainda que não trabalhados pela consciência histórica, os dados da tradição (que se nos apresentam imediatamente como óbvios), desde o momento em que deixam a experiência concreta, passam por uma série de ressignificações²² até que possam atingir-nos como dados prévios no presente.

Para os fins desta pesquisa, isso equivale a dizer que o significado de uma idéia, fornecido pela tradição, não se

²¹ Rüsen, *Razão histórica*, p.76.

²² Para tradição como sucessão de atos de ressignificação, cf. Lacerda e Kirschner, *op.cit.* p.17.



conserva imutável ao longo do tempo. Os significados imediatamente (sem a ação da consciência histórica, ou da reflexão filosófica) disponíveis à época de Rousseau, para as idéias de Platão, não são os mesmos que os de hoje, por exemplo. Daí a necessidade de considerar como as idéias, principalmente políticas e morais, da Antigüidade Clássica em geral²³, e de Platão e Plutarco em particular (pois Rousseau manifesta-se tributário desses dois filósofos), costumavam atingir os estudiosos no tempo de Rousseau e como elas pareciam ao próprio Rousseau, que se apropriou deliberadamente de muitas delas. Essa apropriação já é uma operação de consciência (histórica, filosófica) sobre a tradição, que, por sua vez, como mencionamos, não é estática.

Essas considerações sobre a tradição trazem à baila outros conceitos, o de influência e o de "clima de opinião". Se é bem sabido que não se deve esperar nem exigir de um autor uma originalidade prístina, talvez não seja tão aparente a razão pela qual uma tal crença ou exigência pareceria infundada. Em curtas palavras, pode-se dizer que, embora alguns autores sejam considerados "à frente de seu tempo" em alguns aspectos, a ninguém ocorreria que um dado autor está de todo 'fora' de seu tempo. Um texto é sempre orientado por influências múltiplas, conscientes ou não, cuja origem evidentemente não se pode remontar apenas à imaginação criativa e original do autor.

Dizer que a influência (processo pelo qual uma dada idéia, no sentido amplo, atinge e modifica um sujeito, suas

²³ Na teoria social e política do séc.XVIII, a palavra "moderno" permaneceu pouco freqüente. Cf. Francisco J. C. Falcon. "Moderno e modernidade" in: Antonio E. M. Rodrigues e Francisco J. C. Falcon. *Tempos modernos: ensaios de história cultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. P.28.



ações e palavras) pode ocorrer inconscientemente significa afirmar que muito do que encaramos como influência, vinda dos próprios valores do passado ou das contingências lingüísticas de seu próprio tempo, é encarado pelo autor como parte de sua subjetividade. Em vez de influência, poderíamos usar o termo "apropriação", como mencionamos mais acima em relação à tradição. Mas não vemos porque abolir um termo em favor de outro. O que tem de ficar claro é que quando um autor é influenciado (o que denota passividade) ou apropria-se (ativamente) de um conteúdo, esse conteúdo não chegou até ele sem modificações (ressignificações, que o atualizam) e não necessariamente permanecerá o mesmo após ser recebido.

Um autor certamente é influenciado pelo "clima de opinião", de época e de seu meio. A expressão "clima de opinião", proposta por Carl Becker (1998), refere-se à pré-concepções acionadas instintivamente por homens de determinada época e de determinado ambiente cultural e que atuam como pontos de partida para suas argumentações.

Esses eram os conceitos que gostaríamos de ter explicitado nessa parte. Procedendo assim, tentamos tornar mais claros os desenvolvimentos seguintes da dissertação, conferindo-lhe "transparência e clareza que possibilitam, principalmente, construir e corroborar ou refutar a argumentação que apresenta"²⁴.

²⁴ Jörn Rüsen . "Narratividade e objetividade nas ciências históricas" in: *Textos de história* 4:1, 1996. P.96.



CAPÍTULO 3 - A BRINCADEIRA NA PAIDÉIA PLATÔNICA

1. Platão: um quadro conceitual

Para bem empreender a jornada pelo pensamento platônico e pelo lugar que aí ocupa a brincadeira, é necessário antes explicitar o lugar de Platão na história da educação dos gregos. É comum situá-lo como princípio e, ao mesmo tempo, ponta-de-lança de uma mutação profunda nos ideais tradicionais da *pólis*. Platão representaria ele mesmo o marco, o ponto de mutação, entre o mundo clássico e o helenístico. Teria, pelas novas exigências que formulou para a educação do homem grego, importância semelhante à de Alexandre na esfera militar. Às campanhas deste último sucedeu enorme reorganização política no mundo grego; os escritos do primeiro foram o ponto de partida para formação do homem que habitaria esse novo mundo.

Para Marrou, Platão e Isócrates delinearam terminantemente a *educação antiga*.

À geração dos grandes Sofistas e de Sócrates, fecunda, mas incoativa e tumultuosa, sucede outra, a que cabe o mérito de ter conduzido a educação antiga, por muito tempo estagnada num estado arcaico, ou incerta do seu porvir, à sua maturidade e a esta Forma definitiva que, subsistindo intacta a despeito de sua evolução ulterior, representa, aos olhos da História, sua originalidade²⁵.

O filósofo e o orador defendiam modelos rivais²⁶ de educação, mas segundo Marrou (1990), são duas variantes de

²⁵ Henri-Iréné Marrou. *História da educação na Antigüidade*. São Paulo: EPU, 1990. P.103.

²⁶ "Em última análise, a oposição de Isócrates a Platão é a do *esprit de finesse* ao *esprit géométrique*". Cf. Marrou, *op.cit.* p.146.



uma mesma espécie. O debate e a emulação entre a cultura filosófica e a cultura retórica não dividiu, mas enriqueceu a tradição clássica. Dessa forma, vê-se bem assegurado o lugar de Platão como um dos pilares fundamentais do "santuário" da Paidéia grega helenística, considerada por Marrou como forma "definitiva" da educação grega²⁷.

De fato, a oposição fundamental não era entre a retórica e a filosofia mas entre essas duas e a poesia. Foi essa oposição que caracterizou o século IV a.C. como um século de transição, de ruptura em relação aos modelos educativos.

Alguns fatos de ordem política ajudam a compreender porque o séc.IV a.C. ateniense figura de maneira geral como época de crise de valores, de revisão do ideal de *paidéia*. Em primeiro lugar poderíamos citar a derrota militar de Atenas na guerra do Peloponeso. Atenas, que até então fora a única cidade grega a pretender a hegemonia política e a exercer de fato uma liderança cultural sobre o mundo grego, caiu sem remédio diante das tropas espartanas. A reação inicial à derrota foi a reforma política e institucional do Estado Ateniense, com o governo dos trinta tiranos.

Com Atenas, caía, também, ainda que por pouco tempo, o ideal político da participação dos cidadãos nas decisões do Estado. Dois parentes de Platão (seu tio Cármides e seu primo Crítias) tomaram parte nesse governo. Devem tê-lo chamado, como nos diz a *Carta Sétima*, a tomar parte na administração. O que se sabe é que, se houve algum entusiasmo no jovem Platão com essa iniciação na vida pública, logo ele se desvaneceu diante dos desmandos da aristocracia governante²⁸.

²⁷ Marrou, *op.cit.* pp.149 e 153.

²⁸ Platão, *Carta sétima* 324d-e.



A restauração da democracia revelou-se também uma frustração para Platão, pois seria justamente sob esse regime que seu mestre Sócrates seria condenado à morte. Esse fato (a morte do mestre) teve importância singular na vida e na obra de Platão.

A derrota militar de Atenas em 404 a.C. trouxe a consciência do problema da *paidéia*.

*Não é no terreno constitucional que se devem buscar os traços da vitória espartana, mas sim na órbita da filosofia e da paidéia. A porfia espiritual com Esparta enche todo o séc.IV e chega até o fim da cidade-estado soberana e democrática*²⁹.

A mudança constitucional (a tirania dos 'Trinta') foi a primeira reação diante da derrota, mas incapaz de encerrar o problema: a superioridade dos espartanos encontrava-se menos em suas instituições que em seu sistema rígido de educação. A questão tampouco será esquecida com a restauração da democracia.

Começa então, em Atenas, um século em que a educação será reconhecida como problema. Dele se ocuparão não apenas sofistas, mas oradores, filósofos, historiadores:

*Também agora Atenas continuava a ser - ou, antes, foi agora que ela começou a ser de verdade - a paideusis da Hélade. Todos os esforços se concentraram na missão que a história propunha à nova geração: reconstruir o Estado e a vida inteira sobre sólidos fundamentos*³⁰.

A essa tarefa Platão dedicaria suas maiores preocupações, tanto em seus escritos, como na prática educativa da academia, voltada para a formação de líderes políticos. Essa matéria (a reconstrução do Estado), nascida entre

²⁹ Werner Jaeger. *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 1995. P.485.

³⁰ Idem, pp.483-484.



violentas reviravoltas políticas no mundo grego, ocuparia o centro de seus interesses nos maiores e mais significativos diálogos, a *República* e as *Leis*.



2. A brincadeira na *República*

2.1. O título

Para nós, os leitores modernos, o título da *República* indica um tratado sobre política, e, por isso, mesmo depois de ler o livro, associamo-lo à idealização de uma cidade-Estado. Mas, se pensarmos que este diálogo trata da fundação de uma cidade-ideal, do estabelecimento de um modelo político apenas, podemos ter uma imagem errada de seu verdadeiro tema.

Contrapondo-se a esse equívoco comum - o de considerar a *República* apenas um tratado de política -, Havelock, logo nas primeiras páginas de seu livro *Prefácio a Platão*, afirma que "apenas um terço da obra diz respeito propriamente à questão do Estado"³¹. Ele chegou mesmo a contar as páginas: 81 em 239, seguindo a numeração de Stephanus³². Não consideramos que este método (a contagem de páginas) seja mais eficiente que guiar-se pelo título, para julgar o tema da obra. Os dois métodos levam a extremos reprováveis: o estabelecimento ora da educação, ora da política como temas principais.

O problema está em que nós hoje costumamos separar as idéias de educação e de política, bem como, conseqüentemente, as idéias de Estado e Indivíduo. Para um grego, em lugar desses dois últimos termos, há cidade (*pólis*) e cidadão (*polítes*).

Não há, na Grécia de Platão, a idéia de indivíduo, como um todo à parte, com aspirações, maneiras de ser e de portar-se particulares. O cidadão é parte da cidade, seu *éthos*, é o que se espera, corresponde ao de sua cidade. Ao

³¹ Eric Havelock. *Prefácio a Platão*. Campinas: Papyrus, 1996. P.19.

³² Idem, p.33, n.37. A paginação da edição parisiense de 1578 de Stephanus é até hoje utilizada nas margens, para servir de referência uniforme às várias edições e traduções do livro.



narrar, nos livros VIII e IX, a degeneração dos sistemas de governo (timocracia, oligarquia, democracia e tirania), Platão descreve, simultaneamente, o homem que corresponde a cada um.

Portanto, apesar de a passagem de Rousseau dizer ser a *República* o "mais belo tratado de educação"³³ e de Havelock, que disse ser a *República*, antes de tudo, "um ataque à estrutura educacional existente na Grécia"³⁴, não devemos ser tentados a desprezar o aspecto político da obra. O título da obra é *Politéia*, que em grego diz respeito tanto à *pólis* como ao *polítes*. Maria Helena da Rocha Pereira resumiu o significado do termo, em sua introdução à *República*:

[...] *Politéia*, cujo sentido etimológico é "constituição" ou "forma de governo" de uma *pólis* ou cidade-Estado. É tudo o que diz respeito à vida pública de um Estado, incluindo os direitos políticos dos cidadãos que o constituem. Este aspecto público, comunitário, traduz-se claramente na equivalência que os Romanos deram ao termo, empregando o composto que ainda hoje usamos, respublica³⁵.

Temos ainda de levar em conta a pergunta que serve de motivo à *República*: "o que é a justiça?". A justiça será procurada tanto no cidadão como na cidade. A educação do cidadão deve atender ao ideal de justiça tanto como a forma de governo da *pólis*. Embora se privilegie, neste trabalho, o aspecto educativo da obra, não se pode esquecer que ele está indissociavelmente ligado a um projeto político. Se se trata de realizar um ideal absoluto de justiça, a reforma do Estado pressupõe a reforma do homem que habitará este Estado:

³³ Rousseau, *Emílio*, p.12.

³⁴ Havelock, *op.cit.* p.28.

³⁵ Platão, *República*, p.xlvii.



É, sem dúvida, a inquirição a respeito da justiça que constitui o tema central da investigação, visto que toda a obra se desenrola sobre a sua base e o problema da justiça se orienta para o problema da norma, como ponto decisivo. No entanto, o problema que surge como medula de toda a investigação, pela importância que Platão lhe concede exterior e interiormente, é o problema da *paidéia*, problema indissoluvelmente vinculado ao conhecimento das normas e que, num Estado que aspira à realização da norma suprema, constitui de modo indiscutível o problema capital³⁶.

Para o filósofo o caminho para a constituição (*politéia*) perfeita passava necessariamente por um novo ideal de cultura (*paidéia*)³⁷.

2.2. A *paidéia* como brincadeira

A contraposição entre brincadeira e seriedade aparece por diversas vezes na pena platônica e de maneira especial no diálogo *Leis*. Mas não deixa de aparecer na *República* também, diálogo considerado tão sisudo, em que Platão expulsa os poetas de sua cidade ideal e propugna a existência de estudos superiores de cunho filosófico. A brincadeira é necessária em sua *paidéia*, como método. A brincadeira também instaura para o escritor Platão a possibilidade de experimentar algo, que muitas vezes é negada pela realidade. A brincadeira permite que o filósofo exprima suas idéias sobre política e educação, sem sofrer as coerções de seu ambiente social.

Como se sabe, o diálogo *República* inicia com uma discussão acerca da justiça, na qual são levantadas questões como: o que é a justiça?, ela é intrinsecamente boa e superior à injustiça?, ela traz vantagens a quem a

³⁶ Jaeger, op.cit. p.766.

³⁷ Para *paidéia* como um ideal novo e "consciente" de cultura, cf. Jaeger, op.cit p.484.



possui? Nessa discussão, a personagem Sócrates decide que é mais fácil observar a justiça “numa escala mais ampla”, ou seja, decide primeiro observar a justiça na cidade, para depois observá-la no indivíduo. É assim que nasce a cidade da *República*: como uma *criação imaginária* que tem o fito de descobrir o que é a justiça.

[...] *se observássemos o surgimento de uma cidade em palavras, veríamos também o surgimento da justiça e da injustiça nela? [...] Vamos lá!, [...] façamos uma cidade com palavras desde seu início*³⁸.

O que traduzimos como “em palavras”, alguns traduziram como “em discurso”, “em pensamento”, “em imaginação” e “em teoria”, ou com expressões similares. Trata-se aqui da palavra *lógos* que encerra múltiplos significados e, conseqüentemente, diversas possibilidades de tradução em português: pensamento, discussão, conta, discurso, frase, enunciado, palavra. É, em suma, o pensamento interno e sua expressão.

Por conseguinte, as personagens não vão planejar e construir uma cidade, mas apenas descrevê-la em seu caráter ideal (conforme à *idéia* de justiça, estabelecida no mesmo diálogo). A cidade será concebida, imaginariamente, no decorrer da discussão. A única materialidade desta cidade são as palavras das personagens. É um exercício de criação imaginária, tal qual a poesia, aliás o verbo é o mesmo (*poiéo*)³⁹.

Como vimos no tópico anterior (2.1), esse projeto de criação imaginária de uma cidade passa irremediavelmente por um projeto de caráter educativo: tanto um como outro

³⁸ *República* 369a-c. “[...] *ei) gignomehhn pol in qeasaimēqa log%, kai) thn dikaiosūhnn au)thj i)poimen a) gignomehhn kai) thn a)dikian. [...] I)ji dh/ [...] t%=log% e) a) xhj poiwmēn pol in.*”

³⁹ “[...] *poiwmēn pol in. poi)hsei de/ au)thh [...] h(h)metēra xreia [...]*”. “Façamos (ou criemos, inventemos) uma cidade. A nossa necessidade é que a criará”. (nossa tradução)



A própria filosofia precisa do ócio. No *Teeteto*, Platão compara os oradores de tribunal com os filósofos: em sua criação, são "como escravos diante de homens livres". Os filósofos dispõem de ócio: podem falar quanto e quando quiserem, já que costumam falar longe das ágoras e dos tribunais e não têm juízes nem platéia para julgar-lhes as palavras. Nos tribunais, ao contrário, os oradores não podiam divagar e tinham o tempo controlado por um relógio d'água (a clepsidra). Aos filósofos "sempre assiste [...] o ócio e eles sempre fazem seus discursos (*lógous*) em paz, em estado de ócio (*scholé*)". Já os oradores "sempre falam em estado de ocupação (*ascholía*)"⁴².

A proposta de diálogo sobre educação citada acima aparece, dessa forma, como tarefa de homens ociosos, como um passatempo e, por isso, como um jogo de adultos, tal como a conversa sobre legislação, entabulada pelos anciãos do diálogo *Leis* (685a).

Outro aspecto que permite encarar a própria discussão filosófica das personagens como brincadeira é o fato de Platão compará-la à composição de mitos (*hósper en mýthoi mythologouúntés*). O mito "cria uma situação, conta uma história que, como toda história, compreende uma ação e personagens"⁴³. O mito, nas obras do filósofo, são narrativas fantasiosas, fictícias, poderíamos dizer, desde que não se entendam os mitos como ficções.

Essas narrativas, embora as afirmações de Platão nos pareçam reconhecer sua ficcionalidade, só podemos entendê-las a partir de outra caracterização mais apropriada. Gill explica-a fazendo referência à distinção estabelecida na *República* entre falsidade na alma e falsidade em palavras.

⁴² *Teeteto* 172c-e.

⁴³ Geneviève Droz. *Os mitos platônicos*. Brasília: EdUnB, 1997. P.10.



A primeira, ninguém quer ter de livre vontade, pois é a "verdadeira" falsidade⁴⁴. Significa ser enganado a respeito das coisas mais importantes. Aqui vemos uma idéia recorrente em Platão: a de que ninguém erra deliberadamente. A falsidade em palavras é apenas imitação da mentira que a alma experimenta⁴⁵. A mentira por palavras pode muito bem ser útil, como um remédio a prevenir más ações de amigos ou inimigos, ou como composição de fábulas (*mythología*), quando não sabemos a verdade sobre o passado e, por isso, adequamos "o mais possível a mentira à verdade"⁴⁶. Fundamental aqui é a distinção entre uma mentira deliberada e nobre e a que se deve à aceitação do que é "verdadeiramente" falso. Em relação à factualidade histórica, diríamos que a mentira nobre (expressa no mito) é falsa, mas para Platão a interpretação dessa mentira revelaria seu caráter "verdadeiro". Os mitos de Platão apresentam, em forma narrativa ou descritiva, relatos de assuntos sobre os quais nós não podemos saber a verdade ou porque pertencem a um passado muito distante, ou porque se referem a coisas divinas, inacessíveis à inteligência humana⁴⁷.

Muitas vezes, Platão refere-se a esse tipo de narrativa como própria para crianças⁴⁸. Entretanto, seus diálogos são recheados com essas histórias "infantis". Como apontou Droz, os mitos servem a uma grande variedade de propósitos nos diálogos; um deles é simplesmente o divertimento. Representam novos caminhos para as investigações dos

⁴⁴ *República* 382b.

⁴⁵ Id. *ibid*.

⁴⁶ *República* 382d.

⁴⁷ Cf. Christopher Gill. "Plato on falsehood - not fiction" in: Christopher Gill e Timothy P. Wiseman (eds.). *Lies and Fiction in the Ancient World*. Austin: University of Texas Press, 1993. P.53.

⁴⁸ *República* 377c.



diálogos, caminhos que misturam "um pouco de diversão"⁴⁹ à seriedade dos temas abordados. Diversão que aparece no diálogo *Político* como *paidiá* que é exatamente o termo central de toda nossa análise.

Ao tentar construir uma educação em palavras (*lógoi*) como se compusesse mitos, Platão mostra que seu próprio diálogo tem caráter de jogo, não apenas de jogo-de-cena (mais evidente em diálogos como *Fedro*, *Banquete* e, a bem dizer, também o livro I da *República*, considerado por alguns estudiosos uma obra à parte), uma vez que o próprio mito pode ser encarado como uma brincadeira para crianças.

O termo *lógoi* usado tanto para descrever a fundação da cidade como agora sua educação freqüentemente opõe-se na língua grega ao termo *érgoi*: a oposição equivale à nossa na teoria / na prática. As personagens educam na teoria (*lógoi*), mas não na prática.⁵⁰ Essa oposição era subentendida nas citações já feitas sobre a educação e sobre a criação das cidades e foi explicitada no livro VII. É insuficiente para caracterizar as criações como brincadeira, mas explicita um aspecto comum: o que chamamos de imaginação, o próprio fato de serem criações imaginárias gratuitas e não planos de ação.

Impõe-se agora mencionar outra oposição, aquela entre *mýthos* e *lógos*, entre relato herdado da tradição, inventado ou reinventado, mas cujo conteúdo não pode ser comprovado, e relato racional, ordenado, que sustenta-se mediante argumentos. As personagens educam em *lógos*, como se fosse em *mýthos*⁵¹. Platão não apenas vale-se muitas vezes de mitos propriamente ditos como caracteriza o próprio diálogo das personagens como tendo alguma semelhança com esse tipo

⁴⁹ *Político* 268d: "sxedoh paidiah ejkerasamehouj".

⁵⁰ *República* 534d.

⁵¹ Idem, "[...] wšper ej muq% [...] loq% paideulmen [...]".



de narrativa. Platão está a conciliar termos opostos (ou a brincar com as oposições), assim como, nas *Leis*,⁵² quando disse que a brincadeira é coisa séria. Em relação a essa oposição, ele não toma partido:

*Entre lógos e mýthos, Platão não fará sua escolha, pois ele sabe, ou sente muito bem, sua necessária complementaridade. Platão é, indissoluvelmente e no seu sentido mais nobre, filósofo e poeta. Ou, no sentido grego, filósofo e músico*⁵³.

No livro VII, quando se retomam, de maneira mais sistemática, as discussões sobre educação, numa frase de Sócrates, podemos ver a afirmação explícita de que a discussão sobre educação (a educação em palavras) é mesmo uma brincadeira:

*Esqueci-me, disse eu, que brincávamos e acabei exagerando no tom ao falar*⁵⁴.

Só podemos entender o "brincávamos", se considerarmos as citações anteriores, que mencionavam a criação em palavras, semelhante à composição de mitos⁵⁵. É com essa afirmação que se retomam as discussões sobre educação apenas um pouco antes (*República* 534d).

Portanto, resta-nos aceitar que as discussões filosóficas da *República* sobre a educação são em algum sentido brincadeira. Mas a brincadeira (*paidiá*) é também parte do próprio método da *paidéia* da *República*: é preciso educar brincando.

⁵² *Leis* 797b, bem como *República* 424d-425a.

⁵³ Droz, op.cit. p.16. Para a filosofia como música suprema cf. *Leis* 811c-e e 799e-800a. Cf. também *Fédon* 61a e *República* 548b.

⁵⁴ *República* 536c. "Ἐπεὶ ἀγομῆν, ἠὰ δ' ἐγγυ/ὸτι ἐπαίζομεν, καὶ ἰματῆ ἰον ἐπτεῖναμένοῖ ἐῖπον".

⁵⁵ *República* 376d, 369c, 472e e 534d.



*Então, meu amigo, não eduques as crianças em seus estudos com violência, mas a brincar*⁵⁶.

Como método, a brincadeira é necessária, pois permite descobrir mais facilmente a natureza de cada aluno. Com isso, seleciona-se mais facilmente, em cada etapa da formação, aqueles que podem continuar os estudos. Outra, e mais explícita, função da brincadeira é facilitar o aprendizado, uma vez que a alma não retém nada que tenha entrado com violência.

Não devemos nos esquecer, entretanto, que, tal como nas *Leis*, na *República* a brincadeira é imprescindível na primeira infância para a boa formação de hábitos e, portanto, tem de ser cuidadosamente observada e regulamentada. No diálogo, essa afirmação está no contexto da discussão sobre música do livro IV. É preciso livrar a música, como os demais divertimentos, do "espírito de novidade". Uma vez postas em marcha, as mudanças nesses particulares atingem toda a sociedade, as leis e a forma de governo incluídas:

Em nenhum lugar perturbam-se os gêneros musicais sem perturbar as maiores leis da cidade, como disse Dâmon e eu acredito. [...]

*Não faz nada (de mal), além de, infiltrando-se aos poucos, espalhar-se suavemente nos costumes e práticas: daí sai mais forte para os contratos que os homens mantêm entre si e desses contratos vai contra as leis e constituições, ó Sócrates, com toda impertinência, até que termina por subverter tudo, na esfera pública e na privada*⁵⁷.

Ao mesmo tempo em que deseja submeter tanto a música, como as brincadeiras das crianças à observação do Estado,

⁵⁶ *República* 537a: "Mh\ toihun bi#, eiþon, w\ a]riste, touj paidaj e] toij maqhmasin a] la paizontaj trefe".

⁵⁷ *República* 424c-e.



Platão reconhece sua eficácia incontestável na formação de hábitos saudáveis. A música, encarada divertimento e como brincadeira, deve educar os hábitos não apenas de crianças, mas de todos os cidadãos, pois está presente em diversos e importantes lugares na vida social dos gregos. Veremos adiante com mais vagar que a importância educativa da *paidiá*, em Platão, não se restringe à infância.

Platão critica os novos hábitos dos atenienses, tal como Aristófanes fizera em *As nuvens*, embora aí o comediógrafo acusasse o próprio Sócrates, personagem principal da *República*. As exigências que Platão coloca na boca de Sócrates são as mesmas do Discurso Justo, de *As nuvens*: os mais novos devem silenciar diante dos mais velhos, ceder-lhes o lugar, ter boa postura, roupas decentes e coisas desse tipo. Manifestam-se aí dois espíritos conservadores, que, apesar da visão crítica em relação à própria cultura (*paidéia*), retomam e defendem (reconstruindo, de certa forma) sua tradição contra as inovações que se operavam nos costumes, a partir do século V a.C.



3. Brincadeira nas Leis

3.1. Comentários iniciais

De fato, é estranho conceber que uma obra com o título de *Leis* trate de brincadeiras e divertimentos. Parecem-nos coisas pequenas para ocupar a preocupação do legislador. Numa terra em que as idéias de costume e lei são expressas pela mesma palavra, isso não é difícil de imaginar. Para Platão, mudança nos costumes pode acarretar mudanças fundamentais nas leis mais fundamentais do Estado.

O filósofo mostra-se mesmo preocupado em pôr os menores aspectos da vida, os costumes mais pessoais da vida doméstica, em acordo com os princípios do Estado. É em casa que estão as maiores ameaças à *paidéia* e, conseqüentemente, ao Estado.

*[...] os senhores e homens livres da cidade, depois de ouvir-nos, chegariam à justa reflexão de que, se a vida caseira não for dirigida como é preciso, de maravilha se poderá esperar que as leis sejam eficientes [...]*⁵⁸.

Ele não chega ao cúmulo, entretanto, de dizer que esses atos e hábitos cotidianos devem ser proscritos por leis específicas. Isso está fora do campo de possibilidades de sua época e de seu lugar, algo que o ateniense comum recusaria prontamente e que ele mesmo qualifica de ridículo. A consciência disso não afasta, contudo, o problema que ele acaba relegando ao campo, não mais da lei, mas da *paidéia*.

Por isso, deve-se determinar, mas não na forma de lei propriamente dita, o melhor regime de vida. As regras da boa criação devem ser escritas como um modelo a ser seguido. São essas regras não escritas na lei "que mantêm

⁵⁸ *Leis* 788c.



coesas as constituições”⁵⁹. Além dessas regras, o legislador deve complementar as leis com “opiniões pessoais acerca do que é honesto ou desonesto”. O cidadão perfeito deve obedecer tanto a umas como a outras.

Ao parecer afastar-se da tradição grega, Platão apenas desenvolve um traço característico dela: a indissociabilidade entre *politéia* e *paidéia*. Ele vivenciou este traço duramente, quando da condenação e morte de seu mestre Sócrates. Este fora acusado de corromper os jovens e de inventar novos deuses, o que ameaçava diretamente os valores mais caros à *paidéia* (cultura) da cidade⁶⁰.

3.2. Brincadeira: caracterização

Pelo que vimos e pelo que vamos ainda ver, a brincadeira em Platão é algo que se liga às idéias de prazer (*hedoné*), ócio (*scholé*, apanágio dos homens livres), liberdade e educação (*paidéia*). Nesta parte ficará mais bem delineado o que se entende por brincadeira e quais as suas relações com cada uma das idéias que acabo de listar.

No diálogo *Leis*, a questão da brincadeira ganha realce especial. Sabe-se que muitas vezes o filósofo menciona a palavra em suas obras, mas é nesse diálogo que pronuncia-se sobre a brincadeira e sobre a sua importância educativa. Antes de tudo, é preciso dizer que a palavra *paidiá*, como a nossa brincadeira, pode ser entendida de várias maneiras diferentes. Os significados encontrados, após análise, na obra de Platão, são: 1) jogo infantil, propriamente dito; 2) diversão, divertimento (sentido mais genérico, que pode aplicar-se a várias situações); e 3) gracejo.

⁵⁹ *Leis* 793b.

⁶⁰ Sobre o significado da condenação de Sócrates, cf. Claude Mossé. *Atenas: a história de uma democracia*. Brasília: EdUnB, 1997. P.84.



Esse último sentido é mais evidente para os falantes de português. Brincar (*paízo*) pode significar falar algo sem seriedade, por puro divertimento. Outras línguas têm palavras específicas que distinguem a brincadeira "em palavras" da brincadeira propriamente dita: *to jest* e *to play* não significam a mesma coisa em inglês.

Em muitas passagens em que se encontra esse sentido para brincar⁶¹ (*paízo*) e brincadeira (*paidiá*), essas palavras são contrapostas a *spoudé*, substantivo que denota esforço, seriedade, gravidade, e a *spoudázo*, verbo que pode ser traduzido como esforçar-se, ser diligente, proceder com seriedade. Trata-se da mesma oposição que existe em português, quando dizemos: "não brinque, fale a sério". Em grego também, podem-se usar tanto esses substantivos, como esses verbos, para complementar um verbo com sentido de exprimir verbalmente, como *légo*, dizer: *légo paizon* ou *spoudázon*, falo brincando ou "procedendo com seriedade"⁶², *légo metá paidiâs* ou *metá spoudês*, falo com brincadeira, ou com seriedade⁶³, *pségo en paidiá*, censuro em brincadeira⁶⁴.

Na linguagem coloquial, brincadeira é algo em que não há seriedade. É assim também quando a palavra tem o sentido mais amplo de divertimento. Uma atividade pode ser realizada seriamente ou como simples diversão, como na *República* quando Platão ataca a representação poética (*mímesis*), acusando-a de ser mera brincadeira e não coisa séria. A brincadeira difere da seriedade pela finalidade. Quando se faz algo seriamente, faz-se com preocupação e zelo, já que há preocupação com o objetivo da ação: a utilidade prática (*oféleia*), a correção (*orthóteta*) e valor

⁶¹ Cf. *Leis* 688b, 792e, 887c e 935d-936a; *República* 396e, 452e, 536c e 539c; *Górgias* 500b-c; *Teeteto* 145b e 167e; *Crátilo* 406c; *Eutidemo* 283b; e *Fedro* 236b e 265c.

⁶² *Leis* 688b.

⁶³ *Leis* 887c.

⁶⁴ *Leis* 656b.



moral (tò eû e tò calôs). Já quando se procede por puro divertimento, há apenas preocupação com o prazer que se pode tirar da atividade, as outras conseqüências são consideradas como insignificantes.

*E este prazer eu digo que é também brincadeira, uma vez que não produz nem dano, nem proveito sérios ou dignos de nota*⁶⁵.

Portanto, se o poeta compõe apenas pelo prazer (dele mesmo ou da platéia), compõe para simples divertimento. Veremos mais adiante como a caracterização da poesia como brincadeira pode esclarecer e muito a crítica platônica a essa matriz educativa do mundo grego. O que importa agora é a caracterização geral da brincadeira: algo que é feito apenas pelo prazer e cujas conseqüências (práticas ou morais) são negligenciáveis.

Nesse sentido, a brincadeira jamais pode ser considerada um fim. É uma idéia comum à filosofia platônica: o prazer é algo instável, volátil. No *Fédon*, Sócrates comenta, aliviado, ao tirar a corrente que prendia sua perna:

*Que coisa estranha, amigos, essa sensação a que os homens chamam prazer! É espantoso como naturalmente se associa ao que passa por ser o seu contrário, a dor! Ambos se recusam a estar presentes ao mesmo tempo no mesmo homem; e, todavia, se alguém persegue e alcança um deles, é quase certo e sabido que acaba por alcançar o outro, como dois seres que estivessem ligados por uma só cabeça*⁶⁶.

Como são instáveis, as sensações vivem a iludir a parte baixa da alma, "irracional e cheia de desejo, companheira

⁶⁵ *Leis* 667e. "καὶ παῖδια ἢ γε εἶηαι τῆν αὐτῆν ταυτῆν λεῖψω τότε, ὅταν μῆτε τι βίαια μῆτε ὡφελὲς σπουδῆς ἢ λόγου ἀξίον".

⁶⁶ *Fédon* 60b.



de algumas satisfações e prazeres”⁶⁷. Na psicologia platônica, a alma é dividida em três partes: o desejo (*epithymía*), a ira (*thymós*) e a razão ou pensamento (*lógos*). Cabe à razão governar a alma, e ela tem como aliada a ira. O desejo, entretanto, é uma parte muito forte que tende a sublevar-se e agitar a alma constantemente, arrastando a vontade do indivíduo contra as ponderações da razão e impelindo-o aos excessos. No *Fedro*, esta parte é comparada a um cavalo disforme e xucro que arrasta a biga da alma ao objeto de desejo (no caso do *Fedro*, do amor), apesar do cavaleiro (razão) e do outro cavalo da parelha⁶⁸.

Se o divertimento tem como principal característica o prazer, então está claro que não pode ser um objetivo em si mesmo. Também Aristóteles concorda com isso (*Política*, 1339b). No comando da alma, a parte racional deve conduzi-la às virtudes morais. O divertimento tem um papel fundamental neste processo, ao associar prazer às práticas virtuosas. Veremos isso mais claramente adiante, na parte que trata da brincadeira como educação.

Por último, resta dizer que, com o sentido de divertimento, *paidiá* também contrapõe-se ao trabalho, à ocupação “seriamente” dirigida. O tempo da brincadeira não é o da rotina, é o do prazer e o do ócio. Por isso, tanto Platão como Aristóteles definem-na como pausa na vida de dores dos homens (*Leis* 653d e *Política* 1337b). Mas, para este último, o valor da brincadeira reside apenas nisto: ser pausa para os trabalhos penosos.⁶⁹ Enquanto Platão reveste-a de importância educativa fundamental, se não como fim, como meio importantíssimo para o cultivo dos valores. Dessa maneira, Platão inverte a afirmação de que a

⁶⁷ *República* 439d. “[...] α]ογιστὸν τε καὶ ἐπιθυμητικὸν, πλὴν ἠρωσέων τινῶν καὶ ἠδονῶν ἐταίρων”.

⁶⁸ *Fedro* 253e.

⁶⁹ *Política* 1337b. “ἡ(δε) παιδία(χα)ρὶν ἀπαυσεῶν ἐστίν”.



A ginástica e a música eram o currículo tradicional da educação grega, ao qual, no início do séc.V a.C., veio somar-se o ensino das letras⁷³. Platão inclui na *República* e também nas *Leis* o ensino das letras sob a rubrica da música. Nada de estranho, afinal como música Platão designa todo conjunto de práticas e saberes direcionados à alma (intelectuais, poderíamos dizer, sem esquecer que dizem também respeito à sensibilidade artística e moral).⁷⁴ Entretanto, o ensino das letras propriamente dito merece pouca atenção nas *Leis* e nenhuma na *República*.

Talvez seja decepcionante para o leitor moderno constatar o desprezo votado à erudição (*polymathía*). Educar não é entupir os alunos com toda sorte de leituras e memorizações, fazendo-os conhecer o maior número de obras e de poetas. Isso pode até ser perigoso, pois nem todos os poemas são orientados por um ideal são de virtude e, portanto, podem corromper os alunos. A erudição não é um fim em si mesma assim como a alfabetização (considerada, a partir do Iluminismo, tão importante e necessária para o progresso) também não o é. As crianças devem-se dedicar às letras três anos (dos dez aos treze). Quem não conseguir nesse prazo escrever e ler adequadamente deve desistir⁷⁵.

Veremos adiante que a educação musical propriamente dita e a gímnica também não podem ser consideradas como fins. A educação correta não é aquela que tem como objetivo ensinar a excelência no canto, na dança e na prática de esportes. Qual é, então, o verdadeiro objetivo da educação,

⁷³ Na era arcaica, os mestres responsáveis pela educação das crianças eram o pedótriba (responsável pela ginástica) e o citarista (responsável pela música). O mestre responsável pelas letras, o *grammatistés*, entraria em cena, com importância menor, mas crescente, no período clássico. A data precisa do nascimento desta instituição, entretanto, permanece obscura. Cf. Marrou, op.cit. p.76.

⁷⁴ *República* 376e, 398d.

⁷⁵ Sobre o ensino das letras, cf. *Leis* 809e-812a. A querela contra as práticas de memorização e a suspeita com relação à escrita (veja-se o mito de Thot) encontram-se já no *Fedro*.



para o filósofo? A virtude, ou excelência moral (areté). Objetivo tipicamente helênico, sem dúvida, que demonstra, mais uma vez, o perigo de insistir no aspecto de ruptura entre o pensamento de Platão e a tradição grega. O ideal a que deve aspirar a educação dos homens gregos foi sempre expresso (desde Homero) pela palavra areté:

Ao contrário do que à primeira vista se poderia julgar, não se pode utilizar a história da palavra paidéia como fio condutor para estudar a origem da formação grega, porque esta palavra só aparece no século V. [...] O tema essencial da história da formação grega é antes o conceito de areté, que remonta aos tempos mais antigos. Não temos [...] um equivalente exato para este termo; mas a palavra "virtude", na sua acepção não atenuada pelo uso puramente moral, e como expressão do mais alto ideal cavalheiresco unido a uma conduta cortês e distinta e ao heroísmo guerreiro, talvez pudesse exprimir o sentido da palavra grega⁷⁶.

Os gregos manifestavam, com esse ideal, preferência pela educação do caráter e dos hábitos:

A educação exaltada pelos poetas e sábios da tradição grega como um "ornamento para os afortunados e refúgio para os desafortunados", era concebida mais como educação (training) liberal da mente e do caráter, que como uma preparação para uma profissão ou ofício. [...] Até os sofistas professavam ser professores de virtude no sentido mais amplo; as habilidades especiais sobre as quais eles alegavam proficiência eram subsidiárias para a obtenção de boa cidadania e sábia administração dos assuntos particulares⁷⁷.

Não é certo, entretanto, supor que essa educação do caráter tenha sempre o mesmo objetivo, nem, portanto, que esteja sempre claro o que se entende pela palavra areté. Pode-se argumentar que Platão re-significa o próprio

⁷⁶ Jaeger, op.cit. p.25.

⁷⁷ Glenn R. Morrow. *Plato's Cretan City: a Historical Interpretation of the Laws*. Princeton: Princeton University Press, 1960. P.297.



conceito de virtude ao apropriar-se dele, ao longo dos muitos diálogos que dedica ao problema. Isso inclui sua obra central, *República*, toda dedicada ao problema da justiça que em sua época era considerada a virtude política por excelência. Embora o especial relevo do problema da *areté*, em suas obras, possa ser associado à sua origem aristocrática, não é menos verdade que a virtude aí não é mais a "força e a destreza dos guerreiros ou lutadores", como era na maior parte da *Ilíada*⁷⁸. A ênfase em Platão está no aspecto moral⁷⁹.

Não vemos problema em traduzir *areté*, neste caso, por virtude. Não se trata apenas de uma excelência particular, como a de uma profissão ou de um animal, que permite, por exemplo, falar de um médico excelente ou de um cavalo excelente (embora a palavra se aplique também a esses casos)⁸⁰. É evidente também que não se trata mais da *areté* guerreira de Homero. A coragem é posta em último lugar, na ordem dos "bens divinos", ordem essa que inclui também sabedoria, temperança e justiça e é contraposta aos bens humanos saúde, força e riqueza⁸¹. É em relação às primeiras que Platão sempre referiu o problema da definição das virtudes, tomadas isoladamente, e o problema conexo da unidade das virtudes, problemas que o acompanharam desde os primeiros escritos até o desfecho de seu último diálogo.

A *areté*, que Platão quer que tenhamos em vista, diz respeito à alma e, por isso, tem forte conotação ética e

⁷⁸ Jaeger, op.cit. p.27.

⁷⁹ As qualidades morais ou espirituais aparecem já como *aretai* em Homero, principalmente na *Odisséia* e apenas uma vez na *Ilíada*. Cf. Jaeger, op.cit. p.27, n.5.

⁸⁰ *Areté* aplica-se a cavalos, cães (cf. *República* 335b) e a ofícios, como o de médico e o de flautista (cf. Aristóteles. *Metafísica*, 1024b, aí se encontra a definição de *areté*, em sentido geral, como um tipo de perfeição).

⁸¹ *Leis* 631c. No *Górgias* (499d e 504b-d), a saúde e a força são descritas como excelências do corpo (*aretai swmatoj*) e contrapostas às da alma, a justiça e a temperança. Cf. também Jaeger, op.cit. p.702.



também cívica. Por isso, não vemos problema em chamá-la virtude. A alma tem como funções "superintender, governar e deliberar"⁸². É na alma que nasce a vontade, e esta deve ser posta em harmonia com as leis da cidade:

Os ordenamentos e boas disposições da alma têm o nome de conformidade às leis e leis. Daí surgem os [cidadãos] que obedecem às leis e os moderados. Isto é a justiça e a temperança⁸³.

Seria inútil avançar pela caracterização de cada virtude, ou da virtude em si mesma. O que deve ficar claro é que os "bens" a que se refere Platão dizem sempre respeito ao bem agir e aos bons hábitos. E, inversamente, que todo agir humano, bem como todo hábito, toda vontade, têm de estar corretamente orientados na direção destes bens espirituais. Os bens do corpo, a riqueza, a saúde e a força "dependem dos divinos [...] e, se uma cidade acolhe os maiores, adquire também os menores, se não, perde ambos"⁸⁴.

O bem é o objetivo supremo. Para sua realização, edificou-se o estado da *República* e postulou-se a legislação das *Leis*. Ao legislador ou ao filósofo-rei é atribuído o poder, por conhecerem o bem, ou a virtude. Com o fio divino da virtude, eles devem tecer a unidade do Estado. A unidade só é possível quando cada cidadão é compenetrado da mesma opinião acerca do que é bom, do que é belo e do que é justo⁸⁵.

Para o Estado, inculcar essa opinião é ensinar a virtude. Platão parece ter alcançado uma resposta para as indagações acerca desse problema, que o incomodava desde os

⁸² *República* 353d.

⁸³ *Górgias* 504d.

⁸⁴ Como não lembrar da máxima cristã: "Buscai primeiro o reino de Deus e a sua justiça e tudo o mais vos será acrescentado" (Mt 6:25-34) que alerta a não nos preocuparmos com os cuidados do corpo, com o comer e vestir.

⁸⁵ A imagem do político como tecelão surge no *Político* 308d ss.



primeiros diálogos: pode a virtude ser ensinada? A resposta passa por dois caminhos diferentes, mas complementares e análogos, conforme o que se entenda por virtude. Há uma distinção, que parece subjazer às discussões, entre virtude como conceito e virtude como prática.

O ensino desta última é objeto de boa parte das *Leis* e da educação primeira e comum da *República*. O conjunto dos mecanismos e dos esforços educativos do Estado direciona-se a um processo de habituação do indivíduo. A ação do Estado é descrita como moldar (*plátto*) a alma do educando⁸⁶. Sobre essa base, edifica-se a educação superior descrita na *República*, educação cujo fim é o conhecimento do Bem. Os líderes da cidade são também os conhecedores da virtude suprema. Mas, para chegarem a esse conhecimento, passaram forçosamente por uma fase anterior de educação, em que viveram os conceitos (valores) sobre os quais posteriormente iriam teorizar. E, de fato, são esses líderes que exercem controle e censura sobre a primeira fase de educação, regulamentando os mitos, os jogos atléticos e as representações poéticas, entre outros aspectos da vida. Daí o caráter complementar das duas fases.

A ginástica e a música são meios privilegiados para essa ação de moldar a alma, a ação educativa primeira, sobre a qual incide o foco deste trabalho. Não há aqui nem invenção nem inovação. O método recomendado é arrancado da tradição corrente⁸⁷. A novidade está no novo caráter a ser produzido, no novo ideal de virtude que orienta a educação, servindo-lhe de modelo. Aliás, o próprio fato de o objeto

⁸⁶ *Leis* 671c e *República* 377b.

⁸⁷ Sobre Platão e Isócrates, Marrou, op.cit. p.103 afirma que não se introduziram "muitas inovações nas instituições e nas técnicas educativas: não fizeram senão expurgar e retocar as de seus predecessores".



da educação ser um ideal de virtude (e não habilidades técnicas ou o conhecimento puro) mostra o quanto Platão adere à educação de seu tempo.

A escolha da via tradicional seria prenhe de conseqüências. Visto por este ângulo, Platão perde o caráter de "ponto-de-mutação" da história da educação grega (como quer Havelock). Mais justo é vê-lo como expressão acabada e autoconsciente do modelo de educação (*paidéia*) tradicional da Grécia. A definição pode ser um pouco forçada, uma vez que o modelo tradicional também foi retocado, modificado mesmo, pelo ideário filosófico, mas não deixa de expressar bem o elemento de continuidade que garantiria à tradição retomada por Platão fluir "pelos tempos helenísticos adentro" e deixar

*[...] em todo o mundo Greco-Romano a convicção de que o objetivo da educação é desenvolver na criança as qualidades da mente e do caráter que mais completamente expressam o ideal de natureza humana*⁸⁸.

A tensão entre os elementos de continuidade e de ruptura contidos no ideal platônico de educação foi abordada de maneira lapidar por Jaeger (1995). A passagem vale uma longa citação:

Para ele [Platão], a solução do duplo problema da formação do corpo e da alma do Homem é a paidéia da Grécia antiga, com sua divisão em ginástica e música, paidéia que, portanto, ele conserva como base. Devemos encarar esta posição à luz das manifestações de Platão sobre o quanto seria funesta qualquer inovação no sistema educacional já implantado, sem perder de vista o seu apego conservador ao que já existia, em face da crítica radical, de detalhe, ao conteúdo da antiga educação. Geralmente, e por razões compreensíveis, coloca-se em primeiro plano a negação, na qual se revela, sem sombra de dúvida e de modo muito especial,

⁸⁸ Morrow, op.cit. p.297.



o novo princípio da filosofia platônica. Mas o que na posição platônica é sugestivo do ponto de vista pessoal e ao mesmo tempo decisivo para a evolução da cultura assenta precisamente na fecunda tensão entre o seu radicalismo conceptual e o seu sentido conservador a respeito da tradição espiritualmente plasmada. Por isso, antes de darmos ouvidos à sua crítica, é importante deixar claro que é sobre a paidéia da antiga Grécia (por mais reformas que nela se introduzam) que a sua nova concepção filosófica repousa⁸⁹.

Tensão fértil, entre inovação e conservação, garante a continuidade da cultura grega. A exigência de uma educação comum, levada a cabo por órgãos do Estado, é um elemento novo ao espírito ático, embora existente em Esparta. Mas os contemporâneos de Platão, principalmente depois da derrota ateniense, dificilmente negariam o seu valor. Ele não era o único a admirar o sistema espartano. Ao mesmo tempo, este mesmo sistema é submetido à crítica do seu conteúdo educativo: o sistema ensina apenas a coragem e deixa de lado as outras virtudes. Como consequência é incapaz de manter a unidade e convive com o fantasma da *stasis* (guerra civil). A firme preocupação do Estado com os hábitos dos cidadãos parece também ter relação com a admiração de Platão por Esparta.

Passemos às definições de educação das *Leis*, que sublinham este aspecto (da habituação). Já vimos como figura da *República* e em algumas passagens das *Leis* (ginástica para o corpo e música para a alma), sempre também em relação ao mesmo estágio da educação. É na primeira fase que se destaca a importância da brincadeira. Por se dedicar mais a essa fase 'terrena' da educação, as *Leis* trazem a maior parte das referências à importância do jogo.

⁸⁹ Jaeger, op.cit. p.767.



A primeira da série de três definições (na terceira, o Atenense reclama que mais uma vez o discurso trouxera-os para o mesmo ponto) insere-se na passagem que trata dos jogos infantis propriamente ditos. Os brinquedos servem para dirigir (*trépo*) o gosto (*hedonàs kai epithymías*) das crianças para a sua futura profissão. Se alguém quer ser bom construtor ou navegante tem de começar a brincar desde cedo com brinquedos correlatos, que reproduzam em miniatura os instrumentos verdadeiros.

*O ponto principal é que dizemos ser educação à criação correta, que mais conduz a alma do brincante ao amor daquilo que será necessário para tornar-se homem perfeito na excelência de seu ofício*⁹⁰.

Essa definição, entretanto, logo é refutada como "indefinida". O que se questiona não é o direcionamento autoritário dos sentimentos da criança por um Estado pouco (ou nada) preocupado com o problema das liberdades individuais. Aquilo que se encontra "indefinido" é o conceito de excelência a que deve almejar a educação. Não dizemos que alguém é educado ou mal-educado (ou mal-criado)⁹¹ por saber ou não saber navegar ou construir bem. A excelência de que se fala nessas expressões, até hoje, é uma excelência moral. O objetivo da educação não é formar um bom arquiteto, mas um bom cidadão (*kalós k'agathós*). Diz-se logo após:

O nosso discurso não supõe ser a educação estas coisas [...], mas a educação desde criança para a virtude, que faz de alguém desejoso e amante de tornar-se um cidadão

⁹⁰ *Leis* 643c-d. "kefal aion dh\paideiáj l egomen thh orqhh trofhh, h\ tou-paizontoj thh yuxhh eij e\wta mal ista apei toutou o(dehsei genomenon a)dr' au)ton tel eion eipai thj tou-pragmatoj a)rethj".

⁹¹ A língua portuguesa ainda conserva nesses participios o sentido moral da educação.



*perfeito, que sabe tanto comandar como ser comandado com justiça*⁹².

Essa educação, com sua ênfase na virtude (*areté*), parece-nos algo aristocrática e pelo mesmo motivo lacônica. Lacônica também por insistir na obediência do indivíduo aos imperativos cívicos. De um lado, não podemos esquecer a origem aristocrática de Platão, de outro, a insistência no "civismo" não o faz mais lacedemônio que grego (o espírito da *pólis* que guarda relação com a forma de combate dos hoplitas é um espírito de unidade).

Já vimos parte da crítica platônica à educação de Esparta, a de que essa cidade cultivava apenas a coragem e deixa de lado as outras virtudes, porque não há acordo entre as partes da cidade⁹³. À luz da definição de educação recém citada, outro aspecto pode ser posto em relevo: o gosto, o prazer. A disciplina espartana educava pela violência e pela dor⁹⁴. A educação liberal proposta por Platão, entretanto, não parece seguir por essa via estreita. A educação do intelecto é impensável pela violência, pois, como já vimos, na mente não fica o que entrou pela dor. Na *República*, Sócrates defende que a educação da alma, ao contrário da educação do corpo, não pode ser feita com escravidão e violência, mas com liberdade e brincadeira.

Isso não significa que a ginástica deve obrigatoriamente seguir o caminho da violência. A insistência no uso da palavra brincadeira, associada às disputas gímnicas (freqüentemente traduzida como "esporte"), desautoriza qualquer interpretação neste

⁹² *Leis* 643e.

⁹³ A crítica também é feita na *República* 547b-e com relação ao "Estado timocrático", que era evidentemente o de Esparta.

⁹⁴ *República* 536e.



sentido. A ginástica também deve ser adequada a homens livres⁹⁵.

Entretanto, a oposição da *República* entre brincadeira e violência parece ter algo mais a nos ensinar a respeito da pedagogia platônica: a oposição aponta para a distinção entre um método do prazer e um método da dor. Não obstante a ênfase na brincadeira e no prazer, não há razões para crer em uma escolha necessária entre os dois. Muito menos elevar qualquer um deles à categoria de fim. Nem sadismo, nem hedonismo: o prazer e a dor são dois conselheiros antagônicos e insensatos⁹⁶. Se eles têm alguma valia, ela existe como potencialidade e revela-se quando os sentimentos ajudam o indivíduo em seu caminho até a virtude.

Os sentimentos estão na base de toda ação. A expectativa de dor (medo) e a expectativa de prazer (esperança) são o objeto de deliberação da parte racional da alma. O cenário psicológico é descrito em uma alegoria: somos como marionetes feitas pelos deuses. As paixões (*páthe*) são como fios que nos puxam ora para o vício, ora para a virtude. A reflexão (*logismós*) é o fio de ouro, capaz de conduzir o boneco à virtude, mas apenas se tiver o auxílio dos outros fios, pois o fio de ouro é também mole e não puxa com violência. Um fio tem a direção, mas não é capaz de conduzir a marionete. Necessário é que o prazer e a dor, as paixões, sejam auxiliares na condução.

O que se ensaia nesse cenário é a proposta de habituação dos sentimentos, que será reforçada na próxima definição de educação:

⁹⁵ *Leis* 796d, 832d.

⁹⁶ *Leis* 644c.



Digo ser educação a primeira virtude que vem a existir nas crianças, quando o prazer e a amizade e a dor e o ódio surgem corretamente nas almas dos ainda incapazes de compreender o discurso (lógos) e que, quando chegarem a compreendê-lo, concordarão com ele, já que a ele foram corretamente acostumados pelos hábitos adequados. Este acordo é a virtude inteira, mas a parte dela que é corretamente educada no tocante aos prazeres e às dores, de forma a, do início ao fim, odiar o que deve odiar e amar o que deve amar, se a separasses de nosso discurso e chamasses educação, segundo meu modo de pensar, chamarias corretamente⁹⁷.

As crianças ainda não descobriram o fio de ouro do *lógos*. Antes de serem capazes de usar a reflexão para deliberar, têm de adquirir hábitos que as encaminhem na direção que o cálculo racional as levará depois. A virtude é o acordo (*symphonía*) entre as paixões e a razão. O desacordo entre essas partes é, ao contrário, a maior ignorância: ocorre quando alguém não ama, mas odeia a mesma coisa que considera bela e boa⁹⁸.

A habituação certamente fazia parte da educação espartana. Mas o condicionamento das ações não é estável se não é seguido pelo dos sentimentos. Os outros gregos por vezes notavam nos espartanos uma certa discrepância entre seus sentimentos internos e os hábitos que foram forçados a adquirir. O espartano do diálogo, Megilo, cita como dito conhecido que os Atenienses, quando são bons, são-no espontaneamente (*autophyôs*) e sem constrangimento: são bons verdadeiramente, e não porque foram moldados de maneira artificial (*oúti plastôs*). Platão percebeu que "nenhum hábito está firmemente fixado no caráter de um homem, a não

⁹⁷ *Leis* 653c. "paideían dh| l egw thh paragignomehnhn prwtón paisih a)rethh: h)donh|dh| kail fil ia kail l uph kail misoj ah orqw) eh yuxaij e)ggignwntai mh)w dunamehwn l ogw? l ambahein, l abohtwn del toh l ogon, sumfwnh)swsi tw? l ogw? orqw) ei)qisqai upol twa proshkohtwn e)w)a, au)th 'sq' h(sumfwnia sum)passa meh a)reth| to del peril taj h)donaj kail l upaj te)grammehon au)th) orqw) w)ste miseia meh a)xrh) miseia eu)qij e) a)xhj mekri tel ouj, ste)gein dela(xrh)ste)gein, tout' au)to) apotemwn tw? l ogw? kail paideían prosagoreu)wn, kata)ge thh e)nhh orqw) ah prosagoreubij".

⁹⁸ *Leis* 689a.



ser que seja apoiado pelos sentimentos apropriados de prazer e de dor"⁹⁹.

Na provável tentativa de conciliar o espírito ático e o dórico, divisa-se a de conciliar hábito e vontade. Os sentimentos antecedem a vontade, e esta, a ação. Não basta pautar a ação; o hábito tem de atingir a vontade, e esta tem de identificar-se com o hábito implantado. O legislador pretende moldar o caráter, à maneira dos espartanos, mas não deseja que sua obra tenha de parecer artificial; deseja moldar segundo princípios verdadeiros e realizar a verdadeira natureza humana.

Devemo-nos perguntar o que está em jogo, quando se diz que a primeira virtude ocorre quando as paixões "surgem corretamente". O que significa aqui esse "surgir corretamente"? Significa, antes de tudo, surgir sem excessos, atendendo ao ideal de temperança, de moderação. O caráter esperado é aquele que não dá livre curso ao sofrimento, mas é capaz de conter-se. Lembremos a queixa do livro X da *República* de que os poetas alimentam a parte baixa da alma, sedenta de lágrimas, ao mostrar heróis que se desfazem em longos gemidos, como se isso fosse louvável e característico de um herói¹⁰⁰. Lembremos das recomendações do livro VII às gestantes e às mães de crianças pequenas para deixar sempre os filhos num estado tranqüilo, longe dos excessos de dor e de prazer. Na criação

[...] *o mimo constrói para os jovens caracteres descontentes, violentos e irritados por pouca coisa. E o contrário disso, a submissão rigorosa e cruel, fazendo-os inferiores, sem liberdade e misantropos, acaba tornando-os ineptos ao convívio. [...] Meu pensamento é de que a vida correta não deve nem*

⁹⁹ Morrow, op.cit. p.300. Para as críticas e os elogios que se faziam aos espartanos durante o período clássico, cf. pp.42-45.

¹⁰⁰ *República* 605d-606a.



*perseguir os prazeres, nem também fugir por completo das dores*¹⁰¹.

O prazer e a dor não podem ser fracos a ponto de impedir a ação, nem tão fortes que consigam sobrepujar a razão no exercício do controle.

Surgir corretamente significa também, como já sublinhamos, surgir vinculado ao objeto verdadeiramente digno de tal ou qual paixão. Habituar a própria vontade significa atribuir prazer ou dor aos objetos (atitudes, expressões) que a sabedoria do legislador julga dignos de amor ou de ódio. O prazer evidentemente é uma força de atração, por isso Platão liga-o (na definição de educação acima) ao amor, à amizade. Já a dor impele ao afastamento, por isso situa-se junto ao ódio. Acrescentar dor ou prazer a uma prática significa atrair ou repelir uma certa ação, atitude mental ou comportamento.

Para mais bem explicar essa forma de condicionamento, vamos ao último conceito de educação:

Parece-me a terceira ou quarta vez que o discurso, levado em círculos, chega ao mesmo ponto: que a educação é, pois, arrastar e conduzir as crianças para aquilo que a lei diz ser o discurso (lógos) correto e que os mais sensatos e idosos, por meio de sua experiência, também aprovam como realmente correto. Para que a alma da criança não seja acostumada a se alegrar e se entristecer com o que se opõe à lei e aos que acreditam nela, mas deixe-se convencer, alegres ou entristecidos, com as mesmas coisas que o velho. Por este motivo chamamos cantos ao que, na verdade, são encantos para as almas, preparados com seriedade para aquele acordo a que nos referimos. Mas como a seriedade não consegue conduzir as almas dos jovens [os encantos] são chamados de brincadeiras e cantos, e praticados como tal. Da mesma forma que aos indispostos e aos que têm os corpos fracos tentam oferecer o alimento útil, para os que se preocupam com isso, em comidas e bebidas

¹⁰¹ *Leis* 791d-792d



*agradáveis, e o maléfico em desagradáveis, para que a
aquele acolham e à este sejam acostumados a detestar*¹⁰².

A brincadeira aqui não é um remédio para a fadiga do trabalho, como em Aristóteles¹⁰³, mas o açúcar que se põe no remédio para as disposições da alma¹⁰⁴. O objetivo é produzir o acordo entre razão e paixões, fazer alguém ter prazer com aquilo que considera também são. O remédio são os princípios morais contidos no *lógos* das pessoas consideradas mais sensatas e expressos nas leis.

Vê-se de que maneira a imagem da marionete nas mãos dos deuses parece esfumar-se para dar lugar à da marionete nas mãos do legislador-filósofo: tendo nas mãos os mecanismos da *paidéia* (nesse caso, o poder de definir a orientação dos cantos e da poesia) ele pode manipular os fios da dor e do prazer. O conhecimento ético dá-lhe características divinas.

O filósofo-rei da *República* ou o legislador das *Leis* discernem, por meio da razão, o que é o bem puro. São capazes de explicar racionalmente a boa ação. Mas a maioria das pessoas, a "massa" (identificada na *República* e também em *Leis* 689 com a parte da alma responsável pelas paixões), não costuma guiar-se pelo fio-de-ouro da razão; ao invés dela, utilizam a opinião. O conhecimento da maioria não é verdadeiramente conhecimento, mas opinião. Daí porque a virtude não lhe pode ser ensinada com argumentos. Isso

¹⁰² *Leis* 659d. "dokei-moi triton h)tetartou o(l)ogoj eij tau)ton periferomenoj h)kein, wj a)ra paideia meh e)sq' h(paidwn o)k h/ te kail a)wghl proj tou upo) tou= nomou logon o)rqon eir)hneon, kail toij e)pieikestatoij kail presbutatoij di' e)mpirian sundedogmeon wj o)htwj o)rqoj estin: i)h' ou) h(yuxh tou= paidoj mh) e)hanti) xairein kail lupousqai e)qizhtai tw# nomw? kail toij upo) tou= nomou pepeismehoj, a) lal sunephtai xairousa/ te kail lupoumeh toij au)toij toutoj o)is per o)gerwn, toutwn e)heka, a) w)laj kal oumen, o)htwj meh e)w)lail taij yuxaij au)tai nun gegonehai, proj th) toiauthn h) legomen sumfwnian e)spoudasmehai, dial)del)to)spoudh mh)duhasqai ferein taj tw) nelwn yuxaj, paidiai/te kail w)lail kal eisqai kail prattesqai, kaqaper toij kamnousih te kail a)sqenwj i)xsousin tal)swmata e)h h)esi tisi)h sitibij kail pwnasi th) xrhsthn peirw)tai trofhn profefein o)ij mel ei toutwn, th) del)tw) ponhraw e)h a)desin, i)h) th) meh a)spazwntai, th) del)misein o)rqwj e)qizwntai".

¹⁰³ *Política* 1339b.

¹⁰⁴ Cf. Evanhélos Moutsopoulos. *La musique dans l'oeuvre de Platon*. Paris: Presses Universitaires de France, 1959. Pp.213-214.



parece ter sido sugerido não apenas pela inutilidade dos argumentos de Sócrates perante o tribunal, como também pela hostilidade (implícita ou declarada) com que os filósofos eram tratados pela população ateniense. Diante de grande assembleia, o *lógos* do filósofo é ineficaz.

Não podendo demonstrar suas idéias pelo *lógos*, o filósofo vale-se de outros encantos. De encantos estéticos: os jogos, os festivais, os banquetes, os corais, os concursos de poesia e o teatro. A ludicidade, a diversão, é o aspecto que visa a captar a *epithymia* e a moldar por essa via o caráter do homem. A educação fundamental (que está na base do caráter) é uma educação lúdica que visa a disciplinar os hábitos e os próprios sentimentos, segundo a razão dos mais velhos e sábios.

A brincadeira em Platão opera como o *lógos* do *Elogio de Helena* do sofista Górgias, por encantamento. Ambos apelam à opinião e não ao conhecimento. Ambos visam a persuadir e, não, a demonstrar.

[...] *O discurso é um grande senhor que, com o menor e mais invisível corpo, realiza as obras mais divinas. Pode tanto fazer cessar o medo, como afastar a tristeza, inspirar alegria e aumentar a compaixão.*
[...]

Pois os inspirados encantos¹⁰⁵ dos discursos tornam-se condutores de prazer e afastadores da dor. Surgindo junto com a opinião da alma, a força do encanto a seduz, convence-a e muda-a por magia. Já foram descobertos dois meios de encantamento e magia, que são os erros da alma e os enganos da opinião. Quantos acerca de tantas coisas convenceram e convencem tantas pessoas forjando um falso discurso. Se, pois, todos a respeito de todos os assuntos tivessem tanto a memória das coisas passadas, como a compreensão das presentes e a presciência das futuras, o discurso não seria, da mesma maneira, o mesmo que para os que agora não têm como facilmente lembrar do passado, examinar o presente

¹⁰⁵ O termo utilizado aqui (*ep%dh*) significa, ao mesmo tempo, canto e encantamento, ou seja, trata-se de canção que surte efeitos mágicos.



*e adivinhar o futuro. Por isso acerca da maior parte dos assuntos a maior parte das pessoas têm a opinião como conselheira da alma. Mas uma vez que a opinião é escorregadia e incerta, lança os que a utilizam em situações escorregadias e incertas [...]*¹⁰⁶.

A diferença está em que Platão reserva para o *lógos* do governante tanto a tarefa de persuadir (as leis não podem apenas ameaçar, mas devem também persuadir), como a de conhecer a verdade moral e orientar a vida da cidade com base nela. O *lógos* do governante deve também orientar os mecanismos persuasivos do divertimento educativo. Esses não apelam ao *lógos* dos cidadãos. A fase persuasiva da educação, como vimos na segunda definição de educação, pode prescindir do *lógos*. Essa educação começa antes mesmo que a criança possa fazer uso do *lógos* e é imprescindível para que esse uso da razão seja bem orientado. Saber muito, mas com uma má orientação (*agogé*), é o "pior dos males" (*Leis* 819a). Da mesma forma, é imprescindível para as leis que os divertimentos sejam bem orientados.

A lei é a expressão da razão dos governantes. Sua estabilidade depende também da estabilidade das brincadeiras. É preciso que todos tenham prazer com as mesmas coisas (morais), para que concordem também em matéria de leis.

A brincadeira é método privilegiado da educação que diz respeito ao hábito. Mas não se deve supor que está excluída da propriamente intelectual. A *República* já afirmara que se deve aprender brincando. Argumentava-se que essa era a melhor maneira de se conhecer a natureza dos educandos. A brincadeira permite a espontaneidade no ato de aprender.

De acordo com os argumentos aqui expostos, destaca-se outra função para a brincadeira como método: atribuir prazer ao ato de aprender. Por isso, as *Leis* prescrevem o

¹⁰⁶ Utilizei o texto grego tal como está em Górgias. *Testemunhos e fragmentos*. Lisboa: Edições Colibri, [s/d].



método dos egípcios de ensinar matemática com objetos concretos e jogos: para que aprendam "com brincadeiras e prazer"¹⁰⁷. A brincadeira, dessa forma, exerce seu poder atrativo, arrastando as crianças para as atividades intelectuais. Já Aristóteles, a partir de um outro ponto de vista, considerará que, "ao aprender, os jovens não brincam", pois o "aprendizado envolve dor"¹⁰⁸.

¹⁰⁷ *Leis* 819b.

¹⁰⁸ *Política* 1339a. Ao "Μη\toihun bi#, ei#pon, w#-ariste, touj paidaj e#h toij maqh#masin a)l al paizontaj trefe" (*República* 537a) e ao "maqhmata meta\paidiaj te kai\h#lonh# manqahein" (*Leis* 819b), Aristóteles opõe "ou#gar paizousi manqahontej: meta\l uphj gar h(ma#hsij)".



CAPÍTULO 4 - A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO *EMÍLIO DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU*

1. Rousseau: um quadro conceitual

Muitas vezes, ao longo da história, o homem pôs-se a pensar sobre a educação, como forma de transmissão dos valores mais caros a uma dada cultura. Outras vezes a educação foi concebida como meio para introdução de novos valores e transformação de antigos preconceitos. Aqueles que, por um motivo ou outro, alçaram-se a elaborar projetos de reforma dos valores da sociedade na qual viviam tiveram necessariamente de pensar sobre a educação, pois é nela que "os influxos da comunidade" atingem mais fortemente o homem, ser político por excelência¹⁰⁹.

O séc.XVIII, século de grandes transformações mentais, foi particularmente fértil nas reflexões acerca desse tema. A educação era em geral vista pelos filósofos iluministas como o veículo principal das reformas destinadas a atingir a mentalidade e o comportamento humanos¹¹⁰. É claro que não podemos julgar essas propostas de reforma homogêneas, mas, tomados em conjunto, os projetos e os reclames dos iluministas, durante todo o século, possuíam, pelo menos, um sentido comum.

Apesar das grandes e, às vezes, fundamentais divergências existentes entre os filósofos iluministas - grupo no qual conviveram e polemizaram cristãos,

¹⁰⁹ Cf. Jaeger, op.cit. pp.3-5. A idéia de homem como "animal político" foi celebrizada por Aristóteles, mas, segundo Ernst Cassirer. *A questão Jean-Jacques Rousseau*. São Paulo: Unesp, 1999, encontra eco também em Rousseau, com a diferença de que aí o homem perde o caráter de "animal", o fundamento biológico que explicaria sua sociabilidade.

¹¹⁰ Franco Cambi. *História da pedagogia*. São Paulo: Unesp, 1999. P.326.



materialistas e ateus - podem-se encontrar algumas reivindicações e características gerais, que permitem que falemos neles como um grupo que compartilhava um "clima de opinião" comum¹¹¹. Peter Gay destaca dois elementos importantes na filosofia iluminista: o clamor pela autonomia do homem, exemplificado pelo mote "*sapere aude*" ("ousar saber") de Kant, e a "ação recíproca e dialética entre seu [dos *philosophes*] recurso à Antigüidade, sua tensão com o cristianismo e sua busca pela modernidade"¹¹².

Por serem tão generalizadas, essas características manifestavam-se de maneira determinante nas discussões sobre educação. Ela deveria construir o homem livre: livre para pensar, agir e se pronunciar, livre do poder arbitrário e dos dogmas eclesiásticos. Influenciando e sendo influenciado por essas reivindicações de autonomia, estava um fenômeno relativamente novo. À diferença de outras épocas e situações, o séc.XVIII da Europa Ocidental assistirá à consolidação do indivíduo como entidade isolada e autônoma¹¹³. Por si só, esse fato já dá uma boa dimensão da distância que há entre o pensamento elaborado nesse século e o da Antigüidade, período que era muito caro aos iluministas. Nas cidades gregas, onde os cidadãos debatiam publicamente os temas relevantes e, dessa forma, decidiam os rumos da pólis, o homem apenas começava a ver-se como "mais ou menos autônomo", "mais ou menos senhor de seus atos"¹¹⁴.

¹¹¹ Tomo a expressão de Carl L. Becker. *The Heavenly City of the Eighteenth-Century Philosophers*. New Haven / London: Yale University Press, 1998. P.5. O autor chama a atenção para os preconceitos de determinadas épocas que se tornam pontos de partida para determinadas argumentações dominantes em certos períodos. Trata-se de preconceitos que os homens em uma dada época e cultura acionam instintivamente, como ponto de partida da argumentação e do próprio pensamento.

¹¹² Gay, op.cit. p.8. Peter Gay afirma que essas características tenderam a radicalizar-se com o andar do século; cf. p.18.

¹¹³ Cf. Tzvetan Todorov. *Frêle bonheur*. Paris: Hachette, 1985. P.35.

¹¹⁴ É significativo o fato de que não havia, na Grécia Antiga, uma palavra que exprimisse a idéia de "querer". Cf. Jean-Pierre Vernant e



Embora admirassem a cultura clássica, não se pode negar a enorme diferença de contexto que separava os *philosophes* do mundo greco-romano. Essa diferença explica, em parte, a existência de diferentes apropriações dos autores antigos. Devemos estar atentos aos lapsos entre essas duas eras, ou veremos toda a originalidade do Iluminismo esvaír-se irremediavelmente de nossas mãos.

Para Peter Gay, o gosto pela Antigüidade clássica ao mesmo tempo afastava e aproximava os *philosophes* do mundo no qual viviam. Afastava, pois fornecia a eles um passado alternativo, iluminado pela razão, que se contrapunha às eras "escuras" dominadas pelo mito e pela religião. Em sua visão dualista da história, os iluministas viam o curso do tempo como grande disputa entre mitólogos e filósofos, hebreus e helenos, e cada época como possuindo predominância de um dos termos da díade mito-razão. A paixão quase partidária favorecia, como era de se esperar, a razão, os helenos. Esses últimos encarnaram vitoriosamente, no passado, a mesma luta promovida agora pelos iluministas contra as forças da superstição: a Igreja e seus dogmas¹¹⁵.

Mas a herança clássica também liga os *philosophes* ao próprio tempo, pois era compartilhada não apenas por eles, mas por todo homem relativamente bem educado da época. Citar um autor clássico era mais sinal de distinção social que de radicalismo ideológico. As pessoas travavam contato com os autores antigos na escola: liam seus textos diretamente, ou adaptados; por meio de frases compiladas, ou transformadas por algum autor moderno. Concordamos com Peter Gay quando afirma que o classicismo não chegou aos

Pierre Vidal-Naquet. *Mito e tragédia na Grécia antiga*. São Paulo: Perspectiva, 1999. Pp.22-23.

¹¹⁵ Cf. o subcapítulo "Hebreus e helenos" de Gay, op.cit.



philosophes por meio de pacotes nitidamente distintos, mas por uma rede bastante complexa e intrincada de canais. Sendo assim, seria de estranhar que as "novas" idéias não tivessem relação com as diversas tradições anteriores¹¹⁶.

Os modernos buscaram modelos (não menos políticos que filosóficos)¹¹⁷ na Antigüidade, mas não pretendiam imitá-los. É certo que, diferentemente dos seus contemporâneos, os *philosophes* davam a esses modelos valor muito maior que o meramente decorativo, entretanto não se pode perder de vista que, mesmo crendo participar do mesmo gênero de batalha (razão x mito) enfrentada pelos antigos, eles "lutavam" em outra época. E, no séc.XVIII, os valores tanto do lado "hebreu" como do lado "heleno", para usar a dicotomia da época, já não eram os mesmos.

Uma maneira bastante segura de medir essa distância é observar a questão da autonomia do indivíduo: bandeira comum dos iluministas, era praticamente desconhecida, como reivindicação, dos pensadores gregos. Essa reivindicação estará presente nos projetos educativos da época.

Os grandes intelectuais do séc.XVIII, não apenas por meio de seus modelos teóricos, defenderam a autonomia do indivíduo, mas também, pronunciando-se contra o que consideravam imposições políticas e ideológicas da Coroa, da aristocracia e da Igreja, deram eles mesmos exemplo da autonomia (ainda que longe de absoluta) de pensamento que reivindicavam. E entre os grandes nomes desse século encontra-se Rousseau, filósofo que, em muitos aspectos, afastou-se das linhas de pensamento dominantes da época, tanto a representada pelo clero como as que vinham sendo erigidas pelos *philosophes*.

¹¹⁶ Gay, op.cit. pp.39-43.

¹¹⁷ Idem, pp.44-45, n.6.



Sua moral era incompatível com a vida de luxos e "aparências" que levavam esses últimos, por estarem intimamente relacionados com a sociedade da corte. Ao mesmo tempo, a visão que Rousseau tinha do homem em seu "Estado natural" despia-o de toda culpabilidade originária e, por isso, entrava em choque com as concepções fundamentais de todas as Igrejas e movimentos cristãos da época¹¹⁸.

Por essas e outras incompatibilidades com os grupos influentes, Rousseau permaneceu filósofo à parte, embora tivesse contribuído com a *Enciclopédia* e mantido contato com grandes pensadores iluministas. Rousseau foi o único filósofo iluminista disposto a rejeitar totalmente sua civilização¹¹⁹ e esse não é o único aspecto que faz que sempre se pense (com razão) em Rousseau como exceção entre os pensadores da época. Em um meio de intenso cosmopolitismo, Rousseau foi o único a defender os valores do patriota. Em alguns de seus textos, como no artigo "Sobre a economia política", ele levou a lógica do patriotismo a extremos, conforme o modelo de Esparta e Roma, chegando a opô-la completamente ao humanismo e ao universalismo: "o patriotismo e a humanidade são, por exemplo, duas virtudes incompatíveis em sua energia, sobretudo num povo inteiro"¹²⁰. Entretanto, essa é apenas uma faceta do complexo pensamento de Rousseau. No *Emílio*, por exemplo, ele rejeita logo no início a formação do cidadão, por não mais ser aplicável a seu contexto e prefere formar o homem

¹¹⁸ Cf. Cassirer, op.cit. pp.44-46 e 71-72.

¹¹⁹ Gay, op.cit. p.25. O professor Cláudio Araújo Reis lembrou-me que a esse respeito também a postura de Rousseau é complexa: foi crítico da filosofia, mas também filósofo, crítico da literatura, literato.

¹²⁰ Rousseau, *Cartas escritas da montanha*, I; III.706 cit. por Todorov, op.cit. pp.36-37. Cf. também Gay, op.cit. p.13.



[...] *abstrato, o homem exposto a todos os acidentes da vida humana. Se os homens nascessem presos ao solo de um país, se a mesma estação durasse o ano todo, se cada homem estivesse unido à sua fortuna de modo a nunca poder mudá-la, a prática estabelecida seria boa sob certos aspectos.*

Dessa maneira, podemos compreender porque Rousseau, tanto em sua época como posteriormente, foi considerado um caso especial. Destaco duas razões. De um lado, ele defendeu mais radicalmente que qualquer outro a transformação do homem e da sociedade da época¹²¹ e, de outro, seu pensamento prestou-se a interpretações completamente opostas. E, como assinala Cassirer, "essa controvérsia [sobre o pensamento de Rousseau] não se restringe a pormenores e coisas secundárias; ela se refere bem mais à visão fundamental da índole e das convicções de Rousseau". Rousseau aparece, nos comentadores, ora como defensor do individualismo mais irrestrito, ora como propagandista de totalitarismo tão ferrenho que não deixa o menor espaço para a vontade e a intervenção individual;¹²² ora possuidor de fé positiva próxima ao calvinismo de sua infância, ora deísta ou até católico; ora racionalista, ora defensor do sentimento e das paixões¹²³.

No que diz respeito à sua proposta educativa, as contradições não são menores. Como conciliar as rígidas prescrições apresentadas no *Considerações sobre o governo da Polônia* com a educação negativa do *Emílio*? Temos aí a mesma oposição entre respeito às escolhas individuais e submissão às leis comuns. Nossa perplexidade talvez só

¹²¹ Cassirer, op.cit. p.40.

¹²² O caráter autoritário do *Contrato* foi evocado por intelectuais próximos ao poder (Destutt de Tracy, Volney, Gérardo, Cabanis) no final do séc.XVIII, para explicar o "desvio da Revolução Francesa". Cf. Manin, op.cit. p.867.

¹²³ Veja-se o prefácio de Peter Gay ao já citado ensaio de Cassirer (op.cit. pp.9-13) e o próprio ensaio, pp.39-41.



amente se lembramos que o *Contrato social*, livro célebre por exaltar a vontade geral contra qualquer intervenção individual, foi publicado apenas um mês ou dois antes do *Emílio*, o que indica que o autor os concebeu simultaneamente¹²⁴.

Tão complexo e controvertido é o pensamento de Rousseau que mesmo as tentativas de torná-lo coerente apresentam divergências importantes entre si. Gostaria de citar apenas dois ensaios que estou utilizando nesse projeto. Começo pelo famoso *A questão Jean-Jacques Rousseau* (publicado pela primeira vez em 1932) de autoria de Ernst Cassirer.

O ensaio tem o mérito de inserir o *Emílio* sem grandes contradições no pensamento de Rousseau. Para Cassirer o erro geralmente cometido pelos comentadores era não haver distinguido bem o conceito de liberdade na obra desse autor: ali ele não significa simplesmente "arbítrio" mas, ao contrário, "a supressão e exclusão de todo arbítrio"¹²⁵. Esse ideal é reforçado e não reprimido pela 'vontade geral' do *Contrato*, pois Rousseau considera que os indivíduos devem achar dentro de si mesmos essa "vontade geral" e não recebê-la de outro que se pretenda autoridade: "enquanto os cidadãos estiverem submetidos a essas convenções, eles não obedecem a mais ninguém, a não ser à sua própria vontade"¹²⁶. Se *Emílio* deve crescer afastado da sociedade, não é para que fuja das leis e, sim, para que o contato com a sociedade deturpada de seu tempo não o impeça de encontrar em si, quando for adulto e possuir razão, a vontade geral; se o preceptor o afasta dos livros (com a notável exceção do *Robinson Crusóé*, relato de um solitário) durante a infância, não é para privá-lo da moral, mas para

¹²⁴ Cf. Cambi, op.cit. p.345.

¹²⁵ Cassirer, op.cit. p.55.

¹²⁶ Rousseau, *Contrato social*, II.IV.



não afastá-lo dela, com inculcar preceitos abstratos antes que a criança possa compreendê-los¹²⁷.

O segundo ensaio ao qual me referi é mais recente (1985), mas talvez não tão marcante quanto o de Cassirer foi, em seu tempo. Trata-se do *Frêle bonheur*, de autoria de Tzvetan Todorov. Ao contrário de Cassirer, que advoga pela unicidade da proposta de Rousseau para o homem e a sociedade, Todorov propõe um esquema segundo o qual Rousseau teria apresentado três "vias" possíveis para destruir ou simplesmente atenuar os males que ele havia identificado no "Estado de sociedade". O livro é uma descrição dessas três vias; a forma esquemática de exposição obedece à intenção do autor de dizer coisas difíceis de maneira simples¹²⁸.

Primeiramente é descrita a via do indivíduo solitário, que era a do próprio Rousseau, mas que ele só seguiu graças à impossibilidade de conviver com a sociedade de seu tempo, tanto pela hostilidade que sofreu quanto por seu caráter desconfiado; há também a via do cidadão, conforme ao modelo platônico, na qual o homem só se reconheceria como parte do Estado e nunca como indivíduo; e, por último, a via em que a sociabilidade "adquirida" e a autonomia 'natural' do homem achar-se-iam reconciliadas. Segundo Todorov, essas vias estão, de alguma maneira, associadas com certos textos de Rousseau, que teria delineado seu projeto para o "cidadão", principalmente nas *Considerações sobre o governo da Polônia*, já que, naquele País, o homem ainda não tinha conquistado a autonomia implícita no *status* de indivíduo. Já o indivíduo solitário, ou seja, o próprio Rousseau, teria sido descrito nos *Devaneios*, enquanto o indivíduo moral, o modelo mais equilibrado e, segundo Todorov, o mais

¹²⁷ Cassirer, op.cit. pp.116-118.

¹²⁸ Todorov, op.cit.p.8.



representativo dos princípios de Rousseau, pode ser encontrado no *Emílio*. Desse esquema bem-montado, podemos discernir a centralidade desse último livro para a compreensão do pensamento e das convicções de Rousseau. Aliás, foi ele próprio quem o definiu como a coroação de seu pensamento¹²⁹.

O livro de Rousseau sobre a educação seria portanto o ponto central no qual suas teses aparentemente paradoxais se encontram. Como topo de suas obras, o *Emílio* revela-se o centro para o qual elas convergem, harmonizando os benefícios perdidos do Estado natural, descritos no *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, com a redenção "social" do *Contrato*. O caráter "harmonizador" do *Emílio* não foi sublinhado apenas por Todorov. Tanto Kant como seu seguidor Cassirer "escolhem intercalar o *Emílio* e as teorias pedagógicas de Rousseau, para estabelecer o elo necessário entre as análises do segundo *Discurso* e a construção positiva do *Contrato*"¹³⁰.

A diferença fundamental entre os ensaios de Cassirer e Todorov é apenas que, enquanto o primeiro vê nas obras de Rousseau inquebrantável unidade, o segundo identifica nelas momentos em que esse filósofo não fala de seu ideal para o homem, mas somente de *escolhas*. Contudo, uma vez que o modelo delineado no *Emílio* permanece central nas duas interpretações, julgo que não há discordância quanto às concepções centrais de Rousseau.

Se o tema da educação é tão importante para a interpretação de Rousseau, é porque a preocupação fundamental desse filósofo era a transformação do homem e,

¹²⁹ Cassirer, op.cit. p.113; Todorov, op.cit. p.74.

¹³⁰ Jean Starobinski. *Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. P.43.



por conseguinte, da sociedade. Esse desejo não é exclusivo de Rousseau, mas algo que ele compartilha com o grupo (pouco coeso, é certo) dos *philosophes*. Reivindicava-se um indivíduo autônomo, cada vez mais livre de dogmas e coerções. Kant, que, segundo Cassirer, foi "discípulo e admirador de Rousseau"¹³¹, resumiu, no final do séc.XVIII, esse clamor no mote *sapere aude*, como sublinhei.

¹³¹ Cassirer, op.cit. p.58.



2. Rousseau e Platão

Como pensador de seu tempo, Rousseau não deixa de dialogar com o pensamento da Antigüidade Clássica. Ele alimenta grande admiração pelas sociedades antigas, notadamente as de constituição mais rígida, como a romana e a espartana. Protestante, nascido em Genebra e de origem humilde, Rousseau opõe-se firmemente aos valores da sociedade da corte e aos intelectuais que a freqüentaram e propagaram seus vícios em tratados ou peças teatrais. Conservando a humildade que o consagrou entre os revolucionários franceses, Rousseau bebe em fontes antigas para marcar seu distanciamento em relação à sociedade degenerada de seu tempo e para propor-lhe a regeneração. Como já disse e adiante exemplificarei, isso não significa que ele simplesmente repetiu essas fontes.

Antes de tudo, é preciso reconhecer que Rousseau é um moderno. Como nos diz Gouhier, "o teste da modernidade é a recusa das idéias inatas"¹³². Mas o fato de pertencer à tradição inaugurada por Locke não faz de Rousseau nem ignorante nem antipático em relação às idéias da Antigüidade. "Rousseau leu e amou Platão"¹³³, amou o Platão moralista que, sem a revelação, aproximou-se do Cristianismo, que uniu sabedoria e virtude e que afirmou o amor do bem e da verdade como natural.

Rousseau leu os diálogos platônicos. Não é certo que ele os tenha lido no original, apesar de haver dito em carta de 27 de janeiro de 1749 à Madame de Warens que estava aprendendo o grego. Gouhier afirma que ele

¹³² Henri Gouhier. *Les méditations métaphysiques de Jean-Jacques Rousseau*. Paris: Vrin, 1970, 1970. P.133.

¹³³ Idem, p.140.



provavelmente utilizou as edições francesas de Dacier e as traduções latinas.

Os textos de Rousseau muitas vezes apresentam reminiscências claras, embora nem sempre explícitas, dos diálogos platônicos. Starobinski e Bouchardy realizaram a tarefa de explicitá-las em notas ao *Discurso sobre as ciências e as artes*, de 1750, e ao *Discurso sobre a origem e o fundamento da desigualdade entre os homens*, de 1755. Vê-se aí que Platão foi um dos primeiros a descrever uma genealogia moral da humanidade, recuando o tempo infinitamente e contrastando as necessidades fundamentais do ser humano e as que o luxo fomentou nas cidades.¹³⁴ O paralelo entre os filósofos também pode ser traçado com relação à vida honesta e simples de uma geração que não conhecia o uso dos metais e na qual não havia ricos nem pobres.

Quanto ao *Contrato social*, esta tarefa de anotar o texto de Rousseau com outras referências literárias ficou a cargo de Edmond Dreyfus-Brisac, em edição de 1896. Nessa edição, as notas cruzam o texto de Rousseau com trechos de Bossuet, Locke, Maquiavel, Aristóteles e outros livros do próprio Rousseau, entre outros tantos.

Segundo Gouhier, a partir do momento em que Rousseau tem em mente trabalhar sobre as instituições políticas, ou seja, quando se encontra em Veneza como secretário do embaixador francês (1744), ele não cessa de consultar a *República* e as *Leis*. No *Contrato social*, vislumbram-se os ideais platônicos de Rousseau de sociedade sem riqueza nem pobreza excessivas, de religião necessária ao Estado e de condenação do ateísmo¹³⁵. Nesse ponto devemos acrescentar

¹³⁴ Francisco C. Weffort. *Os clássicos da política*. São Paulo: Ática, 1993. P.207. *Leis* 676-680a e *República* 369b-373e.

¹³⁵ Cf. IV.VIII do *Contrato social*, intitulado "Da religião civil" e o livro X das *Leis*.



que o texto de Rousseau tem considerações (como a de que os deuses de diferentes nações são tão diferentes como as próprias nações e que a fantasia dos gregos de encontrar seus deuses em deuses bárbaros vem daquela que eles tinham de serem os soberanos naturais desses povos) que não podem encontrar paralelo algum em Platão e que se explicam, em grande parte, pelo pertencimento de Rousseau a uma sociedade com grande contato com outros povos do globo.

As imagens do legislador e do homem de Estado também aproximam os dois filósofos. Inspirado pelo *Político*, que chama de "livro do Reino", Rousseau considera o príncipe um personagem tão excepcional que não valeria a pena recomendar uma forma de governo que tem tão poucas chances de ser bem cumprida. Rousseau descarta a monarquia por ser difícil achar nela um governante nos moldes do *Político*. Mas, na parte legislativa, parte transitória do governo e submetida à ratificação popular¹³⁶, o espaço é aberto ao surgimento de uma personagem excepcional¹³⁷. O legislador é o "mecânico que inventa a máquina"¹³⁸, e o faz por uma espécie de inspiração que nos faz recordar o legislador do livro IX das *Leis*, que é apresentado como educador, uma vez que sua tarefa requer o conhecimento do bem, do justo e do belo. O legislador é aquele cuja "razão sublime" "eleva-se além do alcance dos homens vulgares", é aquele cuja obra combina "duas coisas que parecem incompatíveis: uma empresa acima da força humana, e, para executá-la, uma autoridade que não é nada"¹³⁹. Ele deve fazer o povo obedecer "com liberdade" às leis do Estado e às da natureza e fazer reconhecer que há "o mesmo poder na formação do homem e na

¹³⁶ Weffort, op.cit. p.235.

¹³⁷ Rousseau, *Du contrat social*, pp.72-73 (ed. de 1896).

¹³⁸ Rousseau, *Contrato social*, II.VII cit. por Gouhier, op.cit. p.143, n.23.

¹³⁹ Rousseau, *Du contrat social*, pp.74-75 (ed. de 1896).



da cidade"¹⁴⁰. Daí sua função de educador, que apela à consciência dos cidadãos, de onde emana a soberania passando pela "vontade geral". E daí também o postulado comum aos dois filósofos de que a justiça não é relativa a uma mentalidade social, mas está inscrita em nossa natureza (mesmo que sob a forma de uma disposição nossa a amá-la).

Hendel, a propósito do *Projeto para a educação da Senhora de Sainte-Marie*, anota três reminiscências das *Leis* de Platão¹⁴¹:

1. Os primeiros sentimentos da criança são o prazer e a dor. O educador deve fazer a virtude coincidir com o prazer e o vício com a dor, de maneira a gerar hábitos morais numa fase da vida em que não se pode recorrer à reflexão¹⁴².

2. Até os seis anos a criança deve exercitar-se com jogos que inventa espontaneamente quando se reúne com outras crianças. Deve-se, portanto, criar locais apropriados para esses "jogos naturais"¹⁴³.

3. O estudo e o saber sem boa orientação são piores que a ignorância¹⁴⁴.

Com Platão, Rousseau aprendeu que os problemas políticos não dizem respeito somente às instituições mas também à educação. Nos dois discursos, o de 1750 e o de 1755, Rousseau cita Platão sobre os mais variados assuntos: a ciência dos egípcios, a educação entre os Persas, a história da medicina, as origens da matemática... Nesse sentido, Platão não é apenas o mestre de filosofia

¹⁴⁰ Idem, p.75.

¹⁴¹ Charles W. Hendel. *Jean-Jacques Rousseau: Moraliste*. Vol.2. London: Oxford University Press, 1934. Pp.11-12, cit. por Gouhier, op.cit. p.144.

¹⁴² *Leis* 653a-c.

¹⁴³ *Leis* 793e-794b.

¹⁴⁴ *Leis* 819a.



política, mas o viajante curioso que abala o jugo dos preconceitos nacionais. No *Discurso sobre as ciências e as artes*, Rousseau preconiza melhor educação para as mulheres, tendo em vista sua ascensão na sociedade. De modo geral, pode-se dizer que as leituras de Platão influenciaram tanto o *Contrato social* como o *Emílio*:

*Vocês querem fazer uma idéia da educação pública? Leiam a República de Platão. Não é, de maneira alguma, uma obra de política, como pensam aqueles que só julgam os livros por seus títulos. É o mais belo tratado de educação que jamais se fez*¹⁴⁵.

Acrescentamos que, em Platão, a política não é algo de que se possa excluir a educação. Prova de que Rousseau fala de lugar bastante diferente é justamente essa separação entre política e educação, marcada pela divisão entre livros que tratam ora da primeira (*Contrato social, Considerações sobre o governo da Polônia, Sobre a economia política...*), ora da segunda (*Emílio, Projeto para a educação da Senhora de Sainte-Marie*). Mas, ainda assim, devemos reconhecer "o mesmo poder na formação dos homens e das cidades", uma suposição que, trocando a palavra "poder" por "padrão de ordenamento" remontaria claramente a Platão e, talvez, aos pitagóricos¹⁴⁶.

Mas voltemos a Gouhier e veremos como esses assuntos, de alguma maneira, andam juntos também na obra de Rousseau. Ele nota a diferença entre educação pública e educação coletiva. A educação pública é aquela que instrui as crianças "no seio da igualdade [...] elas são imbuídas das leis do Estado e das máximas da vontade geral [...]"¹⁴⁷; e

¹⁴⁵ Rousseau, *Emílio*, p.12. Cf. também Gouhier, op.cit. p.145.

¹⁴⁶ Richard F. Stalley. *An Introduction to Plato's Laws*. Oxford: Basil Blackwell, 1983. P.131.

¹⁴⁷ Rousseau, *Sur l'économie politique*, III, p.261. Cit. por Gouhier, op.cit. p.145.



visa à formação de cidadãos. Rousseau reconhece que somente três povos experimentaram esse tipo de educação: os cretenses, os lacedemônios e os persas. De outro lado, a educação coletiva é aquela vulgar, que se adquire em colégios e universidades. Dessas, é a educação pública que está ligada à política; é ela que pode ser encontrada tanto no *Sobre a economia política* como na *República*, embora deva admitir que a pedagogia de Rousseau não é imitação de sua equivalente platônica. Rousseau tinha em mente a formação do cidadão para a vida em mundo absolutamente diferente do de Platão.

Já vimos que Platão influenciou decisivamente Rousseau em suas considerações sobre política e educação. Resta-nos ver que muitos outros aspectos de sua filosofia têm influência platônica. Na *Carta a D'Alembert sobre os espetáculos*, ele mostra compartilhar com o autor da *República* (citada na carta) a mesma opinião sobre o teatro: não é bom que ele nos apresente "todo tipo de imitações", mas somente aquelas "que convêm a um homem livre".¹⁴⁸ Posteriormente, as posições de Rousseau ensejaram a publicação de pequeno escrito chamado *Da imitação teatral, Ensaio tirado dos diálogos de Platão*, em que Rousseau resume as posições do filósofo clássico. O teatro deveria ser posto a serviço da moralidade pública. Dessa forma, podemos compreender a crítica ao teatro de Molière, autor que retratava em suas peças personagens moralmente inaceitáveis, caracteres que não deveriam ser representados ou "imitados" nem pelos atores nem pelo público que, assistindo às peças, se identificasse com elas.

Além da influência na censura ao Teatro, poder-se-iam abordar as idéias platônicas presentes na *Nova Heloísa* ou

¹⁴⁸ Rousseau, *Carta à D'Alembert*, ed. Brunel, p. 178 *apud* GOUHIER, 1970, p. 147.



no *Ensaio sobre as origens das línguas* (lembraríamos do *Fédon* para o primeiro livro e do *Crátilo* para o segundo), mas uma avaliação completa das lembranças de Platão em Rousseau está muito além das possibilidades deste estudo.

Há, entretanto, grande diferença entre a educação de Emílio e a preconizada na *República* - esta visa à formação de aristocracia guerreira numa cidade ideal. É notável a ausência da família privada na *República* e a presença dela como "pequena pátria" no *Emílio*. Além disso, Rousseau certamente não compartilhava o ideal de que as mulheres deveriam ser submetidas aos mesmos trabalhos que os homens¹⁴⁹. Reconheço essas diferenças de ideal como sinais de que estamos falando de mundos distintos, um dos quais marcado, pelo menos, pela influência da teologia da Igreja e pela dimensão gigantesca da comunicação e das trocas. Mas devo acrescentar ainda quanto a essas passagens que Rousseau não se contentou em fundar uma cidade "que não se encontra em parte alguma da terra"¹⁵⁰, mas desejou fundar modelo terreno, modelo no qual os revolucionários franceses se inspiraram livremente pouco depois.

¹⁴⁹ Gouhier, op.cit. pp.151-152; Rousseau, *Émile*, pp.452-453 (ed. de 1972)

¹⁵⁰ *República* 592b.



3. Pressupostos acerca da educação do *Emílio*

A educação do *Emílio* não é apenas negativa. Nela, pelo contrário, vê-se uma criança inquieta, tentando constantemente desenvolver suas faculdades, à medida que se revelam. A cada lição, uma nova habilidade, compatível com a idade da criança, é adquirida ou testada. O filósofo não quer que se force a natureza, quando se trata de novas faculdades, mas espera que ela opere, modificando as capacidades de seu aluno imaginário, e só então prescreve exercícios adequados. E um dos meios que utiliza com mais freqüência para provar, exercitar e desenvolver as forças físicas e intelectuais de seu aluno é a brincadeira.

Mas, para Rousseau, não se trata apenas de desenvolver o corpo e o intelecto. Podemos ter esta impressão ao considerarmos a diversidade de esforços empregados para que *Emílio* tenha, ao final, uma constituição física saudável e um pensamento livre de preconceitos. Mas, perpassando esses aprendizados progressivos, aparecem objetivos claramente morais de sua educação. Rousseau não pretende formar um super-homem, capaz de resolver a maior parte dos problemas, ao empregar neles sua enorme força, ou sua destreza e inteligência incomuns. Antes, prefere um aluno que esteja acostumado a ter problemas e que não se desespera inutilmente ao tentar resolvê-los. Os problemas, aliás, sob a rubrica da necessidade, serão os únicos a exercer coação sobre ele, embora muitas vezes sejam forjados pelo tutor. Ele deve aprender a reconhecê-los desde cedo e a conviver com a sua existência.

A brincadeira cumpre também esse papel eminentemente moral: o de ensinar à criança a encarar os acidentes e as contingências humanas.



Em todas as brincadeiras em que as crianças estejam seguras de que tudo não passa de brincadeira, elas suportarão sem se queixar, e até a rir, o que não suportariam jamais sem verter torrentes de lágrimas. [...] o que não tolera exceção é a sujeição do homem à dor e aos males de sua espécie, aos perigos da vida, enfim à morte. Quanto mais o familiarizarmos com todas essas idéias, mais o curaremos da importuna sensibilidade que soma ao mal a impaciência de suportá-lo¹⁵¹.

É evidente que há outras formas de transmitir esse e outros aprendizados morais. Poderíamos pensar, por um lado, no discurso, que explica à criança quais as razões implícitas e justificadoras dos bons comportamentos; e, por outro, na coação, que a obriga a moldar suas ações às regras prescritas.

Mas são justamente estas práticas que Rousseau deseja banir com seu novo modelo educativo. Às sutilezas do discurso e da razão, indecifráveis para um ser que poucas idéias tem acerca do mundo, ele opõe os interesses sensíveis e imediatos, que soem mobilizá-lo, com muito mais freqüência. E, no lugar da força, Rousseau coloca também a persuasão pela sensibilidade.

É com essas e outras considerações semelhantes sobre educação que Rousseau torna-a indissociável da política. Aqui o tutor do indivíduo assemelha-se ao legislador do povo que:

*[...] não podendo [...] empregar nem a força nem o raciocínio, precisa recorrer a uma autoridade de outra ordem [...]*¹⁵².

De ordem religiosa, é bom que seja dito. Aqui se trata da religião civil, defendida no *Contrato social*. Contudo,

¹⁵¹ Rousseau, *Emílio*, p.149.

¹⁵² Rousseau, 2001, *O Contrato social*, p. 52.



sublinhamos que não há contradição alguma entre esta e a religião do indivíduo, delineada na *Profissão de fé do vigário saboiano*. A religião pertence à esfera das experiências. Sem a experiência da consciência moral não há saber religioso e é inútil qualquer instrução formal nesse sentido, ainda que amparada em uma tradição referendada historicamente¹⁵³. A profissão de fé civil, fixada pelo soberano do *Contrato*, não impõe dogma algum, senão aqueles que concorrem para a boa conduta do cidadão, em sua relação com as outras pessoas (com o próximo). De fato, Rousseau reluta ao chamá-los de dogmas, pois não é como tais que devem ser impostos e sim como "sentimentos de sociabilidade"¹⁵⁴.

Estes sentimentos têm de ser compartilhados, de maneira a garantir a unidade do Estado. Quanto a outros dogmas das religiões dos cidadãos, se não dizem respeito a seus deveres morais, também não dizem respeito ao Estado. Devem ser toleradas crenças diversas, contanto que não contradigam esses deveres e que sejam capazes de tolerar-se. A intolerância religiosa, aliás, é um dogma negativo, um sentimento que não deve ser experimentado e não pode ser compartilhado exceto "num governo teocrático"¹⁵⁵.

A idéia de liberdade é, para Rousseau, indissociável da idéia de religião¹⁵⁶. O principal aqui é a noção de que a consciência moral, da qual brota a religião, deve ser sentida pelo indivíduo e não pode ser inculcada de fora:

Toda verdadeira convicção ética e religiosa deve estar baseada nela [na autonomia]; toda "instrução" moral, toda "doutrina" religiosa permanecem simplesmente ineficazes e infrutíferas se desde o princípio não se

¹⁵³ Cassirer, op.cit. pp.111-114.

¹⁵⁴ *O Contrato social*, Livro IV, Capítulo VIII, p. 165.

¹⁵⁵ Idem, p. 167.

¹⁵⁶ Cassirer, op.cit. p.109.



*limitarem a querer atingir o objetivo do auto-reconhecimento e do conhecimento*¹⁵⁷.

Essa é também uma das máximas da educação do *Emílio*. Com efeito, o tutor recusa-se muitas vezes a ensinar lições ao aluno, limitando-se a preparar situações que o façam perceber aquilo que lhe deseja mostrar. O pressuposto é o de que a capacidade de compreensão de uma criança não é tão grande que lhe permita entender as relações que o tutor, oralmente, estabelece, por exemplo, entre as ações e suas conseqüências. É preciso que o aluno treine seus sentidos, sentindo, e que aprenda essas relações, vivenciando-as.

Portanto, torna-se compreensível o porquê de Rousseau inserir suas reflexões sobre religião (a *Profissão de fé do vigário saboiano*) em um livro que trata da educação ideal. E, pelo mesmo motivo, Rousseau encerra a carta que trata da educação das crianças, no romance *A nova Heloísa*, com um exemplo da educação religiosa que considera recomendável. Os filhos de Júlia não aprenderam o catecismo. A constatação foi recebida com surpresa e decepção. E por que não aprenderam?

*Ah! compreendi, exclamei, não quereis que sua fé seja feita só de palavras nem que saibam apenas sua Religião, mas que acreditem nela e pensais, com razão, que é impossível ao homem acreditar no que não compreende*¹⁵⁸.

Vê-se que, em Rousseau, para acreditar é preciso compreender. E para compreender não são necessárias apenas palavras, mas o conhecimento da realidade à qual elas remetem e o entendimento da relação entre as idéias às quais elas remetem. Entender o que significam as palavras

¹⁵⁷ Idem, p.113.

¹⁵⁸ Rousseau, *Júlia ou A nova Heloísa*, p.503 (V, carta III).



pressupõe uma experiência anterior daquilo que é dito ou escrito. E Rousseau não pretende que se ensine o signo antes da coisa, mas a coisa junto com o signo:

*De que serve escrever em suas cabeças um catálogo de signos que nada representam para elas? Ao aprender as coisas, não aprenderão os signos? Por que dar-lhes o trabalho inútil de aprendê-las duas vezes? E, no entanto, que perigosos preconceitos não começamos a lhes inspirar ao lhes fazermos tomar como ciência palavras que não têm nenhum significado para elas!*¹⁵⁹

Por isso Rousseau reitera no *Emílio*, repetidas vezes, que não se pode acostumar a criança a contentar-se apenas com palavras. Se, ao educar uma criança, as palavras não podem ser compreendidas, ou bem ela aceita-as sem entendê-las - e aí a teremos ensinado que as palavras não precisam de significado para serem seguidas, o que pode conduzir a criança a um gosto pela manipulação de palavras vazias - ou, tendo esgotado a nossa capacidade argumentativa, constrangemo-la por ameaças ou pela força.

Ora é esse último recurso que Rousseau quer evitar, ao prever uma educação que não constranja a natureza dos indivíduos. Nenhum constrangimento poderá fazer que a razão se desenvolva antes de seu tempo. Por isso, a via da força deve ser deixada de lado pelo tutor: é inútil e perniciosa. Inútil porque não é capaz de acrescentar nenhuma das noções que o tutor pode querer ver interiorizadas; perniciosa, porque ensina, positivamente, à criança uma sociabilidade baseada em relações de domínio / subordinação.

É contra essa forma de sociabilidade que Rousseau concebeu, no *Contrato*, uma nova forma de organização política e, no *Emílio*, uma nova forma de educação. A ordem

¹⁵⁹ Rousseau, *Emílio*, II, p.120.



política deve estar baseada na vontade geral e não na subordinação:

[...] enquanto os súditos só estiverem submetidos a tais convenções, não obedecem a ninguém, mas apenas a sua própria vontade¹⁶⁰.

Não é a uma vontade particular que estão todos submetidos, mas a um conjunto de regras compartilhadas e aceitas pelos próprios membros da sociedade. Também na educação, a criança não deve estar sujeita ao arbítrio, mas apenas à necessidade. A criança não deve sofrer senão conseqüências dos próprios atos e fatalidades que não dependem nem dela nem de ninguém. Se acaso cair uma geada e acabar com a horta na qual empregou seu tempo e seu trabalho, a quem se deve queixar? Uma vez que nunca é vítima de arbítrio, não pode desenvolver a desconfiança que costuma degenerar as relações entre os seres humanos, fazendo brotar, junto com as aparências, a mentira. O *Emílio* e o *Contrato social* têm, portanto, forte coerência em suas propostas: o primeiro prepara o indivíduo para uma nova sociabilidade, baseada no dever moral e na liberdade e o segundo traça o modelo de uma sociedade onde esses dois elementos não sejam excludentes.

Tentando evitar os caminhos tortuosos da força e da persuasão das palavras, em uma fase da vida na qual a razão ainda não se desenvolveu, Rousseau estabelece um lugar privilegiado para a brincadeira. A brincadeira aparece como um método adequado por deixar a criança lidar com o mundo à sua volta e, dessa maneira, conhecê-lo. A brincadeira também tem funções negativas, como a de evitar os vícios decorrentes de uma relação de subordinação. Por tudo isso, as brincadeiras devem ser muito bem pensadas e levadas a

¹⁶⁰ Rousseau, *Contrato social*, II.IV.



sério. São divertimentos, mas, ao mesmo tempo, uma forma privilegiada de conhecer o mundo.

É, pois, chegado o momento de indicar o papel da brincadeira para a pedagogia rousseuniana com suas diferentes funções e potencialidades, assim como as condições para realização dessas práticas e os pressupostos envolvidos na utilização dessa via de educação.



4. Rousseau e a educação do indivíduo

Depois de ler em Platão que a educação das crianças deve desde cedo, por meio de brincadeiras, inspirá-las a tornarem-se 'cidadãs' perfeitas, a primeira coisa que ocorre dizer a respeito de Rousseau é que, no *Emílio*, ele pega outra via. Lamentando, admite que não era mais possível sequer falar em 'cidadão': "Estas duas palavras, pátria e cidadão, devem ser canceladas das línguas modernas".¹⁶¹ O *Emílio* principia por medir a distância entre a educação do homem natural, que preconiza, e a educação do cidadão, cujo exemplo mais acabado encontra-se na *República*. Distância que considera mais como necessária, do que desejável por si mesma.

A via da 'educação pública' encontra-se bloqueada pela inexistência de verdadeiros cidadãos. Rousseau pinta-lhes o retrato. Tal como em Platão, busca em Esparta o modelo:

O lacedemônio Pedareta apresenta-se para ser admitido no conselho dos trezentos, é rejeitado e volta muito feliz por haver em Esparta trezentos homens que valem mais do que ele. Suponho que era uma demonstração sincera, e cabe acreditar que o fosse: eis o cidadão.

Uma mulher de Esparta tinha cinco filhos no exército e esperava notícias da batalha. Chega um hilota; ela lhe pede notícias, tremendo.

*-Vossos cinco filhos foram mortos.
-Vil escravo, terei perguntado isso? Nós ganhamos a batalha!" A mãe corre até o templo e dá graças aos deuses. Eis a cidadã¹⁶².*

¹⁶¹ Rousseau, *Emílio*, p.12.

¹⁶² Idem, pp.11-12.



O homem civil é apenas uma "unidade fracionária"; seu valor encontra-se na "relação com o todo, que é o corpo social". Para a educação do indivíduo, não há instituições públicas, nem magistrados, como os das *Leis*: "As boas instituições sociais são as que melhor sabem desnaturar o homem, retirar-lhe sua essência absoluta para dar-lhe uma relativa [...]".

Não há mais homens assim. As relações humanas, em seu tempo, era o que pensava, encontram-se permeadas de falsidade e de vícios. As instituições educativas de seu tempo não tinham claro o modelo de homem que queriam formar e acabavam, pela duplicidade de objetivos, não formando nenhum: nem homem natural, nem homem civil. Para formar aquele, tem-se de seguir as inclinações naturais do indivíduo; para formar este, tem-se de moldar completamente o indivíduo segundo o que lhe requisitam as leis do Estado.

Platão seguiu, sem contradições aparentes, a via da "educação pública". A via que se abre para os modernos é a da educação "doméstica ou a da natureza". Cabe segui-la também sem contradições, em tudo observando as inclinações naturais do indivíduo, sem fazer referência a supostos "deveres cívicos".

É preciso excluir as idéias de mando e de autoridade, pelas quais os educadores soem conduzir seus educandos (com isso, acabam enchendo-lhes de vícios)¹⁶³. A primeira necessidade natural que se deve respeitar é a da liberdade: é com liberdade que as crianças seguem o caminho natural. A primeira coisa que se deve excluir é o hábito, quando este impede o desenvolvimento natural. O quadro geral da educação do *Emílio* pode ser bem entendido, se seguirmos estes dois eixos, ora contraditórios, ora complementares: o hábito e a liberdade. Assim, percebemos também a

¹⁶³ Idem, p.89.



originalidade desse pensamento, e, ao mesmo tempo, sua relação com o de Platão. É isso que faremos antes de abordar a brincadeira.

A primeira referência ao hábito e à liberdade é também a mais elucidativa:

Não existem hábitos que só se contraem pela força e jamais abafam a natureza? Assim é, por exemplo, o hábito das plantas cuja orientação vertical é contrariada. Posta em liberdade, a planta conserva a inclinação que a forçaram a tomar, mas nem por isso a seiva muda sua direção primitiva e, se a planta continuar a vegetar, seu prolongamento voltará a ser vertical. O mesmo ocorre com as inclinações dos homens. Enquanto permanecemos na mesma condição, podemos conservar as que resultam do hábito e nos são menos naturais; mas, assim que a situação muda, o hábito cessa e a natureza retorna. A educação não é senão um hábito. Ora, não há pessoas que esquecem ou perdem a educação, e outras que a conservam? De onde vem essa diferença? Se é para restringir o nome de natureza aos hábitos conformes à natureza, podemos poupar este galimatias¹⁶⁴. [grifos nossos]

Para seguir a direção natural, o primeiro pré-requisito é a liberdade. Toda educação é um artifício humano. Mas, como também vimos em Platão, é preciso evitar que o produto da educação seja artificial: que o hábito leve alguém a proceder contra a sua vontade ou que alguém proceda de uma forma, quando cercado das pressões sociais que deram origem a um hábito, e de outra, quando livre delas. Não passava despercebido a Rousseau o comportamento dos espartanos fora de sua pátria¹⁶⁵.

Não se trata de excluir o hábito, mas de incentivar apenas hábitos conformes à natureza, ou seja, conformes à inclinação natural do educando. As crianças devem ficar livres e agir conforme a sua vontade. Enquanto Platão

¹⁶⁴ Idem, pp.9-10.

¹⁶⁵ Idem, p.11.



esforça-se para submeter a vontade à regra, Rousseau parece envidar esforços no sentido contrário, para subtrair a vontade do domínio da regra. E a razão é simples, a infância, que Rousseau vê positivamente e para a qual reivindica a liberdade, é também uma fase em que a razão (a faculdade que permite estabelecer relações entre idéias e entre imagens), se existe, opera muito mal; em outras palavras, a criança não compreende a regra. E, por não compreender, facilmente se revoltaria contra ela.

Não argumentemos com as crianças, pois elas não são capazes de entender nosso argumento:

Antes da idade da razão, a criança não recebe idéias, apenas imagens, e a diferença entre umas e outras é que as imagens são apenas pinturas absolutas dos objetos sensíveis, e as idéias são noções dos objetos determinadas por relações. Uma imagem pode estar sozinha no espírito que a imagina, mas toda idéia supõe outras idéias. [...]

No entanto, estou muito distante de achar que as crianças não tenham nenhuma espécie de raciocínio. Pelo contrário, vejo que raciocinam muito bem, em tudo o que conhecem e que se relacione com seu interesse presente e sensível¹⁶⁶.

Há aí uma contradição evidente, que Rousseau não deixa de perceber e explicitar em nota. Afinal, as crianças raciocinam ou não? Ele atribui a contradição à pobreza da língua, que não dispõe de palavras suficientes para exprimir a modificação constante das idéias. Raciocinar pode não ter o mesmo significado sempre. Depois dos doze anos, o "raciocínio" das crianças faz-se sobre sensações e, não, sobre idéias. Além disso, antes dos doze anos, se há algum raciocínio, pode-se dizer que ele consiste na pura sensação, é um juízo passivo.

¹⁶⁶ Idem, pp.113-114.



As idéias simples são apenas sensações comparadas. Há juízos nas simples sensações assim como nas sensações complexas, que chamo de idéias simples. Na sensação, o juízo é meramente passivo, ele afirma que se sente o que se sente. Na percepção, ou idéia, o juízo é ativo; ele aproxima, compara, determina relações que o sentido não determina. Eis a única diferença, mas ela é grande¹⁶⁷.

A formação de idéias simples, por meio de sensações, ocorre apenas depois dos doze anos, e a idade da razão, quando se formam idéias complexas, começa apenas por volta dos 15 anos. O salto dos doze anos consiste na formação de um juízo ativo, o que implica fazer uso de idéias simples, a partir de sensações. Se antes disso a criança não está pronta nem mesmo para comparar sensações (têm apenas uma consciência passiva delas), fica difícil saber o que Rousseau quis dizer quando afirmou que uma criança de menos de doze raciocina.

Mais importante, contudo, do que tentar encontrar coerência nessa epistemologia do *Emílio* é investigar suas implicações educativas. Em primeiro lugar essa divisão etária de capacidades serve de base a uma divisão igualmente etária de conteúdos adequados. Os conteúdos propriamente intelectuais estão fora de qualquer educação antes dos quinze anos. Até essa idade todo conhecimento deve vir da própria experiência sensível. É um treinamento do corpo e dos sentidos, para mais bem resistir às mudanças e para aquisição de habilidades.

Há mais implicações além dessa divisão de conteúdo. A pergunta que nos cabe não é tanto como alguém usa seus sentidos ou sua razão, mas por quê. Já dissemos que o constrangimento não é uma via aceitável, então a que resta é a da liberdade e da vontade. O ponto principal é a

¹⁶⁷ Idem, p.262.



divisão etária de motivações para o agir e mesmo o pensar. Essa divisão permite entrever para onde deve estar direcionada a vontade do educando em cada fase, ou seja, quais são suas inclinações naturais, que independem de hábitos. Há, portanto, diferentes inclinações e são essas diferenças etárias que o educador tem de considerar. Cada fase deve ser vista como uma unidade. As medidas adotadas para educação não devem contrariar a direção natural do desenvolvimento. A esse respeito, a passagem mais esclarecedora está no começo da obra, quando se discute o que é e como deve ser a educação:

Nascemos sensíveis e, desde o nascimento, somos afetados de diversas maneiras pelos objetos que nos cercam. Assim que adquirimos, por assim dizer, a consciência de nossas sensações, estamos dispostos a procurar ou a evitar os objetos que as produzem, em primeiro lugar conforme eles sejam agradáveis ou desagradáveis, depois conforme a conveniência ou inconveniência que encontramos entre nós e esses objetos, e, enfim, conforme os juízos que fazemos sobre a idéia de felicidade ou de perfeição que a razão nos dá. Essas disposições estendem-se e firmam-se à medida que nos tornamos mais sensíveis e mais esclarecidos; forçadas, porém, por nossos hábitos, elas se alteram mais ou menos segundo nossas opiniões. Antes de tal alteração, elas são o que chamo em nós a natureza¹⁶⁸. [grifos nossos]

Na primeira fase, descrita no livro II e que vai até os doze anos, a criança, naturalmente, age apenas em direção ao que considera agradável. É aí que o educador deve prescrever jogos, tanto porque são agradáveis, como porque são adequados a uma fase que tende naturalmente ao movimento e à vida¹⁶⁹. Em todas as fases, deve-se sempre

¹⁶⁸ Idem, p.10.

¹⁶⁹ Esses aspectos ilustram a adequação da brincadeira a essa fase, mas estão longe de encerrar a importância do jogo no *Emílio*. Quanto à ligação entre criança e atividade, cf. Rousseau, *Emílio*, p.54: "[...] a criança sente-se, por assim dizer, com vida suficiente para animar tudo que a



conduzir o educando em liberdade, ou seja, segundo a sua vontade.

*O homem verdadeiramente livre só quer o que pode e faz o que lhe agrada. Eis a minha máxima fundamental. Trata-se apenas de aplicá-la à infância e todas as regras de educação decorrerão dela*¹⁷⁰.

A única "regra" para a infância é a da necessidade ("só quer o que pode"). A liberdade da criança não é uma liberdade desenfreada. Mas o freio não deve estar numa suposta autoridade do educador (que tornaria a criança servil)¹⁷¹ e, sim, nas coisas. Ela não pode sempre fazer o que quer porque, de um lado, não conhece bem o mundo, e, de outro, porque é fraca para agir sobre ele.

Quando se torna relativamente forte - suas forças crescem bem mais que suas necessidades, o que para Rousseau ocorre aos doze ou treze anos - deve utilizar seu excedente de forças para o que é útil: "é, portanto, o tempo dos trabalhos, da instrução, dos estudos"¹⁷². Não há mais espaço para brincadeiras, pelo menos não para aquelas da infância, que bastavam a si mesmas e não eram guiadas pelo critério da utilidade.

*Até agora não conhecemos outra lei que não a da necessidade; agora deparamo-nos com o que é útil; logo chegaremos ao que é conveniente e bom*¹⁷³.

cerca. Pouco importa que faça ou desfaça; basta que mude o estado das coisas, e toda mudança é ação".

¹⁷⁰ Rousseau, *Emílio*, p.76.

¹⁷¹ "Existem dois tipos de dependência: a das coisas, que é a da natureza, e a dos homens, que é a da sociedade. Não tendo nenhuma moralidade, a dependência das coisas não prejudica a liberdade e não gera vícios; a dependência dos homens, sendo desordenada, gera todos os vícios, e é por ela que o senhor e o escravo depravam-se mutuamente". Rousseau, *Emílio*, pp.77-78.

¹⁷² Idem, pp.202-203.

¹⁷³ Idem, p.204.



Quando chega a idade das paixões, chega também o momento em que a relação com os outros homens torna-se imprescindível: "assim que o homem precisa de uma companheira, já não é mais um ser isolado". É então que essas relações passam a primeiro plano das preocupações do homem, é então que convém estudá-las:

Enquanto ele só se conhecer pelo seu ser físico, deverá estudar-se pelas suas relações com as coisas; é o trabalho de sua infância. Quando começar a sentir seu ser moral, deverá estudar-se por suas relações com os homens; é o trabalho de sua vida inteira, a começar do ponto em que acabamos de chegar¹⁷⁴.

A educação do homem livre deve seguir essas etapas. Obedecendo às leis da necessidade, depois da utilidade e por último da moral, o homem não está sujeito a ninguém, senão a si mesmo. Atropelar essas fases e, por exemplo, dar lições de moral a crianças muito novas é contraproducente. As crianças não têm ainda desenvolvida a faculdade da razão e, portanto, não possuem moralidade alguma. Fazem noções fantásticas das lições morais que lhes damos e não sabem sequer o que é ser culpado¹⁷⁵. Lições devem vir apenas pela experiência e alcançar apenas as sensações.

Como evitar, a essa altura, lembrar que também para Platão a primeira educação destinava-se às sensações do prazer e da dor e que a primeira virtude consiste simplesmente em dispô-las corretamente? O acordo dos sentimentos com a razão moral era a virtude completa. Parecemos perto, se não lembrarmos que o condicionamento dos sentimentos em Platão vinha de práticas públicas (festivais, jogos atlético-militares, etc.) e da ação de autoridades educativas, no contexto de uma educação pública

¹⁷⁴ Idem, p.276.

¹⁷⁵ Idem, pp.84-89.



e comum. Emílio é criado à parte do mundo, não sabe o que é educação comum, nem sequer conhece na infância o conceito de autoridade. Seus sentimentos (de agrado, ou desagrado) serão temperados pela sua experiência com as coisas, com a sua necessidade, com a sua relativa fraqueza.

A educação platônica dava lugar de destaque para o hábito e para a imutabilidade das práticas educativas (dos cantos, por exemplo, seguindo o exemplo dos egípcios). O hábito deixa as práticas semelhantes às leis. A criança do *Emílio* não deve acostumar-se senão à variedade, às mudanças. O cidadão de Platão é criado para a imutabilidade de suas condições, para a fixidez dos costumes. O homem natural de Rousseau é criado para viver em um mundo atribulado:

*Dada, porém, a mobilidade das coisas humanas, dado o espírito agitado e inquieto deste século que perturba tudo a cada geração, pode-se conceber um método mais insensato do que educar uma criança como se nunca tivesse de sair do seu quarto, com se tivesse de estar sempre rodeada pelos seus?*¹⁷⁶

Em comum a visão de que a mudança de estado e a instabilidade podem trazer sofrimento e uma preferência geral pela estabilidade. Como Rousseau não vê possibilidade de relações humanas ou políticas estáveis no conjunto da sociedade, adota outro caminho. Em lugar de habituar os homens à regra, como Platão, Rousseau habitua-os às mudanças: o único hábito que devem ter é não contrair nenhum¹⁷⁷. O homem de Rousseau não sabe o que é "uma rotina, um costume, um hábito" nem "cede à autoridade". O hábito é atribuído à preguiça natural do homem:

¹⁷⁶ Idem, p.15.

¹⁷⁷ Idem, pp.47-48.



Assim podemos observar que o império do hábito é muito grande sobre os velhos e as pessoas indolentes, muito pequeno sobre a juventude e sobre as pessoas ativas. Esse regime só é bom para as almas débeis, e debilita-as cada vez mais. O único hábito útil às crianças é sujeitar-se sem problemas à necessidade das coisas, e o único hábito útil aos homens é sujeitar-se sem problemas à razão. Qualquer outro hábito é um vício¹⁷⁸.

A retórica extremista de Rousseau pode levar-nos ao engano. Não há uma condenação do hábito, mas do hábito que contraria a natureza. Emílio tem hábitos - a vida ativa, o trabalho braçal, o exercício e o movimento - e a sua estabilidade é mais que desejada. Sua mudança para uma vida sedentária necessariamente traria sofrimento. Ao contrair novos hábitos, não deve abandonar os antigos. A estabilidade é desejada, mas uma estabilidade que se quer natural, acima de tudo.

¹⁷⁸ Idem, p.196, nota do autor.



5. Brincadeira no *Emílio*

A brincadeira ocupa lugar de importância na pedagogia de Rousseau porque é adequada à infância: favorece a realização das reais potencialidades da criança e não transgride suas limitações naturais. A infância não é ocasião para ensino de nada útil, nem bom, nem abstrato. Por oposição à esfera do útil, a infância é o domínio da brincadeira. Mas é-o somente porque a criança ainda não conhece o critério da utilidade. Até os doze ou treze anos, como vimos, as sensações (de prazer ou de dor) são os únicos guias da criança. Depois dessa idade a brincadeira perde gradativamente sua predominância original:

Assim que ela [a criança] consegue conhecer suficientemente a si mesma para compreender em que consiste seu bem-estar, assim que ela consegue entender relações bastante amplas para julgar o que lhe convém e o que não lhe convém, está em condições de perceber a diferença entre trabalho e diversão (amusement) e só considerar esta última como o descanso do outro. Então, objetos de utilidade real podem entrar em seus estudos e levá-la a dar-lhes uma atenção mais constante do que dava a meras diversões (amusements). Sempre renascente, a lei da necessidade cedo ensina o homem a fazer o que não gosta para prevenir um mal que lhe desagradaria ainda mais¹⁷⁹.

Por conseguinte, a brincadeira é adequada apenas para aquela fase em que a criança faz apenas o que gosta. Chamemos esse estágio no desenvolvimento de idade da alegria, seguindo o próprio Rousseau¹⁸⁰. A expressão demonstra bem a relação, que queremos sublinhar, entre infância e brincadeira.

¹⁷⁹ Idem, p.221.

¹⁸⁰ "L'âge de la gaieté", ver p.60 da edição de 1972 e p.68 da edição de 1999.



Rousseau retoma aqui a velha oposição entre brincadeira e trabalho, que encontrou expressão formal em Aristóteles e que, por meio dele e de Santo Tomás de Aquino, influencia a nossa representação da brincadeira até hoje. A brincadeira tem lugar apenas como descanso; deve estar fora do trabalho e do estudo e em oposição às coisas "sérias".

A brincadeira é, então, essencialmente frívola. Por isso, é recomendável para uma fase da vida em que, segundo Rousseau, não se sabe distinguir o frívolo do sério, ou ao menos não se usam os critérios dos adultos para estabelecer essa distinção. Nada impede que a brincadeira torne-se, aos olhos da criança, uma ocupação séria. É nela que a criança mais naturalmente emprega seu tempo, sua força e seus interesses. Nesse sentido, aprender a diferença entre o sério e o frívolo corresponde a distinguir trabalho e diversão:

As ocupações e as diversões são a mesma coisa para ele:¹⁸¹ suas brincadeiras (jeux) são suas ocupações, não sente nenhuma diferença entre elas. Em tudo o que faz, mostra um interesse que faz rir¹⁸² e uma liberdade que agrada, revelando ao mesmo tempo o jeito de seu espírito e a esfera de seus conhecimentos. Não é um espetáculo dessa idade, um espetáculo doce e encantador, ver uma linda criança, de olhos vivos e alegres, jeito contente e tranqüilo, fisionomia aberta e risonha, fazer enquanto brinca as coisas mais sérias, ou então profundamente ocupada com as mais frívolas diversões?¹⁸³

Essa associação entre brincadeira e seriedade faz-se de maneira completamente oposta a que vimos em Platão. Ali, a brincadeira era realmente um assunto a ser tratado

¹⁸¹ "Qu'il s'occupe ou qu'il s'amuse, l'un et l'autre est égal pour lui", cf. Rousseau, *Émile*, p.179 (ed. de 1972).

¹⁸² Isto é, faz rir a um adulto, que já não mais considera a brincadeira digna de interesse ou de zelo.

¹⁸³ Rousseau, *Emílio*, p.198.



seriamente pelos legisladores, pois tinham grande influência na formação do caráter dos cidadãos. Aqui a brincadeira parece séria para a criança, que ainda não aprendeu o que é utilidade e que se dedica a ela levada por essa ignorância estrutural e pelas necessidades de seu desenvolvimento físico.

Uma criança dedica-se com toda a seriedade às suas brincadeiras, porque elas comportam elementos afins à natureza dessa fase: a liberdade, a espontaneidade, o movimento e o prazer. A natureza impele a criança, praticamente desde que nasce, a movimentar-se (o que é necessário para o crescimento são do corpo)¹⁸⁴ e a buscar o que agrada e repelir o que desagradada. Na idade da alegria, a passividade dos estudos livrescos é antinatural, é contrária ao movimento necessário para um ser em crescimento e, por isso mesmo, é desagradável.

O movimento não é só um impulso natural, é um impulso vital. O espetáculo doce de que fala Rousseau deve muito à vitalidade da criança.

Mas vede aquele velho fraco e alquebrado, trazido pelo ciclo da vida humana à fraqueza da infância: não apenas ele permanece imóvel e tranqüilo, como também quer que o mesmo aconteça com tudo ao seu redor; a menor mudança perturba-o e o inquieta, e gostaria de ver reinar uma calma universal¹⁸⁵.

O contraste é eloqüente. Rousseau valoriza a agitação da infância, e sabemos o porquê. Antes de tudo porque é uma tendência natural, e a pedagogia de Rousseau tem como princípio segui-la. Por outro lado, seu homem ideal é ativo e amante dos exercícios ao ar livre. Para que essa tendência

¹⁸⁴ Idem, pp.16-17.

¹⁸⁵ Idem, pp.53-54.



infantil ao movimento vire hábito na maturidade¹⁸⁶ é necessário o concurso da liberdade e do prazer.

A maior parte dos hábitos que acreditais fazer com que as crianças e os jovens contraíam não são verdadeiros hábitos, porque só foram adquiridos pela força e, seguindo-os contra a vontade, eles só esperam a oportunidade de se livrarem deles. [...] Não é esse o caso de Emílio, que, nada tendo feito na infância que não fosse voluntário e feito com prazer, ao continuar a agir da mesma forma quando adulto só acrescenta o domínio do hábito às doçuras da liberdade. A vida ativa, o trabalho braçal, o exercício, o movimento tornaram-se de tal maneira necessários para ele, que não poderia renunciar a eles sem sofrer¹⁸⁷.

Ora, o prazer e a liberdade são elementos associados ao conceito de brincadeira. Criar hábitos por meio da brincadeira é seguir o caminho traçado pela natureza, um caminho ao qual a criança se entrega voluntariamente e com prazer. A eficácia da brincadeira para a formação de hábitos encontra outros exemplos. Brincar com objetos apavorantes, ainda antes de saber falar, habitua a não sentir medo no futuro. O preceptor de Emílio brinca pondo máscaras diante dele, começando pelas agradáveis, até as mais horrendas. Acostuma-o também aos tiros de pistola, "depois de fuzil, de canhão e às detonações mais terríveis", fazendo disso uma diversão.

Hábitos plantados desde cedo e regados com diversão são um remédio contra o medo. Rousseau, reinventando a *Ilíada*, imagina uma cena em que, para acostumar Astianax ao elmo do pai e evitar que ele chorasse ao vê-lo vestido assim (como na despedida de Heitor), eles (o pai e o filho) "brincariam com as plumas". Antes que a criança associe as armas ao

¹⁸⁶ Vimos acima que o movimento e os exercícios eram o "hábito" de Emílio.

¹⁸⁷ Rousseau, *Emílio*, p.608.



perigo que encerram, Rousseau acostuma-a a vê-las como parte de uma atividade agradável.

Para crianças mais velhas que Astianax, que costumam ter medo do escuro, Rousseau prescreve muitas "brincadeiras à noite"¹⁸⁸. O riso e a alegria dissolvem o terror das trevas:

*Que ele ria ao entrar no escuro; que o riso volte-lhe antes que dele saia, e que, enquanto estiver lá, a idéia das diversões que deixou e das que voltará a encontrar o defenda das imaginações fantásticas que poderiam vir procurá-lo ali*¹⁸⁹.

Ele se detém mesmo, descrevendo com detalhes essas brincadeiras noturnas: "não consigo imaginar nada tão divertido e tão útil quanto tais jogos [...]"¹⁹⁰. Fazer crianças percorrerem um labirinto formado com a mobília numa casa escura, em busca de uma caixa com doces. Levá-las a alcançar, pulando, um brinquedo suspenso numa parede recém-pintada. Essas brincadeiras não apenas curam o medo, ao atuar sobre a representação que se tem a respeito da noite, mas servem para treinar os sentidos a orientar o corpo no escuro.

A agilidade dos membros e a precisão dos sentidos são parte do "conhecimento" que deve ser adquirido nessa idade da alegria. São lições que devem ser aprendidas também por meio de brincadeiras. Os jogos de habilidade (*jeux d'adresse*) - a péla, o malho, o bilhar, o arco, a bola, os instrumentos musicais - são por essa razão recomendados por Rousseau para as crianças. Na época, apenas os adultos costumavam praticar esses jogos. O discurso oficial, pelo

¹⁸⁸ Idem, p.154.

¹⁸⁹ Idem, p.156.

¹⁹⁰ É claro que a suposição é a de que as crianças entendem apenas o aspecto da diversão. O útil indica o desígnio do preceptor ao programar os jogos, consciente de sua finalidade.



que lemos em Rousseau, dizia que as crianças eram fracas demais para participarem desses jogos. Contorna-se esse impedimento com a sugestão de que façam-se instrumentos adequados para o tamanho da criança. O argumento é o de que, se não tem força suficiente (a força ainda não foi desenvolvida pela natureza), não tem menos habilidade que um homem não experimentado nesses jogos (a habilidade é adquirida apenas pela experiência): "A criança não tem nenhuma habilidade nas mãos, e por isso quero que lha demos; um homem tão pouco treinado quanto ela não teria uma habilidade maior".

Esses jogos devem ser seguidos como brincadeiras. A palavra em francês é a mesma para o que dizemos "jogo da péla" e "brincadeira de criança" e a adequação desses jogos à infância já indica que Rousseau quer mesmo confundir esses conceitos que nossas palavras separam. A prova definitiva encontraremos no conceito de *jeu*, que ele dá a esse passo e que rapidamente associamos e traduzimos por brincadeira (se não por outra coisa, ao menos pelo contraste evidente com "trabalho"):

Além disso, devemos ter em conta que tudo isso (os jogos de habilidade) é, ou deve ser, apenas brincadeira (jeu), direção fácil e voluntária dos movimentos que a natureza lhe requer, arte de variar suas diversões para torná-las mais agradáveis, sem que jamais o menor constrangimento as transforme em trabalho, pois, afinal, qual é seu divertimento do qual eu não possa fazer um objeto de instrução para elas? E mesmo que eu não pudesse, contanto que se divirtam sem inconvenientes e que o tempo passe, seu progresso em todas as coisas não importa agora, ao passo que, quando é preciso necessariamente ensinar-lhes isto ou aquilo, como quando se começa, é sempre impossível que se tenha algum êxito sem constrangimento, sem descontentamento e sem aborrecimento¹⁹¹.

¹⁹¹ Rousseau, *Emílio*, p.176. O trecho encontra-se na p.160 da edição de 1972.



Quantas observações esse trecho não enseja? A brincadeira, que no começo do trecho parece ter valor positivo, já que associada ao agrado, à natureza e à liberdade (a direção é "voluntária"), termina ironicamente como perda de tempo e atividade suspeita, já que incapaz de suscitar instrução verdadeira. Os contrastes são freqüentes ao estilo de Rousseau, principalmente os extremos. Mas ele os harmoniza de maneira a que suas idéias não fiquem dúbias por alguma influência do estilo. Ele retoma realmente a oposição entre trabalho e brincadeira.

A oposição é clássica, antes de ser aristotélica, e remonta em última instância à oposição entre homem livre, que possui ócio, e escravo, "constrangido" a trabalhar. A afirmação de que o progresso nos estudos depende do constrangimento e do aborrecimento, entretanto, parece uma citação da *Política*. Se Rousseau se apropria de Aristóteles, no que diz respeito ao estudo sério, é com efeito de Platão que ele invoca a autoridade, quando se refere aos estudos e conhecimentos que julga adequados às crianças e à maneira como devem ser ensinados.

As habilidades do corpo, a experiência da criança com o meio, a vivacidade que devem depois tornar-se hábito, tudo isso deve ser alcançado de maneira voluntária, sem constrangimento na infância. "Não eduque as crianças com violência, mas brincando", dizia Platão na *República*. Não é a ele que deve necessariamente remeter quando exclui o constrangimento das atividades infantis, tornando-as lúdicas?

Mas mesmo a habilidade, em si mesma, não é tão importante agora como resultado da instrução. O que mais importa é desenvolver o gosto pelos hábitos que deve cultivar quando adulto. O mais importante é atribuir prazer



a essas atividades, tornando-as agradáveis na memória do adulto. Mas não era Platão que dizia, nas *Leis*, que a educação torna alguém, a partir dos jogos da infância, "desejoso e amante de tornar-se um cidadão perfeito?"¹⁹². Rousseau segue a trilha da "educação pública" de Platão em sua educação da natureza, tal como a concebe para a "idade da alegria". Mas deseja ao final um homem e não um cidadão perfeito.

A perfeição do homem natural é resultado do desenvolvimento de suas inclinações naturais, não da ação de um sistema educativo sobre a criança. Essas inclinações não são as mesmas para todas as idades (um velho não tende ao movimento), por isso cada "idade, cada estado da vida tem sua perfeição conveniente, o tipo de maturidade que lhe é própria"¹⁹³. O que se busca, na educação que reserva lugar de destaque à brincadeira, é a perfeição da criança, a realização do potencial implícito na natureza da criança, a conservação de sua vivacidade como hábito no futuro.

Reconhecemos o distanciamento respeitoso e cheio de admiração que Rousseau toma desde o início em relação à "educação pública" de Platão. Se ele retoma a sua retórica sobre o valor pedagógico da brincadeira, insere-a igualmente num discurso "naturalista" aplicado apenas à educação infantil. O espetáculo que Rousseau contempla é o de uma criança perfeita, a brincar cheia de vivacidade. Platão vê crianças brincando cheias de moderação e com espírito propenso à obediência das leis e avesso às novidades.

O homem de Rousseau não vive na cidade cretense das *Leis*, nem na cidade celeste da *República*. É o "homem abstrato, o homem exposto a todos os acidentes da vida

¹⁹² *Leis* 643e.

¹⁹³ Rousseau, *Emílio*, p.192.



humana". O treinamento que convém a esse homem é um treinamento para tais "acidentes" e, não, para a regularidade. Nisso a brincadeira tem também importância fundamental. A liberdade e o prazer que lhe são associados permitem que a criança habitue-se às intempéries:

[...] a liberdade que concedo a meu aluno compensa-o amplamente dos leves incômodos a que o deixo exposto. Vejo meninos brincando na neve, roxos, trêmulos, mal podendo mexer os dedos. Só depende deles irem aquecer-se, mas nada fazem; se fossem forçados a isso, sentiriam cem vezes mais os rigores da obrigação do que estão sentindo os do frio¹⁹⁴. [grifos nossos]

Emílio também brincarão ao ar livre, na neve, como esses meninos, tanto para aquecer-se, como para acostumar-se ao frio¹⁹⁵. Aqui vemos como, na brincadeira, a liberdade e o prazer se confundem. O prazer que se encontra na brincadeira não é o prazer sensível, que não se aplica de maneira alguma ao caso de uma criança que mal pode mexer os dedos, mas o prazer do próprio exercício da liberdade, ou melhor, do próprio exercício (físico, requerido pela natureza) em liberdade. É talvez essa forma de prazer que se sobrepõe aos males encontrados em condições adversas e permite que a criança sinta dor, sem sentir incômodo:

Em todas as brincadeiras em que as crianças estejam seguras de que tudo não passa de brincadeira, elas suportarão sem se queixar, e até a rir, o que não suportariam jamais sem verter torrentes de lágrimas. Os longos jejuns, as pancadas, a queimadura, os cansaços de toda espécie são as diversões dos jovens selvagens, prova de que a própria dor tem o seu tempero, que pode suprimir seu amargor; nem todos os mestres, porém, são

¹⁹⁴ Idem, p.80. Nota-se aqui mais uma vez o gosto pela harmonização de contrastes. Os leves incômodos não têm nada de leve quando descritos; a liberdade no frio congelante é melhor que o conforto forçado.

¹⁹⁵ Rousseau, *Emílio*, p.146.



*capazes de preparar esse petisco, e talvez nem todos os discípulos possam saboreá-lo sem fazer caretas*¹⁹⁶.

Como mestre-cuca, Rousseau aproxima-se do médico Platão, ao usar a brincadeira como tempero para disfarçar o verdadeiro teor de suas lições. Rousseau quer 'ensinar' o aluno a tolerar a dor e os acidentes. Para isso, administra-os em uma mistura com forte dose de liberdade. As dores não vêm do castigo, nem do exercício de autoridade do tutor sobre o aprendiz. Vêm da natureza (das coisas) e, por isso, não geram mais prejuízos que o próprio mal físico, isto é, não dão oportunidade ao nascimento de um mal moral, que viceja apenas nas relações entre os homens.

Uma dose de liberdade anestesia a própria dor. A liberdade é como o vinho, para usar a imagem de Platão (*República* 562d), e seu gosto é capaz de suprimir o azedume da vida. Tal azedume não se encontra na dor, simplesmente, mas na obrigação e na autoridade. Quando a dor vem acompanhada desse tipo de relações humanas, a mistura torna-se intolerável.

Ao "apagar" a noção de autoridade¹⁹⁷ das relações entre o aluno e o preceptor, Rousseau parece apagar também as recomendações platônicas de moderação no trato com a bebida da liberdade. Aos nossos olhos ele prepara um ser humano constantemente embriagado com a própria impertinência. Mas tal imagem é falsa. Rousseau serve um vinho misturado, mas a água para mistura provém de fonte natural, ou seja, das próprias limitações da infância. A criança não pode abusar da liberdade, porque é fraca. A própria fraqueza dela já a limita, e a liberdade concedida nas brincadeiras é apenas

¹⁹⁶ Idem, p.149.

¹⁹⁷ "Assim, as palavras *obedecer* e *mandar* serão proscritas de seu dicionário, e mais ainda os termos *dever* e *obrigação*; mas as palavras *força*, *necessidade*, *impotência* e *constrangimento* devem nele ocupar um grande espaço". Cf. Rousseau, *Emílio*, p.84.



um alívio; a liberdade em relação às imposições sociais é apenas um contraponto a esta prisão natural.

*[...] quem não vê que a fraqueza da primeira infância aprisiona as crianças de tantas maneiras que seria bárbaro somar a tal sujeição a de nossos caprichos, retirando-lhes uma liberdade tão limitada, da qual podem abusar tão pouco e da qual é de pouca utilidade tanto para elas quanto para nós que as privemos? [...] Já que com a idade da razão começa a servidão civil, por que antecipá-la com a servidão privada? Deixemos que um momento da vida não carregue este jugo que a natureza não nos impôs, e entreguemos à infância o exercício da liberdade natural [...]*¹⁹⁸.

O elemento embriagante da liberdade é o hábito da satisfação fácil dos desejos. É isso que constitui o mimo, é isto que deve ser evitado. Se a brincadeira é recomendada, em plena liberdade, é porque não comporta o mimo, nem o exercício de autoridade pela criança, o que seria uma terrível inversão. Nela a criança mede-se apenas com seus semelhantes e com a realidade e aí encontra seus limites. De qualquer maneira, encontra aí também sua liberdade: no exercício voluntário "dos movimentos que a natureza lhe requer". Inversamente, uma criança mimada, à qual o tutor apressa-se em satisfazer, é o pior dos escravos: o escravo de si mesmo, analogia talvez extraída de Platão:

Como posso conceber que uma criança de tal modo dominada pela cólera e devorada pelas paixões mais irascíveis possa algum dia ser feliz? Feliz, ela! É um déspota; ao mesmo tempo o mais vil dos escravos e a mais miserável das criaturas. Vi crianças educadas dessa maneira quererem que se revirasse a casa com os ombros, que lhes fosse dado o galo que viam em cima de um campanário, que se detivesse um regimento em marcha para ouvirem os tambores por mais tempo, e que

¹⁹⁸ Idem, p.83.



*trespassavam o ar com seus gritos, sem querer escutar ninguém, assim que se tardasse em obedecê-las*¹⁹⁹.

A criança deve encontrar cedo seus limites, não na autoridade dos homens, mas na necessidade imposta pelas coisas. É por essa mesma razão que não se deve exagerar o significado da liberdade que Rousseau concede a seu aluno imaginário, mesmo tendo em vista a sua insistência no tema. Ausência de autoridade não significa ausência de domínio. O aluno não deve sentir o jugo da dominação pessoal nem a obrigação de fazer algo, mas isso não significa que a dominação não existe, ou que o aluno não vai ser levado a fazer o que quer o mestre. A liberdade sentida é apenas aparente, a dominação não sentida é real. O mestre domina, não porque inculcou na criança a noção autoridade, mas porque é mais forte, mais experiente e pode controlar de fato as situações.

*Tomai com vosso aluno o caminho oposto; que ele sempre acredite ser o mestre, e que sempre o sejais vós. Não há sujeição mais perfeita do que a que conserva a aparência de liberdade; assim se cativa a própria vontade. A pobre criança que nada sabe, que nada pode, que nada conhece, não está a vossa mercê? Não dispondes, com relação a ela, de tudo que a cerca? Não podeis agir sobre ela como quereis? Seus trabalhos, suas brincadeiras, seus prazeres, seus sofrimentos, não está tudo em vossas mãos sem que ela saiba? Sem dúvida, ela só deve fazer o que quer, mas só deve querer o que quereis que ela faça. Ela não deve dar um passo sem que o tenhais previsto; não deve abrir a boca sem que saibais o que vai dizer*²⁰⁰. [grifos nossos]

Vemos em que sentido a criança é "dona de suas vontades". A fraqueza da criança, tanto do corpo como do intelecto, leva-a à ilusão da liberdade, que a faz agir

¹⁹⁹ Idem, pp.81-82.

²⁰⁰ Idem, p.133.



"espontaneamente", mas sempre na direção desejada pelo tutor. A criança, fraca em relação ao tutor, torna-se semelhante ao homem de Platão, na relação com os deuses: simples marionete. A ilusão da vontade resta como um fator de motivação, mas a vontade da criança leva-a ao prazer e à brincadeira e é lá que o tutor a espera para manipulá-la.

A citação acima foi suficiente para que Brougère inscrevesse os jogos, como o do "bastão quebrado"²⁰¹, na tradição sobre a utilização educativa da brincadeira iniciada nos tempos modernos por Erasmo²⁰², que seguia nesse ponto as observações de Quintiliano²⁰³. Após a separação rígida entre educação e jogo, operada por Aristóteles, que deixou a essa atividade apenas o *status* de descanso daquela, Erasmo re-assegura para o jogo um lugar no interior mesmo da educação. Mas ali ele não ficará senão como uma motivação. Os estudos devem ser conduzidos como jogos, mas apenas para que as crianças estudem espontaneamente, já que sua idade é afeita a brincadeiras. Nesse sentido, a forma exterior de brincadeira oculta o verdadeiro conteúdo sério e preparado pelo professor: as letras.

Não sendo capazes de compreender a utilidade que terá esse aprendizado no futuro, as crianças devem procurá-lo pelo prazer imediato que gera, quando disfarçado de brincadeira. Quintiliano sugeria apresentar às crianças bolos em forma de letras. Erasmo mantém a brincadeira como isca para os estudos:

Tal maneira doce de comunicá-los [os estudos], fará que pareçam brincadeira e não trabalho. Pois a essa idade é necessário enganá-las com atrativos sedutores, já que

²⁰¹ Idem, pp.263-267.

²⁰² Gilles Brougère. *Jeu et éducation*. Paris: L'Harmattan, 1995. P.78.

²⁰³ Erasmo refere-se explicitamente a Quintiliano; cf. Brougère, op.cit. p.65.



*elas não podem ainda compreender toda a fruição, todo o prestígio, todo o prazer que os estudos devem acarretar para elas no futuro*²⁰⁴.

De alguma maneira, é fácil pensar que Rousseau também vê na brincadeira um logro para atrair o aluno a ensinamentos previstos pelo tutor. Assim, ele se inscreveria numa tradição começada com Erasmo e Quintiliano. As semelhanças mais evidentes, encontramos-as: primeiramente na necessidade do jogo, proveniente da fraqueza e ignorância infantis; e em segundo lugar na sua utilidade, a de atrair a criança por meio do agrado e gerar nela uma ilusão de espontaneidade, deixando-as apegadas ao conteúdo educativo previamente planejado.

Mas outros pontos distanciam Rousseau dessa tradição de considerações pedagógicas a respeito do jogo. Em primeiro lugar, a lição planejada pelo tutor e disfarçada de brincadeira não é a leitura e a escrita, nem o aprendizado de outras línguas. Nenhum livro será dado até os doze anos. Aprenderá a ler, mas só quando sentir a necessidade. O tutor pode providenciar isso, desdenhando ler os bilhetes que Emílio recebe, o que o deixa desejoso de aprender a ler por si mesmo para conseguir decifrar os convites para "jantar, para um passeio, para uma diversão na água, para ver alguma festa pública". Rousseau não apresenta o método para ensinar a escrita na infância: "Falarei agora da escrita? Não, tenho vergonha de me divertir com essas ninharias num tratado sobre educação".²⁰⁵ Rousseau até desdenha os artifícios da época para gerar interesse na leitura e na escrita, por não mostrarem à criança a sua

²⁰⁴ Erasmo, *Da educação das crianças*. Cit. por Brougère, op.cit. p.66. A tradução, a partir da versão francesa, e os grifos são nossos.

²⁰⁵ Rousseau, *Emílio*, pp.127-128.



necessidade. As crianças têm de ver, além da diversão, alguma vantagem nesse aprendizado.

Suas lições são apropriadas à infância: adquirir habilidades com os membros, desenvolver os sentidos, o senso de orientação, o hábito do movimento, etc. Para desenvolver este último, em crianças cuja natureza é indolente, é que se deve "não [...] agir pela força, mas [...] mexer com algum apetite que a leve a agir"²⁰⁶. Seguindo este princípio do atrativo sensível, Rousseau ensinou um menino indolente a correr colocando um doce sobre uma pedra na linha de chegada e fazendo-o disputar com os outros meninos do lugar. Para ensiná-lo a medir as distâncias apenas com a vista, fez-se uma corrida com caminhos diferentes, em que o aluno tinha de escolher sua pista. O interesse fazia-o aprender a escolher a mais curta²⁰⁷.

Além da diferença em relação às lições mais adequadas à infância, outros fatores permitem-nos distanciar Rousseau de Erasmo nas considerações sobre o valor pedagógico do jogo. Por um lado, o caso do bastão quebrado, citado como exemplo, não é descrito como brincadeira e, sim, como experiência. A ênfase não está na diversão nem no atrativo que ela pode exercer, mas no argumento de que Emílio deve aprender, naquela idade²⁰⁸, mais por meio dos sentidos do que se valendo apenas de raciocínios, isto é, deve aprender

²⁰⁶ Idem, p.149. Rousseau afirma ter encontrado em Turim um jovem ao qual ensinaram a razão entre o contorno e a superfície de um desenho, dando-lhe biscoitos de mel com igual perímetro e formas geométricas variadas: "o pequeno comilão esgotara a arte de Arquimedes para encontrar a figura onde houvesse mais a comer". O caso parece exemplar pelo método de utilizar o apetite em favor do aprendizado. Mas deve-se ter em conta que a geometria que Rousseau prescreve para as crianças é apenas a "arte de ver", não a arte de "raciocinar". Cf. Rousseau, *Emílio*, pp.171-174.

²⁰⁷ Emílio aprende também dessa maneira. No futuro praticará a mesma corrida, como diversão, com Sofia. Rousseau, *Emílio*, pp.614-615.

²⁰⁸ O caso do bastão quebrado insere-se na educação que deve ter lugar dos doze aos quinze anos (livro III).



mais a comparar sensações (gerando assim idéias simples), que na pura comparação de idéias²⁰⁹.

Por outro lado, não há referência explícita alguma a Erasmo nem a Quintiliano. Locke, que tem sobre o jogo uma concepção "muito próxima da de Erasmo"²¹⁰, recebeu, desde o início da obra, comentários da parte de Rousseau. Não foi Locke que recomendou brincadeiras para o aprendizado da leitura?

É preciso tomar muito cuidado para que a leitura não se torne um trabalho para ela e que a criança não a considere como uma tarefa. Nós amamos a tal ponto a liberdade [...] e isso desde o berço. Há uma porção de coisas que nos inspiram aversão porque foram-nos impostas. Eu sempre pensei que o estudo poderia tornar-se um jogo, uma recreação para as crianças e que havia aí um meio de inspirar-lhes o desejo de aprender, se nós lhes apresentássemos a instrução como uma coisa honorável, agradável e recreativa, ou como uma recompensa que eles merecessem por haver feito outra coisa²¹¹.

Curiosamente, Rousseau não costuma citar Locke senão para subestimá-lo ou refutá-lo. Inclusive no que diz respeito aos jogos para aprendizado da leitura, e isso com base no argumento, a que nos referimos há pouco, de que a diversão não era suficiente para atrair a criança a esta atividade. Além disso, Rousseau considera ainda que tal lição é imprópria para esta idade, principalmente quando se trata de aprendê-la nos livros: "a leitura é o flagelo da infância".

A única referência positiva, em relação à importância educativa da brincadeira, é a Platão. O sábio Platão, paradigma da educação pública no primeiro livro, louvado no

²⁰⁹ Rousseau, *Emílio*, pp.263-267.

²¹⁰ Brougère, op.cit. p.76.

²¹¹ John Locke. *Alguns pensamentos sobre a educação*. Cit. por Brougère, op.cit. pp.75-76.



último ao lado de Pitágoras como homem (de que não existem mais exemplares) que viaja para se instruir (e não por interesse), é talvez a única autoridade citada explicitamente para apoiar os argumentos de Rousseau sobre a necessidade da brincadeira na infância.

É essa autoridade que permite inverter a oposição entre jogo e trabalho, ao menos para a infância, e considerar o jogo uma ocupação séria. Como vimos no início desse tópico, a criança ocupa-se seriamente de suas brincadeiras porque não as vê como uma obrigação, mas como algo que lhe interessa. A referência a Platão apóia ainda uma valoração positiva da "perda de tempo", da "educação negativa", em relação aos estudos inadequados para cada idade. É preciso evitar que o hábito direcione o crescimento da "planta"; que se monte um cercado apenas, à sua volta, para impedir que pressões sociais o façam. Os ensinamentos devem vir no momento em que a natureza os requisitar, ou seja, no momento em que são necessários e agradáveis.

*Ficais alarmados por vê-la consumir seus primeiros anos sem nada fazer? Como! Não é nada ser feliz? Não é nada saltar, brincar, correr o dia todo? Em toda a sua vida, nunca estará tão ocupada. Platão, em sua República, considerada tão austera, só educa as crianças em festas, jogos, canções, passatempos; dir-se-ia que ele terminou quando lhes ensinou a se divertirem bem [...]*²¹².

O espaço legítimo da brincadeira, contudo, é apenas a infância. Assim como não há mais pátria, não há mais brincadeira socializadora, formadora de laços entre os homens. Não há mais área da vida em que o jogo possa ser legítimo na idade adulta. A representação da brincadeira para adultos, na mentalidade da época, era dominada pela

²¹² Rousseau, *Emílio*, p.113.



imagem da aposta em dinheiro. O jogo para adultos era o jogo de azar. A brincadeira passa à esfera do fútil e do nocivo. Os artigos "Jeu" e "Jouer", da *Enciclopédia*, referem-se a este tipo de jogo²¹³.

Assim, Emílio adulto não brincará, a não ser como descanso, e nunca jogará. Dizer que não brincará significa que não fará nada apenas pela diversão, mas tendo em vista a utilidade e o bem, em ordem decrescente de importância. Ele procurará agir com prazer, mas não pelo prazer, exclusivamente. Ele julgará o trabalho dos homens pela utilidade, não pelo agrado. Ele honrará um sapateiro e um pedreiro, mas considerará os "ourives, os gravadores, os douradores, os bordadores" como "vagabundos que se divertem com *brinquedos* totalmente *inúteis*" [grifos nossos]²¹⁴.

E, no que diz respeito ao "jogo de adultos", sua definição não é mais a mesma que na "idade da alegria", quando ainda alguém não se guia pelo critério da utilidade. A diversão dos jogos de azar não é legítima, pois inútil, nociva ao caráter (alimenta a vaidade) e geradora de perdas muito maiores que os lucros. Na idade adulta, retorna a oposição firme entre brincadeira e trabalho. A perda de tempo útil agora é sentida:

*O jogo não é uma diversão de homem rico, mas o recurso de um desocupado, e meus prazeres dão-me trabalho demais para me deixar tanto tempo para preencher tão mal*²¹⁵.

²¹³ Cf. Brougère, op.cit. pp.55-61.

²¹⁴ Rousseau, *Emílio*, p.237.

²¹⁵ Idem, p.480.



CONCLUSÃO

Após o trabalho de análise, resta fazer algumas considerações de caráter geral. Primeiramente sobre a relação entre os pensamentos de Rousseau e de Platão no que diz respeito ao papel educativo da brincadeira.

A "influência", se é que podemos usar o termo, é muito diluída. Platão é citado como autoridade para apoiar a recomendação de utilizar brincadeiras na educação das crianças. No *Emílio*, a brincadeira é meio para uma educação ativa, ou que visa a explorar a 'natural' inquietação da infância para conservá-la posteriormente como hábito de atividade e, ao mesmo tempo, não forçar as limitações físicas e intelectuais da criança.

Mas a associação entre brincadeira e educação é grega, antes de ser platônica. A esfera da brincadeira, ou diversão (tendo em vista a carga atual da palavra brincadeira, que a associa exclusivamente aos jogos infantis e sem seriedade), confundia-se com a da educação: era a esfera dos banquetes, dos "jogos" atléticos, dos festivais religiosos e dos concursos musicais.

As brincadeiras - paidiá - constituem a instância (ressort) fundamental da educação - paidéia - que na Grécia não se limita à infância mas continua durante a vida. É nas brincadeiras, nos concursos e nas festas que o indivíduo adquire a virtude e recebe a forma conveniente²¹⁶.

Para a educação 'comum' de suas cidades ideais, Platão teve como base a própria experiência grega; o que acrescentou de mais original foi a profunda autoconsciência

²¹⁶ Françoise Frontisi-Ducroux. "Le jeu des autres et du même" in: Boiteux d'Ayola. *Carnavals et mascarades*. Paris: Bordas, 1988. P.41. Cit. por Brougère, op.cit. p.50.



com que encarou o problema. A brincadeira pode ensinar a virtude, mas como um hábito, não como conhecimento. O objeto da educação, tanto a dos hábitos como a "científica", é mais a moral que um conhecimento técnico. Em um conjunto que vai dos jogos infantis aos divertimentos públicos, a totalidade dos cidadãos aprende a moldar suas ações segundo os padrões de comportamento da *pólis*. Platão reconhece que essas práticas valem mais que lições verbais, no ensino da moral.

A primeira virtude é adquirida pela correta disposição dos sentimentos. A razão vem depois, mas nem todos são inclinados naturalmente a utilizá-la como se deve. Importa, à maioria, que a razão continue a aprovar os hábitos adquiridos pelo condicionamento das sensações. O conhecimento da virtude em si mesma é assunto para poucos. Há um papel de seleção que deve ser exercido pelo Estado, e a brincadeira é central nesse processo, por revelar a natureza de cada caráter, ao deixá-lo em atividades espontâneas²¹⁷.

Depois do exame sobre a brincadeira nos dois autores, vemos que não há possibilidade real de admitir-se algo como um Rousseau platônico. Há, sem dúvida, admiração, mais que simples filiação. Admira a educação da *República*, mas reconhece que não mais é possível. A escolha da educação doméstica elimina logo qualquer possibilidade de utilizar a brincadeira para seleção de uma classe governante. Trata-se menos de descobrir do que de desenvolver a natureza.

Se eu pudesse escolher, escolheria um espírito comum [...]. Só é preciso educar os homens vulgares; só a sua educação deve servir de exemplo à de seus semelhantes. Os outros se educam apesar de tudo.

²¹⁷ *República* 537a e *Político* 308d.



A brincadeira em Rousseau é utilizada para conduzir a criança pelas sensações de prazer, para adquirir hábitos salutareos, aprovados pela razão do educador, antes ainda que a criança saiba conduzir-se por outros critérios que não o prazer e a dor. É uma maneira de conduzir espontaneamente a criança, controlando a própria vontade, sem que ela se sinta constrangida. Nesse ponto, as semelhanças são evidentes, mas não devemos exagerá-las. Em primeiro lugar, a filiação não é declarada sobre esse ponto. Rousseau diz que Platão ensina as crianças a se divertir, que educa as crianças em festas e jogos, não há porque insistir demais sobre essa referência.

Em relação à brincadeira, Rousseau não segue o pensamento de Platão. Ele o retoma talvez inconsciente e instintivamente, por fazer parte de uma tradição, de um conjunto de idéias que pode acionar para pensar o presente. E outros componentes entram aí. A representação da brincadeira como descanso para o trabalho, que Rousseau retoma, não é platônica, mas aristotélica. A associação entre jogo e jogo de azar era característica da época e do lugar (do contexto social) a partir do qual Rousseau falava. De resto, os hábitos que se quer instilar com as brincadeiras, em um caso e no outro, não são os mesmos. Podemos notar muitas reminiscências esparsas no texto de Rousseau, mas não há nunca repetição e, sim, re-apropriação.

Em um universo de significados tão diferente, se Rousseau retoma, modificando, idéias clássicas é porque admite sua validade ainda para seu tempo e também porque admira seus autores. Não há dúvida de que Rousseau admira Platão, mas não o admira acriticamente:



Em sua República, Platão dá às mulheres os mesmos exercícios que aos homens; acredito! Tendo tirado de seu Estado as famílias particulares e já não sabendo o que fazer com as mulheres, viu-se forçado a torná-las homens. Aquele grande gênio havia calculado tudo, previsto tudo; adiantava-se a uma objeção que ninguém talvez tivesse pensado em endereçar-lhe, mas resolveu mal a que lhe fizeram.

Essa admiração pode ser constatada de diversas maneiras. Primeiramente, a admiração por Platão é uma admiração pelos antigos de maneira geral, que Rousseau contrasta com os modernos degenerados. Caráter mais simples, mais morigerado, menos afeito ao luxo e às sutilezas intelectuais: "esse era o costume dos antigos, menos raciocinadores e mais sábios do que nós"²¹⁸. Entre os antigos, uma admiração especial por Esparta e por Roma:

Assim era a educação dos espartanos: em vez de colá-los [os meninos] aos livros, começavam por ensiná-los a roubar seu jantar. Será que por isso os espartanos eram grosseiros quando adultos? Quem não conhece a força e a finura de suas réplicas? Sempre criados para vencer, esmagavam os inimigos em toda espécie de guerra, e os atenienses tagarelas temiam tanto suas palavras quanto seus golpes²¹⁹.

O argumento assemelha-se com o platônico de que os espartanos eram filósofos. Admiram-se a educação e os costumes espartanos, bases da unidade daquele Estado. A admiração, por vezes, confunde-se com identificação pura e simples. Referindo-se a um episódio de sua infância, Rousseau comenta: "Ao abrir a porta, ouvi na abóbada um certo ressoar [...] e minha firmeza romana começou a se abalar"²²⁰ [grifos nossos].

²¹⁸ Rousseau, *Emílio*, p.38.

²¹⁹ Idem, p.132.

²²⁰ Idem, *Emílio*, p.157.



A admiração por Platão pode vir da preferência por uma vida simples, em que as necessidades não são exageradas. No início da *República* (369d-374a), Platão mostra como o crescimento das necessidades degenera os hábitos da cidade e faz crescer o gosto pela variedade. A cidade das *Leis* é por esse motivo bem afastada do mar, para não sofrer a influência do comércio. A simplicidade que Rousseau admira nos antigos e que encontra expressão adequada em Platão (sempre pronto a condenar a variedade) manifesta-se também no estilo das obras antigas:

Existe [...] certa simplicidade de gosto que toca o coração e só se encontra nos escritos dos antigos. Na eloquência, na poesia, em toda espécie de literatura ele os reencontrará, como na história, abundantes em coisas e sóbrios de julgamento. Nossos autores, pelo contrário, dizem pouco e falam muito.

Por fim, a admiração pelos antigos deve-se ao fato de que sua educação punha em relevo mais os hábitos que os conhecimentos. Pior que a ignorância é muito saber sem uma orientação sadia²²¹. Vê-se que os dois filósofos preconizam a formação antes do homem de espírito reto, que a do douto.

Com a preocupação de gerar bons hábitos, Platão garante um lugar para brincadeira no seio da educação, e esse exemplo Rousseau cita para sustentar sua educação da infância. Nas etapas posteriores da educação do *Emílio*, a brincadeira volta, como descanso do trabalho, à esfera do frívolo e até do pernicioso. Platão é deixado de lado e dá lugar a uma tradição que tem origem em Aristóteles e que retira da educação a diversão.

A consideração de que a infância é uma fase que tem necessidades e características próprias em si mesma não era nova. Antes de Rousseau, outros (de Erasmo a Locke) já o

²²¹ *Leis* 819a.



havam feito. A valoração positiva dessa fase, de suas potencialidades, de sua habilidade relativa e mesmo de sua fraqueza absoluta, no entanto, era algo novo e deveria inspirar uma geração de autores românticos²²².

Ao sublinhar o aspecto espontâneo do jogo e a importância que tem para uma vida ativa e ao tentar superar a dicotomia entre jogo e trabalho (ao menos para a infância),²²³ Rousseau coloca-se também como antecessor de uma tendência que se consolidaria com a escola nova: "liberdade, atividade, espontaneidade, naturalismo e individualização descrevem completamente a atividade lúdica que não é mais então considerada como um repouso"²²⁴.

Embora a investigação aqui conduzida não possa ter sido exaustiva do tema, seu escopo, talvez, tenha estado mais em suscitar questões que em resolvê-las; mais em apontar caminhos que em chegar ao fim da caminhada. O percurso realizado demonstrou, todavia, a nítida relação categorial entre o pensamento de Platão sobre a brincadeira e sua utilização por Rousseau na teoria da educação.

²²² Brougère, op.cit. pp.92-93.

²²³ "As ocupações e as diversões são a mesma coisa para ele". Rousseau, *Emílio*, p.198.

²²⁴ Brougère, op.cit. p.174.



BIBLIOGRAFIA

- ANDERSON, Warren D. *Ethos and Education in Greek Music*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1966.
- ARISTÓFANES. "As nuvens" in: *Sócrates*. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- BECKER, Carl L. *The Heavenly City of the Eighteenth-Century Philosophers*. New Haven / London: Yale University Press, 1998.
- BOTO, Carlota. *A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: Unesp, 1996.
- BROUGÈRE, Gilles. *Jeu et éducation*. Paris: L'Harmattan, 1995.
- CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Unesp, 1999.
- CASSIRER, Ernst. *A questão Jean-Jacques Rousseau*. São Paulo: Unesp, 1999.
- DARNTON, Robert. *The Kiss of Lamourette: Reflections in Cultural History*. Nova Iorque / London: W.W. Norton, 1990.
- DROZ, Geneviève. *Os mitos platônicos*. Brasília: EdUnB, 1997.
- FALCON, Francisco J. C. "Moderno e modernidade" in: RODRIGUES, Antonio E. M. e FALCON, Francisco J. C. *Tempos modernos: ensaios de história cultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- FERRARI, Giovanni R. F. "Plato and poetry" in: KENNEDY, George A. (ed.). *The Cambridge History of Literary Criticism*. Vol.1. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.



- FREIRE, António. *Platão: aspectos de sua filosofia*. Braga: Livraria Cruz, 1954.
- GAY, Peter. *The Enlightenment: the Rise of Modern Paganism*. Nova Iorque / London: Norton, 1977.
- GILL, Christopher. "Plato on falsehood - not fiction" in: GILL, Christopher e WISEMAN, Timothy P. (eds.). *Lies and Fiction in the Ancient World*. Austin: University of Texas Press, 1993.
- GOLDSCHMIDT, Victor. *Les dialogues de Platon: structure et méthode dialectique*. Paris: Presses Universitaires de France, 1988.
- GÓRGIAS. *Testemunhos e fragmentos*. Lisboa: Edições Colibri, [s/d].
- GOUIER, Henri. *Les méditations métaphysiques de Jean-Jacques Rousseau*. Paris: Vrin, 1970.
- HABINEK, Thomas. "Singing, speaking, making, writing: classical alternatives to literature and literary studies" in: *Stanford Humanities Review* 6:1, 1998.
- HAVELOCK, Eric. *Prefácio a Platão*. Campinas: Papirus, 1996.
- JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- LACERDA, Sonia e KIRSCHNER, Tereza C. "Tradição intelectual e espaços historiográficos ou porque dar atenção aos textos clássicos" in: *Textos de história* 5:2, 1997.
- LAËRTIOS, Diôgenes. *Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres*. Brasília: EdUnb, 1987.
- LEVIN, Susan B. *The Ancient Quarrel Between Philosophy and Poetry Revisited: Plato and the Greek Literary Tradition*. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- LODGE, Rupert C. *Plato's Theory of Art*. London: Routledge, 1953.



- MANIN, Bernard. "Rousseau" in: FURET, François e OZOUF, Mona (eds.). *Dicionário crítico da Revolução Francesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.
- MARROU, Henri-Irénée. *História da educação na Antigüidade*. São Paulo: EPU, 1990.
- MARTINS, Estevão C. de R. *Cultura e poder*. Brasília: IBRI, 2002.
- MORROW, Glenn R. *Plato's Cretan City: a Historical Interpretation of the Laws*. Princeton: Princeton University Press, 1960.
- MOSSÉ, Claude. *Atenas: a história de uma democracia*. Brasília: EdUnB, 1997.
- MOURA, Alessandro R. de. "A poesia em Platão: a República e as Leis" in: *Letras clássicas 2*. 1998.
- MOUTSOPOULOS, Evanhélos. *La musique dans l'oeuvre de Platon*. Paris: Presses Universitaires de France, 1959.
- NASCIMENTO, Milton M do. "Rousseau: da servidão à liberdade" in: WEFFORT, Francisco C. (ed.). *Os clássicos da política*. São Paulo: Ática, 1993.
- NUNES, Carlos A. *Marginalia platonica*. Belém: Universidade Federal do Pará, 1973.
- PLATÃO. *Complete works*. Indianapolis: Hackett Publishing Company, 1997.
- _____. *Górgias ou A oratória*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- _____. *Protágoras*. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 1986.
- _____. *Diálogos (XII e XIII)*. Belém: Universidade Federal do Pará, 1980.
- _____. *Fedro*. Belém: Universidade Federal do Pará, 1973.
- _____. *Letters*. London / Cambridge, Mass.: William Heinemann / Harvard University Press, 1966.



- _____. *The Republic*. 2 vols. London / Cambridge, Mass.: William Heinemann / Harvard University Press, 1953.
- _____. *Laches, Protágoras, Meno, Euthydemus*. London / Cambridge, Mass.: William Heinemann / Harvard University Press, 1952.
- _____. *Laws*. 2 vols. London / Cambridge, Mass.: William Heinemann / Harvard University Press, 1952.
- _____. *The Statesman, Philebus, Ion*. London / Cambridge, Mass.: William Heinemann / Harvard University Press, 1952.
- _____. *Diálogos (I) Mênon, Banquete, Fedro*. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, [s/d].
- _____. *República*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, [s/d].
- ROSEN, Stanley. *The Quarrel Between Philosophy and Poetry*. Nova Iorque / London: Routledge, 1993.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *O Contrato social*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____. *Emílio ou da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. *Devaneios do caminhante solitário*. Brasília: EdUnb, 1995.
- _____. *Emile e Sophie ou Os solitários*. Porto Alegre: Paraula, 1994.
- _____. *Júlia ou a nova Heloísa*. São Paulo / Campinas: Hucitec / Unicamp, 1994.
- _____. *Do Contrato social, Ensaio sobre a origem das línguas, Discurso sobre a origem e o fundamento da desigualdade entre os homens, Discurso sobre as ciências e as artes*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- _____. *Émile ou de l'éducation*. Paris: Garnier Frères, 1972.



- _____. *Du contrat social*. Paris: Félix Alcan, 1896.
- _____. *Projeto para a educação do Senhor de Sainte-Marie*. Porto Alegre: Paraula, [s/d].
- RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Brasília: EdUnB, 2001.
- _____. "Narratividade e objetividade nas ciências históricas" in: *Textos de história 4:1*, 1996.
- SKINNER, Quentin. "Meaning and understanding" in: TULLY, James (ed.). *Meaning and Context: Quentin Skinner and his Critics*. Princeton: Princeton University Press, 1988.
- SOARES, Antônio J. *Dialética, educação e política: uma releitura de Platão*. São Paulo: Cortez, 1999.
- SPINK, John S. "Les avatars du 'sentiment de l'existence', de Locke à Rousseau" in: *Dix-Huitième siècle* 10. 1978.
- STALLEY, Richard F. *An Introduction to Plato's Laws*. Oxford: Basil Blackwell, 1983.
- STAROBINSKI, Jean. *Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- _____. *1789: os emblemas da razão*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- TODOROV, Tzvetan. *Frêle bonheur*. Paris: Hachette, 1985.
- VARGAS, Yves. *Introduction à l'Emile de Rousseau*. Paris: PUF, 1995.
- VERNANT, Jean-Pierre e VIDAL-NAQUET, Pierre. *Mito e tragédia na Grécia antiga*. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- VERNANT, Jean-Pierre. *As origens do pensamento grego*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- VOLTAIRE. *Dicionário filosófico*. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- WEFFORT, Francisco C. *Os clássicos da política*. São Paulo: Ática, 1993.