



## DESCARTES E ROUSSEAU: LEITURAS ANTAGÔNICAS DE INFÂNCIA E SUBJETIVIDADE

Vilmar Alves Pereira<sup>1</sup>

### RESUMO

O presente artigo apresenta a discussão sobre infância e subjetividade a partir da perspectiva de dois grandes pensadores modernos: Descartes e Rousseau. Nesse sentido demonstra as aproximações entre os conceitos de infância e subjetividade como também aponta as diferenças sobre o modo como esses filósofos concebem essas categorias. É parte integrante da pesquisa de doutorado já concluída. Na leitura do texto fica explícito que ambos não partem do mesmo referencial. Cada um, movido pelas inquietações de seu tempo, delineiam os traços de infância e a subjetividade que herdamos da modernidade. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, cuja abordagem metodológica é hermenêutica procurando apresentar o potencial que essas categorias apresentam para o entendimento da educação moderna. Numa época que algumas leituras e discursos pós-modernos apressados buscam invalidar as contribuições desses pensadores, acreditamos que ser necessária a leitura desses clássicos.

**Palavras- Chave:** Infância, Descartes, Rousseau.

### DESCARTES AND ROUSSEAU: ANTAGONISTIC READINGS OF CHILDHOOD AND SUBJECTIVITY.

### ABSTRACT

The following article presents discussions about childhood and subjectivity beginning with the perspectives of two great modern thinkers: Descartes and Rousseau. In this sense, it demonstrates the approaches between the concepts of childhood and subjectivity, as well as pointing out the differences as to how those philosophers conceive these categories. It is an integral part of the doctorate research undertaken already. In examining the text, it is clear that the men do not make use of the same references. Each one, moved by the restlessness of his time, delineate the lines of childhood and the subjectivity that we inherited through modernity. This study involves bibliographical research, employing a methodological approach based on the science of interpretation, trying to highlight the potential that those categories present for the understanding of modern education. In a time when some readings and hurried post-modern speeches look to invalidate those thinkers' contributions, it is necessary to read these classics.

**Keywords:** Childhood, Descartes, Rousseau.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação e Professor de Metodologia da Pesquisa no Instituto de Educação e no (PPGEA/FURG) Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande. Linha de pesquisa: Fundamentos da Educação Ambiental. E-mail: [vilmar1972@gmail.com](mailto:vilmar1972@gmail.com); End: Luiz Leivas Otero, 87 CEP: 96201970- Balneário Cassino- Rio Grande. RS.



## SITUANDO A DISCUSSÃO

A modernidade ou como afirma Hegel “os novos tempos” inserem no terreno da educação algumas mudanças com fortes repercussões para a prática pedagógica. A tarefa que cabe à educação nesse contexto não está dissociada da noção de subjetividade. As finalidades que eram atribuídas à educação visavam sempre à objetivação e à concretização dos ideais propostos pelo sujeito pensante e criativo. Um “slogan” que exemplifica esse anseio é: “Educar para a cidadania”. Ao educador são conferidos o poder e a missão de proporcionar ao aluno esse salto de seu estágio primário, como almejavam alguns autores, até inseri-lo na sociedade.

A função assumida pelo sujeito nesse processo da educação moderna é de destaque. Ancorado num conceito de racionalidade bastante pretenciosa, a subjetividade serve como indicador de categorias pedagógicas que emergem nesse cenário. Hermann entende que, nesse contexto, “cabe ao sujeito numa estrutura auto-reflexiva, constituir sua justificação. Assim a racionalidade que emerge, nos tempos modernos, relaciona-se com o princípio da subjetividade, o que dá base para as categorias pedagógicas de consciência, autonomia e liberdade” (HERMANN, 1999, p. 219).

Pestalozzi, Rousseau e Kant, por exemplo, propõem uma pedagogia que pretende se firmar sobre essas categorias. Mesmo assim, o papel de direcionar para onde a criança deve caminhar fica sob a incumbência do educador (adulto). Toda essa aposta denota o esforço e o investimento dos modernos na sua forma de organizar-se a partir de novos princípios orientadores.

O que se pode tecer como uma primeira crítica é, no entanto, o fato de que no anseio de autocertificar-se o sujeito cria categorias pedagógicas que, em muitos casos acabam distanciando-se das condições existenciais das crianças e de seus modos práticos de vida. É o que vai ocorrer com os modelos pedagógicos, que, ao definirem conceitos para a prática não atentam para a diferença entre o mundo da criança e mundo do adulto, ou seja, são constituídas concepções de infantil que não se coadunam com os modos de ser criança.

É claro que a racionalidade vinculada a fins faz parte dos anseios de um contexto e de um modelo social que acredita na possibilidade de indicar as novas diretrizes para a formação de um novo sujeito social que sustentasse a nova estrutura social e econômica. Criticando esse modelo, Trevisan entende que:

Ora, uma vez que a educação deve reproduzir a inexorabilidade da realidade existente, não podem suas instituições obedecer a uma lógica distinta dessa realidade, o que nos permite compreender que o estado busca moldar o ensino a partir de uma lógica de mercado. Nesse contexto, são destinados recursos e investimentos públicos em educação predominantemente para as atividades que propõem a formação técnico-científica indispensável para o funcionamento das indústrias. A educação é entendida enquanto maneira pela qual se aprendem os ofícios, ou seja, uma espécie de instrumentalização preocupadas com a prevenção e com o controle, o que fez com que o processo educacional estivesse voltado para a reprodução da cultura instituída e para a formação de mão-de-obra especializada (TREVISAN, 2000, p.72).

Participando desses movimentos como novas categorias necessárias para a justificação da subjetividade, a infância vai ser tomada pela maioria dos grandes pensadores modernos, oferecendo a ela roupagens diferentes. Nessas roupagens as crianças necessitam ser subjetivadas pela razão adulta, pois ela não serve como referência para que sejam atingidos os anseios de um futuro melhor.

Assim, o esforço de cada autor ao definir o que é o *infans*, e como deve ser tratado, demonstra a tentativa de apreender as manifestações da criança. Daí podemos entender, em cada pensador, a indicação de teleologias, metodologias, modos de proceder e indicação da razão como superação dessa primeira condição que consiste em ser criança. Esse é, sem dúvida, o papel da educação ao eleger o infantil como um novo objeto a ser pensado e moldado visando sempre adultez, autonomia e segurança.

No texto denominado *Subjetividade, infância e filosofia da educação*, Ghiraldelli (1997) tematiza essa questão. Em relação a noção de infância moderna, Ghiraldelli entende que, dos anos quinhentos ao final dos setecentos, emerge uma nova concepção de infância: “dissemina-se entre os adultos um novo sentimento de infância, do qual emerge a noção de infância que, paulatinamente, se estabelece nos meios letrados, fator importante na reorganização da educação, da escola e mais tarde da vida familiar. (GHIRALDELLI, 1997, p. 112). Ghiraldelli mostra que Ariès já havia identificado isso anteriormente, quando afirma que, na sociedade medieval, o sentimento de infância não existia e somente “por volta do século XIII, surgem alguns tipos de crianças um pouco mais próximas do sentimento moderno” (ARIÈS, 1981, p. 52). Explicitando sua tese, Ariès continua demonstrando, a partir de vários exemplos, que mesmo tendo aparecido alguns traços identificadores de criança no período medieval, será somente na modernidade que o sentimento em relação a infância será mais destacado.

Para Ghiraldelli, teríamos fundado um conceito de infância no início da era moderna e, de lá para cá, estarmos assistindo às mudanças nesse conceito a partir do processo de subjetivação do mundo. Ou dito de outro modo, como o sujeito moderno vai projetando os modelos que visam a melhorar o mundo, tornando os homens moralmente melhores, os desdobramentos que ocorrem nessa subjetividade estariam pressupondo uma noção de infância, necessária para dar conta desse projeto?

Fazendo parte desse anseio moderno de autocertificação e de definição do que é melhor e necessário para as crianças, as diferentes acepções de infância permitem traduzir esse esforço de cada pensador na categorização do universo infantil. Partindo do pressuposto que a infância é histórica, podemos questionar se o que ocorreu na modernidade não foram tentativas de definir o que é melhor para as crianças, criando desse modo acepções diferenciadas de infância?

A idéia de infância não existiu sempre da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação nas formas de organização da sociedade (KRAMER, 1982, p. 18).

Procurando demonstrar como a infância foi concebida na modernidade, cada pensador em seu tempo procurou estabelecer a sua compreensão do que é melhor para as crianças, reforçando a noção de que a infância é histórica e cultural, variando em cada período e sociedade. Seguindo esse raciocínio, ao apresentar Descartes e Rousseau interessa nos saber quais as suas contribuições para o entendimento dessas categorias e qual é a validade que a elas são atribuídas.

## A SUBJETIVIDADE CARTESIANA

É consenso entre inúmeros autores<sup>2</sup> que foi René Descartes (1596-1650) quem delineou profundamente os traços da subjetividade moderna. Ele faz isso através de uma postura radical que não aceita mais as premissas até então existentes para explicar a realidade. Está decidido, em seu *Discurso do Método*, a encontrar um caminho que lhe

---

<sup>2</sup> GIACÓIA, JUNIOR, Oswaldo. **Sonhos e pesadelos da razão esclarecida**: Nietzsche e a modernidade. Passo Fundo: UPF, 2005; MATOS, Olgária, C.F. **O iluminismo visionário**: Benjamin, leitor de Descartes e Kant. São Paulo: Brasiliense, 1999; BICCA, op.cit., 1997, *et al.*

possibilite chegar a verdades claras e distintas sobre as coisas. Nessa subjetividade, é possível identificar uma forte aposta no potencial da razão como elemento fundamental para definir essa trajetória: “E não conheço quaisquer outras qualidades, exceto estas, que servem à perfeição do espírito, pois quanto à razão (ou ao bom-senso), que constitui a única coisa que nos torna homens e nos distingue dos animais” (DESCARTES, Os Pensadores, 1987, p.31).

Descartes estava convencido de que, na sua formação, desde a infância teria criado um método que o ajudou no desenvolvimento de sua fase adulta racional. Com seu método, não exime a possibilidade de se equivocar; no entanto, prefere, sim, percorrer esse caminho, pautando suas ações com base nessa razão que para ele serve como diretriz em sua vida. Desta forma, na constituição de sua subjetividade, a metodologia pautada na razão é, além de seu grande propósito, um modo sobre como conduziu sua vida: “Assim, o meu propósito não é ensinar aqui o método que se deve seguir para conduzir bem a razão, mas apenas mostrar de que maneira me esforcei para conduzir a minha” (Idem, ibidem, p.32).

Ressalta Descartes que, desde a sua infância, nutriu-se pelas letras e que as mesmas contribuíram no sentido de lhe indicar o que era útil para construção de sua metodologia de vida. No entanto, afirma que, pelo fato de ter feito diversas leituras sobre universos bastante amplos, emergiam diversas dúvidas. Porém, a maioria delas lhe reportava para o passado, e ele vê nisso um perigo, pois entende que “quando somos demasiados curiosos sobre as coisas que praticavam nos séculos passados, ficamos ordinariamente muito ignorantes acerca das que se praticam no presente” (Idem, ibidem, p.34).

Analisando o presente, contudo, sentia-se atraído pelas ciências matemáticas, entendendo encontrar nelas maiores evidências e certezas para suas razões. Mas isso não o satisfazia. Procurou observar os costumes dos homens e também identificou neles poucos conhecimentos seguros. Tomou a decisão de sair pelo mundo com essa ansiedade de encontrar bases seguras que tanto almejava, através do bom-senso. Estava convicto de realizar o seu desiderato: “o meu intento jamais foi além de procurar reformar meus próprios pensamentos e construir um terreno que é todo meu” (Idem, ibidem, p.41). Aqui aparecem de forma evidente as intenções e a demarcação do terreno dessa nova subjetividade.

Para Descartes, havia que ser considerados aqueles que pensam diferentes, sempre mantendo bastante razão e modéstia para julgar o falso do verdadeiro. Com bastante

cuidado, Descartes começa a se inserir no contexto do “*cogito*”: “não quis, de modo algum, começar por rejeitar completamente quaisquer das opiniões que porventura se insinuaram outrora em minha confiança, sem que passassem pelo crivo da razão” (Idem, ibidem, p.43). Vemos mais uma vez nessa subjetividade uma razão como juíza de toda e qualquer possibilidade de adquirir ou estabelecer conhecimento.

Com base na razão como princípio fundante utiliza como ferramenta à dúvida radical sobre tudo o que existe, na ânsia de encontrar um “porto seguro.” A primeira e grande verdade a que chegará é a certeza de sua própria existência:

Mas, logo em seguida, adverti que, enquanto eu queria assim pensar que tudo era falso, cumpria necessariamente que eu, que pensava, fosse alguma coisa. E notando que essa verdade: eu penso logo existo, era tão firme e tão certa que todas as mais extravagantes suposições dos céticos não seriam capazes de abalar, julguei que podia aceitá-la, sem escrúpulo, como o primeiro princípio da filosofia que procurava” (Idem, ibidem, p.56).

Para chegar ao *cogito*, utilizando a razão, no sentido de explorar os seus limites na busca do conhecimento e do caminho seguro, Descartes escancara, no *Discurso do Método*, a sua satisfação por assim proceder. Na verdade, isso denota que o fim último cartesiano não se encontra no terreno das emoções mais comuns, mas, ao contrário, na esfera intelectual. Vejamos: “mas o que mais me satisfazia nesse método era o fato de que, por ele, estava seguro de usar em tudo minha razão, se não perfeitamente, pelo menos da melhor forma que eu pudesse.” (Idem, ibidem, p.47).

A felicidade não podia, em Descartes, emanar da esfera dos sentidos. Em sua obra, acima mencionada, demonstra uma grande desconfiança no que tange aos sentidos e chega a afirmar que “porque os nossos sentidos nos enganam às vezes, quis supor que não havia coisa alguma que fosse tal como eles nos fazem imaginar” (Idem, ibidem, p.55).

Preocupado com a necessidade de um saber universal, que não pode ser baseado no universo dos sentidos, Descartes não refutará apenas alguns fundamentos das verdades matemáticas. De certa forma, admite com isso que, em sua metodologia, privilegia a matemática na busca dessas verdades claras e distintas, potencializando ao máximo a nova subjetividade que se constitui, balizando seus postulados e criando, de certo modo, uma nova maneira de se fazer ciência:

Com Descartes instaura-se a consciência subjetiva, racional e autônoma, a qual pretendia superar as concepções metafísicas que concediam exterioridade à fundamentação da razão. Não mais devedora de forças mágicas e princípios supra-sensíveis, a racionalidade moderna prepara o caminho para o avanço triunfal das ciências (HERMANN, 1999, p. 42).

As dimensões que são alcançadas pelas ciências, a partir desse deslocamento, confirmam essa postura autônoma de uma subjetividade que a partir de agora sinalizará os propósitos e as garantias do projeto moderno. Para Lebrun, isso fica evidente a partir da primeira conclusão do próprio cogito, pois a “única certeza contida no *cogito* é a da existência do eu enquanto ser pensante.” (LEBRUN, In: DESCARTES, Os Pensadores, p. XVI). E é somente através dessa perspectiva cartesiana que se instauram as bases para o novo modelo de cientificidade:

Precisamente com seu dualismo substancial da *res cogitans* e da *res extensa*, ou seja, com a descoberta da unidade simples do “eu penso”, Descartes instaurava a primeira certeza indubitável da filosofia moderna, superando, com isso a dúvida cética radical - sob cuja suspeição houvera sido colocada a totalidade do conhecimento possível - e, desse modo, viabilizava a recuperação das condições epistemológicas que tornariam possível a construção, em bases seguras, de uma ciência universal (*mathesis universalis*) (GIACÓIA, op. cit., 2005, p. 86).

Tentando explicar a fenomenologia dessa nova subjetividade, do eu pensante, segundo Ghirdelli, é importante atentar-se a Descartes, para a forma como ele entende os possíveis vínculos entre corpo e alma, pois Descartes entende o ser humano como uma mistura entre corpo e alma e, para Ghirdelli, o esforço de Descartes é justamente o de libertar o homem pela ascensão a uma condição de pensante em busca da verdade. Assim, são possíveis de serem feitas algumas analogias com o idealismo antigo, principalmente com Platão, que entendia a condição humana como deficiente, portanto necessária de ser superada. Em Platão, somente o homem que consegue se libertar do mundo das sombras, das paixões, dos instintos – através do processo da reminiscência - é o que pode vir a contemplar seu verdadeiro ser (a sua cópia perfeita); mas aquele que fica preso às necessidades do mundo real não conseguirá sair do mundo da *doxa* (opinião) em direção ao mundo da *episteme* (ciência e do conhecimento), porque a alma fica prisioneira das necessidades do mundo das sombras.

Giacóia identifica essa separação da seguinte forma: “Para Descartes, justamente, a subjetividade é constituída pela inexplicável unidade de duas substâncias de natureza

distinta: a alma (intelecto, razão, consciência, mente) e o corpo (substância material)” (Idem, *Ibidem*, p.86).

Mas o que tem a ver esse processo de libertação da condição humana, tanto em Platão, quanto em Descartes, com a temática da subjetividade e da infância que aqui está sendo investigada? A seguir, apontar-se-ão algumas possibilidades de intersecção entre esses temas.

### **APROXIMAÇÕES ENTRE A SUBJETIVIDADE CARTESIANA E A INFÂNCIA**

E assim ainda pensei que, como todos nós fomos crianças antes de sermos homens, e como nos foi preciso por muito tempo sermos governados por nossos apetites e nossos preceptores, que eram amiúde contrários uns aos outros, e que, nem uns nem outros, nem sempre nos aconselhassem o melhor, é quase impossível que nossos juízos sejam tão puros ou tão sólidos como seriam se tivéssemos o uso inteiro de nossa razão desde o nascimento e se não tivéssemos sido guiados senão por ela. (DESCARTES, 1987, p. 15).

No entender de Descartes, a queda a essa condição humana ocorre nos primeiros anos de nossa existência; logo, é o fato de nascer criança, que condena a alma ao primeiro aprisionamento. Essa discussão se encontra em *Princípios da Filosofia*. Tentando entender as razões que justificam esse modo de pensar, Matos faz um excelente diagnóstico, a partir de algumas analogias entre Platão e Descartes no que tange à questão do corpo e da alma. Como é sabido, ambos priorizam a alma e atribuem ao corpo uma espécie de menosprezo. Segundo Matos, a diferença básica entre os dois pensadores consiste no fato de que Platão, ao tematizar a união do corpo à alma, afirma ser o sinal de uma queda, pois entende ser o corpo quem aprisiona a alma. Descartes, como já afirmado, entende que essa união ocorre, conforme a natureza, especificamente nos primeiros anos de vida: “tanto em um pensador quanto em outro, há como que um escândalo na condição humana: aos olhos de Platão, que o homem esteja no mundo; aos de Descartes, que o homem comece por ser criança” (MATOS, *op. cit.*, 1999, p. 38).

Em Descartes, a infância não traz uma contribuição significativa para o desenvolvimento da subjetividade e, conseqüentemente, da afirmação do homem adulto; ao invés disso, “a infância é um estágio puramente histórico que, recalca a razão. Pela filosofia a razão deve rechaçar esse usurpador e liberar o homem de sua história” (Idem, *ibidem*, p. 38).

Na compreensão de Matos, a filosofia ocupa uma função de oposição à história e conseqüentemente, à infância. Isso gera uma espécie de antagonismo em que a história significa essa persistência do infantil no adulto, enquanto a filosofia, um despreendimento desse infantil no sentido de superação e progresso. A superação é necessária a fim de que possamos nos livrar dos preconceitos de nossa infância, pois é nessa fase que o espírito é muito distinto do corpo. Este é um aspecto central na perspectiva cartesiana.

Aliando a noção de infância cartesiana a de subjetividade, fica evidente o viés teórico que assume. O sujeito, por ele pensado, não pode estar preso a qualquer relação de dependência com o mundo sensível. Se a infância significa está vinculada a isso, ela deve ser superada, pois do contrário seria ela mais um entrave para o desenvolvimento da subjetividade. Corroborando com essa forma de pensar, Matos entende que, em Descartes, “o domínio intelectual do mundo e de si próprio supõe a ruptura voluntária do sensível e de suas imagens” (Idem, *ibidem*, p. 38). Em diversas passagens fica evidente que o universo das manifestações dos sentidos (o qual preenche grande parte da existência infantil) não possui espaço na metodologia cartesiana, pois não leva àquela condição de segurança que almeja a identidade dessa nova subjetividade, “e deve-se observar que falo de nossa razão e não de nossa imaginação ou de nossos sentidos” (DESCARTES, *op. cit.*, p. 62).

Concordando com Matos, Ghiraldelli identifica em Descartes a menoridade como um estágio a ser superado, pois atrapalha, inclusive, o progresso da filosofia e a busca da verdade:

Como se sabe, Descartes via na menoridade uma situação na qual o entendimento ficava nublado pela imaginação e a vontade racional ficava subalternizada pelos desejos e paixões, estas, por sua vez, vindas mais do corpo do que do interior cuja passagem seria a glândula pineal, o local de contato entre o sensível e o supra-sensível. Sendo assim, toda a educação cartesiana seria um trabalho de abafamento da história, da memória, da imaginação e do corpo em favor do entendimento inteligente e da vontade livre e racional, para que o homem possa então tornar-se *indivíduo pleno* – alguém consciente de seus pensamentos e responsável pelos seus atos<sup>3</sup>.

Pode-se desconsiderar o papel que a infância assume para que a subjetividade cartesiana seja reconhecida e possa se afirmar. Reportando-se ao contexto, seria muito

---

<sup>3</sup> GHIRALDELI, Paulo. Jr. **Existe a infância de que fala Leandro de Lajonquière?** Disponível em: <http://www.filosofia.pro.br>. Acesso em: 15 de maio de 2004. Essa mesma idéia, com termos semelhantes, encontra-se em GHIRALDELI, 2000, pp. 13-15.

difícil chegar à postulação de um sujeito tão seguro de si, sem uma noção de infância deficiente. Na verdade, aquela noção de infância sinônimo de liberdade, espontaneidade e imaginação contrariavam em tudo a lógica do “eu pensante,” puramente racional. Conforme Ghiraldelli, Descartes não ignora, de forma alguma, a infância; ao contrário, hipervaloriza-a mesmo que de forma negativa.

Como partícipe da modernidade e da idéia de autoconservação, Descartes postula o elemento de base racional de suma importância no sentido de entender as pretensões do homem moderno. Descartes é responsável pela “virada” que atribui ao sujeito outros papéis. É dele que herdamos a moderna concepção de razão vinculada necessariamente ao conceito de subjetividade. Uma subjetividade que força a nova compreensão de consciência como o eu interior, possibilitando uma análise de todo o conteúdo do pensar. É uma consciência que não se encontra segregada da consciência de si. Funde-se numa só consciência. Ou, dito de outro modo, Descartes autoriza que o homem moderno possa se apoderar de si. E isso só pode ocorrer pela razão ou pelo intelecto.

Como racionalista, não admite o conhecimento a partir dos dados da sensibilidade, daí as possíveis dificuldades de se pensar as crianças nesse processo, pois o infantil escapa desse escopo e se apresenta mais próximo de um fluir espontâneo.

Conforme afirma Gagnebin (1997), a infância pensada a partir dessa tradição cartesiana (que, em parte vai ser reforçada por Kant), adquire um estatuto um tanto paradoxal por se tratar de um território perigoso das paixões, do pecado e do erro. É uma zona escura sem os caminhos que traçam as palavras e que ilumina a razão, consistindo na expressão de nossa miséria humana, e também é o único solo, no entanto, no qual é possível que brote a razão que faz falta à subjetividade, que almeja se autoconservar.

A seguir, em contrapartida, Rousseau desenvolve sua reflexão sobre a infância com as cores da harmonia e da incorruptibilidade.

## **INFÂNCIA E SUBJETIVIDADE EM ROUSSEAU**

Amai a infância, favorecei suas brincadeiras, seus prazeres, seu amável instinto. Quem de vós não teve alguma vez saudade dessa época, em que riso está sempre nos lábios, e a alma está sempre em paz (ROUSSEAU, 1995, p. 68).

Diferente de Descartes, mas participando também do paradigma da modernidade, o filósofo Rousseau<sup>4</sup> promove um deslocamento no que tange ao reconhecimento e ao papel atribuído doravante à infância e à própria noção de subjetividade. Esse profundo deslocamento começa pela necessidade de:

Encontrar atrativo na criança é afirmar que o homem não nasce corrompido, não é marcado de perversidade intrínseca. Na medida em que a criança representa um fundo primitivo, um dado imediato do humano, o valor a ela atribuído, é a própria confiança na natureza humana... Se a infância é amável, os vícios e as infelicidades do homem não vêm com ele próprio, mas somente das condições das quais vive e, logo, essas condições, e os hábitos morais que suscitaram, podem e devem ser transformados (SNYDERS, op. cit., p. 285).

Se o mal não estava na criança, devendo-se amá-la, qual seria o próximo passo? Conhecê-la. Na verdade, Rousseau está propondo um itinerário inverso ao até aqui traçado por Descartes. Ao invés da busca dessa subjetividade ancorada numa pretensa razão adulta, vai ser na criança que se poderá encontrar o verdadeiro sujeito, inclusive mais harmonioso:

Para Rousseau havia que se buscar, no homem, o homem; e, na criança, a criança. Com maneiras próprias de olhar e de sentir, a infância seria, ainda, o objeto a ser descortinado. Substituir o olhar infantil pela razão adulta seria perturbar a maturação natural exigida pela ordem do tempo (BOTO, 1996, P.28).

---

<sup>4</sup> Convém ressaltar que as dificuldades de reconhecimento da infância antes de Rousseau ocorrem devido ao fato de que nos séculos XVII e XVIII, continuam prevalecendo alguns fatores históricos, políticos e educacionais que reforçam, nesse contexto, um conceito ambíguo de infância. Nesses séculos, há um nítido embate entre a resistência de uma padronização, uma ignorância do período infantil e um grande anseio, por parte de alguns educadores, como é o caso de Rousseau, de inserir uma nova forma de entender a infância. Também se acentuava, nesse cenário, a ausência de afeto dos pais pelos filhos. Muitas mães morriam durante o parto fazendo com que ocorre muitos filhos fossem deixados aos cuidados dos outros (parentes e amigos), e até mesmo o falecimento de crianças não significava para o povo uma perda; era considerado algo quase habitual. Além disso, as crianças começavam a trabalhar muito cedo, assim a criança não se sentia criança por muito tempo. Outro aspecto histórico consistia também no casamento negociado e precoce. Os pais o contratavam entre eles antes mesmo que os filhos compreendessem o que estava em jogo; inclusive, faziam-no com crianças de pouca idade: 12 anos para as moças e 14 para os rapazes. Isso tudo era legitimado por grandes teóricos da época, como pensava Montesquieu, segundo o qual “Cabe aos pais casar os filhos”. Aos poucos, entretanto, começou a se alastrar um sentimento de negação às imposições familiares, o que pôs em crise a maneira tradicional de educar. Começou-se a aspirar a novas posturas em relação ao casamento, pois a vida que os casais levavam demonstrava que não eram verdadeiras as suas relações. Várias atitudes marcaram a mudança de paradigma em relação à infância. Uma primeira foi à mudança no modo de se vestir, que foi considerada uma revolução. Até o final do século XVII e início do XVIII, as crianças utilizavam roupas incômodas similares às dos adultos. No século XVIII, a mudança para uma roupa que permitia à criança sentir-se melhor trouxe consigo uma alteração na maneira de se compreender a infância. Com essas mudanças, aos poucos, o homem foi deixando de ver a criança como um adulto em miniatura. O novo modo de vestir (calças retas, pequena jaqueta, a volta do pescoço desabotoada) dava ao menino liberdade de movimento e o incitava a correr, a gesticular e a seguir os seus próprios ritmos. A infância começou, então, a ser vista na sua dimensão mais natural: de ser amável. O modo de vestir da criança tornou-a mais leve e graciosa; foi-lhe dada a aspiração à liberdade.

A nova subjetividade necessita estar sintonizada não mais apenas com a razão. E como ela não se encontra mais em oposição a razão, mas vinculada ao interior, segundo Ghiraldelli, a infância passa a ser um “estado filosófico por excelência”.

A sintonia que Rousseau sugere a essa nova subjetividade reforça a necessidade de o homem ouvir a sua interioridade, aliando de forma brilhante a dimensão interior com a razão. Isso é possível se o homem se mantiver sensível à sua verdadeira natureza:

A natureza fala nele, pois que ele próprio está na natureza... para o homem civilizado esta voz se tornará uma voz distante, uma voz negligenciada. Ela lhe será exterior. Pior ainda ele já não saberá escutá-la e reconhecê-la... (STAROBINSKI, 1981, p. 313).

A noção de que a infância não nasce corrompida abrange o conjunto das obras de Rousseau e se encontra evidente nas principais teses tanto de *Emílio*, quanto no *Contrato Social*: “Tudo está bem quando sai das mãos do autor das coisas, tudo se degenera entre as mãos dos homens” (ROUSSEAU, op. cit.,1995, p. 07); e, “O homem nasce livre e por toda a parte encontra-se a ferros” (ROUSSEAU, 1973, p. 28).

Preocupado com o anseio da época de uma educação moral para todos, Rousseau esforça-se no sentido de apresentar uma espécie de síntese entre razão e emoção, criando, assim, uma subjetividade menos problemática, que destoa dos pensadores de sua época:

Enquanto todos se voltam para as explicações racionais e objetivas marcadas pelo primado da razão, Rousseau revela uma maneira própria de pensar, em que utiliza tanto o coração quanto o intelecto. No *Emílio*, especificamente, a síntese emoção e razão enfatizada em algumas passagens pelo discurso em primeira pessoa, cria um clima em que, ao escapar do real, através de seus devaneios, ele não só transforma este real, como recria (CERIZARA 1990, p.30).

Diferente de Descartes, que postula os equívocos que a infância nos traz por termos nascido crianças e não adultos, vendo a infância como período nada proveitoso, Rousseau identifica essa fase como merecedora de atenção e muito profícua, pois “começamos a nos instruir quando começamos a viver” (ROUSSEAU, 1995, p. 14).

Atento às questões de seu tempo, atribui à educação um papel fundamental na educação da infância e dessa nova subjetividade nascente. Diverge profundamente do

modelo de educação vigente que entendia não possibilitar o desenvolvimento da nova subjetividade:

O que devemos pensar, então, dessa educação bárbara que sacrifica o presente por um futuro incerto, que prende uma criança a correntes de todo tipo e começa por torná-la miserável, para lhe proporcionar mais tarde não sei que pretensa felicidade de que provavelmente não gozará jamais? (Idem, *Ibidem*, p.65).

Rousseau preocupa-se com a educação para viver bem e ser feliz, por exemplo, delinea um grande zelo com a infância e os traços de uma nova subjetividade mais harmoniosa, que não acredita exclusivamente na razão, mas no coração aliado ao intelecto: “a filosofia da educação romântica, prognosticada por Rousseau, quer ver o homem como *pessoa*, harmoniosamente desenvolvida, capaz do autêntico *sentimento de verdade*” (GHIRALDELI, op. cit., 2000, p. 18).

Segundo Zadorosny, “Rousseau nos legou inúmeras pistas para que compreendamos quem é a criança que devemos educar. Advogo também que precisamos ter a concepção moderna de infância e a sensibilidade rousseauiana como bases para nossa compreensão da criança hoje” (ZADOROSNY, op. cit., 2005, p. 400). Defende também em todo o seu texto a crença no resgate da concepção rousseauiana de infância, que olha para a criança com sensibilidade e reconhecimento e acredita também que essa acepção não está fadada ao desaparecimento, apenas sufocada pela ânsia de mudança pós-moderna.

A leitura de Boto interpreta Rousseau numa perspectiva totalmente diferente, aproximando-se mais do paradigma metafísico criador de essências. Vejamos:

O estado de natureza era uma exigência lógica, assim com Emílio ao nascer... Rousseau inventa seu tempo social, de acordo com a hipótese que lhe era anterior. Rousseau também inventa Emílio, e não pretende confundi-lo com a criança histórica. Emílio é antes um relato, uma metáfora, uma suposição ou categoria operatória, que, enquanto tal, remeteria às essências. Sendo assim, não teria jamais a pretensão de ser aplicado como método educativo de crianças reais... Assim como o pacto social, Emílio não é histórico. É, sobretudo, um princípio regulador necessário à análise (BOTO, op. cit., 2005, p. 370).

A perspectiva rousseauiana, mesmo promovendo um grande deslocamento em relação à infância, à subjetividade e à adultez, não se encontra fora da perspectiva da metafísica da subjetividade. A finalidade aqui vai ser uma educação da infância e do sujeito que possa ser inserido na sociedade denominada no *Contrato Social*, como república

soberana de Rousseau. Nela um sujeito livre e moralmente correto (agindo de acordo com a vontade geral) poderá participar de uma nova soberania: a soberania do estado coletivo. Adulto e preparado para a república, também em Rousseau, a infância funciona como uma espécie de dispositivo ideal que reforça o espírito do século XVIII e XIX da educação de sujeitos moralmente melhores que devem organizar uma sociedade mais justa. Mesmo criticando o Iluminismo, entende Cassirer (1994, pp. 324-325) que Rousseau não consegue se desvencilhar dele, apenas muda o foco de interpretação.

Uma constatação de cunho positivo, a partir da abordagem de Rousseau, consiste no entendimento de que a infância é de fato histórica e que, a partir desse dado, cada época vai ter que dar conta de uma noção de infância. Assim podem-se visualizar na Modernidade os mais diferentes esforços no sentido de descrever a infância. Essa atitude fica muito mais evidente a partir de Rousseau.

Sua concepção de infância ganha legitimidade porque os fundamentos são oriundos de uma filosofia da consciência, que se empenha em encontrar uma natureza pura e livre. O anseio de Rousseau é partilhado por outros autores pensadores modernos, que pretendem aurir da natureza uma explicação da relação homem natureza autóctone. Se a pedagogia naturalista possui essa necessidade como ponto de partida, a infância serve como referência por onde a educação deve começar. É isso que justifica o fato de Rousseau apontar a necessidade de um retorno à infância. Isso também é o que leva a convicção e à crença no desenvolvimento de seu trabalho a partir da idéia de desenvolvimento natural: “como consequência dessa garantia, surge uma concepção idealista de trabalho pedagógico, através da qual, conhecendo a natureza humana, o educador pode agir sobre ela e assegurar-se do êxito de seu empreendimento” (HERMANN, 2001, p. 53).

Em Rousseau, como se conferiu o estado de natureza é uma construção hipotética que serve de âncora para que seja pensada a educação dessa primeira natureza que ocorre na infância. Uma consequência direta desse processo consiste no desenvolvimento de uma concepção de infância que dê conta dessa demanda e somente uma concepção de infância metafísica pode dar conta dessa reivindicação. Assim, a infância vai ser a grande referência, entendida como ponto de partida para que sejam alcançadas as conquistas do sujeito.

A busca desse referencial e a afirmação de que ele consiste na natureza e na infância reforça a necessidade de Rousseau, entre outros, encontrar um fundamento metafísico para uma pedagogia que opere com conceitos totalmente diferentes daqueles que até então se

encontravam em vigor. Cabe a Rousseau encontrar na infância o “paraíso perdido” mais próximo, e isso explica por que ainda somos rousseuanianos sem, muitas vezes, termos sequer lido Rousseau.

Visando livrar a humanidade de seus vícios, Rousseau aponta para uma infância totalmente livre de qualquer resquício de maldade, tanto que temos dúvida se algum dia ela existiu. Ao descobrir a infância, o autor radicaliza a sua concepção levando ao limite um conceito muito difícil de ser objetivado. Nesse sentido, percebe-se que os leitores que se apaixonam pelo pensamento de Rousseau passam grande parte de seus estudos buscando encontrar esse estágio de pureza e inocência.

Emílio consiste numa demonstração clara da capacidade hipotética de Rousseau em sua construção metafísica de infância. Isso justifica por que em Rousseau seu aluno é fictício. Eis porque Rousseau é apontado por diversos comentadores ora como romântico, ora como idealista e, por outros, como revolucionário.

Não se quer invalidar com isso a enorme contribuição e legado de Rousseau dentro desse horizonte (metafísico). Entende-se que faz parte do espírito de época e suas heranças inspiras diversos pensadores a postularem possíveis elos entre a vida e a pedagogia, buscando o desenvolvimento de uma subjetividade que almeja se emancipar.

Diversos são os comentadores de Rousseau que discorrem sobre certa herança paradoxal de seu pensamento. É o caso, por exemplo, de Jean Starobinski<sup>5</sup>. Num capítulo intitulado *Jean-Jacques Rousseau: natureza e ética*, Hermann também aponta para esse mesmo paradoxo:

Enquanto iluminista, Rousseau aposta na educação do homem virtuoso na busca da liberdade moral, mas enquanto vinculado ao movimento romântico, reúne racionalidade e irracionalidade e reconhece os limites da liberdade, e a vulnerabilidade do processo educativo, porque sujeito à história e às contingências (HERMANN, op.cit.,2001, p. 56).

---

<sup>5</sup> É muito difícil entender o pensamento de Rousseau analisando-o de apenas um ponto de vista. Todos os comentadores e bons intérpretes do autor realizam a tentativa de fazer uma síntese de seu pensamento esbarrando na mesma questão: seu pensamento é paradoxal é o caso da perspectiva de Starobinski (*Rousseau a transparência e o obstáculo*), de Snyders (*A dialeticidade rousseuniana*) e de inúmeros outros leitores de Rousseau, que apontam para a ambigüidade de seu pensamento. Para José Guilherme Merquior é esta ambigüidade que o torna notável, pois ele interpreta em seu pensamento, as diferentes formas de expressões de sua época.

Ao operar com uma idéia de natureza vinculada diretamente à busca de uma essência, a concepção de infância em Rousseau fundamenta-se nas bases do pensamento metafísico da identidade, da correspondência e da busca de verdades. Afinal, é isso tudo que reforça a subjetividade. No entanto, no momento em que a subjetividade não atingir suas finalidades, fragilizam-se também a concepção de infância, dando-nos a entender que a infância é histórica e se expressa de modo diferente em cada período histórico. Ignorar esse fato somente é possível na perspectiva de um sujeito muito pretensioso.

## **CONSIDERAÇÕES**

O propósito deste estudo foi, num primeiro momento, aproximar os conceitos de infância e subjetividade em Descartes Rousseau procurando demonstrar como na modernidade ocorre uma forte vinculação entre essas duas categorias. Desse modo fica claro que Descartes, desenvolve um projeto em que o elemento racional é que vai indicar o “caminho seguro” para a afirmação do sujeito moderno. Daí a sua compreensão de que essa fase (infantil), em que predominam os instintos e todas as necessidades do mundo sensitivo, deveria ser pulada. A alternativa sugerida como ideal consiste na adoção da racionalidade desprovida dos sentidos, capaz de sustentar a nova identidade de sujeito que se estava pressupondo.

Rousseau, ao contrário, toma a infância como ponto de partida, amplia seu sentido, preconiza a sua fundamentação sob uma perspectiva positiva e a concebe como um estágio de bondade natural. Mas, se essa bondade é natural e a infância é o berço dessa virtude, por qual motivo se deve educar a infância? Na verdade, o projeto de Rousseau vem apontar a educação como fonte de moralização da infância, pois essa bondade natural não se encontrava moralizada (estágio ainda desprovido de leis). Desse modo, desenvolve uma acepção de infância que necessita de uma educação metafísica pretendendo a formação de um sujeito moralmente correto (também metafísico), que iria se realizar numa república ideal orientada pelo princípio da vontade geral.

Mesmo apresentando leituras antagônicas sobre a temática, as teleologias de ambos são semelhantes no que concerne à busca da verdade e da melhoria das condições de vida, que só são possíveis se se transcender a o estagio infantil. Mas é dentro deste horizonte que se localiza a maioria dos pensadores modernos: o entendimento de que é pela educação que se pode melhorar os homens. De fato isso consiste numa grande atribuição que move todo o

Iluminismo na busca do esclarecimento, da afirmação do sujeito, que almeja a qualquer custo, pela formação de emancipar-se e autocertificar-se. Kant vai apontar a subjetividade de modo decisivo o que se poderá contemplar a seguir. Essa é uma discussão que pretendemos estabelecer em outro momento.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BARBOSA, Maria. Carmem S. **Fragmentos sobre a rotinização da infância** In: **Educação e Realidade. Os nomes da infância**. POA: UFRGS, dez - julho de 2000.

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo: Editora da Unesp, 1996.

BOTO, Carlota. **O Emílio como uma categoria operatória do pensamento rousseauiano**. In: MARQUES, José. A. de. **Verdades e Mentiras: 30 ensaios em torno de Rousseau**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

CASSIRER Ernest. **A filosofia do Iluminismo**. 2.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.

CERIZARA, Ana B. **Rousseau: a educação na infância**. São Paulo: Scipione, 1990 (Série pensamento e ação no magistério).

DEBESSE; MIALARET. **Tratado das ciências pedagógicas: educação entre os séculos XVII e XVIII**. Tradução de Luiz Damasco Penna e J.B. Damasco. São Paulo: Editora Nacional Editora da Universidade de São Paulo, 1977.

DESCARTES, René. **Discurso do método; As paixões da alma/** Introdução de Gilles-Gaston Granger; Prefácio e notas de Gérard Lebrun; Tradução de J. Guinsburg e Bento Prado Junior. 4 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

GAGNEBIN, Marie J. **Infância e pensamento**, In: GHIRALDELLI, Júni. (org). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997.

GHIRALDELI, JUNIOR, Paulo. **Existe a infância de que fala Leandro de Lajonquière?** “Disponível em”: <http://www.filosofia.pro.br>. “Acesso em”: 15/05/2004.

\_\_\_\_\_. **O que é filosofia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

\_\_\_\_\_. **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997.

GIACÓIA Junior Oswaldo. **Sonhos e pesadelos da razão esclarecida: Nietzsche e a modernidade.** Passo Fundo: UPF, 2005.

HERMANN, Nadja P. **Educação e Racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

\_\_\_\_\_. **Metafísica da Subjetividade na educação, dificuldades do desvencilhamentos. Educação & Realidade,** Porto Alegre, v. 1, 22 p. 81-94

\_\_\_\_\_. **Pluralidade e ética em Educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

\_\_\_\_\_. **Validade em Educação: intuições e problemas na recepção de Habermas.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: arte do disfarce.** Rio de Janeiro, Achiamé, 1982.

MARQUES, Jose. O A. de. **Verdades e Mentiras: 30 ensaios em torno de Rousseau.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

MATOS, Olgária C.F. **O iluminismo visionário: Benjamin, leitor de Descartes e Kant.** São Paulo: Brasiliense, 1999.

MIRANDA, Lucina Lobo, apud SOUZA Solange Jobim e (Org). **Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura.** Rio de Janeiro: 7letras, 2000.

PEREIRA, Vilmar A. **A pedagogia de Rousseau: desafios para a educação do século XVIII.** Passo Fundo: Clio Livros, 2002.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação.** Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995. (Paidéia).

\_\_\_\_\_. **O contrato social.** Tradução de Lourdes Machado. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

SNYDERS apud DEBESSE & MIALARET. **Tratado das ciências pedagógicas: educação entre os séculos XVII e XVIII.** Tradução Luiz Damasco Penna e J.B. Damasco. São Paulo: Editora Nacional; Editora da Universidade de São Paulo, 1977.

STAROBINSKI, Jean. **Jean Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo.** Tradução de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia de Letras, 1981.

TREVISAN, Amarildo L **Filosofia da Educação: mimesis e razão comunicativa.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2000, p.72.

ZADOROSNY, Keite, J. A. dos Santos. **Rousseau e o moderno sentimento de infância: um legado a ser recuperado.** In: MARQUES, Jose. O A. de. **Verdades e Mentiras: 30 ensaios em torno de Rousseau.** Ijuí: Editora Unijuí, 2005.