

Marcos Sidnei Pagotto-Euzebio
Rogério de Almeida
(orgs.)

Ruptura e continuidade
com o mundo antigo

&

O ensino: entre
antigos e medievais



Ruptura e continuidade com o mundo antigo & O ensino: entre antigos e medievais

Conselho Editorial:

Alberto Filipe Araújo, Universidade do Minho, Portugal
Alessandra Carbonero Lima, USP, Brasil
Ana Guedes Ferreira, Universidade do Porto, Portugal
Ana Mae Barbosa, USP, Brasil
Anderson Zalewski Vargas, UFRGS, Brasil
Antonio Joaquim Severino, USP, Brasil
Aquiles Yañez, Universidad del Maule, Chile
Belmiro Pereira, Universidade do Porto, Portugal
Breno Battistin Sebastiani, USP, Brasil
Carlos Bernardo Skliar, FLASCO Buenos Aires, Argentina
Cláudia Sperb, Atelier Caminho das Serpentes, Morro Reuter/RS, Brasil
Cristiane Negreiros Abbud Ayoub, UFABC, Brasil
Daniele Loro, Università degli Studi di Verona, Itália
Elaine Sartorelli, USP, Brasil
Danielle Perin Rocha Pitta, Associação Ylê Seti do Imaginário, Brasil
Edesmin Wilfrido P. Palacios, Un. Politecnica Salesiana, Ecuador
Gabriele Cornelli, Universidade de Brasília, Brasil
Gerardo Ramírez Vidal, Universidad Nacional Autónoma de México
Jorge Larossa Bondía, Universidade de Barcelona, Espanha
Ikunori Sumida, Universidade de Kyoto, Japão
Ionel Buse, C. E. Mircea Eliade, Unicersidade de Craiova, Romênia
Isabella Tardin Cardoso, UNICAMP, Brasil
Jean-Jacques Wunnenberger, Université Jean Moulin de Lyon 3, França
João de Jesus Paes Loureiro, UFPA, Belém, Brasil
João Francisco Duarte Junior, UNICAMP, Campinas/SP, Brasil
Linda Napolitano, Università degli Studi di Verona, Itália
Luiz Jean Lauand, USP, Brasil
Marcos Antonio Lorieri, UNINOVE, Brasil
Marcos Ferreira-Santos, USP, Brasil
Marcos Sidnei Pagotto-Euzebio, USP, Brasil
Marian Cao, Universidad Complutense de Madrid, España
Mario Miranda, USP, Brasil
Patrícia P. Morales, Universidad Pedagógica Nacional, Ecuador
Pilar Peres Camarero, Universidad Autónoma de Madrid, España
Rainer Guggenberger, UFRJ, Brasil
Regina Machado, USP, Brasil
Roberto Bolzani Júnior, USP, Brasil
Rogério de Almeida, USP, Brasil
Soraia Chung Saura, USP, Brasil
Walter Kohan, UERJ, Brasil

MARCOS SIDNEI PAGOTTO-EUZEPIO

ROGÉRIO DE ALMEIDA

(ORGS.)

Ruptura e continuidade com o mundo antigo & O ensino: entre antigos e medievais

DOI: 10.11606/9786587047768

· FEUSP

SÃO PAULO, SP
2024

© 2024 by Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Coordenação editorial: Rogério de Almeida e Marcos Sidnei Pagotto-Euzebio

Projeto Gráfico e Editoração: Marcos Beccari e Rogério de Almeida

Revisão dos autores



Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.

Catálogo na Publicação
Biblioteca Celso de Rui Beisiegel
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

R947 Ruptura e continuidade com o mundo antigo & O ensino: entre antigos e medievais. / Marcos Sidnei Pagotto-Euzebio, Rogério de Almeida (Organizadores). – São Paulo: FEUSP, 2024.
262 p.

ISBN: 978-65-87047-76-8 (E-book)

DOI: 10.11606/9786587047768

1. Filosofia da educação. 2. Filosofia antiga. 3. Formação. I. Pagotto-Euzebio, Marcos Sidnei (org.). II. Almeida, Rogério de (org.). III. Título.

CDD 22^a ed. 37.01

Ficha elaborada por: José Aguinaldo da Silva – CRB8a: 7532

Obs.: Citações e referências não estão padronizadas por opção dos organizadores.

Universidade de São Paulo

Reitor: Prof. Dr. Carlos Gilberto Carlotti Junior

Vice-Reitora: Profa. Dra. Maria Arminda Nascimento Arruda

Faculdade de Educação

Diretora: Profa. Dra. Carlota Josefina Malta Cardozo dos Reis Boto

Vice-Diretor: Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto

Avenida da Universidade, 308 - Cidade Universitária - 05508-040 – São Paulo – Brasil

E-mail: spdf@usp.br / <http://www4.fe.usp.br/>

FEUSP

SUMÁRIO

	Apresentação	8
O ensino em perspectiva medieval: uma leitura do <i>De Magistro (sobre o mestre) (questões discutidas sobre a verdade, XI)</i> de Tomás de Aquino	Maurílio Camello	13
O ensino pelo narrar: relatos mitológicos entretecidos nas <i>Metamorfoses</i> , de Ovídio, e sua recepção na peça <i>Píramo e Tisbe</i> , de Vladimir Capella	Júlia Batista Castilho de Avellar	33
Crítica literária e proposta paidêutica em Platão: continuidade na ruptura	Silvio Marino	66
Entre o Ocidente e o Oriente. Das cidades micênicas ao mundo da pólis. Algumas considerações.	Juliana Caldeira Monzani	96
A instrução de Agostinho aos cristãos a partir do tratado " <i>De catechizandis rudibus</i> "	Gustavo Henrique Apoloni Aguera Roni Cleber Dias de Menezes	117
Luís de Camões e o renascimento da epopeia virgílica: o vocabulário, a estrutura, os heróis, os valores	José Henrique Rodrigues Manso	139
Modos de vida, modos de ensino: os modelos do pensamento antigo	Diogo Norberto Mesti	162

O preceptor e o timoneiro: Rousseau e o segundo nascimento de Emílio	183
Fabio de Barros Silva	
O fundamento ético da postura socrática e a filosofia como modo de vida no Clitofonte de Platão	203
Márcio de Macedo	
A Filosofia da Educação e os Estudos Clássicos, acerca da metáfora vegetal	231
Bruno Drumond Mello Silva	
Da morte de Pã ao início do Cristianismo: apontamentos sobre Filosofia, Religião e Educação	243
Marcos Sidnei Pagotto-Euzebio Rogério de Almeida	

Apresentação

Este volume é composto pelas reflexões que emergiram durante as edições de 2022 e 2023 da *Semana de Estudos Clássicos da FEUSP*, respectivamente, a XVI, com o tema *Ruptura e continuidade com o mundo antigo*, e a XVII, *O ensino: entre antigos e medievais*.

A *Semana de Estudos Clássicos* é um evento interdisciplinar realizado desde 2002, a partir da iniciativa da, agora aposentada, professora Gilda Naécia Maciel de Barros, e que continua a ser encaminhado pelos integrantes do *Paideuma - Grupo de Estudos Clássicos da FEUSP*. A intenção da *Semana* é apresentar as interfaces do pensamento antigo com a educação, ou, em outras palavras, o modo como a literatura antiga e sua recepção dialogam hoje com a teoria e a prática educacionais. Se os Estudos Clássicos são um campo interdisciplinar por definição, quando a eles se acrescentam as preocupações da Educação esse caráter é exponencialmente amplificado, com as exigências de comunicação e relevância tornando-se ainda mais urgentes.

Desde sua primeira edição, a *Semana de Estudos Clássicos da FEUSP* tem a sorte de contar com a participação de colegas interessados em tornar visíveis os laços que conectam a tradição literária da Antiguidade (e, por vezes, da Idade Média) com a tradição pedagógica. Os capítulos que se seguem provam que o desafio continua sendo aceito e belamente enfrentado.

Em *O ensino em perspectiva medieval*, o professor e tradutor Maurílio José de Oliveira Camello examina o conceito de ensino no *De Magistro* de Tomás de Aquino e sua tese fundamental, a de que o verdadeiro conhecimento e iluminação vêm de Deus, com os mestres humanos atuando como mediadores (tarefa importantíssima), mas não

como criadores da verdade. O capítulo contempla, em sua discussão, a estrutura do debate acadêmico na Universidade de Paris e a interação entre fé e razão na educação medieval. Tomás de Aquino surge como pensador que integra as visões de Agostinho e Aristóteles, destacando a iluminação divina como essencial para a compreensão humana.

Júlia Batista Castilho de Avellar (Universidade Federal de Uberlândia - UFU), em *O ensino pelo narrar: relatos mitológicos entretecidos nas Metamorfoses, de Ovídio, e sua recepção na peça Píramo e Tisbe, de Vladimir Capella* explora a pedagogia contida nos relatos mitológicos de Ovídio e como esses relatos são utilizados na educação, desde a Antiguidade até os tempos de hoje, incluindo a peça de Capella. Avellar analisa a função didática dos mitos nas *Metamorfoses*, destacando a habilidade de Ovídio em entrelaçar histórias, promovendo uma reflexão sobre a própria ação de contá-las. Porque os mitos não apenas educam sobre deuses e heróis, mas instalam uma reflexão metapoética - uma reflexão sobre a própria poesia. Na peça de Capella, *Píramo e Tisbe*, tais elementos são retomados e transformados no diálogo com a estrutura metamórfica de Ovídio.

Crítica literária e proposta paidéutica em Platão: continuidade na ruptura, de Silvio Marino (Universidade de Brasília - UnB/Università degli Studi di Nápoli), aborda como Platão repensou a tradição literária e pedagógica de seu tempo, integrando críticas à poesia mimética e propondo uma nova abordagem educativa através dos seus diálogos. Marino destaca como Platão concebe a representação na arte e na literatura, sua distância em relação à verdade, e como isso afeta a constituição do ser moral e intelectual. O texto explora o uso platônico dos diálogos como ferramenta de crítica, de forma a garantir que a educação não apenas apresente ou transmita conhecimento, mas também promova o bem moral, a verdade e a justiça, para o que concorre, com ênfase, o uso cuidadoso da linguagem.

Entre o Ocidente e o Oriente. Das cidades micênicas ao mundo da pólis. Algumas considerações, de Juliana Caldeira Monzani (Universidade Cidade de São Paulo - UNICID) investiga a evolução das cidades micênicas até a emergência das *pólis* gregas, com um enfoque crítico sobre a narrativa histórica tradicional, que muitas vezes apresenta significativo viés eurocêntrico de desenvolvimento civilizacional. Monzani discute como a historiografia tradicional moldou a compreensão da história através de uma perspectiva que valoriza o progresso linear, ignorando as complexidades das

interações entre o Ocidente e o Oriente. Monzani aborda a relevância do estudo da história antiga e medieval para entender as bases sobre as quais as narrativas ocidentais do desenvolvimento foram construídas, e como esses estudos podem contribuir para uma compreensão mais crítica e diversificada da história humana.

A instrução de Santo Agostinho aos cristãos a partir do *De catechizandis rudibus*, de Roni Cleber Dias de Menezes (FEUSP) e Gustavo Henrique Apoloni Aguera (Mestrando - FEUSP) apresenta Agostinho de Hipona orientando a catequese cristã no século IV. Agostinho aconselha iniciar os neófitos no cristianismo de forma acessível, respondendo às necessidades dos catecúmenos. O texto destaca a importância de se adaptar a mensagem ao entendimento e ao contexto dos ouvintes, valorizando a pregação feita com alegria e amor, elementos vistos como essenciais para a real manifestação da fé. Agostinho discute a necessidade de uma abordagem que combine o ensino das doutrinas cristãs com uma resposta apropriada à cultura e aos desafios sociais.

Luís de Camões e o renascimento da epopeia virgiliana explora as conexões entre *Os Lusíadas* de Luís de Camões e a *Eneida* de Virgílio. José Henrique Rodrigues Manso (Universidade da Beira Interior - Portugal) nos mostra Camões incorporando elementos virgilianos em seu poema para criar uma narrativa que não só celebra as explorações marítimas portuguesas, mas também reflete sobre a natureza do heroísmo, do destino e o papel da divindade. A análise parte da contextualização sobre o renascimento do interesse pelas línguas e literaturas clássicas em Portugal, liderado por figuras como Aires Barbosa e Cataldo Parísio Sículo. Manso indica como Camões usa a estrutura da epopeia para criar um enredo que entrelaça a viagem de Vasco da Gama à Índia com episódios que discutem a grandiosidade e o trágico destino dos heróis, adaptando o conceito de heroísmo clássico à realidade de seu tempo, em uma epopeia que é, ao mesmo tempo, espelho e questionamento das glórias e desafios do império português.

Modos de vida, modos de ensino: os modelos do pensamento antigo, de Diogo Norberto Mesti (Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC) examina a relação entre filosofia e educação na antiguidade, destacando como os modos ensino se relacionam com os modos de vida. O texto discute como a filosofia antiga, especialmente nas figuras de Sócrates, Platão e dos estóicos, via o ensino como caminho para uma vida virtuosa, na qual unem-se o cuidado-de-si, o zelo pela justiça e o conhecimento do bem. Qualquer discussão sobre educação e filosofia na antiguidade, inevitavelmente,

buscava responder à pergunta sobre como deveríamos viver e, por extensão, sobre como deveríamos ensinar, questões fundamentais que ainda ressoam nos debates educacionais contemporâneos. Os princípios filosóficos antigos continuam, assim, a orientar reflexões sobre nossas práticas pedagógicas, incentivando a reavaliação de como valores e objetivos educacionais são expressos no currículo e na sala de aula.

O preceptor e o timoneiro: Rousseau e o segundo nascimento de Emílio, de Fábio de Barros Silva (Universidade Federal de São João Del Rei - UFSJ), discute as ideias do *Emílio ou da Educação* destacando o período de transição da infância para a puberdade. O autor utiliza a metáfora do timoneiro para ilustrar a tarefa do preceptor, que deve guiar o processo educativo conforme emergem as paixões do jovem Emílio. A educação do personagem deve passar da abordagem negativa, em que se evita interferir excessivamente e se permite que a natureza tome seu curso, para a abordagem diretiva, à medida em que o jovem entra na adolescência e enfrenta as contingências das paixões. Assim como Ulisses, no episódio do “odre dos ventos” na *Odisseia*, o preceptor precisa se manter firme ao leme para orientar seu pupilo em meio aos desafios desta fase crítica. Impõe-se, portanto, a necessidade de uma educação que equilibre sensibilidade e razão, preparando Emílio para ser um indivíduo autônomo e capaz de julgar por si a realidade, em contraste com uma simples aquisição de conhecimentos e condutas morais precocemente impostas.

A Filosofia da Educação e os Estudos Clássicos: acerca da metáfora vegetal, de Bruno Drumond Mello Silva (Doutorando - FEUSP), aborda a importância dos Estudos Clássicos para a Filosofia da Educação partindo da comparação metafórica entre desenvolvimento humano e crescimento das plantas. Tal metáfora, utilizada por vários filósofos ao longo da história, como Plutarco e Rousseau, sugere que o educador, como um jardineiro, precisa fornecer as condições ideais para o desenvolvimento natural do educando, sem intervir diretamente em uma formação que se dá de dentro para fora. O texto explora como essa visão influencia as práticas pedagógicas, e discute a posição do educador no processo, argumentando que a educação não pode ser um modelador autoritário da juventude. As implicações dessa metáfora na prática educativa moderna continuam a atuar, ao favorecer uma abordagem que respeite as tendências naturais do desenvolvimento humano enquanto fornece o suporte necessário para esse crescimento.

O fundamento ético da postura socrática e a filosofia como modo de vida no Clitofonte de Platão, de Márcio de Macedo (Doutorando - Universidade de Passo Fundo/UPF), ressalta como a filosofia de Sócrates, tal como se apresenta nos diálogos de Platão, fundamenta não apenas uma expectativa ética, mas também exemplifica uma prática de vida filosófica centrada em Atenas. A obra examina o diálogo *Clitofonte*, no qual se discute a utilidade e os limites da filosofia socrática na vida cívica, particularmente em relação à justiça. O texto defende que, ao contrário da crítica que aparece no diálogo, Sócrates demonstrou uma aplicação prática de sua admoestação à justiça, que ele compreendia como um modo de vida e não apenas como uma atividade teórica. A natureza da filosofia socrático-platônica seria sua capacidade de integrar ética, política e pedagogia em uma visão coesa que visava não apenas entender o mundo, mas também melhorá-lo através da educação e da prática cívica. O texto explora como essa abordagem influencia as relações pedagógicas e pode fornecer *insights* valiosos para a educação contemporânea.

Boa leitura!

Os Organizadores

O ensino em perspectiva medieval: uma leitura do *De Magistro (sobre o mestre)* (*questões discutidas sobre a verdade, XI*) de Tomás de Aquino

Maurílio Camello¹

Dessa forma, o lume da razão pelo qual os princípios nos são conhecidos, foi posto em nós por Deus, como certa semelhança da verdade incriada que resulta em nós. Donde, como todo ensinamento humano não pode ter eficácia senão pela virtude daquele lume, consta que somente Deus ensina interior e principalmente, como a natureza, interna e principalmente cura (Art. I, *Respondo*).

Verdadeiramente pode-se dizer que o homem é verdadeiro mestre, ensinando a verdade e iluminando a mente, não infundindo a luz à razão, mas ajudando a luz da razão para a perfeição da ciência, através daquelas coisas que propõe exteriormente. De acordo com isso, se diz em *Efésios III*, 8-9: 'A mim, o mínimo entre todos os santos, foi dada esta graça, iluminar a todos sobre a dispensação do sacramento oculto pelos séculos em Deus' (Art. I, *PARA 9*).

¹ Maurílio José de Oliveira Camello é licenciado em História do Cristianismo pela Pontifícia Universidade Gregoriana (1970), Mestre em Filosofia pela Universidade de São Paulo (1975) e Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (1983). Foi professor em inúmeras instituições de ensino superior (Universidade Católica de Santos - Unisantos, UFMG, UnB, entre outras), e é autor de diversos artigos e livros, destacando-se, dentre eles, suas traduções das *Questões disputadas sobre a verdade* (Ecclesiae, 2023) e da *Suma contra os gentios* - Vol. II (Loyola, 2015) de Tomás de Aquino.

Aquele que ensina não causa a verdade, mas causa o conhecimento da verdade no discente. As proposições que são ensinadas são verdadeiras antes de serem conhecidas, porque a verdade não depende de nossa ciência, mas da existência das coisas (Art. III, *PARA* 6).

1. Introdução

O texto das *Quaestiones Disputatae de Veritate* é o registro da atividade de magistério de Santo Tomás de Aquino na Universidade de Paris, entre os anos de 1256 e 1259. Sobre a origem de tal modalidade literária, Carlos Arthur R. Nascimento faz um relato pormenorizado². Dessas Questões a XI leva por título *De Magistro*, e está dividida em quatro artigos:

Art. I - Se o homem pode ensinar e ser dito mestre ou se somente Deus

Art. II - Se alguém pode ser dito mestre de si mesmo

Art. III - Se o homem pode ser ensinado pelo anjo

Art. IV - Se ensinar é ato da vida contemplativa ou ativa.

Os “artigos” têm uma estrutura comum. Feita a enunciação da pergunta - *utrum* - segue-se uma tese - *et videtur quod* - e elencam-se os argumentos a favor. Por exemplo, no Artigo I, os argumentos são a favor da tese de que só Deus ensina e somente a Ele cabe o título de mestre. Tais argumentos podem basear-se ou numa passagem bíblica, numa afirmação de um Santo Padre (no caso do *De Magistro*, a presença de Santo Agostinho é constante, em razão de sua obra homônima, que serve de pano de fundo) ou na opinião de um filósofo (também aqui é predominante a autoridade de Aristóteles). A seguir, vem uma seção *SED CONTRA* - onde se expõem contra-argumentos, também com a mesma base. Postas em confronto, essas razões pró e contra pedem uma definição magistral, que vem enunciada pelo *RESPONDEO*. Trata-se, de fato, do que se conhecia por *determinatio*, feita exclusivamente pelo mestre (sendo as outras partes devidas, pela ordem, aos interlocutores e ao bacharel assistente, cabendo ao mestre apenas sua ordenação e “edição”). O artigo se encerra com a resposta aos primeiros argumentos:

2 NASCIMENTO, Carlos Arthur R. *Santo Tomás de Aquino, o Boi Mudo da Siália*. São Paulo: Educ, 1992, p. 24 *passim*.

são as soluções AD PRIMUM...AD SECUNDUM...etc. Como se percebe, o texto é o registro da discussão acadêmica, semanal, e o Professor Carlos Arthur explica:

Este conjunto constituído pelas objeções organizadas, argumentos em sentido contrário, determinação propriamente dita e resposta às objeções deveria ser redigido e depositado na respectiva faculdade dentro de um prazo determinado, sob pena de multa. São essas redações finais que aparecem nas coleções de ‘questões disputadas’ das edições manuscritas ou impressas dos mestres do século XIII e seguintes³.

2. *Perspectiva hermenêutica*

Esta reflexão quer pontuar alguns aspectos metodológicos e epistemológicos do tratado de S. Tomás de Aquino, *De Magistro*, inserto em suas *Questões Discutidas sobre a Verdade*⁴. O leitor há de notar, de imediato, a homonímia do título com o escrito de Santo Agostinho, muito mais conhecido e, por isso, objeto mais frequente de discussão nos meios acadêmicos. O mesmo texto de Agostinho já se insere na tradição-aliás de primeira hora, de escritores cristãos que se voltaram para a constituição de uma *paideia* que substituísse ou subsumisse, transformando-a, a *paideia* grega, clássica e helenística. No rol dessa literatura, não citando, por desnecessário, as fontes neotestamentárias, como as cartas de Paulo Apóstolo, nem as subapostólicas, como a *Didaché*, manuais e breves compêndios da vida cristã, como a *Didascália dos Apóstolos*, e numerosos outros escritos, dos quais Moreschini e Norelli nos dão boas informações⁵, o estudioso da história da educação cristã primitiva deverá certamente deter-se nos textos de Clemente de Alexandria (*entre 140/150 - +antes de 215), em especial no *Pedagogo* e nos *Estrômatos*, e de Orígenes (185-253), sobretudo no *Sobre os Princípios* e *Contra Celso*. São todos textos admiráveis pelo notável esforço desses pensadores não só para assimilar a cultura grega, mas propor a cristã, que tinha, segundo eles, todo o direito de se apropriar de valores,

3 Ibid., p. 24.

4 S. THOMAE AQUINATIS. *Quaestiones Disputatae: I. De Veritate*. Cura et studio P. Fr. Raymundi Spiazzi, OP. 8. ed. Roma: Marietti, 1949. Ver nossa nova tradução: SANTO TOMÁS DE AQUINO. *Questões discutidas sobre a Verdade*. Campinas, SP: Ecclesiae, 2023.

5 MORESCHINI, Claudio, NORELLI, Enrico. *História da Literatura Cristã antiga grega e latina: I. De Paulo à era constantiniana*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Loyola, 1996, p. 189 s.

métodos e conceitos que, de algum modo, o Verbo Divino havia revelado aos pagãos⁶. O próprio Santo Agostinho fora precedido, na literatura cristã latina, por Tertuliano (*150/160 - +depois de 220), São Cipriano (200-258), Santo Ambrósio (333-397), S. Jerônimo (347-420) e outros. Todos eles se posicionavam no tratamento da cultura cristã, seus valores a transmitir, processos a empregar, fins a atingir, de modo que o discípulo cristão se predispusesse, auxiliando-se da cultura pagã, a receber a iluminação do Verbo (ou do *Lógos*), fonte única da verdade, que lhe falava interiormente. Após Santo Agostinho, a história da literatura cristã registrou as lições de Cassiodoro (477-570), Boécio (470-525), Isidoro de Sevilha (560-636), conhecidos mestres da Idade Média nascente. Seria longo enumerar, e ainda mais esboçar o pensamento “pedagógico” cristão que antecede a S. Tomás de Aquino. Interessa, entretanto, observar que o tratado de Tomás, objeto de nosso estudo, tem como seu “ponto de fuga” o de Santo Agostinho, sobre o qual, mais do que decalcar-se, o texto tomasiano virtualiza, vale dizer, problematiza, na configuração escolástico-aristotélica, própria de seu estilo e de sua época, o conceito de ciência, o processo e a fonte de sua aquisição, o papel do docente como colaborador do Verbo iluminador, as possibilidades de auto-ensino, e, como não podia deixar de ser na Idade Média e no contexto da teologia, a possível intervenção pedagógica do anjo, como inteligência intermédia entre a divina e a humana. Sobre tudo isso, é Agostinho que dá a Tomás a questão: pode alguém, propriamente, ensinar a alguém a verdade? Se não pode, por que alguns se apresentam como “mestres” e outros como “discípulos”? Se pode, que relação haverá entre o sinal - a linguagem de quem ensina - e a verdade “ensinada” que habita a alma? Que tarefas desempenha a linguagem para que a mente possa pronunciar seu “verbum” próprio, como resposta adequada da escuta à palavra insondável que ressoa dentro de nós, proferida por Deus?

Quando se lê um mestre cristão, como Clemente, Agostinho ou Tomás, que medita sobre a essência de sua missão, não se deve esquecer o lugar de onde

⁶ Até onde sabemos, essa literatura está, em parte, disponível em português. Há traduções francesas, espanholas e italianas. Citam-se:

CLEMENTE DE ALEXANDRIA. *Les Strommates*. Trad. et notes de Marcel Caster. Paris: Cerf, 1951, 4 v. _____ . *Il pedagogo*. Trad. Abele Boatti. Turim: Buona Stampa, s. d.

ORÍGENES. *Traité des principes*. Paris: Cerf, 1978 s. Tradução portuguesa: ORÍGENES. Tratado sobre os. Tradução: João Eduardo Pinto Basto Lupi. São Paulo: PAULUS, 2012.

_____ . *Contra Celso*. Trad. Daniel Ruiz Bueno. Madri: BAC, 1967.

Veja-se: DE BONI, Luís A. *Bibliografia sobre Filosofia Medieval*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

medita, a relação “teopática” em que ele se põe e na qual situa seu *docere* e constrói a intersubjetividade pedagógica. Se se perde essa referência, o texto se nos afigura sem propósito, insuficiente e sem importância, como pareceu a Wittgenstein a exposição agostiniana. Encarar esses textos como filosofia da linguagem e/ou da pedagogia, nos contornos que tais termos tomaram na modernidade, é, certamente, proceder a um deslocamento hermenêutico, que pode provocar não só uma quebra epistemológica, mas o interdito da compreensão e do diálogo interrogante.

É preciso, assim, atender às condições de possibilidade em que o texto foi “tecido” e uma delas, talvez a mais importante, será a convicção de que a verdade é um dos nomes mais belos e próprios da Deidade, e ensiná-la é epifanizar Deus de algum modo. Qualquer pedagogia é sempre, em Agostinho ou Tomás, pedagogia de Deus, não só quanto ao que se ensina, mas, sobretudo, na trans-formação do discente (e do docente) na Verdade que assiste e passa pelo ensino. Essa é uma perspectiva hermenêutica geral, que nos parece indispensável para a leitura desses autores.

Diferentemente do texto agostiniano - memória de um diálogo havido com o filho Adeodato, então pelos dezesseis anos e muito pouco antes de seu falecimento prematuro - o texto de Tomás insere-se, como foi dito, no conjunto de discussões das *Quaestiones Disputatae de Veritate*. Essas questões discutidas são escritas, como se sabe, entre os anos de 1256 e 1259⁷. O gênero literário é bem o retrato, como já foi salientado por mais de um medievalista, do ambiente e do espírito da nascente universidade medieval, que se “formatava” na pesquisa e discussão de assuntos os mais diversos, em especial daqueles que formavam o núcleo do interesse filosófico e teológico. Joseph Pieper vê na *quaestio disputata* a essência da universidade. Era um procedimento acadêmico regular, que se dava duas vezes por semana e no qual não se recusava nenhum argumento ou contendor - “prática que obrigava, assim, à consideração temática sob um ângulo universal”⁸. Entende Pieper que S. Tomás de Aquino parece ter considerado que o espírito da *disputatio* era o espírito da mesma universidade, na medida em que essa era o lugar do confronto real, agudo, das inteligências, mediatizado pelo diálogo. A vida universitária, especialmente

7 SPIAZZI, Raymundo. In *Quaestiones Disputatae introductio generalis*. In: S. THOMAS AQUINATIS, *Quaestiones Disputatae de Veritate*, cit., p. XIV. Consulte-se também: TOMÁS DE AQUINO. *Verdade e conhecimento*. Tradução, estudos introdutórios e notas de Luiz Lauand e Mario Bruno Sproviero. São Paulo: Martins Fontes, 1996, p. 15.

8 LAUAND, Luiz. Tomás de Aquino: vida e pensamento - estudo introdutório geral. In: TOMÁS DE AQUINO. *Verdade e conhecimento*, cit., p. 17.

nas faculdades de teologia, agitava-se nesse “conflito”. Conflito que, aliás, se “agravava” nas sessões quodlibéticas, programadas para o Natal e a festa da Páscoa, quando alunos e professores se reuniam para discutir qualquer assunto ou problema, presididos por um mestre convidado. Naquele ambiente em que se encontravam e se olhavam de frente a razão dialética e a fé, a questão da *Veritas* se punha dramaticamente, a ela se amarrava toda a preocupação teórica, o terreno onde se enraizava a especulação sobre Deus, o homem e o mundo. Era, de certo modo, a porta, o umbral da Universidade. Tudo ficava, se assim podemos dizer, na dependência da resposta que se pudesse dar à pergunta: *quid sit Veritas?* no interior dos atritos e das tentativas de síntese entre a verdade bíblica e a verdade grega, com as mediações trazidas pelos Santos Padres, os pensadores judeus e muçulmanos.

Tomás escreveu vários tratados com o título de “*Questões Discutidas*”, segundo se desenvolvia seu ministério, em especial na Universidade de Paris. As *Q. D. sobre a Verdade* é um extenso texto, contendo 29 questões, compostas de 153 artigos. Quem já teve contato com os escritos de Tomás, em especial com a *Suma*, sabe da extensão considerável que pode tomar tal empreendimento. O conjunto se estende por vários assuntos, cada um deles dividido em variável número de “artigos”. Trata-se aí da noção mesma da verdade, da ciência divina, do Verbo, do conhecimento angélico, da mente, enquanto sujeito humano da verdade, do magistério, da razão, superior e inferior, da consciência, do conhecimento do primeiro homem em estado de inocência, do conhecimento possível à alma, após a morte, do livre arbítrio, da sensibilidade, enquanto potência apetitiva inferior. Há também questões ligadas à graça, à justificação, à ciência de Cristo, à vontade de Deus, matérias estritamente teológicas. Procurando uma linha unitária possível que atravessasse tamanha variedade temática, SPIAZZI propõe a expressão *spiritus theologiam*, uma teologia do espírito⁹, na medida em que parece que S. Tomás quer aí considerar o espírito no sentido integral, abrangendo o divino, o angélico e o humano. Para tratar do espírito ele discute a gênese, os sentidos e manifestações da verdade, dado que essa é o objeto principal da mente, entendida em sentido maximamente espiritual.

Estamos assim diante de um texto medieval, teológico. Posto na distância do tempo e da cultura, pede uma leitura que leve em conta, evidentemente, o contexto

⁹ SPIAZZI, *op. cit.*, p. XXVI.

histórico e espiritual em que foi escrito. E aí estará certamente o problema hermenêutico essencial. Como é possível virtualizar esse *trajeto* que nos leve ao século XIII? Uma das tarefas mais difíceis é nos despojarmos, enquanto isso é possível, dos esquematismos de interpretação já estabelecidos dos textos medievais para nos aproximar “da condição viva do pensamento medieval e permitir que sua voz possa encontrar em nós algum campo de ressonância”, como propõe SCHUBACK¹⁰. De fato, esses textos chegam até nós envoltos na bruma não só do latim escolástico em que foram exarados e, o que mais é, na configuração silogística da exposição das ideias, mas como uma partitura cuja notação espiritual não conseguimos mais tocar. Entretanto, ainda é possível entrar nas catedrais como a de Paris ou de Chartres e admirar a beleza e espiritualidade de seus vitrais, de sua luz e de sua sombra, da “tensão” que trava e mantém suas ogivas. E foram construídas pela mesma época e talvez com os mesmos intuitos e anseios espirituais que as sumas teológicas e outros escritos do tempo¹¹. Não é o caso. O caso é ali estar e experimentar, na condição de intérprete, aquela comoção de vida, de existência que deu origem ao texto, o frêmito amoroso que deve ter incendiado o coração e as mãos do mestre, perante o choque dos argumentos que se debatiam nas sombras da intensa claridade.

3. *Ensinar é iluminar*

Pois é de claridade que se trata, ensinar é iluminar e o que perpassa como verdade, no processo de ensino e de apreensão da ciência, é sempre para Tomás de Aquino uma luz, uma chama, o *lumen infusum*, *lumen rationis* “pelo qual os princípios nos são conhecidos” e que foi posto “em nós por Deus, como certa semelhança da verdade incriada que resulta em nós” (*Do Mestre*, art. 1, *Respondo*).

10 SCHUBACK, Marcia Sá Cavalcante. *Para ler os medievais*: ensaio de hermenêutica imaginativa. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 36.

11 GRABMANN, Martin. *Historia de la Teología Católica*: desde fines de la era patristica hasta nuestros días. Trad. P. David Gutierrez. Madri: ESPASA-CALPE, 1946, p. 71: “Quase na mesma data em que começou a construir-se a catedral de Colônia deu princípio Santo Tomás de Aquino a sua incomparável *Summa*. As Ordens mendicantes foram as que promoveram com maior zelo estas duas manifestações da cultura medieval. A pedra limpa das catedrais, inimiga de ornatos supérfluos e trabalhada com firme vontade por mil ignorados artífices, é imagem viva da prosa severa com que os escolásticos daquele século erigiram as catedrais góticas do pensamento”.

Aproximemo-nos um pouco mais da metáfora. A luz como princípio de conhecimento, o “lume das mentes”, “a luz da verdade”, “a luz da natureza” são expressões que remontam a Aristóteles, estóicos, Cícero e neoplatônicos, como Plotino. A metáfora da iluminação chega a S. Tomás por S. Agostinho, para o qual a luz da verdade, partindo de Deus, ilumina diretamente a alma. Numa passagem das *Retratações* (I, 4, 4), S. Agostinho escreve:

Também os ignorantes, quando são bem interrogados, respondem corretamente acerca de algumas disciplinas, porque está neles presente, na medida em que podem recebê-lo, o lume da razão eterna, no qual eles vêem as verdades imutáveis.

BOEHNER¹² faz notar que Agostinho não oferece uma resposta clara sobre a maneira como a razão humana entra em contato com essas verdades imutáveis, embora pareça que tenha rejeitado a visão direta de tais verdades em Deus. Sem prejuízo de sua transcendência, as verdades atuam sobre nós, são de certo modo em nós “impressas”. Num texto do *Da Trindade* (XIV, 15, 21; 1052), citado por BOEHNER, podemos ler:

E onde será que eles as veem (estas regras)? Não, certamente, em sua própria natureza; pois não há a menor dúvida de que são vistas pela mente; é evidente, porém, que as mentes são mutáveis, como o sabem todos quantos são capazes de ler no eterno. Tampouco (veem-nas) no estado habitual de sua alma, pois são regras de justiça, e suas almas são manifestamente injustas. Onde, então, se encontram escritas estas regras? Onde até mesmo o homem injusto conhece o que é justo? Onde vê a necessidade de possuir o que não possui? Onde hão de estar escritas, senão no livro daquela luz que se chama Verdade? É dali que toda lei justa é transcrita e depositada no coração do homem que pratica a justiça, não à maneira de uma transmigração, mas por uma espécie de impressão, assim como a figura do anel se imprime na cera sem abandonar o anel. Aquele que não obra, embora saiba como deve obrar, aparta-se daquela luz, ainda que não deixe de ser atingido por ela¹³.

Parece possível concluir que, para S. Agostinho, o funcionamento natural da inteligência exige a presença da luz divina e conhecer a verdade acaba por ser, para o

12 BOEHNER, Philotheus, GILSON, Étienne. *História da Filosofia Cristã*. Trad. Raimundo Vier, OFM. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1985, p. 164.

13 BOEHNER, *op. cit.*, p. 164.

homem, a visão direta da própria verdade em Deus. A iluminação divina seria, desse modo, constantemente necessária e foi bem nesse sentido que a escolástica agostiniana medieval, com São Boaventura por exemplo, entendeu a dependência gnosiológica do homem com relação a Deus.

Várias menções são feitas à iluminação e ao lume da razão no *De Magistro* de S. Tomás. O conhecido princípio tomasiano é que Deus age ordinariamente pelas causas segundas. No caso do homem, Ele infunde o *lumen rationis* que leva o intelecto à apreensão certa dos princípios que possibilitam - “iluminam” por sua vez - as conclusões. Justamente criticando a opinião daqueles (apenas menciona Avicena, mas bem pode ter pensado nos agostinianos) que se socorrem de uma “inteligência ativa” ou um “agente separado” que produz em nós a ciência (*Do Mestre*, art. 1, *Respondo*), escreve:

Com efeito, a primeira opinião exclui as causas próximas, enquanto atribui somente às causas primeiras todos os efeitos que provêm aos inferiores - no que é contrária à ordem do universo, que se tece pela ordem e conexão das causas. A causa primeira, com efeito, pela eminência de sua bondade, confere aos outros seres não apenas que sejam, mas também que sejam causas.

O texto é bem significativo, porque não apenas preserva a autonomia criatural do intelecto humano, ao qual pertence a *vis collativa* do conhecimento - enquanto pode passar dedutiva e indutivamente de um objeto a outro, de um princípio a uma conclusão, graças justamente ao *lumen rationis* recebido. Mas legitima a ação externa do docente que pode participar, analogicamente, dessa iluminação. É o que se depreende da discussão do seguinte argumento (*Do Mestre*, art. I, 9):

Se o homem é verdadeiramente docente, convém que ensine a verdade. Ora, todo aquele que ensina a verdade, ilumina a mente, pois a verdade é a luz da mente. Logo, o homem iluminará a mente, se ensinar. Ora, isso é falso, uma vez que Deus é ‘o que ilumina a todo homem que vem a este mundo’ (Jo. I, 9). Logo, não pode verdadeiramente ensinar a outro.

A referência evangélica e o fundo agostiniano do argumento terão talvez mais peso que a própria configuração silogística. A resposta não lhe negará a linha essencial,

ou seja, que conhecer a verdade é ato que acontece na intimidade do espírito, mas afirma a propriedade de se chamar o homem de “verdadeiro mestre”:

Verdadeiramente pode-se dizer que o homem é verdadeiro mestre, que ensina a verdade e ilumina a mente, não infundindo o lume à razão, mas ajudando o lume da razão para a perfeição da ciência, por meio daquelas coisas que propõe exteriormente. De acordo com isso, se diz em Efésios III, 8-9: ‘A mim, o mínimo entre todos os santos, foi dada esta graça... iluminar a todos sobre a dispensação do sacramento oculto pelos séculos em Deus’.

A questão parece relevante, porque mereceu outro argumento, esse endereçado ao limite metafísico do conhecer. Além do lume inteligível, também a “espécie” é requerida para a ciência. Ora, ambas as coisas não poderiam ser causadas num homem por outro: seria necessário que o homem criasse algo, dado que as formas simples só podem ser produzidas por criação. Em consequência, uma pessoa não pode causar a ciência em outra, ou seja, não pode ensinar (*Do Mestre* art. I, 14). Reconhece-se na resposta (*ibid.*, PARA 14) que aquele que ensina não pode inculcar em outro o lume inteligível, mas pode, de certo modo, causar a espécie, ao propor os sinais de que nosso intelecto recebe as intenções inteligíveis e recolhe em si mesmo. A lembrar. Aristóteles afirmara que, enquanto conhece, “a alma é de certo modo todas as coisas” (*De Anima*, III, 8, 431 b 21). Para S. Tomás, sendo de evidência que alma não pode ser as coisas mesmas, pode receber em si as “espécies” ou formas das coisas. Essas espécies são formas intermediárias, também conhecidas por “similitudes” ou “intenções inteligíveis”, presentes no processo cognoscitivo. Num primeiro momento, a forma abstrata no intelecto é dita “impressa” (produzida pelo intelecto agente); sobre ela age o intelecto para formar o conceito, a “espécie expressa”¹⁴. É de notar a variedade da nomenclatura para designar a representação intelectual. Na realidade, a produção da espécie é tarefa do intelecto humano. E não divino, como poderia defender um agostinianismo radicalizado, que parece vincular até esse momento do conhecer à criação, ato exclusivamente divino. A resposta dada à dificuldade admite que a elaboração das “espécies” procede da percepção dos sinais. E quem ensina, apresenta sinais.

14 ABBAGNANO, Niccola. *Dicionário de Filosofia*. Trad. coordenada por Alfredo Bosi. São Paulo: Mestre Jou, 1982, q. v.

4. *Ensinar: a mediação dos sinais*

Já foi mencionado que o *De Magistro* de S. Tomás se deixa decalcar sobre o homônimo texto de S. Agostinho. É possível dizer que o artigo I do texto tomasiano é construído, todo ele, em referência ao de S. Agostinho. E se se examina o estatuto do mestre humano, em um e outro, é legítimo experimentar, de início, certa decepção. Com efeito, a subjetividade de quem aprende é tão sublinhada, a importância do “indivíduo” nele mesmo e em sua íntima relação com o Mestre Divino interior é tão relevante que se fica com a impressão de que o ato de ensinar, externo, pelo mestre humano é, no limite, equívoco e dispensável. Isso em S. Agostinho parece ser mais acentuado ainda. Nele, com efeito, se a função perlocucionária e pragmática da linguagem - meio pelo qual se ensina - tem sua importância na convivência humana e é pressuposta na pregação, não parece restar grandes dúvidas de que não se aprende com os sinais. Ou seja: não se aprende pela repercussão externa das palavras. Aprende-se pela verdade que ensina interiormente. Numa referência longínqua à Platão no *Crátilo*, é preferível o conhecimento das coisas ao dos sinais, mesmo porque o primeiro é o fundamento e o pressuposto de significação do segundo¹⁵. Também para S. Agostinho as coisas não se aprendem pelas palavras (vale dizer, pela linguagem *in genere*), mas pela visão direta delas. Ora, essa visão direta só é possível pela iluminação, causada em nós não pelo esforço dialético da reminiscência (como em Platão, muito embora S. Agostinho se refira a uma “re-cordação”), mas pelo Mestre Interior que nos fala pelo *verbum cordis*. A seguinte passagem do c. XII do *De Magistro* agostiniano parece extremamente elucidativa:

(...) Quando, pois, se trata das coisas que percebemos pela mente, isto é, através do intelecto e da razão, estamos falando ainda em coisas que vemos como presentes naquela luz interior da verdade, pela qual é iluminado e de que frui o homem interior; mas também neste caso quem nos ouve conhece o que eu digo por sua própria contemplação e não através das minhas palavras, desde que ele também veja por si a mesma coisa com olhos interiores e simples. Por conseguinte, nem sequer a este, que vê coisas verdadeiras, ensino algo dizendo-lhe a verdade,

15 PLATÃO, *Crátilo*, 388b. - Vejam-se os comentários de AUBENQUE, Pierre. *Le problème de l'être chez Aristote*. Paris: Presses Universitaires de France, 1972, p. 106 (nota 1), e de OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. *Reviravolta linguístico-pragmática na filosofia contemporânea*. São Paulo: Loyola, 1996, p. 17-23.

*porque aprende não pelas minhas palavras, mas pelas próprias coisas, que a ele interiormente revela Deus; por isso, interrogado sobre elas, sem mais, poderia responder*¹⁶.

Conclusivamente, é até possível afirmar que, não existindo comunicação das consciências pela linguagem, também não existe qualquer forma de ensino - *nusquam igitur discere* -, como vem escrito nesse capítulo. Certo acordo entre os homens não significa que uma informação passe realmente de um a outro na linguagem. Acontece que ouvem a mesma voz que diz a mesma coisa. As ideias que mestre e discípulo têm em comum procedem em nós de uma fonte comum. J. Pépin dirá com propriedade que “a lição dos mestres não é, na realidade, senão a ocasião de escutar a lição do Mestre”¹⁷. É de voltar ao próprio S. Agostinho:

*(...) nada aprendeste pelas minhas palavras: nem aquilo que ignoravas enquanto eu o afirmava, nem aquilo que já sabias otimamente; pois jurarias, ao ser interrogado parte por parte sobre as duas coisas, que a primeira te era desconhecida e a segunda conhecida. E então chegarias a admitir tudo o que antes negavas ao conhecer que são claras e certas as partes de que a questão se compõe; isto é, que a respeito de todas as coisas de que falamos, quem nos está ouvindo ou ignora que são verdadeiras, ou não ignora que são falsas, ou sabe que são verdadeiras. No primeiro desses três casos, ou crê, ou opina, ou duvida; no segundo, nega; no terceiro, afirma: em nenhum dos três aprende. Seja quem, depois das minhas palavras, ignora a coisa, seja quem conhece que ouviu coisas falsas e quem, interrogado, poderia responder as mesmas coisas que foram ditas, demonstra que nada aprendeu pelas minhas palavras*¹⁸.

A teoria do conhecimento de S. Tomás, alicerçada, como se sabe, no pensamento de Aristóteles (S. Agostinho filia-se a Platão em mais de um ponto, especialmente por via do neoplatonismo de Plotino), não abrigaria, com todas as letras, essas afirmações do mestre de Hipona. Aliás, não é inoportuno lembrar que ambos são mestres e dedicam

16 S. AGOSTINHO. *De Magistro (Do Mestre)*. Trad. Angelo Ricci. São Paulo: Victor Civita, 1973, p. 352 (Col. Os Pensadores).

17 PÉPIN, J. Le problème de communication des consciences chez Plotin et Saint Augustin, II. In: *Revue de Métaphysique et de Morale*, ano 61, p. 321 - 1956.

18 S. AGOSTINHO. *De Magistro (Do Mestre)*, cit., p. 353.

suas vidas ao ensino. Meditam, pois, sobre o que fazem. A matriz teológica é comum, embora S. Tomás inscreva a relação de conhecimento na perspectiva mais ampla da criação: *Inteligência Criadora - Criatura inteligente*¹⁹. Ao criar o homem, confere-lhe Deus a luz da razão e se torna, a título de causa primeira, não de causa próxima, co-princípio de conhecimento, de modo que, mais do que participar da ação cognoscitiva humana, Deus é o “Mestre” por eminência do homem.

No que se refere ao ensinar, como atividade entre pessoas, é necessário compreender que não se trata de uma ação de certo modo mecânica de transfusão da ciência da mente do mestre para a do discípulo. É o que vem explícito:

Não se diz que quem ensina transfunde a ciência no discípulo, como se aquela mesma ciência em número que está no mestre, se faz no discípulo, mas porque, pelo ensinamento, se faz no discípulo a ciência semelhante à que está no mestre, levada da potência ao ato... (Art. I, PARA 6).

Isso significa que aquele que ensina estimula o intelecto do discípulo a que passe da potência ao ato, de modo que saiba o que lhe é ensinado. De si mesma, a potência intelectual, sendo colativa, é capaz de passar de um inteligível a outro, por via da razão. Mas se não tem ainda o hábito da ciência, precisa de uma causa motriz - no caso, o mestre - que a incite a passar da condição accidental e essencial em que está para a atualidade do conhecimento (Art. I, PARA 12).

Esse é o princípio geral. Há certa mimética entre a razão que ensina e a razão que aprende, tendo-se, por base, o processo mesmo do dis-curso da razão ao conhecer. Na *inventio*, isto é, quando a razão conhece por si mesma, ela aplica os princípios comuns por si mesmos conhecidos a determinadas matérias e daí caminha para determinadas conclusões e dessas a outras. Esse dis-curso, feito por razão natural, o mestre expõe ao discípulo por meio de sinais “e assim a razão natural do discípulo através daquelas coisas a si propostas, como através de instrumentos, chega ao conhecimento do desconhecido” (Art. I, *Respondo*, C). Para explicar melhor, S. Tomás ajuda-se da analogia da arte médica: como o médico causa a saúde no doente com a operação da natureza, o mestre causa a ciência no discípulo pela operação da razão natural. Causa principal da saúde é a natureza

19 Veja-se FRAILE, Guillermo. *Historia de la Filosofia*, II. Madri: BAC, 1960, p. 1034 s.

que trabalha internamente. Causa principal da ciência é a razão que está de posse dos primeiros princípios, das “razões seminais” do conhecimento. O ensino é causa externa, mas, levando-se em conta que, na gnosiologia tomasiana, todo conhecimento começa nos sentidos, o mestre - com seus sinais sensíveis que manifestam como linguagem suas “intenções inteligíveis” - oferece a condição *sine qua non*, primeira, de todo conhecimento. Toda a discussão que dá origem ao tratado e, em especial, ao Artigo I, a saber, se alguém pode ensinar a alguém alguma coisa e ser dito mestre - discussão, aliás, longa, pois só no Artigo I se tecem dezoito contra-argumentos e tantas respectivas soluções -, pode ser sistematizada nas seguintes proposições, relativas à linguagem mediadora do ensino:

1. Não conhecemos as coisas pelos sinais, mas pelos princípios que nos são propostos pelos sinais. Pelo conhecimento dos princípios conhecemos as conclusões, não os sinais.

2. Os sinais propõem não tudo, mas algumas relações de conhecimento, que sempre supõem algo preconhecido. Se somos ensinados sobre conclusões, isso supõe o preconhecimento dos princípios por meio dos quais as conclusões são ensinadas.

3. O docente propõe os sinais das coisas inteligíveis à potência sensitiva do discípulo e dessa potência o intelecto do discípulo recebe as intenções inteligíveis e passa-as ao intelecto possível.

4. Assim se comportam as palavras do docente para causar a ciência no intelecto do discípulo.

5. Não são os sinais sensíveis que causam a certeza da ciência. Essa é causada pela certeza dos princípios, por sua vez causada pela luz da razão (infusa em nós pela ação divina). Ao ensinar exteriormente, o docente resolve as conclusões nos princípios, fonte da certeza da ciência. O docente ensina conclusões; o aluno as aprende, não os princípios.

5. *Ensinar: entre agir e contemplar*

O que parece mais centralizado é a inserção da docência - S. Tomás prefere o termo *doctrina*, que traduzimos com frequência por ensino, ensinamento - na perspectiva teológica da criação. Deus cria o homem e lhe dá a razão, não apenas a potência de conhecer, mas a luz que, por dentro, atualiza essa potência com a verdade. O mestre é aquele que con-corre externamente, nessa operação divina, enquanto, com sua linguagem, expressão de seu saber em ato, estimula o discípulo a que “raciocine”, isto é, que percorra o trajeto que vai do estado de virtualidade ao da atualização da inteligência. A atividade/atualidade do mestre induz a do discípulo. Esse processo compreende duas observações. A primeira é que a “arte” do mestre ultrapassa a “arte” do médico, nisto que o saber deve estar em ato no primeiro, ao passo que a saúde não precisa estar em ato no segundo: o médico não precisa estar com saúde para causar a saúde no doente. O que leva S. Tomás a afirmar:

O ensinamento, porém, implica a perfeita ação da ciência no docente ou mestre; dá que é necessário que aquele que ensina ou é mestre tenha a ciência que causa no outro, explícita e perfeitamente, como naquele que aprende por meio do ensinamento (Art. II, Respondo).

É preciso entender que para ensinar o mestre necessita, ao menos, de tanta ciência, explícita e perfeita, quanta faz saber ao aluno. Parece uma obviedade: como poderia ensinar o que não sabe? O que, porém, está em questão é se o mestre causa, de fato, a ciência no aluno, ou se é apenas condição de aprendizagem. Na linha agostiniana, não passaria de mera condição, já que, de fato, quem ensina é o mestre interior, a saber, o Verbo Divino. Santo Tomás tem o mestre humano como causa própria (*per se*), embora quase-instrumental ou auxiliar. Essa causa própria da aprendizagem não é simples condição. Por outro lado, o intelecto agente naquele que aprende pode ser dito como causa mais principal - *principalior* - com relação ao mestre que de fora ensina - *exterius docens* (Art. II, PARA 1). Isso, contudo, em referência aos efeitos psicológicos da aquisição do saber, como bem explica Van Acker, não para a perfeição científica nem para a economia e rapidez dessa aquisição²⁰.

20 VAN ACKER, L., in: MAYER, Mary Helen, FITZPATRICK, Edward A. *Filosofia da Educação de Sto. Tomás de Aquino*. Adaptação do inglês por Maria Ignez de Moraes Cardim. São Paulo: Odeon, 1935, p. 90.

A segunda observação relaciona-se com a anterior e é sua consequência. S. Tomás tem que o nome de “mestre” não cabe, de modo próprio - *proprie loquendo* - àquele que se ensina, isto é, que causa em si a ciência, não a tendo toda, chegando, por princípio intrínseco, ao conhecimento de algo desconhecido. Pela resposta ao quarto argumento (Art. II, PARA 4), é claro que adquirir ciência por invenção é mais perfeito do ponto de vista de quem a recebe, “enquanto se mostra mais hábil para conhecer”, mas “da parte do que causa a ciência o modo mais perfeito é por meio do ensinamento”. O agente “autodidata” não é perfeito, porque parte dele está apenas em potência para saber. Tal causalidade é insuficiente para justificar o nome de mestre. Merece-o só aquele que, como se viu, ensinando exteriormente, tem em si a perfeita ação da ciência - *doctrina autem importat perfectam actionem scientiae in docente vel magistro* (Art. II, *Respondo*). O mestre “pode mais expeditamente induzir à ciência do que alguém que é induzido por si mesmo”. O advérbio aponta para a carência de método e o pouco controle dos resultados de que padece o processo de auto-ensino ou autodidatismo.

Nos limites da reflexão presente permanecem as questões relativas à participação da inteligência angélica na aprendizagem humana e à natureza - ativa ou contemplativa - do ato de ensinar (Art. III e IV). Pensar o anjo, intermediário entre Deus e o homem, significa pensar uma inteligência pura que conhece apenas por intuição, sem “raciocínio”, sem aquele dis-curso que caracteriza a razão e sem a indução dos inteligíveis a partir dos sinais sensíveis. Percebe-se que o anjo não pode causar o saber no homem do mesmo modo que o mestre humano. Por outro lado, não pode ensinar ao homem como Deus ensina, pois não lhe compete infundir a luz intelectual, nem conferir o conhecimento dos primeiros princípios. Pode o anjo corroborar com a luz infusa, para que veja de modo mais perfeito, ou formar na imaginação humana algumas espécies, a partir da comoção de um órgão corporal (Art. III, *Respondo*). O princípio, enunciado no SED CONTRA, 4, é que o ser em potência pode ser atualizado pelo que está em ato e o que é menos em ato por aquele que está mais perfeitamente em ato. É o que acontece com o intelecto do anjo, mais em ato que o do homem. Em consequência, não há impedimento para que o homem seja levado à ciência pelo anjo. Mas o modo como isso se dá é bem complexo, porque deve-se atender já à natureza (imaterial) do anjo, já à condição existencial (material e sensível) do homem. Seria necessário acompanhar a discussão dos dezessete argumentos com que é tratado esse misterioso e bastante problemático

ensino angélico. O interesse gnosiológico parece estar justamente no fato de que a refinada inteligência intermediária precisa também de atingir de algum modo o campo da sensibilidade (ou dos sentidos ou da imaginação) humana, para que o homem possa aprender alguma coisa com ela.

A questão da natureza - ativa ou contemplativa - do ensino não podia deixar de interessar no ambiente da universidade, onde, sobretudo em Paris, ia se desenvolvendo um surdo conflito entre professores do clero secular e os mestres que provinham das ordens religiosas. O que se há de preferir: a vida ativa ou a vida contemplativa? A quem está reservada uma e outra? Ensinar é missão de ativos ou de contemplativos? Não parece inadequado que se pense nos desdobramentos teóricos do conflito político-universitário, como fazendo pano de fundo para o texto de S. Tomás. Ele mesmo não esteve no olho do furacão e não foi visado nas condenações de 1270-1277?²¹. De qualquer modo, S. Tomás sustenta que ensinar pode pertencer quanto à sua matéria “primeira” - a própria coisa que se ensina - à vida contemplativa, que tem por objeto as *scibiles rationes*, as razões conhecíveis das coisas. Quanto à matéria “segunda” - aquele ao qual se transmite a ciência - pertence certamente à vida ativa, porque aqui a determinação vem do fim intencionado, a saber, o bem do próximo (Art. IV, *Respondo*). Isso significa que ensinar é uma *práxis*, mas uma *práxis* cujo princípio é a própria vida contemplativa. Essa, com efeito, é a visão das coisas - cuja ciência é passada pelo ensino. É como o calor que não é o aquecimento, mas o princípio do esquecimento. Em conclusão, pode-se dizer que ensinar origina-se da vida contemplativa e a essa dispõe: *vita contemplativa sit principium doctrinae...e converso activa vita ad contemplativam disponit* (Art. 4, PARA 4).

Como a discussão anterior da possibilidade de que o anjo ensine ao homem, a seguinte, da referência do ensino à vida ativa ou contemplativa pode parecer um problema tipicamente medieval, sem maior relevância para nosso tempo, que não parece querer ir além da reflexão sobre a recíproca contribuição entre teoria e prática, certamente entendendo por esse binômio o que os antigos e medievais entendiam apenas por *práxis*. Com efeito, desde Aristóteles, em sua *Ética* a Nicômaco (especialmente o Livro VI), o *eu-prattein* e a *práxis* inscrevem-se na excelência do agir, mensurado e regulado pela *phrônesis* - a *prudentia* dos latinos - excelência, por sua vez, de caráter dianoético, implicando o conhecimento dos fins bons e os meios adequados

21 FRAILE, *op. cit.*, p. 1044-1048.

para atingi-los. “Ensinar”, “educar” é assim um belo agir - não certamente um “fazer” (domínio próprio da *téchne*) - um agir que dispõe o homem para o que o Deus vive eminente e permanentemente, que é o *theorein*, a contemplação. Santo Tomás conhece bem o pensamento de Aristóteles e é supérfluo lembrar aqui seu comentário à *Ética* a Nicômaco, talvez o mais belo e fiel que a doxografia produziu do texto aristotélico²². A “vida ativa” - de que o educar é uma das expressões mais elevadas - é a que se tece segundo a prudência e a vida moral (há, pois, uma ética essencial no educar). Seguindo Aristóteles, Santo Tomás concluirá, no mencionado comentário, que a felicidade (isto é, a perfeição, a excelência do agente moral), que consiste nessa vida é “humana”, enquanto a vida e a felicidade especulativa, própria do intelecto, “é separada e divina”²³. Mas se a vida ativa prepara, condiciona, potencializa a vida contemplativa, de modo que não se dá essa sem a perfeição daquela, não é de estranhar que no magistério mais próxima uma está da outra. A vida contemplativa tem por fim a visão da verdade e, no limite, da verdade incriada. Mas o que se ensina é justamente a verdade. É de consequência que contemplar e agir se alimentam reciprocamente e que a *práxis* do ensinar, que de si inclui a reflexão, como ato da consciência que *se mantém* na virtude da prudência (veja-se o sentido do *habitus* latino e da *héxis* grega, como disposição permanente da alma - em que consiste a virtude) é o caminho conatural por onde o educador se dirige às alturas iluminadas da contemplação. Contemplar a verdade em si e no educando, pois a verdade está em ambos: eis o fim superior da *eupraxia* daquele que ensina.

A problematização das relações entre agir e contemplar chega assim a Santo Tomás, vinda, como se sabe, de antigos textos pitagóricos, passando por Platão e Aristóteles e desses chegando ao neoplatonismo de Plotino e ao cristianismo. A primazia da contemplação sobre a ação é defendida no monaquismo cristão, especialmente com S. Gregório Magno (540-604), citado nada menos que sete vezes por S. Tomás no art. IV. Para além da discussão sobre os gêneros de vida, é importante atender ao fato de que a *doctrina* é configurada aqui como “vida”, não como o exercício técnico de uma profissão, como o ensino já vinha sendo visto e exercido um século antes de S. Tomás produzir o seu texto²⁴.

22 SANCTI THOMAE AQUINATIS. *In decem Libros Ethicorum Aristotelis ad Nichomacum Expositio*. Editio novissima cura ac studio P. Fr. Angeli M. Pirotta, O. P. Turim: Marietti, 1934.

23 *In decem Libros Ethicorum*, cit., X, Lectio XII, n. 2115.

24 LE GOFF, Jacques. *Os intelectuais na Idade Média*. Trad. Maria Júlia Goldwasser. São Paulo: Brasiliense, 1988, p. 56-57.

Bibliografia

- ABBAGNANO, Niccola. *Dicionário de Filosofia*. Trad. coordenada por Alfredo Bosi. São Paulo: Mestre Jou, 1982.
- AUBENQUE, Pierre. *Le problème de l'être chez Aristote*. Paris: Presses Universitaires de France, 1972.
- BOEHNER, Philotheus, GILSON, Étienne. *História da Filosofia Cristã*. Trad. Raimundo Vier, OFM. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.
- CLEMENTE DE ALEXANDRIA. *Il pedagogo*. Trad. Abele Boatti. Turim: Buona Stampa, s. d.
- CLEMENTE DE ALEXANDRIA. *Les Strommates*. Trad. et notes de Marcel Caster. Paris: Cerf, 1951, 4 v.
- DE BONI, Luís A. *Bibliografia sobre Filosofia Medieval*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.
- FRAILE, Guillermo. *Historia de la Filosofia*, II. Madrid: BAC, 2006.
- GRABMANN, Martin. *Historia de la Teología Católica: desde fines de la era patristica hasta nuestros días*. Trad. P. David Gutierrez. Madri: ESPASA-CALPE, 1946.
- JAIME, Jorge. *História da Filosofia no Brasil*. São Paulo: UNISAL, Petrópolis: Vozes, 1999.
- LAUAND, Luiz. Tomás de Aquino: vida e pensamento - estudo introdutório geral. In: TOMÁS DE AQUINO. *Verdade e conhecimento*. SP: Martins Fontes, 2011.
- LE GOFF, Jacques. *Os intelectuais na Idade Média*. Trad. Maria Júlia Goldwasser. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- MAYER, Mary Helen, FITZPATRICK, Edward A. *Filosofia da Educação de Sto. Tomás de Aquino*, Adaptação do inglês por Maria Ignez de Moraes Cardim. São Paulo: Odeon, 1935.
- MORESCHINI, Claudio, NORELLI, Enrico. *História da Literatura Cristã antiga grega e latina: I. De Paulo à era constantiniana*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Loyola, 1996.
- NASCIMENTO, Carlos Arthur R. *Santo Tomás de Aquino, o Boi Mudo da Sicília*. São Paulo: Educ, 1992.
- OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. *Reviravolta linguístico-pragmática na filosofia contemporânea*. São Paulo: Loyola, 1996.
- ORÍGENES. *Contra Celso*. Trad. Daniel Ruiz Bueno. Madrid: BAC, 1967.

ORÍGENES. *Traité des principes*. Paris: Cerf, 1978 s.

ORÍGENES. *Tratado sobre os princípios*. Tradução: João Eduardo Pinto Basto Lupi. São Paulo: PAULUS, 2012.

PÉPIN, J. Le problème de communication des consciences chez Plotin et Saint Augustin, II. In: *Revue de Métaphysique et de Morale*, ano 61.

S. AGOSTINHO. *De Magistro (Do Mestre)*, São Paulo: Abril Cultural, 1980.

S. AGOSTINHO. *De Magistro (Do Mestre)*. Trad. Angelo Ricci. São Paulo: Victor Civita, 1973.

S. THOMAE AQUINATIS. *Quaestiones Disputatae: I. De Veritate*. Cura et studio P. Fr. Raymundi Spiazzi, OP. 8. ed. Roma: Marietti, 1949.

S. TOMÁS DE AQUINO. *Seleção de Textos*. São Paulo: Victor Civita, 1973.

SANCTI THOMAE AQUINATIS. *In decem Libros Ethicorum Aristotelis ad Nichomacum Expositio*. Editio novissima cura ac studio P. Fr. Angeli M. Pirotta, O. P. Turim: Marietti, 1934.

SANTO TOMÁS DE AQUINO. *Questões discutidas sobre a Verdade*. Tradução de Maurílio José de Oliveira Camello. Campinas, SP: Ecclesiae, 2023.

SCHUBACK, Márcia Sá Cavalcante. *Para ler os medievais: ensaio de hermenêutica imaginativa*. Petrópolis: Vozes, 2000.

S. THOMAE AQUINATIS - *Quaestiones Disputatae de Veritate*. Cura et studio P. Fr. RAYMUNDI SPIAZZI, OP. Editio VIII revisa. Turim-Roma: Marietti, 1939.

O ensino pelo narrar: relatos mitológicos entretecidos nas *Metamorfoses*, de Ovídio, e sua recepção na peça *Píramo e Tisbe*, de Vladimir Capella¹

Júlia Batista Castilho de Avellar²

Introdução

As relações entre a poesia de Ovídio e o âmbito da educação podem ser observadas em diferentes níveis, a começar pelo fato de parte de sua produção – a *Ars amatoria* (*Arte de amar*), os *Remedia amoris* (*Remédios para o amor*) e os *Medicamina faciei femineae* (*Cosméticos para o rosto feminino*) – estar associada ao antigo gênero da poesia didática. Nesses poemas, estabelece-se um jogo com a poesia didática anterior,³ segundo o qual esse gênero é mesclado com a elegia amorosa romana, o que lhe confere caráter jocoso, leveza e ironia. O eu poético Nasão (homônimo do autor, Públio Ovídio Nasão) não

1 Este capítulo desenvolve de modo mais aprofundado ideias que expus de forma seminal em conferência proferida durante a XVII Semana de Estudos Clássicos da FEUSP, em junho de 2023, evento organizado pelo grupo Paideuma e coordenado pelo prof. Marcos Sidnei Pagotto-Euzebio, a quem muito agradeço pelo convite e pela oportunidade de participação.

2 Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia.

Email: juliabcavellar@gmail.com.

3 A tradição da poesia didática na Antiguidade tem como exemplares importantes os *Trabalhos e dias*, de Hesíodo, o *Sobre a natureza das coisas*, de Lucrécio, e as *Geórgicas*, de Virgílio. Para as principais características desse gênero poético e sua incorporação por Ovídio, ver Trevizam (2014).

pretende ensinar sobre os assuntos geralmente enfocados pela poesia didática, como a agricultura, a criação de animais, a filosofia ou os fenômenos da natureza, mas sim sobre as técnicas de conquista e sedução, as formas de superar um amor malfadado ou os cuidados com o rosto, as maquiagens e emplastros, sempre de forma marcadamente irônica. Não por acaso, Nasão afirma, em sua primeira coletânea de exílio, os *Tristia/Tristezas*, que sua Musa é jocosa (*Musa iocosa mea*, *Tristia* 2.354).

Além dessa associação mais direta com a poesia didática, mediante a mistura de gêneros nas produções ovidianas, mesmo as obras de Ovídio que não se filiam a esse gênero podem incorporar ou apresentar elementos de didatismo. Isso pode ser notado, por exemplo, no livro 2 dos *Tristia/Tristezas*, em que o eu poético oferece uma série de ensinamentos acerca da tradição poética greco-latina, ao modo de uma historiografia literária, de forma a suscitar reflexões sobre o fazer poético e a poesia em geral, mas sob o viés do erotismo, temática que perpassa agudamente a produção ovidiana.⁴ De modo semelhante, nas *Heroides* e nas *Metamorfoses*, ao serem apresentados episódios relacionados a personagens mitológicas, podem-se observar passagens que incorporam preceitos amorosos anteriormente expostos por Nasão na *Arte de amar*; estabelecendo-se, assim, um rico diálogo entre as produções de Ovídio e um reemprego de elementos vinculados a seu didatismo amoroso.⁵

Um segundo âmbito de associação da poesia ovidiana com a educação diz respeito à recepção posterior de várias de suas obras. No período medieval e no início do período moderno, por exemplo, os poemas de Ovídio foram usados como parte da educação retórica e adquiriram, com isso, uma função pedagógica. Conforme assinala Hexter (2002, p. 413), a Idade Média colocou Ovídio como um dos três grandes poetas augustanos, junto de Virgílio e Horácio, além de ter sido essencial para sua transmissão, na medida em que todas as obras ovidianas remanescentes são produto de *scriptoria* medievais.

Na chamada *aetas ovidiana* (séculos XII e XIII), segundo Hexter (2002, p. 422), as obras de Ovídio foram adotadas nos currículos escolares medievais, e poetas

4 Discuti, em outra ocasião, os elementos de didatismo presentes nos *Tristia/Tristezas*, de Ovídio, ao relacionar essa obra com a poesia didática ovidiana anterior, em especial com a *Arte de amar*. Para mais detalhes, ver Avellar (2019, p. 323-348; 2023, p. 341-369).

5 Fiz uma análise e discussão dos ensinamentos da *Arte de amar* retomados nessas duas outras obras de Ovídio em Avellar (2022).

escrevendo em latim usavam os gêneros, personagens e posicionamentos ovidianos como modelo para suas próprias criações. O estudioso ainda acrescenta que essas funções pedagógicas assumidas pelos textos antigos podem ser observadas nas marcas deixadas nos manuscritos: as glosas e notas explicativas evidenciam como esses textos eram usados para ensinar gramática latina, figuras de linguagem e, principalmente, o corpo de referências eruditas necessárias a qualquer leitor de poesia latina, visto que Ovídio era utilizado pelos mestres de escola para instruir os estudantes em mitologia greco-romana (HEXTER, 2002, p. 430-431).

De acordo com Diaz (2008, p. 192-196), as *Heroides* foram utilizadas como exemplos de comportamentos morais, tendo sido frequentemente empregadas como exercício de tradução. As *Metamorfoses*, por sua vez, conforme esclarece Ferlampin-Acher (2003, p. 115), fizeram parte dos programas de estudo medievais, tendo sido amplamente comentadas e servido de inspiração para a composição não só de poemas em latim seguindo seu modelo, mas também de diversas obras em línguas vernáculas. Uma prática comum à época foi precisamente isolar determinadas metamorfoses, a fim de as transpor e traduzir em textos em versos, como exemplificam as obras *Piramus et Thisbé*, *Philomena* e *Narcisse* (FERLAMPIN-ACHER, 2003, p. 115). Nesse contexto, cabe ainda mencionar o *Ovide moralisé*, uma releitura medieval das *Metamorfoses* que se caracterizou pela supressão de trechos e acréscimo de interpretações alegóricas de acordo com o pensamento cristão.

Uma terceira associação possível da poesia de Ovídio com a educação, neste caso tendo-se em foco especificamente as *Metamorfoses*, consiste na função pedagógica do ato de narrar. A contação de história pode desempenhar um papel didático e servir como um meio (ou mesmo um método) de aprendizagem.⁶ Ora, as *Metamorfoses* englobam um conjunto de narrativas mitológicas entretecidas com mais de 250 histórias diferentes,

6 A esse respeito, valeria recordar as considerações de Nilda Alves (2000) sobre a importância da narrativa no contexto escolar e a possibilidade de utilizá-la como método de aprendizagem. Feitas as devidas ressalvas e considerados os diferentes contextos culturais, bem como o distanciamento temporal entre os nossos tempos e os de Ovídio, é importante destacar que, ainda hoje, suas narrativas mitológicas despertam interesse e atenção em práticas de contação de histórias. Isso pôde ser observado de forma prática em um projeto de extensão que coordenei em 2023 na Universidade Federal de Uberlândia, intitulado “Introdução à mitologia greco-latina: Figuras femininas”, no qual, junto com graduandos dos cursos de Letras e Tradução, conduzimos encontros para a narração e discussão de relatos mitológicos presentes nas *Heroides* e nas *Metamorfoses*, de Ovídio. Para mais informações sobre o projeto, ver <https://eventos.ufu.br/ileel/mitologia/2023/04>

de modo a constituir uma espécie de compêndio mitológico em forma de poema. Na verdade, Ovídio não se limita a reunir e transmitir os relatos mitológicos, mas sobretudo explora sua forma de apresentação. Isso pode ser observado na sutileza das transições entre um mito e outro, às vezes por meio da menção do nome de uma personagem ou de um lugar, ou também na estrutura de narrativas encaixadas, uma espécie de *mise-en-abyme*, segundo a qual personagens se tornam narradores, com um desdobramento dos níveis de enunciação na obra. Essa dinâmica narrativa confere fluidez e continuidade ao poema, dotando-o de movimento, a ponto de expressar em sua própria forma a noção de metamorfose.

Além disso, na obra a transformação adquire um caráter metapoético, pois ela costura inúmeros mitos de metamorfoses, mas também combina os mais variados gêneros literários. Esse *carmen perpetuum* (“poema contínuo”), tal como o próprio eu poético ovidiano o denomina no próêmio da obra (Ovídio, *Metamorfoses* 1.4), caracteriza-se por um fluir ininterrupto, no qual os mitos se transformam uns nos outros, mas também a obra assume traços de diferentes gêneros literários. O metro hexamétrico e a longa extensão do poema o aproximam da épica, mas há episódios de coloração elegíaca-amorosa, filosófica, cômica, trágica, bucólica, entre outras. Nos termos de Paulo Alberto (2007, p. 22), “para a variedade multifacetada deste fluir ininterrupto, muito contribui a invulgar diversidade de gêneros e registros que Ovídio emprega. Estão quase todos presentes, da comédia à elegia erótica, da oratória à tragédia, do hino à epopeia”. Raimundo Carvalho (2010, p. 10), de modo semelhante, propõe que “não se trata tão só de narrar a perpétua mutação de todas as coisas, mas de atualizar poeticamente a natureza metamórfica da linguagem. O princípio metamórfico incide sobre a matéria e a forma do poema”.

Tendo em mente a complexidade narrativa da obra, que desperta reflexões acerca de sua própria natureza poética, é possível, portanto, conferir ao ato de narrar uma também uma função didática ou pedagógica. As *Metamorfoses* não só funcionam como um compêndio mitológico, que ensina sobre os mais variados mitos, mas ainda suscitam reflexões sobre a própria ação de contar histórias e, conseqüentemente, sobre o seu fazer poético.

Com base nisso, este estudo busca, primeiramente, revisitar o episódio de Píramo e Tisbe nas *Metamorfoses*, contextualizando-o em relação a outras versões do

mito existentes na Antiguidade e apresentando as particularidades da narrativa ovidiana, a fim de colocar em realce os aspectos metapoéticos do relato. Em seguida, será feita uma análise da peça *Píramo e Tisbe*, de Vladimir Capella, com base nas relações possíveis com o poema ovidiano, de modo a destacar os elementos retomados e a forma como são recriados sob o formato teatral. Assim, será possível evidenciar que a peça de Capella dialoga com as *Metamorfoses*, de Ovídio, não somente quanto aos aspectos temáticos, mas especialmente no que concerne à estruturação metamórfica que mescla diferentes episódios mitológicos.

Uma tessitura metapoética: Píramo e Tisbe nas *Metamorfoses*, de Ovídio

O episódio de Píramo e Tisbe nas *Metamorfoses* (4.55-166), de Ovídio, desenvolve, em pouco mais de cem versos, uma história de amor malfadado que apresenta caráter etiológico: explica o motivo de as amoras serem vermelhas. O relato principia com a menção dos nomes das duas personagens postos lado a lado no início do verso (“Píramo e Tisbe”, v. 55) e com o esclarecimento de que viviam em casas contíguas (*contiguas domos*, v. 57) na cidade da Babilônia, cujas muralhas de tijolos tinham sido erguidas pela rainha Semíramis. Vizinhos, eles se apaixonam, mas os pais proibiram a união. Por isso, passaram a se comunicar por gestos, até descobrirem uma fenda na parede que separava as duas casas. Por meio dela, costumaram trocar palavras, mas sem poder se tocar ou dar beijos. Tomados por forte paixão, decidem fugir de suas casas à noite e combinam de se encontrar fora da cidade, à sombra de uma amoreira de frutos brancos situada junto a uma fonte.

Tisbe é a primeira a chegar ao local combinado e, enquanto esperava Píramo, viu aproximar-se, para beber na fonte, uma leoa suja com o sangue de alguma presa. A jovem foge para uma gruta próxima, mas deixa cair atrás de si o véu, que a leoa encontra, dilacera e deixa ensanguentado sobre o solo. Pouco depois, chega Píramo ao local do encontro e, ao ver o véu com marcas de sangue, supõe que sua amada teria sido devorada pela fera. Sentindo-se culpado pela morte de Tisbe, ele se dirige para baixo da amoreira onde combinaram de se encontrar e, segurando o véu junto de si, perfura o abdômen com a própria espada. A árvore absorve o sangue derramado, e seus frutos se metamorfoseiam e se tornam escuros, com coloração púrpura.

*Arborei fetus adspergine caedis in atram
uertuntur faciem, madefactaque sanguine radix
purpureo tingit pendentia mora colore.*
(Ovídio, *Metamorfoses* 4.125-127)

O fruto da árvore adquire a tez escura
aspergido de sangue e a úmida raiz
tinge de cor purpúrea as **amoras** pendentes.
(trad. Raimundo Carvalho, 2010, p. 116)⁷

Esse trecho é o único momento do episódio ovidiano em que o fruto da amoreira é designado pelo seu nome: “amoras” (*mora*, v. 127). Antes, já havia aparecido o nome da árvore (*morus*, v. 90), bem como termos genéricos para frutos, como *pomum* (v. 89) e *fetus* (v. 125). Segundo Keith (2001, p. 310), a demora na apresentação do nome é um traço usual tanto da narrativa etiológica ovidiana quanto de seu jogo etimológico de palavras, o que explicaria esse atraso na identificação explícita do fruto. Além disso, é preciso assinalar que o substantivo “amora” (*morum*) ocorre aqui em sua forma plural *mora*, que, não por acaso, consiste em um perfeito anagrama da palavra *amor* (“amor”). Esta última é um termo chave no relato, não apenas pela temática amorosa do episódio, mas também pela sua ampla recorrência ao longo da narrativa.⁸ Por meio do anagrama, cada ocorrência do vocábulo *amor* acaba por evocar, indiretamente, também as amoras e a etiologia de sua cor, pois tingidas do sangue dos amantes. Conforme assinala Keith (2001, p. 310), o leitor atento aos jogos etimológicos pode facilmente derivar as amoras (*mora*) do termo *amor*, graças à insistente repetição da palavra.

7 Ao longo deste estudo, serão citadas traduções do latim de quatro diferentes edições das *Metamorfoses* (além de alguns trechos de tradução minha): a tradução de Raimundo Carvalho, presente em seu relatório de Pós-Doc (2010); a de Domingos Dias, publicada pela Editora 34 (2017); o volume organizado por Mauri Furlan e Zilma Nunes, com cada livro traduzido por um pesquisador brasileiro diferente, publicado pela Editora da UFSC (2017); e a tradução de Rodrigo Gonçalves, publicada pela Penguin-Companhia das Letras (2023). O objetivo de variar as traduções, cada uma delas com critérios e escolhas distintas, é proporcionar uma experiência de metamorfose textual que se aproxime dos efeitos metamórficos presentes no próprio texto ovidiano.

8 No episódio, o termo *amor* tem seis ocorrências (v. 60, 68, 96, 137, 148, 150, 156), e o termo derivado *amans* possui quatro (v. 68, 73, 108, 128).

Com efeito, Ovídio brinca com as formas das palavras e explora vários trocadilhos colocando em relação os termos *amor* (“amor”), *mors* (“morte”), *mora* (“amoras”, mas também “demora”). Nesse sentido, Keith (2001, p. 310) fala da presença de dois complexos paronomásticos na narrativa – um que deriva *mora* (“amoras”) de *amor* (“amor”); o outro derivando *morum* (“amora”) de *mors-morior* (“morte”, “morrer”), além da paronomásia anagramática de *amor* (“amor”) em relação com *mora* (“demora”). Esses jogos linguísticos ficam evidentes, por exemplo, no verso que descreve o momento em que Píramo retira a espada de sua ferida: “sem **demora, moribundo**, arranca [a espada] da ferida fervente” (trad. nossa) – *nec mora, feruenti moriens e uulnere traxit* (Ovídio, *Metamorfoses* 4.120).

Algum tempo depois, Tisbe sai do esconderijo para voltar ao local combinado. Ela hesita sobre a localização, pelo fato de os frutos estarem com cor diferente, até que vê um corpo coberto de sangue sob a árvore e reconhece Píramo. Tomada de profunda dor, a jovem se desespera e lamenta. Ao perceber a espada fora da bainha e se dar conta de que o próprio amado se matara, também Tisbe opta pela morte. Após proferir as últimas palavras, rogando aos pais que os enterrem juntos, e aos deuses que a árvore mantenha os frutos com coloração escura, como memória do amor desventurado, ela perfura o próprio peito com a mesma espada. O relato ovidiano termina assegurando que as súplicas de Tisbe foram atendidas:

*Vota tamen tetigere deos, tetigere parentes:
nam color in pomo est, ubi permaturuit, ater,
quodque rogis superest, una requiescit in urna.*
(Ovídio, *Metamorfoses* 4.164-166)

Os seus votos chegaram aos deuses e pais.
Pois, quando está maduro, a cor do fruto é negra;
e o que em piras restou repousa unido em urna.
(trad. Raimundo Carvalho, 2010, p. 118)

Em meio aos relatos mitológicos preponderantemente greco-romanos presentes nas *Metamorfoses*, chama atenção a ambientação oriental do episódio, conforme se observa na caracterização de Tisbe como a mais bela moça que o Oriente gerou (v. 56,

quas oriens habuit, praelata puellis) ou como “babilônica” (v. 99, *Babylonia Thisbe*), nas referências à cidade de Semíramis (v. 58, *Semiramis urbem*) e ao túmulo do rei Nino (v. 88, *Nini busta*). Com efeito, o episódio é imediatamente antecedido pela afirmação de que “a história não é comum” (v. 53, *uulgaris fabula non est*).

Segundo Knox (2014, p. 38), não há fontes literárias remanescentes narrando o episódio antes de Ovídio, e sua versão adquiriu proeminência na tradição ocidental. O poeta provavelmente conheceu a história em algum texto hoje perdido, e estudiosos sugerem, conforme apontado por Keith (2001, p. 309), que Ovídio teria encontrado o relato em alguma coleção helenística de *Babyloniaka*. No entanto, textos gregos tardios registram outra versão do mito, em que jovens amantes morreram tragicamente, sendo Píramo transformado em rio e Tisbe em fonte, ambos situados na região da Cilícia (atual rio Ceyhan, na Turquia).⁹

Um mosaico do século II d.C. representando as personagens, encontrado na ilha de Chipre, parece combinar essas duas tradições distintas da história. Conforme argumenta Kondoleon (1994, p. 148), as divergências entre a narrativa literária ovidiana e a representação imagética indicariam a mistura de versões. No mosaico, as duas personagens são identificadas pelos seus nomes e, entre elas, insere-se a figura de um leopardo que carrega na boca o véu de Tisbe. Píramo aparece reclinado, apoiando-se sobre o braço esquerdo. Sua mão direita, erguida, carrega uma cornucópia, enquanto a mão esquerda segura um vaso que derrama água e um longo ramo de junco. Segundo Kondoleon (1994, p. 149), a coroa de juncos sobre sua cabeça, os atributos mencionados e a posição reclinada são indicativos de que ele representa um deus-rio.

À esquerda, Tisbe é representada em frente a um arbusto. De acordo com Kondoleon (1994, p. 150-151), o braço erguido, as mãos abertas e a veste caída, revelando o ombro esquerdo, evidenciam a gesticulação da jovem e serviriam para expressar os sentimentos de medo e confusão. Em razão disso, a estudiosa defende que Tisbe foi representada no momento em que vê o leopardo e foge dele. Assim, por um lado, a presença do leopardo, do véu e da jovem apontam para a versão do relato presente nas *Metamorfoses*, de Ovídio. Por outro, a representação de Píramo como um deus-rio

⁹ Keith (2001, p. 309, nota 7) assinala que a outra variante do episódio está registrada nas *Dionisiacas* de Nono (6.344-355; 12.84-85), em Himerius (*Or.* 1.11) e em Nikolaos progymn. *Rhet. Gr.* 1.271.

evoca versões orientais do episódio. Diante disso, Kondoleon (1994, p. 151, trad. nossa) conclui que “o mosaico parece ser uma fusão das tradições ovidiana e oriental”.¹⁰

Ainda que a proveniência do episódio e as fontes usadas por Ovídio sejam, em certa medida, obscuras, observa-se que, à época do poeta, havia em Roma certo interesse em relação à amora escura, cuja etiologia é narrada no episódio das *Metamorfoses*.¹¹ Virgílio, por exemplo, na écloga VI das *Bucólicas*, menciona as “amoras sanguíneas” (*sanguineis moris*, v. 22), e Horácio, na sátira 2.4, recomenda, para uma vida saudável, que se terminem os almoços com negras amoras (v. 22-23, *qui nigris prandia moris finiet*). Além disso, foram encontrados em Pompeia cinco afrescos representando a história de Píramo e Tisbe, os quais refletem a versão ovidiana do episódio, conforme esclarece Knox (2014, p. 39).

A isso ainda se soma o fato de que o relato nas *Metamorfoses*, embora tenha sentido como narrativa autônoma, adquire novas significações se considerado em seu contexto de ocorrência na obra. O episódio é narrado por uma das filhas de Míneas, rei de Orcômeno, cidade na região da Beócia, na Grécia. Trata-se, portanto, de uma narrativa encaixada no interior de outro mito que é contado, de modo que a voz ovidiana é transferida para uma das personagens da obra. Esse procedimento de narrativa encaixada, uma espécie de *mise-en-abyme*, é frequente nas *Metamorfoses* e contribui para a complexidade narrativa do poema, que às vezes se desenvolve em até três níveis de enunciação distintos. Italo Calvino, em ensaio originalmente escrito em 1979, atribui uma origem oriental a essa “técnica de multiplicação do espaço interior à obra”, que ele descreve como “relatos encadeados uns nos outros, que aqui fazem aumentar a impressão de densidade, de aglomeração, de enredamento” (2007, p. 36, trad. Nilson Moulin).

As filhas de Míneas eram jovens devotas à deusa Minerva, que se recusaram a celebrar os ritos em honra a Baco durante as festividades do deus. Em vez disso, elas permanecem em casa, dedicando-se às artes de Minerva, isto é, à tecelagem. Por causa dessa impertinência, Baco as pune. Primeiro, ele faz com que ressoem no interior da casa sons de tambores invisíveis e transforma em heras os fios, teias e vestes tecidas

10 *The Paphian mosaic appears to be a conflation of the Ovidian and eastern traditions.*

11 A etiologia narrada por Ovídio é corroborada por uma das etimologias do termo grego para amora. Segundo Keith (2001, p. 311), Ateneu registra que o gramático Demétrio Ixion (século II a.C.), em sua *Etimologia*, derivou o termo *móra* a partir de *haimórroa* (“sangue que flui”).

pelas irmãs. Depois, com o princípio da noite, sacode o palácio, fazendo com que, amedrontadas, as jovens fujam e se escondam no interior, nas partes mais escuras e recônditas. Em meio às trevas, elas são metamorfoseadas em morcegos, chamados em latim de *uespertilio*, por causa de *Vesper*, estrela da tarde:

*Dumque petunt tenebras, paruos membrana per artus
porrigitur tenuique includit brachia pinna.
Nec qua perdiderint ueterem ratione figuram
scire sinunt tenebrae. Non illas pluma leuauit, 410
sustinuere tamen se perlucentibus alis;
conataeque loqui minimam et pro corpore uocem
emittunt, peraguntque leues stridore querellas.
Tectaque, non siluas celebrant lucemque perosae
nocte uolant, seroque tenent a uespere nomen.
(Ovídio, *Metamorfoses* 4.407-415)*

Ao se esconderem, uma membrana se estende
nos membros **curtos**, e os envolve em asa **tênue**.
Como perderam a antiga forma, as trevas
não deixaram saber. Pluma não as ergueu; 410
porém, asas translúcidas as sustentaram.
E querendo falar, emitem voz **mínima**
como seu corpo e **finos** lamentos estrídulos.
Casas, não selva, habitam. Odiando a luz,
voam de noite, e o nome vem da tarda *Vesper*.
(trad. Raimundo Carvalho, 2010, p. 125)

Em meio a esse relato que contém a etiologia dos morcegos, são inseridas várias histórias narradas pelas filhas de Mínia: os episódios de Píramo e Tisbe, dos amores de Vênus e Marte, de Leucótoe e Clície, de Salmácis e Hermafrodito, todas elas relatos de amores malfadados ou mal sucedidos. As filhas de Mínia contam as histórias enquanto permanecem em casa a tecer, e assim, desde o princípio, pode-se estabelecer uma relação entre a tecelagem e a narração de histórias ou o fazer poético. Com efeito, a etimologia do nosso termo [texto] evoca precisamente aquilo que é tecido ou entretecido (ideia

do participípio passado do verbo *texo*), e o substantivo neutro *textum*, em latim, significa “tecido”, “ pano” ou “obra feita de muitas partes reunidas” (SARAIVA, 2006, p. 1196).

No relato de Ovídio, contar histórias seria uma forma de aliviar a tarefa e ocupar o tempo com uma distração, mas adquire, além disso, colorações metapoéticas. O trabalho de tessitura das jovens contempla em seu fazer um fazer narrativo: os fios tecidos são também os fios das histórias narradas, e as telas e vestes produzidas são, em certa medida, os relatos contados. O caráter metapoético fica sugerido no próprio texto ovidiano, visto que, pouco antes de as irmãs começarem a narrar, há comentários sobre o seu fazer que soam como uma espécie de programa poético:

[...] *Solae Minyeides intus
intempestiua turbantes festa Minerua
aut ducunt lanas, aut stamina pollice uersant,
aut haerent telae famulasque laboribus urgent.
E quibus una **leui deducens pollice filum**
“dum cessant aliae commentaque sacra frequentant,
nos quoque, quas Pallas, melior dea, detinet” inquit,
“utile opus manuum **uario sermone** leuemus:
perque uices aliquid, quod tempora longa uideri
non sinat, in medium uacuas referamus ad aures.”*
(Ovídio, *Metamorfoses* 4.32-41)

[...] Só as filhas de Mínias,
em casa, perturbando as festas com os trabalhos de Minerva,
fora de horas, ora fiam a lâ, ora torcem os fios entre os dedos,
ora se põem ao tear e exortam ao trabalho as serviçais.
Puxando o fio com o polegar ligeiro, uma delas disse:
“Enquanto outras sossegam e tomam parte em rituais inventados,
alivieemos nós, a quem Palas, a melhor das deusas, aqui retém,
a útil ocupação das mãos com uma **história pitoresca**.
Traga, cada uma por sua vez, a nossos ouvidos sem ocupação
alguma coisa que não deixe o tempo parecer infundável”.
(trad. Domingos Dias, 2017, p. 217)

Merecem destaque no trecho duas expressões que potencializam a interpretação metapoética: *leui deducens pollice filum* (“fiando o fio com leve polegar”, v. 36) e *uario*

sermone (“com conto variado”, v. 39). No que concerne à primeira expressão, a descrição do polegar que fia como “leve” (*leui*) é bem significante no contexto da poesia de Ovídio. Esse é um adjetivo usado geralmente para caracterizar o gênero da poesia elegíaca,¹² no qual Ovídio compôs todas as suas obras, com exceção das *Metamorfoses*. Por meio do emprego do adjetivo nesse contexto, fica sugerido que as narrativas a serem tecidas pelas irmãs vão incorporar elementos da elegia, como, por exemplo, a temática amorosa e o tom leve e suave. Isso fica reforçado pelo trecho anteriormente citado descrevendo a transformação das irmãs em morcegos, na medida em que os adjetivos empregados para caracterizar as partes mudadas também têm coloração elegíaca: “membros curtos” (*paruos artus*, v. 407), “asa tênue” (*tenui pinna*, v. 408), “voz mínima” (*minimam uocem*, v. 412), “finos lamentos” (*leues querellas*, v. 413).

Quanto à segunda expressão, *sermo* é o termo latino para designar uma conversa (ou, no caso, um conto transmitido oralmente). Sua caracterização como *uario* coloca em destaque, por um lado, a variedade das histórias a serem contadas. Cada episódio trazido pelas irmãs, isto é, as narrativas apresentadas por cada uma delas poderiam ser metaforicamente entendidas como uma espécie de colcha de retalhos, cujas partes são entretecidas e enlaçadas, mas resultam num produto variado. Essa ideia fica reforçada pelo próprio contexto têxtil que circunda os episódios. Por outro lado, a variedade pode ser observada na mistura de gêneros que caracteriza essas narrativas. No episódio de Píramo e Tisbe, por exemplo, observam-se lugares-comuns característicos da elegia amorosa para descrever os sentimentos dos dois jovens e elementos típicos da tragédia na estruturação do relato. Com isso e considerando-se o contexto que circunda o episódio, a história adquire novas significações e possibilidades interpretativas.

No que concerne aos traços elegíacos, merece destaque o emprego da metáfora do amor como uma chama ou fogo, que faz os amantes arderem de paixão, e da imagem dos jovens como cativos do amor, de modo a se explorar a tópica do *seruitium amoris*: “ambos igualmente **ardiam, capturados** os corações” (trad. nossa) – *ex aequo captis ardebant mentibus ambo* (Ovídio, *Metamorfoses* 4.62); “quanto mais se oculta, mais **ferve** o **fogo** oculto” (trad. nossa) – *quoque magis tegitur, tectus magis aestuat ignis* (Ovídio, *Metamorfoses* 4.64). Além disso, a própria temática amorosa do episódio e o emprego

12 A respeito do emprego de adjetivos programáticos (como *leuis, tenuis, dulcis, mollis*) para caracterizar o gênero elegíaco, ver Boyle (1993, p. 4-5).

recorrente do termo *amor* e seus derivados também reforçam as associações com o gênero da elegia amorosa romana.

Outro aspecto de realce na narrativa sobre os dois jovens apaixonados é a ambientação noturna, marcada pela escuridão: “a noite sai” “*nox exit*” (v. 92) – e anuncia o momento da fuga para o encontro; “pelas trevas” – *per tenebras* (v. 93) – Tisbe gira o ferrolho da porta e dirige-se para fora da cidade. Ora, é nesse mesmo universo noturno que se desenrola a metamorfose das filhas de Mínia em morcegos. Nesse sentido, a ênfase desse aspecto no relato sobre Píramo e Tisbe parece, de certa forma, prefigurar a transformação que depois vai acometer as irmãs. Em termos estruturais, isso realça os vínculos entre a narrativa encaixada contada por uma das filhas de Mínia e a narrativa principal que a emoldura.

Metamorfoses em *Píramo e Tisbe*, de Vladimir Capella

Vladimir Capella retoma e recria o episódio das *Metamorfoses* sobre os amores de Píramo e Tisbe, transformando a narrativa mitológica em uma peça teatral para o público juvenil. Ele explora o potencial trágico presente já na versão ovidiana, que pode ser interpretada como uma tragédia de sucessivos erros: a demora de Píramo e o desencontro dos jovens no local combinado, a interpretação equivocada sobre o sangue no véu de Tisbe, a ação precipitada de Píramo ao tirar a própria vida. A sequência de equívocos e enganos, amplamente explorados no poema ovidiano, acaba levando ao desenlace trágico com a morte dos dois jovens amantes.¹³

Diante desse potencial trágico, Capella reorganiza a história e a reestrutura na forma de uma peça explorando os três elementos que, segundo Mafra (2010, p. 67-93), caracterizavam a tragédia grega: a *hybris* (excesso ou demasia), a *hamartía* (erro trágico) e a *Moirá* (lote reservado a cada um, destino). A *hybris* se manifesta, por exemplo, na prepotência demonstrada por Tisbe no diálogo com a Sibila (cena 7). A *hamartía* consiste no erro de interpretação de Píramo, que, ao ver o véu de Tisbe ensanguentado, julga que a jovem fora dilacerada (cena 9). A *Moirá* é representada na peça de Capella

13 Nas *Metamorfoses*, a noção de erro trágico é, inclusive, explorada linguisticamente pelas diversas repetições do verbo *fallere* (“enganar”) ao longo do relato (v. 85, 94, 128), o que coloca em realce o engano causador do desenlace trágico.

por meio de suas correspondentes na tradição romana, as Parcas, figuras responsáveis por controlar o destino dos homens e determinar seu curso. Eram três velhas irmãs que teciam, mediam e cortavam o fio da vida humana e, na peça, elas comparecem ao nascimento de Píramo (cena 4) para definir o destino do jovem.

Outro ponto de aproximação das duas obras são as imagens, anteriormente citadas, do amor como chama ou fogo, tanto na versão ovidiana, quanto na peça. No episódio das *Metamorfoses*, afirma-se: “ambos igualmente ardiam, capturados os corações” (*Metamorfoses* 4.62); “quanto mais se oculta, mais ferve o fogo oculto” (*Metamorfoses* 4.64). Na recriação de Capella, Píramo diz: “O fogo da paixão explode em mim” (2012, p. 98), e Tisbe complementa: “Não há medo que nos detenha a chama” (2012, p. 98). Na peça, a imagética do amor como fogo é ainda associada à coloração do sol no poente ao fim da tarde, e o céu avermelhado surge como uma prefiguração da cor que vai tingir as amoras depois de ser derramado o sangue dos jovens. Diz Tisbe: “Quando o Sol tingir de vermelho vivo o céu da tarde, lá estarei!” (CAPELLA, 2012, p. 100), e Píramo reafirma: “quando o Sol no horizonte veste a cor púrpura do sangue e da paixão! Oh! Sim, lá estarei!” (CAPELLA, 2012, p. 102).

Aquilo que fora prefigurado enquanto os dois amantes combinavam o encontro, mediante a menção do vermelho do sangue e da paixão, será concretizado na última cena da peça. Nesse momento, as amoras, antes brancas, tingem-se com o sangue de Píramo e se tornam vermelhas. Diz Tisbe: “Apanhei-te algumas amoras. Eram brancas. Ficaram vermelhas pelo caminho...” (CAPELLA, 2012, p. 111-112). Na versão de Capella, a transformação da cor das amoras ocorre nos frutos já colhidos por Tisbe, antes mesmo que ela voltasse à amoreira junto à qual repousa o corpo de Píramo, de forma a colocar em realce a prefiguração do acontecimento. No relato ovidiano, há uma ligeira diferença, pois Tisbe primeiro retorna ao local de encontro, vê a árvore, mas fica em dúvida em razão da mudança na cor dos frutos: “Reconhece o lugar e o formato da árvore; / porém, a cor do fruto a deixa na incerteza” (trad. Raimundo Carvalho, 2010, p. 117) – *Utque locum et uisa cognoscit in arbore formam, / sic facit incertam pomi color: haeret, an haec sit* (Ovídio, *Metamorfoses* 4.131-132).

Outro elemento temático importante no episódio das *Metamorfoses*, o qual é explorado também na peça de Capella, consiste na separação dos dois jovens por uma ínfima parede e na descoberta de uma fenda que permite a comunicação entre eles. A

versão ovidiana realça a capacidade de os amantes apaixonados encontrarem um detalhe – a abertura na parede – que passara despercebido aos demais, além de lhes conceder voz para interpelar a parede que impede a concretização do amor e a união entre eles:

*Saepe, ubi constiterant hinc Thisbe, Pyramus illinc,
inque uices fuerat captatus anhelitus oris,
“inuide” dicebant “paries, quid amantibus obstas?
Quantum erat, ut sineres toto nos corpore iungi,
aut hoc si nimium est, uel ad oscula danda pateres? 75
Nec sumus ingrati: tibi nos debere fatemur,
quod datus est uerbis ad amicas transitus aures.”
(Ovídio, *Metamorfoses* 1.71-77)*

Sempre que Tisbe, de um lado e do outro Píramo,
notavam os seus mútuos suspiros, diziam:
“Invejosa parede, obstas por que os amantes?
Custava-te deixar-nos unir nossos corpos,
ou, ao menos, abrir-te para nos beijarmos! 75
Ingratos não somos, a ti agradecemos
por levar a ouvido amigo o que dizemos”.
(trad. Raimundo Carvalho, 2010, p. 115)

A fala dirigida pelos dois jovens à parede aproxima-se do *tópos* do *paraklausithyron*, típico da elegia amorosa romana, segundo o qual o amante elegíaco canta e lamenta diante da porta da amada, solicitando que ela ceda a seu amor. Há aqui uma reconfiguração do *tópos*, já que os dois apaixonados lamentam diante de um impedimento mútuo, configurado não por uma porta, mas pela parede que os separa. No início do trecho, a parede é interpelada como invejosa (*inuide paries*, v. 73), uma vez que distancia os amantes e impede sua união. No entanto, ao fim da fala, o posicionamento dos apaixonados passa a ser de gratidão, pois, apesar de separá-los, a parede possui uma fenda possibilitando a comunicação que, de outra forma, não seria viável.

A peça de Capella dedica uma cena inteira (cena 8) à descoberta da fenda e aos diálogos dos dois jovens através da parede. A fala das personagens presente nas *Metamorfoses*, interpelando a parede, parece encontrar correspondências em mais de

um momento da cena. Os paralelos podem ser primeiramente observados no marcante diálogo dos dois jovens quando se apercebem da presença um do outro, mas separados pela parede, que é censurada de forma vívida. A caracterização da parede como “invejosa” nas *Metamorfoses* aproxima-se da designação da parede e dos tijolos como “malditos” na versão de Capella:

PÍRAMO – PODES OUVIR-ME...?
TISBE – SIM... NÃO... MAL! E TU... ME OUVES?
PÍRAMO – POUCO... MAL!
TISBE – Oh! Não! (*esmurrando a parede*) MALDITA PAREDE!
PÍRAMO – (*esmurrando a parede*) MALDITA PAREDE!
TISBE – MALDITOS TIJOLOS!
PÍRAMO – MALDITOS TIJOLOS!
OS 2 JUNTOS – MALDITO MURO DE CIMENTO FRIO!!!
(CAPELLA, 2012, p. 89, Cena 8)

Esse trecho chama atenção pelo fato de as falas serem grafadas inteiramente em maiúsculas, evidenciando um tom de voz mais forte para a encenação, ao modo de gritos. Além disso, a sequência é especialmente ritmada: as duas primeiras interpelações – da parede e dos tijolos (“MALDITA PAREDE” e “MALDITOS TIJOLOS”) – são repetidas pelas personagens, e cada fala apresenta um total de cinco sílabas poéticas. Já a fala final, que os jovens pronunciam juntos (“MALDITO MURO DE CIMENTO FRIO”), totaliza dez sílabas poéticas, de modo a duplicar o esquema rítmico anterior. Essa alternância nas sílabas poéticas (5-5-5-5-10) confere uma cadência particular à passagem, fazendo-a se destacar em meio ao restante da cena.

Por sua vez, a segunda parte da fala dos amantes nas *Metamorfoses*, na qual eles demonstram gratidão à fenda na parede, pode ser equiparada ao trecho posterior da peça em que, tendo descoberto a fresta, Píramo e Tisbe conseguem finalmente se comunicar através dela. Na ocasião, ambos novamente interpelam a parede, mas agora lhe atribuindo uma série de adjetivos de coloração positiva:

TISBE – Ah! Bendita fresta entre as pedras que facilita o tráfego de nossas confidências!

PÍRAMO – Ah! Piedosa parede que em tempo nos socorre! Generosa e compassiva faz-se cúmplice do nosso indefeso amor!
(CAPELLA, 2012, p. 99, Cena 8)

Paralelamente ao enredo principal centrado nos amores dos dois jovens, a peça de Capella contém em si muitas outras metamorfoses, salpicadas ao longo da obra. Assim, embora se intitule *Píramo e Tisbe*, a peça combina e entretetece diversas outras histórias de transformações, de modo muito semelhante ao que ocorre nas *Metamorfoses*, de Ovídio, mas sob um formato teatral. Às vezes, as transformações são brevemente narradas nos textos em itálico que constituem as didascálias, desempenhando um papel de orientação cênica. Outras vezes, são desenvolvidas de forma mais ampla e ocupam cenas inteiras, como ocorre com os episódios de Eco e Narciso, de Orfeu e da Sibila.

A maior parte dos mitos mencionados por Capella foi justamente narrada nas *Metamorfoses*, de Ovídio. Portanto, ao evocar as personagens mitológicas na peça, seja na breve menção de seus nomes ou da transformação sofrida, seja por meio da encenação prolongada do episódio, é estabelecido um diálogo com o poema ovidiano. A enciclopédia mitológica das *Metamorfoses* é reaberta e novamente revisitada.

O “Prólogo” que dá início à peça de Capella traz duas ocorrências exemplares: o episódio de criação do mundo e a metamorfose da personagem Dóris. Assim como as *Metamorfoses* ovidianas têm como primeiro episódio a cosmogonia, também Capella principia com o mito da criação do mundo: “No começo era a escuridão. O caos: um imenso abismo vazio. Indefinido e confuso. Silencioso. Infinito” (CAPELLA, 2012, p. 15, Prólogo). O autor combina em sua descrição do caos as versões da cosmogonia presentes em Hesíodo, na *Teogonia*, e em Ovídio, nas *Metamorfoses*.

Na versão de Hesíodo, o caos consistia em uma espécie de fenda hiante, em um espaço vazio. Conforme destaca Martínez Nieto, essa noção de caos hesiódico recebeu uma série de interpretações entre os antigos: para Aristóteles, seria um “espaço em que os diferentes seres podem existir”; para Platão, “uma certa espécie invisível e sem forma”; para Plutarco, ora um “espaço que a tudo subjaz”, ora uma “parte do inframundo”; os estoicos o interpretaram como “água”; Baquilides, Aristófanes e Eurípidés associaram-no ao “ar” (MARTÍNEZ NIETO, 2000, p. 28-32).

Nas *Metamorfoses*, de Ovídio, por sua vez, aparece pela primeira vez a ideia que ainda hoje temos do “caos” como uma mistura confusa e sem forma definida. Ovídio o descreve como uma “massa rude e confusa” (Ovídio, *Metamorfoses* 1.7, *rudis indigestaque moles*), um “peso inerte” (v. 8, *pondus iners*), no qual as sementes discordantes de todas as coisas se encontram misturadas.¹⁴ O adjetivo *rudis* aponta para algo não trabalhado e ainda em estado grosseiro. Já o termo *iners* designa não só algo inativo ou inerte, mas também algo sem arte ou técnica (dado que a palavra se forma a partir de *in-ars*). Ou seja, o estado inicial do mundo, de acordo com relato ovidiano, era de uma desordem ou uma situação inacabada, que precisava ainda de polimento. Ao confluir em sua peça as versões de cosmogonia provenientes de Hesíodo e de Ovídio, Capella coloca em diálogo diferentes tradições mitológicas e constrói sua própria versão com base na combinação delas.

Nas *Metamorfoses*, de Ovídio, depois do episódio inicial de criação do mundo, esse estado de ordem que foi estabelecido é a todo o tempo ameaçado e colocado em risco. Na perspectiva ovidiana, mundo e natureza estão em constante movimento, num processo contínuo de modificação. Assim, uma série de instabilidades vai interferir no ordenamento inicial, de modo a perpassar o poema com o movimento e, é claro, com a metamorfose.

De modo similar, no “Prólogo” da peça de Capella, logo após o episódio de criação do mundo, a ordenação inicial também é perturbada por uma primeira instabilidade, representada pelo grito de Dóris, personagem que simboliza na peça todas as dores do mundo.

Num grito lancinante, entra em cena “Dóris”. Mulher de meia idade, aspecto trágico, archote aceso nas mãos. Procura desesperadamente algo, sempre entre gritos e choro. [...]

Em determinado momento, a mulher senta-se num canto, chorando, e deixa-se ficar vencida pelo cansaço. Tempo.

14 Ovídio, *Metamorfoses* 1.5-10: “Antes do mar, das terras e do céu que tudo cobre,/ uno era o aspecto da natureza em todo o orbe,/ o qual chamaram caos, massa rude e confusa,/ nada senão um peso inerte e, acumuladas num mesmo lugar,/ as sementes discordantes das coisas não bem formadas” (trad. nossa) – *Ante mare et terras et quod tegit omnia caelum/ unus erat toto naturae uultus in orbe,/ quem dixere chaos: rudis indigestaque moles/ nec quicquam nisi pondus iners congestaque eodem/ non bene iunctarum discordia semina rerum.*

*O fogo apaga-se.
Dóris vira pedra (a pedra-sem-alegria).
(CAPELLA, 2012, p. 16-17, Prólogo)*

Na tradição greco-latina, o nome Dóris designa uma das oceânides, que, unindo-se a Nereu, gerou as cinquenta Nereidas (Hesíodo, *Teogonia* 241 e 350; Ovídio, *Metamorfoses* 2.11, 269; 13.742). Embora originalmente o nome refira-se a uma personagem da linhagem do Mar, a peça de Capella associa Dóris ao mito de Deméter (ou Ceres) em busca de sua filha Perséfone (ou Prosérpina), episódio também narrado nas *Metamorfoses* (5.438-571): “Lembra o mito de Deméter, que, durante nove dias e nove noites, percorreu os quatro cantos do mundo sem comer, sem beber, sem se banhar, procurando a filha Perséfone raptada por Hades, deus dos Infernos” (CAPELLA, 2012, p. 16, Prólogo).

No entanto, a transformação de Dóris em pedra e a tristeza que caracteriza a personagem parecem evocar ainda outra narrativa mitológica das *Metamorfoses*: a história de Níobe, esposa do rei de Tebas (Ovídio, *Metamorfoses* 6.146-312). Orgulhosa por possuir um total de catorze filhos, sete moças e sete rapazes, Níobe despreza os ritos em honra da deusa Latona e censura as cidadãs tebanas de o fazerem. A rainha diz-se mais merecedora de honrarias que a divindade celebrada e argumenta ter nobre linhagem, aparência digna de uma deusa e, além disso, possuir catorze filhos, enquanto Latona tinha apenas dois, os deuses Apolo e Diana. Diante disso, Latona fica indignada e se enfurece contra a rainha. Para vingá-la, seus dois filhos dirigem-se até Tebas e matam com flechadas, um a um, todos os filhos e filhas de Níobe. Mesmo que a rainha suplicasse pela vida da última filha, isso não lhe foi concedido e, tomada por imensurável tristeza, Níobe se transforma em uma rocha. A metamorfose é descrita em detalhes na versão ovidiana:

*Dumque rogat, pro qua rogat, occidit. Orba resedit
exanimis inter natos natasque uirumque,
deriguitque malis. Nullos mouet aura capillos,
in uultu color est sine sanguine, lumina maestis
stant inmota genis, nihil est in imagine uiuum. 305
Ipsa quoque interius cum duro lingua palato
congelat, et uenae desistunt posse moueri;*

*nec flecti ceruix nec brachia reddere motus
nec pes ire potest; intra quoque uiscera saxum est.
Flet tamen. Et ualidi circumdata turbine uenti* 310
*in patriam rapta est. Ibi fixa cacumine montis
liquitur, et lacrimas etiam nunc marmora manant.*
(Ovídio, *Metamorfoses* 6.301-312)

Ao suplicar, se vai aquela por quem suplicava.
Senta-se em meio aos corpos sem vida das filhas e filhos
e do marido, endurece: os cabelos imóveis à brisa, o
rosto descorado, exangue, os olhos imóveis
pairam na face abatida, e nada na imagem está vivo.
Mesmo a língua congela junto ao duro palato,
veias desistem de poder pulsar, o pescoço
não mais pode virar, nem braços podem mover-se,
nem andar os pés, e as vísceras, dentro, são pedra.
Chora, contudo, e um redemoinho de ventos potentes,
leva-a à pátria, onde, fixa no topo do monte,
verte água, e ainda hoje as lágrimas chora.
(trad. Rodrigo Gonçalves, 2023, p. 178)

A metamorfose em rocha não é aleatória; ela preserva e coloca em realce um traço da rainha – seu duro orgulho, sua soberba – que já existia antes em sua forma humana.¹⁵ Por sua vez, a tristeza por ter perdido os catorze filhos é um elemento proverbial atribuído à personagem de Níobe, representada sempre a chorar e, mesmo depois de transformada em pedra, a verter água. São precisamente esses dois aspectos, a transformação em pedra e a tristeza, que sugerem o vínculo com Dóris metamorfoseada na pedra-sem-alegria.

Ao longo da peça de Capella, são introduzidas várias outras transformações mitológicas. Exemplos de metamorfoses anunciadas de forma breve, em trechos de didascália, consistem nas transformações de Castália em fonte e de Dafne em árvore:

15 A respeito de algumas categorias que contribuem para caracterizar e definir as transformações apresentadas no poema de Ovídio (como, por exemplo, a clarificação, a continuidade, a permanência e a perda), ver Solodow (1998, p. 174-190).

*Num determinado momento, “Lício” está prestes a agarrar] “Castália” quando ela, levada pelo terror, paralisa e grita pedindo proteção à deusa Ártemis.
Música cresce e, lentamente, Castália vai transformando-se numa fonte.
Lício, em desespero, entra na fonte e some no meio das águas.
Logo em seguida, no canto oposto do palco, em cena mais ou menos semelhante e quase simultaneamente, “Dafne”, fugindo de “Nômio”, metamorfoseia-se em árvore.
Nômio apanha algumas folhas da árvore e coloca-as em torno da cabeça, feito uma coroa.
(CAPELLA, 2012, p. 24, Cena 2)*

“Lício” e “Nômio” são epítetos do deus Apolo, e isso reforça a identificação dos episódios mitológicos mencionados por Capella no trecho. São frequentes na mitologia narrativas de deuses que se apaixonam por mortais ou por ninfas e querem, a todo o custo (e muitas vezes contra a vontade), unir-se a elas. Os dois exemplos citados ilustram esse desejo amoroso de Apolo, e a metamorfose que recai sobre as personagens é uma forma de fugir da união não desejada com o deus.

A transformação de Castália em fonte, ao ser perseguida pelo deus, que tenta violá-la, é um episódio transmitido por um autor latino tardio, chamado Lactância Plácido, num comentário que faz sobre outra obra, a *Tebaida* de Estácio: “Na Castália, onde outrora a virgem Castália, que, pois Apolo a amava e desejava violá-la, se precipitou em uma fonte” (trad. nossa) – *CASTALIAE ubi quondam uirgo Castalia, quam cum Apollo amaret et uim uellet inferre, in fontem se praecipitauit* (Lactantius Placidus, *In Statii Thebaida commentum* I, 697-698).

O episódio de Apolo e Dafne, por outro lado, é bastante célebre, tendo sido, inclusive, narrado nas *Metamorfoses*. Ele consiste na primeira história de temática amorosa apresentada no poema ovidiano. Dafne, filha de Peneu, suplicara ao pai poder permanecer para sempre virgem, sem se unir a nenhum homem, e ele concordara com o pedido. No entanto, Cupido lança uma flecha de ouro no coração de Apolo, fazendo-o se apaixonar pela jovem, e uma flecha de chumbo no peito de Dafne, fazendo-a repelir qualquer amor. Ela recusa Apolo, e este a persegue, até que, prestes a ser capturada, ela roga ao pai para ser privada da bela aparência que despertara os desejos do deus. Suas preces foram atendidas, e Dafne é transformada em um loureiro. Apolo, ainda com o

viveria enquanto não conhecesse a si mesmo. Jovem belo e desejado por moças e ninfas, ele era soberbo em razão de sua beleza e nunca se apaixonava. A ninfa Eco foi tomada de paixão ao vê-lo, porém, em razão de uma maldição de Juno, que a punira por ter acobertado os amores furtivos de Júpiter, Eco estava fadada a apenas repetir as últimas palavras ouvidas. Depois de muito seguir Narciso e de uma tentativa de diálogo em que apenas repete o fim das frases que ele mesmo diz, Eco encontra seu amado e tenta abraçá-lo, mas é imediatamente repelida e desprezada. Tomada de vergonha, ela se esconde nas florestas e definha até perder o corpo e permanecer apenas voz.

Narciso, por sua vez, continuou a desdenhar das ninfas que o desejavam, até que alguém fez um voto para ele se apaixonar sem nunca ser correspondido e sem poder alcançar o alvo de seus amores. Assim, descansando certo dia à beira de um lago límpido, ele vê sua própria imagem refletida na água e, sem saber que se trata de si mesmo, apaixona-se perdidamente pela figura refletida. Ao tentar tocar seu amado, a imagem se desfaz. Desse modo, Narciso permanece, inebriado e obcecado, diante do reflexo, deixa de comer e de beber e vai-se definhando aos poucos, até morrer. Seu corpo estendido sobre a relva foi então transformado em uma flor amarela com pétalas brancas, que dele recebeu o nome.

Na recriação de Capella, a história é apresentada por meio de uma cena em que dialogam Eco, Narciso e o Coro (cena 3). Este último tem um papel de conselheiro, e recomenda a Eco que ela não se aproxime de Narciso, pois ele iria recusá-la, e isso a magoaria. A resposta de Eco diante dos alertas do Coro é uma prefiguração do desenrolar de sua própria história. Ela diz:

ECO – Se assim acontecer, me esconderei nas cavernas e nas grutas, envergonhada. Meus ossos se misturarão às pedras e pedras serão! Só minha voz permanecerá, ao longe, repetindo o chamado dos Homens.

CORO - Estás escrevendo tua própria história.
(CAPELLA, 2012, p. 28, Cena 3)

O trecho, de certo modo, antecipa a transformação da personagem, que definhará até deixar de ter corpo e se tornar apenas voz. A metamorfose é assim narrada por Ovídio:

*Spreta latet siluis pudibundaque frondibus ora
 protegit et solis ex illo uiuit in antris.
 Sed tamen haeret amor crescitque dolore repulsae.* 395
*Extenuant uigiles corpus miserabile curae,
 adducitque cutem macies et in aera sucus
 corporis omnis abit. Vox tantum atque ossa supersunt:
 uox manet; ossa ferunt lapidis traxisse figuram.
 Inde latet siluis nulloque in monte uidetur;* 400
omnibus auditur: sonus est, qui uiuit in illa.
 (Ovídio, *Metamorfoses* 3.393-401)

Desprezada, oculta-se nas florestas e, envergonhada, cobre a face com folhagem e, desde então, vive em solitários antros.

Mas seu amor mantém-se, e cresce até com a dor da recusa.

395

E as preocupações, que lhe tiram o sono, mirram-lhe o infeliz corpo, a magreza enruga-lhe a pele, e todo o humor do corpo se evola no ar. Apenas lhe restam a voz e os ossos.

E a voz mantém-se. Dizem que os ossos assumiram a forma de pedras.

Oculta-se nas florestas a partir daí, e não é vista em monte nenhum.

400

Toda a gente a ouve. É som o que nela vive.

(trad. Domingos Dias, 2017, p. 189)

Quanto ao destino de Narciso, ele se apaixona por seu próprio reflexo na água e, impedido de concretizar o amor, definha até morrer. O corpo não foi encontrado, mas, em seu lugar, surgiu uma flor amarela no centro e circundada de pétalas brancas. Na peça de Capella, a transformação é expressa em didascália, que diz: “*No lago, onde Narciso sumiu, surge uma delicada flor amarela, cujo centro é circundado de pétalas brancas.*” (CAPELLA, 2012, p. 33, Cena 3). Nas *Metamorfoses*, a descrição da flor que leva o nome do jovem é similar. As ninfas procuravam o corpo do jovem, para lhe dar os ritos fúnebres, mas encontram uma flor:

*Iamque rogam quassasque faces feretrumque parabant:
 nusquam corpus erat; croceum pro corpore florem*

inueniunt, foliis medium cingentibus albis.
(Ovídio, *Metamorfoses* 3.508-510)

Preparavam já as tochas que se agitam no ar, o féretro e a pira,
mas em parte alguma se encontrava o corpo. No lugar do corpo,
encontraram uma flor amarela com pétalas brancas em volta do centro.
(trad. Domingos Dias, 2017, p. 197)

Na peça de Capella, ao fim da cena, Eco apenas repete as palavras ditas pelo coro, o que indica ter-se efetuado aquilo que ela antes prefigurara. Diferentemente do episódio das *Metamorfoses*, em que a ninfa foi punida pela deusa Juno e, por isso, apenas repetia as palavras finais, na peça de Capella, isso parece resultar do sofrimento e definhamento em razão da recusa amorosa de Narciso. Assim, são colocados em destaque a impossibilidade amorosa e o sofrimento decorrente dela, temas que têm relevância na própria história de Píramo e Tisbe, que dá título à peça.

Outro exemplo de episódio mitológico retomado por Capella com desenvolvimento mais amplo é o caso da história da Sibila, que comparece de modo mais prolongado nas cenas 7 e 9. A cena 7 consiste em uma conversa entre Tisbe e Sibila, na qual são explicitados alguns traços característicos da personagem, como a velhice e os longos cabelos, indicados em didascália:

Nesse clima, que de alguma forma deve parecer místico, entra a velha Sibila com sua gaiola de prata.
Cabelos muito longos e brancos, andar curvado e lento, inacreditavelmente mais velha do que em sua última aparição.
(CAPELLA, 2012, p. 68, Cena 7)

Em Ovídio, a personagem aparece em meio aos episódios recontados da *Eneida* de Virgílio, mas sob o novo viés ovidiano, que constrói uma mini-*Eneida* no interior das *Metamorfoses*. Nessa versão, a própria Sibila narra sua história (Ovídio, *Metamorfoses* 14.129-153). De acordo com o mito, essa formosa mulher despertou os amores de Apolo, que, tentando seduzi-la, promete atender ao que ela desejar. Sibila roga ao deus que lhe sejam concedidos tantos anos quanto os grãos de areia que ela carregava nas mãos, mas se esquece de pedir a permanência de sua juventude. Assim, o deus se propõe

a conferir também a juventude eterna, desde que ela se entregasse a ele. Como Sibila recusa a proposta, foi fadada a viver por longos anos, sob a forma de uma prolongada velhice. É por isso que, na peça de Capella, ela lamenta sua velhice interminável:

SIBILA – Como são impiedosos os segundos que, inexoravelmente, destroem-me o corpo! Como são impiedosos os segundos que me condenam a essa abjeta velhice sem-fim! Como são impiedosos os segundos! Por que se arrastam, tiranos, com a insuportável lentidão do tédio? Tiranos! (CAPELLA, 2012, p. 68-69, Cena 7)

Tisbe, ao se encontrar com a Sibila, até mesmo a confunde com o espectro da morte. Além disso, a conversa explícita outro traço distintivo da personagem, sua capacidade de proferir oráculos e profetizar sobre o futuro:

SIBILA – Muito alegras a velha Sibila, afeiçoando-a a tão desejado espectro. Porém, cuida-te com o que falas! Podes estar desvendando tua própria sorte!
TISBE - Não acredito em oráculos!
(CAPELLA, 2012, p. 71, Cena 7)

Além da menção das características de Sibila, na versão de Capella, assim como no poema ovidiano, também a própria personagem expõe acontecimentos de sua história, narrando, por exemplo, o fato de ter-se esquecido de pedir ao deus a preservação de sua juventude:

SIBILA – Ah! Tão ocupada eu estava em gozar a vitória, triunfo da minha ousadia, que me esqueci – ó inconsequente idade! – de acrescentar ao pedido, fosse-me preservado também o frescor da juventude! (CAPELLA, 2012, p. 72, Cena 7)

Nas *Metamorfoses*, o estado de extrema velhice da Sibila antecipa sua transformação final, que ela própria, enquanto adivinha, apresenta ao modo de uma profecia, ao descrever o progressivo definhamento pelo qual será acometida, diminuindo de tamanho até desaparecer:

*“Tempus erit, cum de tanto me corpore paruum
 longa dies faciet consumptaque membra senecta
 ad minimum redigentur onus: nec amata uidebor
 nec placuisse deo; Phoebus quoque forsitan ipse 150
 uel non cognoscet uel dilexisse negabit:
 usque adeo mutata ferar, nullique uidenda,
 uoce tamen noscar; uocem mihi fata relinquent.”*
 (Ovídio, *Metamorfoses* 14.147-153)

[...] Tempo haverá, em que o longo dia, desgastando-me de tamanho corpo,
 me tornará pequena: os membros consumidos pela velhice
 me reduzirão a um peso mínimo. Nem parecerei ter um dia sido amada,
 muito menos, ter encantado um deus. O próprio Febo, muito
 provavelmente,
 não me reconhecerá, ou negará ter-me amado:
 de tal maneira haverei de seguir mudada e visível a ninguém.
 Pela voz, no entanto, serei reconhecida: os fados me deixarão somente
 voz.
 (trad. Antônio Martinez, 2017, p. 619)

A descrição presente nas *Metamorfoses* anuncia a transformação, mas não a explicita, limitando-se a assinalar que a Sibila diminuirá de tamanho a ponto de perder a corporeidade, restando-lhe da forma anterior apenas a voz. Uma versão referida por Petrônio acrescenta que, após diminuir, a Sibila foi colocada dentro de um frasco e pendurada no templo de Apolo. Ao ser indagada sobre o que desejava, ela respondia reiteradamente que queria morrer:

Nam Sibyllam quidem Cumis ego ipse oculis meis uidi in ampulla pendere, et cum illi pueri dicerent: “σίβυλλα, τί θέλεις;”, respondebat illa: ἀποθανεῖν θέλω.”
 (Petrônio, *Satyricon* 48)

Pois, de fato, em Cumas eu próprio vi com meus olhos a Sibila pendendo num pequeno frasco, e, como os meninos lhe perguntassem: “Sibila, o que queres?”, ela respondia: “Quero morrer”. (trad. nossa)

Há ainda versões que especificam que, diante do envelhecimento causador da diminuição de seu tamanho, a Sibila se tornara parecida com uma cigarra: “Recusando-se a entregar-se ao deus, envelheceu de tal maneira, que se tornou como um pássaro ressequido. Ficou tão parecida com uma cigarra, que foi colocada numa espécie de gaiola e suspensa no templo de Apolo, em Cumas” (BRANDÃO, 2014, p. 567). Em sua peça, Capella explicita a transformação da Sibila em uma cigarra, quando, na cena 9, a personagem reaparece dentro da gaiola de prata, agora segurada por uma menina:

CAMP. 1 – Oh! Tem algo debatendo-se dentro da gaiola!
 MENINA – (*dirigindo-se à gaiola*) Quieta, Sibila! Eles não vão te matar. São compreensivos e amigos. (*falando baixinho*) São pobres camponeses...
 CAMP. 5 – O que é...?
 CAMP. 3 – Sibila? Uma profetisa, então?!
 MENINA – (*erguendo a gaiola*) É apenas uma cigarra!
 [...]
 MENINA – Psiu! Ela está agitada. (*dirigindo-se à gaiola*) Que tu queres, Sibila? Que queres?
 CAMP. 4 – (*depois de um tempo*) Ih! Perdeu a voz, calou-se!
 CAMP. 1 – Emudeceu!
 CAMP. 2 – Está envergonhada, a pobrezinha faladeira!
 TODOS – Oh!!! (*divertindo-se*)
 MENINA – Sibila, que queres? Não respondes? Que queres, Sibila?
 [...]
 MENINA – (*Exultante, de longe*) Ela falou! Ela falou!
 CAMP. 2 – E o que disse a infeliz?
 MENINA – (*imitando a cigarra*) “Quero morrer!” “Quero morrer!” (*dá uma pausa e depois começa a rir*).
 (CAPELLA, 2012, p. 105-107, Cena 9)

Capella explora igualmente a versão que atribui à Sibila a conversa com crianças e a resposta “quero morrer!”. Assim, observa-se na peça uma combinação que costura as versões do mito de um modo bastante semelhante ao entretecer de narrativas nas *Metamorfoses* ovidianas.

Considerações finais

Com base nos exemplos citados, percebe-se que a peça de Capella retoma não apenas o episódio de Píramo e Tisbe, mas o enxerta em um conjunto de relatos e personagens da mitologia greco-romana, que são entretecidos na peça de diferentes formas. Em alguns momentos, ocorre somente a menção de nomes mitológicos e uma breve narração da metamorfose sofrida, como nos trechos de didascália, indicados pelo uso da fonte em itálico. Observamos isso nas transformações de Dóris, Castália e Dafne. Em outros momentos, as narrativas mitológicas são desenvolvidas de forma mais detalhada e prolongada, mas sob o formato teatral, como vimos na história de Eco e Narciso e no episódio da Sibila.

Em ambos os tipos de ocorrência, fica estabelecido o diálogo com obras da tradição greco-latina, que são renovadas e ressignificadas na nova peça. Mais do que isso, a estratégia de costurar diferentes relatos mitológicos em uma mesma obra aproxima-se do procedimento poético das *Metamorfoses*, de Ovídio, que enreda e entretece várias histórias. Nesse sentido, também a peça de Capella, destinada especialmente a um público juvenil, parece colocar em realce o potencial da narração de mitos como uma forma de aprendizado e de transmissão da tradição mitológica.

Referências

ALBERTO, Paulo F. Introdução. In: OVÍDIO. **Metamorfoses**. Tradução de P. Farmhouse Alberto. Lisboa: Cotovia, 2007, p. 11-32.

ALVES, Nilda. A narrativa como método na história do cotidiano escolar. I Congresso Brasileiro de História da Educação. Educação no Brasil: história e historiografia. 06 a 09 de novembro de 2000. **Anais...** Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1slHnoeV2EHISEZkDMzBvIUnQq6VnGA2C>. Acesso em: 17 jun. 2023.

AVELLAR, Júlia B. C. de. A incorporação de preceitos didáticos da *Arte de amar* nas *Heroides* e nas *Metamorfoses*, de Ovídio. **Phaos**: Revista de Estudos Clássicos, Campinas, v. 22, e022011, 2022. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/phaos/article/view/17262>. Acesso em: 29 out. 2023.

AVELLAR, Júlia B. C. de. **Uma teoria ovidiana da literatura**: os *Tristia* como epitáfio de um poeta-leitor. 2019. 611 f. Tese (Doutorado em Letras: Estudos Literários) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/30644>. Acesso em: 18 nov. 2023.

AVELLAR, Júlia B. C. de. **Uma teoria ovidiana da literatura**: os *Tristia* como epitáfio de um poeta-leitor. Belo Horizonte: Relicário, 2023.

BOYLE, Anthony J. Introduction: The Roman Song. In: BOYLE, Anthony J. (ed.). **Roman**

Epic. London: Routledge, 1993, p. 1-18.

BRANDÃO, Junito de S. **Dicionário mítico-etimológico**. Petrópolis: Vozes, 2014.

CALVINO, Italo. Ovídio e a contiguidade universal. In: _____. **Por que ler os clássicos**. Trad. N. Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007, p. 31-42.

CAPELLA, Vladimir. **Píramo e Tisbe**. São Paulo: Sesi-SP Editora, 2012.

CARVALHO, Raimundo N. B. **Metamorfoses em tradução**. 2010. 158 f. Relatório de Pós-Doutoramento – Faculdade de Letras e Ciências Humanas, Universidade de

São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.usp.br/verve/coordenadores/raimundocarvalho/rascunhos/metamorfoseovideo-raimundocarvalho.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2023.

DIAZ, Joanne T. **Grief as Medicine for Grief: Complaint Poetry in Early Modern England, 1559-1609**. 2008. 304 f. Tese (Doctor of Philosophy) – Northwestern University, Evanston, Illinois, 2008.

FERLAMPIN-ACHER, Christine. Piramus and Tisbé au Moyen-Âge: le vert paradis des amours enfantines et la mort des amants. In: BURY, Emmanuel (org.). **Lectures d'Ovide**: publiées à la mémoire de Jean-Pierre Néraudau. Paris: Les Belles Lettres, 2003, p. 115-147.

HESÍODO. **Teogonia**. Trad. de Jaa Torrano. São Paulo: Iluminuras, 2012.

HESÍODO. **Os trabalhos e os dias**. Tradução de Christian Werner. São Paulo: Hedra, 2013.

HEXTER, Ralph. Ovid in the Middle Ages: Exile, Mythographer, and Lover. In: BOYD, Barbara (ed.). **Brill's Companion to Ovid**. Leiden: Brill, 2002, p. 413-442.

HORACE. **Satires, Epistles, Ars poetica**. Ed. T. E. Page, E. Capps, W. H. D. Rouse, L. A. Post, E. H. Warmington. Translated by H. Rushton Fairclough. London: Loeb Classical Library 194. Cambridge: Harvard University Press, 1942.

KEITH, Alison. Etymological Wordplay in Ovid's 'Pyramus and Thisbe' (Met. 4.55-166). **The Classical Quarterly**, v. 51, n. 1, p. 309-312, 2001.

KNOX, Peter. Ovidian Myths on Pompeian Walls. In: MILLER, John; NEWLANDS, Carole (ed.). **A Handbook to the Reception of Ovid**. West Sussex/Malden/Oxford: Wiley-Blackwell, 2014, p. 36-54.

KONDOLEON, Christine. **Domestic and Divine: Roman Mosaics in the House of Dionysos**. Ithaca and London: Cornell University Press, 1994.

LACTANTIUS PLACIDUS. **In Statii Thebaida Commentum, Anonymi In Statii Achilleida Commentum, Fulgentii ut fingitur Planciadis super Thebaiden Commentariolum**. Recensuit Robertus Dale Sweeney. Stutgardiae et Lipsiae: Teubner 1997.

LUCRÉCIO. **Sobre a natureza das coisas**. Edição bilingue. Tradução, notas e paratextos de Rodrigo Gonçalves. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MAFRA, Johnny J. **Cultura clássica grega e latina**: temas fundadores da literatura ocidental. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2010.

MARTÍNEZ NIETO, Roxana. **La aurora del pensamiento griego**: las cosmogonías prefilosóficas de Hesíodo, Alcman, Ferecides, Epiménides, Museo y la Teogonía órfica antigua. Madri: Trotta, 2000.

OVIDIUS. **Amores. Epistulae. Medicamina faciei femineae. Ars amatoria. Remedia amoris**. R. Ehwald edidit ex Rudolphi Merkelii recognitione. Leipzig: Teubner, 1907.

OVÍDIO. **Metamorfozes**. Edição bilingue. Tradução de Domingos L. Dias. São Paulo: Editora 34, 2017.

OVÍDIO. **Metamorfozes**. Tradução, introdução, notas e glossário de Rodrigo Gonçalves. São Paulo: Penguin-Companhia das Letras, 2023.

OVÍDIO. **As Metamorfozes**. Organização de Mauri Furlan e Zilma Nunes. Florianópolis: Editora da UFSC, 2017.

OVID. **Metamorphoses**. [Online] Ed. Hugo Magnus. Gotha: Friedr. Andr. Perthes, 1892. Disponível em: <https://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3atext%3a1999.02.0029>. Acesso em: 14 nov. 2023.

OVÍDIO. **Tristia/Tristezas**. Edição bilingue. Tradução, introdução e notas de Júlia B. C. de Avellar. Belo Horizonte: Relicário, 2023.

PETRONIUS ARBITER. **Satyricon**. Ed. Michael Heseltine. London: William Heinemann, 1913.

SARAIVA, Francisco R. dos Santos. **Dicionário latino-português**. Rio de Janeiro: Garnier, 2006.

SOLODOW, Joseph B. **The World of Ovid's Metamorphoses**. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1988.

TREVIZAM, Matheus. **Poesia didática**: Virgílio, Ovídio e Lucrecio. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

VIRGILE. **Bucoliques**. Texte établi et traduit par E. de Saint-Denis. Paris: Les Belles Lettres, 1960.

VIRGILIO. **Georgiche**. A cura di Alessandro Barchiesi. Introduzione di Gian B. Conte. Milano: Mondadori, 1980.

Crítica literária e proposta paidêutica em Platão: continuidade na ruptura

Silvio Marino¹

Platão foi um autor que repensou a tradição cultural – filosófica, científica, literária e política – como poucos fizeram. Mesmo uma análise superficial de sua obra permite ao leitor perceber este dado. Tanto no nível filosófico quanto no literário, Platão representa um ponto para onde a tradição filosófica anterior conflui e de onde se irradiam as questões que serão tratadas pelos autores posteriores, deixando uma forte marca até nas filosofias da Antiguidade tardia, e não somente as da tradição do platonismo.

Um dos pontos em que fica mais evidente essa reforma e reconsideração da tradição é a questão do tipo de comunicação que Platão adota, dos mecanismos da comunicação e dos efeitos sobre a alma dos vários tipos de comunicação, algo que Platão discute e enfrenta ao longo de toda sua obra. Esta consciência literária, *lato sensu* entendida, não vai isenta, também e sobretudo, da reflexão acerca das consequências políticas que esses vários tipos de comunicação engendram.

1 Silvio Marino é mestre em Filosofia pela Università degli Studi di Napoli Federico II (2005) e doutor em Scienze Filosofiche (Filosofia Antica) pela mesma universidade (2010), com período de estudos no CNRS - França (2009-2010). Foi pós-doutorando de Filosofia Antiga nas Universidades de São Paulo (USP) e de Campinas (UNICAMP). Atualmente é Professor Colaborador na Universidade de Brasília (UnB). Suas pesquisas em andamento remetem às fontes médicas no “Timeu” de Platão, às traduções dos tratados “De genitura/De natura pueri” da “Coleção hipocrática” e do “Fedro” de Platão.

Todos esses assuntos podem ser corretamente considerados do ponto de vista da *paideia*, porque, como se mostra no segundo prólogo do *Protágoras* (310b-314c), todos os conteúdos dos discursos entram na alma de quem escuta e modificam a constituição psíquica de cada um. Não podia expressar-se melhor o poeta Simônides de Ceos escrevendo que “a cidade educa o homem”.² É a cidade, na sua inteireza, a educar os homens que vivem nela, e, portanto, a recriar e reproduzir os valores nos quais a cidade está baseada. Entre os vários *logoi*, os vários discursos que o cidadão podia escutar, os poemas eram o meio mais importante para veicular os valores que a cidade aceitava e reproduzia. Platão, como todos os poetas, estava profundamente ciente do fato de que entre tradição e produção literária, por um lado, e valores morais e cívicos, por outro, existia um círculo vicioso em que um produz o outro.³

Neste panorama, é mesmo no nível da produção literária que se pode encontrar a ruptura que Platão quer promover na tradição poética e política, ou seja, dito numa palavra só, na tradição pedagógica. E, todavia, essa ruptura com o passado se dá na forma de uma continuidade. Objeto, portanto, desta breve contribuição é a maneira com a qual se dá esta continuidade na ruptura, nos níveis da forma e do conteúdo, em relação à poesia e à composição de discursos, tanto orais quanto escritos. Por isso, o foco será tratar de alguns elementos de crítica literária que Platão expõe⁴ – na *República* (livro X), no *Fedro* e no *Banquete*, principalmente – e como estes elementos se encaixam na crítica à poesia mimética e aos retores e sofistas do final do século V a.C., para mostrar a visão global e o sentido da reforma pedagógica que Platão entendia propor.

Primeiramente, é preciso ressaltar o fato de que a escrita de Platão sempre foi considerada de grande elegância e de grande requinte, basta lembrar que o autor

2 πόλις ἄνδρα διδάσκει; fr. 53 Diehl.

3 A bibliografia sobre a poesia grega e a produção literária é vastíssima e, portanto, as referências devem ser forçadamente parciais. Para esta questão, remetemos a Arrighetti 1989, cuja perspectiva é consonante ao espírito desta contribuição.

4 Nas últimas décadas, a questão da poética e da produção literária de Platão vem ganhando cada vez mais atenção. Uma das contribuições mais importante é a de Gaser 1984, significativamente intitulada “Platão como escritor filosófico”, fruto das lições que ele deu, na Itália, em Napoli, no Istituto Italiano per gli Studi Filosofici, ensaio ao qual se fará referência no curso desta contribuição. Outras contribuições que esclarecem a natureza da poética e da produção literária de Platão são Tulli 1998, Halliwell 2002, Giuliano 2005, Palumbo 2008, Regali 2012, Moutsopoulos-Protopoulos-Marneli 2013, Benitez-Wang 2016, Halliwell 2016, Esposito 2023, e os lemas de Halliwell “Tragedy” e “Mimesis” em Press-Duque [2023].

anônimo do tratado *Sobre o sublime* chama Platão, junto a Xenofonte, de “herói”⁵ e de “divino”,⁶ afirmando sua grandeza,⁷ e neste mesmo capítulo faz uma afirmação de grande peso relativa à continuidade entre Platão e a tradição literária:

Só Heródoto foi homérico em sumo grau? Ainda antes o foi Estesícoro, e Arquíloco, mas o mais homérico de todos estes foi sobretudo Platão, que daquela torrente homérica faz derivar para si inúmeros córregos derivados.

μόνος Ἡρόδοτος Ὀμηρικώτατος ἐγένετο; Στησίχορος ἔτι πρότερον ὁ τε Ἀρχίλοχος, πάντων δὲ τούτων μάλιστα ὁ Πλάτων, ἀπὸ τοῦ Ὀμηρικοῦ κείνουνάματος εἰς αὐτὸν μυρίας ὅσας παρατροπὰς ἀποχτευσάμενος.⁸

É preciso destacar este juízo do autor deste tratado, que quer tratar do sublime e que representa um dos escritos mais importantes para a crítica literária da Antiguidade. O autor, de fato, não somente afirma a grandeza de Platão, como o insere na tradição da poesia, e da poesia épica especificamente, afirmando que Platão tira a sua prosa da torrente de Homero. Homero, portanto, é a fonte da escrita platônica, e Platão o mais homérico de todos os escritores. Todavia, pouco antes do trecho citado acima, no parágrafo 2 do próprio capítulo XIII, o autor do *De sublimitate* mostra ter a perfeita consciência da profunda arte da escrita de Platão, e julga ser um traço do estilo sublime deste filósofo o fato de ele querer *imitar/emular* – na dialética *imitatio/aemulatio* – os escritores, poetas e prosadores do passado:

Este homem [*scil.* Platão] nos mostra, se não quisermos negligenciá-lo, que também um outro caminho, além daqueles ditos, tende para o sublime. Qual seria este caminho? A imitação e a emulação dos grandes escritores e poetas do passado.

Ἐνδείκνυται δ' ἡμῖν οὗτος ἀνὴρ, εἰ βουλοίμεθα μὴ κατολιγωρεῖν, ὡς καὶ ἄλλη τις παρὰ τὰ εἰρημένα ὁδὸς ἐπὶ τὰ ὑψηλὰ τείνει. ποία δὲ καὶ τις αὕτη; <ή> τῶν ἔμπροσθεν μεγάλων συγγραφέων καὶ ποιητῶν μίμησις τε καὶ ζήλωσις.⁹

5 ἥρωες: *De sublimitate* IV 4; ed. Halliwell 2021, p. 12, 25.

6 θεῖος: *De sublimitate* IV 6; ed. Halliwell 2021, p. 14, 42.

7 μεγεθύνεται: *De sublimitate* XIII 1; ed. Halliwell 2021, p. 38, 38.

8 *De sublimitate* XIII 3; ed. Halliwell 2021, p. 40, 26-30.

9 *De sublimitate* XIII 2; ed. Halliwell 2021, p. 40, 13-17.

O autor do *De sublimitate* reconhece, no estilo de Platão, primeiramente o sublime, mas a maneira com que ele chega ao sublime depende de um outro caminho, o da imitação (μίμησις) – que é propriamente uma reprodução do estilo de um grande autor do passado – e da emulação (ζήλωσις) – que é propriamente a vontade de imitar, mas para superar os grandes escritores do passado.¹⁰ E é também significativo que, mesmo ao introduzir um outro caminho que leva ao estilo sublime, o autor introduza a questão da imitação/emulação com Platão, sugerindo que Platão, além de ser um grandíssimo escritor, é quem percorreu este caminho para alcançar o sublime.

Um outro testemunho sobre Platão como imitador/emulador pode ser encontrado, séculos depois do *De sublimitate*, em Proclo, intérprete neoplatônico que retoma a questão da poética de Platão e do fato de que é o próprio Platão que nos convida a *imitar/emular* os grandes escritores do passado, sobretudo Homero. No texto *Sobre as objeções de Platão contra Homero e a poética*,¹¹ Proclo considera a παλαιὰ διαφορά – a antiga disputa – entre a filosofia e a poesia, conduzida por Platão contra a arte mimética. Primeiramente, trata da crítica de Platão para, depois, mostrar como, na verdade, Platão considera Homero mestre de estilo e de verdade. Ora, dentro deste texto, encontramos um ensaio intitulado *Que em toda a obra dele, Platão é émulo de Homero tanto no estilo quanto nos assuntos*, em que Proclo tenta demonstrar a proximidade entre

10 Na crítica literária contemporânea, um conceito muito próximo ao da *imitatio/aemulatio* é o da “ansiedade da influência”, elaborado por Harold Bloom 1973.

11 Πρόκλου διαδόχου περί τῶν ἐν Πολιτείᾳ πρὸς Ὅμηρον καὶ ποιητικὴν Πλάτωνι ῥηθέντων. Na tradição, este texto aparece como parte do comentário de Proclo à *República* de Platão, embora seja uma obra autônoma. Por este motivo, Abbate 2004 não o inclui no texto do comentário à *República* e passa da quinta dissertação diretamente à sétima, ao passo que Festugière 2012 o mantém. Acerca disso, vide Abbate 2004, XLVII-XLVIII.

Platão e Homero.¹² Estamos na mesma perspectiva do autor do *De sublimitate*: Platão não somente emula Homero, mas estimula a imitá-lo.

Já desde a Antiguidade, Platão é considerado não somente pela “doutrina”, mas também pelo estilo que cria ao compor seus diálogos. O foco desta contribuição, portanto, será a reforma literária e poética que Platão propôs por meio dos diálogos.

Os estudos sobre a escrita de Platão tiveram um forte progresso com a assim chamada escola de Tübingen, com a obra de Gaiser e Krämer, discípulos de Schadewaldt. Trata-se da vertente historiográfica que vê em doutrinas não-escritas a referência que os diálogos fazem a algo ulterior fora deles, diálogos que seriam protrépticos em relação à doutrina dos princípios. Mesmo se a hipótese historiográfica desta escola, que depois foi chamada de Tübingen-Milano pela adesão de Giovanni Reale à leitura esotérica de Platão, diminuiu seu peso e é compartilhada por uma minoria de estudiosos,¹³ o que não pode ser desconsiderado é o fato de que, também graças às obras destes estudiosos, o aspecto literário de Platão virou um ponto importante e fundante para qualquer vertente historiográfica. Não pode ser mais desconsiderado o fato de que Platão foi, sim, filósofo, mas foi, primeiramente, escritor filosófico, o que impõe a necessidade de sempre considerar a teoria literária e comunicativa que está por trás dos diálogos.¹⁴ Em cinco conferências em Napoli, na Itália, Konrad Gaiser abordou este aspecto da filosofia de Platão e mostrou como Platão entendia sua obra literária como reforma poética, e portanto paidéutica e política. De fato, um filósofo grego pode ser estudado como escritor e crítico literário, e também como filósofo. A pergunta que se pode e se

12 O título grego è Ὅτι διὰ πάσης τῆς ἑαυτοῦ συγγραφῆς Ὁμήρου ζηλωτῆς ἐστὶν ὁ Πλάτων ταῖς τε λεκτικαῖς ἀρεταῖς καὶ ταῖς πραγματικαῖς. Este ensaio é o terceiro capítulo do livro II do comentário de Proclo; cfr. Festugière 2012, 184-192. Sobre a análise que Proclo conduz acerca do estilo de Platão, nas dissertações V e [VI], vide Sheppard 1980. O texto que segue o título é ainda mais interessante: “[...]. Que não somente Platão nos recomendou emular a poesia de Homero, tal como escreveu no *Íon*, e virar o olhar em direção ao pensamento dele, mas que ele próprio também é realmente um emulador de Homero, poderíamos entender depois de ter considerado esta forma dos discursos proposta e o saber doutrinal, que ele busca em toda parte (I 163, 13-19 ed. Kroll 1899: [...]). ὅτι δὲ οὐ μόνον ἡμῖν παρεκελεύσατο ζηλοῦν τὴν Ὁμήρου ποίησιν ὁ Πλάτων, καθάπερ ἐν τῷ Ἔϊωνι γέγραπται, καὶ πρὸς τὴν ἐκείνου διάνοιαν ἀποβλέπειν, ἀλλὰ καὶ αὐτὸς ὄντως ἐστὶν Ὁμήρου ζηλωτῆς, μάθοιμεν ἂν τὴν τε προβεβλημένην αὐτῆν τῶν λόγων ἰδέαν καὶ τὴν τῶν δογμάτων ἐπιστήμην, ἣν πανταχοῦ μεταδιώκει, κατανοήσαντες.).

13 Uma crítica radical à escola de Tübingen-Milano, e que toma em conta e resume a questão em relação às implicações filosóficas, è o ensaio de Trabattoni 1994, importante, entre outros aspectos, pela distinção que faz entre a peculiaridade da escola de Tübingen e a escola de Milano.

14 Sobre a teoria da comunicação, sobretudo em relação ao *Protágoras*, vide Marino 2019, *passim*.

deve colocar é o que significava ser escritor filosófico no contexto literário e filosófico daquela época.

Todos os diálogos são expressão do esforço de Platão em propor uma nova poética, e seria impossível discutir todos os lugares platônicos que remetem a este assunto. Portanto, o percurso proposto aqui passa apenas por uma seleção de diálogos, principiando com a *República*, porque este é um diálogo que nos oferece um ponto de vista global para a questão.

A *República* de Platão visa à constituição, à criação da *polis* justa e feliz. O que chama a atenção, lendo esta obra tão fascinante quanto desafiadora, é a construção desta cidade por meio dos *logoi*, dos discursos. Não há praticamente nenhum assunto da filosofia de Platão que não esteja envolvido e discutido nesse diálogo, composto em dez livros, e que, portanto, se apresenta aos olhos dos leitores como uma *summa* de seu pensamento.

O fim do livro nono, quando tudo parece esclarecido e definido nas linhas principais, parece ser o fim de todo este esforço conceitual. Todavia, depois dele há o livro décimo, que, na economia da *República*, parece não se encaixar bem do ponto de vista do desenvolvimento dialético. Não obstante, Platão acrescenta este último livro, no qual encontramos a célebre crítica à *mimesis* (representação-imitação) e à arte mimética, que inclui a poesia, e é deste ponto que se deve partir para entender melhor o assunto, colocando-nos a seguinte pergunta: o que é a *mimesis* e por que Platão a critica?

Sobre esta crítica foram escritos inúmeros livros e artigos, e foram dadas inúmeras interpretações.¹⁵ Nós a retomamos aqui para destacar um problema relacionado à *mimesis* que Platão tinha bem presente, a saber, o da *kelesis*, o encantamento que a alma padece ao ouvir a poesia mimética. De fato, a *kelesis* é, na verdade, o problema que Platão destaca não somente em relação à poesia e às várias formas de produções miméticas (também as artes plásticas são produções miméticas, no sentido que “reproduzem” ou “imitam” algo da realidade), mas também em relação à prática da retórica e da sofística. Pode-se já, portanto, dar as coordenadas do âmbito onde se insere a reflexão de Platão: por um lado, a poesia (Homero e os trágicos *in primis*), por outro, a retórica e a sofística, para Platão, são de fato Cila e Caríbdis, os dois monstros da mitologia grega que engoliam os

15 Sobre a questão da *mimesis* em geral, destacamos aqui, novamente, os textos de Palumbo 2008 e o recentíssimo de Esposito 2023.

que navegavam no estreito da Sicília. E, contra esses dois “monstros”, Platão teve que afiar suas armas literárias e filosóficas, apesar do fato de usar as “armas” deles.

Para reformar a cidade, Platão devia primeiramente reformar a *paideia*, mas para reformar a *paideia* era necessário analisar os mecanismos por meios dos quais os valores – arcaicos ou “democráticos” – eram veiculados e introjetados, a fim de desconstruí-los e corrigir o que havia de “patológico” neles. Todavia, para fazer isso, era necessário também analisar as formas da produção literária, ou seja, usar as ferramentas da crítica literária para, de um lado, criticar e, do outro, propor uma literatura reformada condizente com a reforma dos valores e da política proposta na *República* e, em geral, em toda a sua obra.

O livro X abre-se com o banimento, por parte de Sócrates, da poesia mimética, com a proibição de aceitar o que de mimético houvesse na poesia. A Gláucon, que parece não entender bem, Sócrates responde que todas as obras miméticas parecem ser danosas:

{Sócr.} Aqui entre nós (porquanto não ireis me denunciar aos poetas trágicos e a todos os outros que praticam a mimese), todas as obras dessa espécie se me afiguram ser a *destruição* da *inteligência* dos ouvintes, de quantos não tiverem como *antídoto* o conhecimento da sua verdadeira natureza.

{ΣΩ.} Ὡς μὲν πρὸς ὑμᾶς εἰρῆσθαι – οὐ γὰρ μου κατερεῖτε πρὸς τοὺς τῆς τραγωδίας ποιητὰς καὶ τοὺς ἄλλους ἅπαντας τοὺς μιμητικούς – λῶβη ἔοικεν εἶναι πάντα τὰ τοιαῦτα τῆς τῶν ἀκουόντων διανοίας, ὅσοι μὴ ἔχουσι φάρμακον τὸ εἰδέναι αὐτὰ οἷα τυγχάνει ὄντα.¹⁶

A poesia mimética é uma espécie de veneno, de filtro mágico que o ouvinte toma e que o encanta, a não ser que o ouvinte possua um antídoto, um *pharmakon* que possa evitar o efeito da fascinação, do feitiço.

Ora, a questão é saber o que é a *mimesis*. Para fazer isso, Sócrates introduz o exemplo da cama: neste exemplo, Sócrates mostra que há três graus de realidade, o primeiro grau é a ideia da cama, que sempre permanece igual a si mesma: é o que torna cama uma cama. O segundo grau é o ser sensível que chamamos por este nome, ou

16 R. X 595b3-7; tr. Rocha Pereira 2001 levemente modificada. Sobre o encantamento e o antídoto à poesia do qual fala aqui Sócrates, vide Halliwell 2011.

seja, a cama, que é o objeto em que nos deitamos quando queremos dormir. O artesão pode construir uma cama porque tem como modelo, e assim a “reproduz” (“imita”), a ideia de cama. Podemos considerar a cama construída como um objeto que possui, sim, uma existência própria, mas que depende sempre da ideia de cama. Portanto, a cama sensível, diz Sócrates, é algo de opaco¹⁷ em relação à verdade e ao ser. Aqui, neste segundo nível, encontramos a diferença entre o que verdadeiramente é, a ideia, e o que não é verdadeiramente, mas existe, que são as coisas sensíveis que participam das ideias. A cama onde vamos nos deitar é cama porque participa da ideia de cama e, por isso, primeiramente, recebe o nome de cama. Todavia, não devemos confundir a cama sensível com a ideia de cama.

Há ainda um terceiro grau, que corresponde à imagem da cama, que um pintor pode pintar e que nós reconhecemos como cama pintada. O pintor é, sim, um artesão, mas não como o construtor de camas, porque o construtor de camas olha para a ideia de cama para produzir a cama, enquanto o pintor não olha para a ideia de cama, mas para uma das inúmeras camas sensíveis que existem no nosso nível: a imagem da cama é uma representação de uma representação, porque é representação da cama sensível que é uma representação da ideia. A imagem não possui o ser da ideia nem o tipo de existência da cama sensível e, portanto, não é uma coisa, mas é uma aparência, um *phainomenon*, ou um *phantasma*.

Para entender o que Platão queria dizer com este último nível, podemos recorrer à ajuda do grande pintor belga René Magritte, que pintou num quadro um cachimbo com a frase “Ceci n’est pas une pipe” (“Isso não é um cachimbo”). Magritte tinha razão: o que ele pintou não é um cachimbo, mas a imagem de um cachimbo; afinal, ninguém poderia fumar com o cachimbo pintado. Ainda mais interessante é o fato de que o nome do quadro não é a frase escrita nele, pois Magritte o chamou de “La Trahison des images” (“A traição das imagens”).¹⁸ O título é revelador da intenção do artista em propor a obra: romper com a ligação direta da pintura clássica entre imagem e realidade. Para Magritte, nenhum quadro está no nível das coisas (nos termos do livro X da *República*, diríamos, no segundo nível), mas o cachimbo pintado está no nível da representação, destacando, assim, com uma frase “banal”, os equívocos da comunicação humana, que

17 ἀμυδρόν: R. 597a10.

18 Este famosíssimo quadro, um óleo sobre tela de 1929, abre uma série de quadros com este tema. O próprio Magritte 1929 explicará o sentido do quadro: a relação entre palavra e representação.

chama objeto e imagem pelo mesmo nome “cachimbo”. E é por isso que o quadro se chama “La trahison des images”, porque as imagens nos enganam enquanto pretendem ser os objetos reais (sensíveis), mesmo não sendo mais do que uma aparência, uma reprodução enganadora.

Respondendo à pergunta “o que é a *mimesis*?”, pode-se dizer que a *mimesis* é a operação que o pintor faz, de representar objetos sensíveis que nos enganam, objetos que, quando os vemos, nos fazem dizer “esta é uma cama”, “este é um cachimbo”, enquanto, na verdade, não são outras coisas senão aparências enganadoras. E são enganadoras porque querem substituir objetos reais. Portanto, o pintor é um *mimetes*, um “imitador”, e a *mimesis* se coloca no terceiro grau da escala do ser a partir das ideias.¹⁹

Todo este discurso de Sócrates é relativo ao problema de definir a *mimesis* poética: depois do trecho em que Sócrates fala do antídoto contra a *mimesis*, Gláucon lhe pergunta o que quer dizer, e ele responde:

{Sócr.} Tenho de o dizer – confessei eu –. E contudo, uma espécie de *afeição* e de *respeito* que *desde a infância* tenho por Homero impede-me de falar. Na verdade, parece ter sido *ele o primeiro mestre e guia de todos esses belos poetas trágicos*. Mas não se deve honrar um homem acima da verdade, e, antes pelo contrário, deve-se falar, conforme eu declarei.

{ΣΩ.} Ῥητέον, ἦν δ' ἐγὼ καίτοι φιλία γέ τίς με καὶ αἰδῶς ἐκ παιδὸς ἔχουσα περὶ Ὀμήρου ἀποκωλύει λέγειν. ἔοικε μὲν γὰρ τῶν καλῶν ἀπάντων τούτων τῶν τραγικῶν πρῶτος διδάσκαλός τε καὶ ἡγεμὼν γενέσθαι. ἀλλ' οὐ γὰρ πρό γε τῆς ἀληθείας τιμητέος ἀνὴρ, ἀλλ', ὃ λέγω, ῥητέον.²⁰

Este é um pequeno trecho, mas condensa em si muitos argumentos que foram e que serão discutidos depois no diálogo. Em primeiro lugar, é importante destacar o fato de que Sócrates declara ter uma certa *afeição* (φιλία) e um *respeito* (αἰδῶς) por Homero desde a infância. Esta declaração corresponde perfeitamente ao que está dito na página 377 da *República*, no livro II, quando Sócrates afirma explicitamente que, na educação,

¹⁹ Sobre a passagem da cama no livro X da *República* (596e5-598b8), vide Palumbo 2008, 134-139. 20 R. 595b9-c3; tr. Rocha Pereira 2001 levemente modificada. Sobre este trecho, vide a aguda análise de Regali 2016, que estabelece uma relação com o livro X da *Iliada*. Sobre as citações de Homero, e mais em geral, dos poetas em Platão, vide Labarbe 1949, Clay 2010, Yamagata 2012, Halliwell 2000.

o início é a coisa mais importante, sobretudo quando se trata de crianças, que são mais receptivas. Por isso, é necessário reformar os grandes contos (os *mythoi* maiores) e, também, os contos menores, as fábulas que se contam às crianças. Neste contexto, Platão tem a plena consciência de que as fábulas e os mitos “plasmam”, “moldam” a alma da criança: os contos deixam um *typos*, uma marca que permanecerá para sempre e que o jovem levará consigo até a idade adulta e a velhice. Se relacionamos este trecho do livro II ao que Sócrates diz no trecho acima mencionado, resulta claro que Platão quer dizer que também a alma do próprio Sócrates foi moldada pelos contos menores e maiores, e que é por isso que Sócrates sente uma certa *philia* e uma certa *aidos* por Homero, as quais lhe impedem de criticar o sumo poeta: a tradição – e com isso a cidade –, através da *paideia*, colocou um *typos*, uma marca, dentro da alma do próprio Sócrates, e por isso ele hesita em criticar Homero, o maior dos poetas.

De um ponto de vista de crítica literária, por outro lado, Sócrates afirma algo de grande importância: ele considera Homero como o mestre dos poetas trágicos. Sobre esta filiação dos trágicos a partir de Homero, a crítica está dividida. A maioria dos estudiosos pensa que esta filiação se dá pelo fato de que os mitos das tragédias derivariam da epopeia homérica. Todavia, é preciso destacar que as tragédias utilizam materiais que não são homéricos – e, na época de Sócrates, a *Ilíada* e a *Odisseia* eram conhecidas assim como nós as conhecemos hoje. O material mítico das tragédias deriva de outros ciclos épicos – o ciclo tebano, por exemplo –, e portanto não seria propriamente correto explicar esta filiação por meio do “material mítico”. Mais interessante seria pensar que Platão não esteja aqui ligando Homero aos trágicos pelo uso dos mesmos materiais, mas pelo aspecto formal que os une. De fato, como já foi lembrado, para Platão – e também para Aristóteles²¹ –, só há poesia se houver *mimesis*, e para haver *mimesis* basta que a voz que narra não seja a do autor; isso significa que também um monólogo pode ser mimético, basta que o autor não fale em primeira pessoa. Esta filiação, portanto, deveria ser considerada como uma espécie de genealogia da *mimesis* a partir de Homero até os últimos epígonos do século V a.C., os poetas trágicos, porque, muito provavelmente, o alvo da polêmica de Platão eram os tragediógrafos e sua poesia trágica, e, em geral, o teatro, que é um lugar onde a música é piorada pelo gosto do público.²² Homero,

21 Cfr. Aristot. *Poetica* 1447a1-1448b3.

22 Cfr. Pl. *Leg.* 701a para a teatrocracia, e *Ar. Pol.* VIII 1341b10ss.

portanto, seria indicado por Platão como a origem da patologia que depois se alastrou com os trágicos.

O discurso de Sócrates é bastante complexo porque introduz o pintor, a figura do *mimetes*, o imitador, para conseguir reunir os vários tipos de imitadores. De fato, existe a possibilidade de que um só homem seja capaz de imitar, reproduzir todas as coisas do céu e da terra e também os deuses com um simples gesto: pegando um espelho e girando-o de acordo com as coisas que queira reproduzir. Gláucon responde justamente que as coisas reproduzidas por meio de um espelho não são coisas que existem de verdade, apenas aparências, *phainomena*.²³ Isso permite a Sócrates estabelecer os três graus de realidade que consideramos antes, permitindo-lhe conferir um lugar ao poeta: como o pintor, que é *mimetes*, ocupa a terceira posição a partir do verdadeiro; assim também o poeta trágico, que é igualmente *mimetes*, ocupa a terceira posição a partir do verdadeiro.²⁴

O discurso sobre o pintor permite que Sócrates introduza a figura do poeta e a *mimesis*, e, neste sentido, ele afirma que o pintor é capaz de reproduzir todos os artesãos sem ter a competência técnica de nenhum destes. Assim, continua Sócrates,

{Sócr.} quando alguém nos anunciar, a respeito de outrem, que encontrou um homem conhecedor de todas as artes e de tudo quanto cada um sabe no seu domínio, e com não menos exactidão do que qualquer especialista, deve responder-se a uma pessoa dessas, que é um ingênuo, e que, ao que parece, deu com um *mago* e um *imitador*, por quem *foi enganado*, de maneira que lhe pareceu *onisciente*, devido a ele não ser capaz de distinguir a *ciência*, a *ignorância* e a *imitação*.

{ΣΩ.} ἐπειδάν τις ἡμῖν ἀπαγγέλλῃ περί του, ὡς ἐνέτυχεν ἀνθρώπων πάσας ἐπισταμένῳ τὰς δημιουργίας καὶ τᾶλλα πάντα ὅσα εἰς ἕκαστος οἶδεν, οὐδὲν ὅτι οὐχὶ ἀκριβέστερον ὅτουοῦν ἐπισταμένῳ, ὑπολαμβάνειν δεῖ τῷ τοιούτῳ ὅτι εὐθήθης τις ἄνθρωπος, καί, ὡς ἔοικεν, ἐντυχῶν γόητί τινι καὶ μιμητῇ ἐξηπατήθῃ, ὥστε ἔδοξεν αὐτῷ πάσσοφος εἶναι, διὰ τὸ αὐτὸς μὴ οἶός τ' εἶναι ἐπιστήμην καὶ ἀνεπιστημοσύνην καὶ μίμησιν ἐξετάσαι.²⁵

23 Cfr. R. 596e.

24 Cfr. *ibidem*.

25 R. 598c7-d5; tr. Rocha Pereira 2001 levemente modificada.

Como o pintor que imita todos os artesãos sem possuir nenhum dos saberes técnicos destes, assim também os poetas parecem conhecer todas as artes, todo o saber que pertence à vida, à virtude e ao vício, sem, contudo, possuírem nenhum destes saberes, sabendo apenas imitar os discursos dos que possuem uma competência técnica. Ao final da investigação, Sócrates pode, então, concluir que

{Sócr.} o poeta, por meio de palavras e frases, sabe colorir devidamente cada uma das artes, sem entender delas mais do que saber *imitá-las*, de modo que, a outros que tais, que julgam pelas palavras, parece falar muito bem, quando disserta sobre a arte de fazer sapatos, ou sobre a arte da estratégia, ou sobre qualquer outra com metro, ritmo e harmonia: tão grande é aquela certa *fascinação* que *por natureza* esta forma expressiva possui.

{ΣΩ.} τὸν ποιητικὸν φήσομεν χρώματα ἅττα ἐκάστων τῶν τεχνῶν τοῖς ὀνόμασι καὶ ῥήμασιν ἐπιχρωματίζειν αὐτὸν οὐκ ἐπαίοντα ἀλλ' ἢ μιμεῖσθαι, ὥστε ἑτέροις τοιοῦτοις ἐκ τῶν λόγων θεωροῦσι δοκεῖν, ἕαντε περὶ σκυτοτομίας τις λέγη ἐν μέτρῳ καὶ ῥυθμῷ καὶ ἀρμονίᾳ, πάνυ εὖ δοκεῖν λέγεσθαι, ἕαντε περὶ στρατηγίας ἕαντε περὶ ἄλλου ὁτουοῦν οὕτω φύσει αὐτὰ ταῦτα μεγάλην τινὰ κήλησιν ἔχειν.²⁶

Podemos aqui tentar aprofundar o discurso de Platão por meio das palavras utilizadas. O imitador é dito mágico, e este engana fazendo com que as pessoas pensem que ele sabe tudo. Todavia, só quem não conhece e não sabe investigar acerca da ciência, da ignorância e da *mimesis* é enganado. Mas este imitador-mágico, feiticeiro, por meio dos metros, dos ritmos e da harmonia, consegue encantar o público porque o tipo de discurso que ele produz, por natureza possui uma “grande fascinação”, uma grande *kelesis*. Agora, não é anódino nem o conteúdo dessa expressão, nem o termo em si, porque *kelesis* (κήλησις) é o termo – junto com o verbo *kelein* (κηλεῖν) – que Platão usa quando trata dos sofistas e dos retores.

O problema da *mimesis* aparece em toda sua gravidade na constatação de que o *mimetes*, o imitador, não sabe se o seu encantamento é vantajoso ou nocivo para a alma que encanta:

26 R. 601a4-b2; tr. Rocha Pereira 2001 levemente modificada.

{Sócr.} Contudo, fará as suas imitações igualmente, sem saber, relativamente a cada uma, em que é que ela é *má ou boa*; mas, ao que parece, aquilo que parecer belo à multidão ignara, é isso mesmo que ele imitará.

{ΣΩ.} Ἀλλ' οὖν δὴ ὁμῶς γε μιμήσεται, οὐκ εἰδὼς περὶ ἐκάστου ὅπῃ πονηρὸν ἢ χρηστὸν ἀλλ', ὡς ἔοικεν, οἷον φαίνεται καλὸν εἶναι τοῖς πολλοῖς τε καὶ μηδὲν εἰδόσιν, τοῦτο μιμήσεται.²⁷

É interessante notar aqui o conceito e os termos empregados, porque são os mesmos do diálogo *Protágoras*, quando Sócrates avisa o jovem Hipócrates que nem quem compra os *mathemata* (ensinamentos) do sofista, nem o próprio sofista, sabem se o ensinamento comprado é *πονηρὸν ἢ χρηστὸν*, bom ou mau para a alma do aluno.²⁸ Mais uma vez, a figura do *mimetes*, pintor ou poeta que seja, se cruza e se sobrepõe à figura do sofista, o que estabelece um único núcleo conceitual, fazendo com que a crítica a um seja também crítica ao outro.

No livro X da *República*, assim como no diálogo *Sofista*, o sofista é dito dar a aparência de saber tudo (234c), como o pintor e o poeta da *República*, e assim Sócrates conclui, é claro:

que é um dos *feiticeiros*, sendo *imitador* das coisas que são etc.

ὅτι τῶν γοήτων ἐστὶ τις, μιμητῆς ὧν τῶν ὄντων κτλ.²⁹

O sofista é dito também “produtor de ilusões” (*θαυματοποιός*; 235b5), e na *República* (602d) a “produção de ilusões”, a *θαυματοποιία*, junto com a arte pictórica, é dita não faltar de nenhum caráter da *γοητεία*, da magia, da arte do *γόης*. Mais uma vez, o *Sofista* e o livro X da *República* estão fortemente ligados. E o que é preciso destacar é o fato de que a magia, o encantamento, se dá por meio de imagens: o pintor, o sofista e o poeta, diria a *República* X, produzem imagens, só que as do sofista e do poeta são “imagens faladas” (*εἰδωλα λεγόμενα*):

²⁷ R. 602b1-4; tr. Rocha Pereira 2001 levemente modificada.

²⁸ Cfr. 313c-e. Em relação ao primeiro prólogo do *Protágoras*, vide Marino 2019, primeiro capítulo, 17-143.

²⁹ *Soph.* 235a1.

{Sócr.} E então? Em relação aos discursos, não devemos nos esperar que haja uma outra arte, por meio da qual é possível *enfeitiçar* os jovens, que ainda estão longe da verdade das coisas, com os discursos, mostrando *imagens faladas* acerca de qualquer coisa, de sorte de fazer crer que se digam coisas verdadeiras e que quem fala seja o mais sábio de todos sobre todos os assuntos?

{ΣΩ.} Τί δὲ δῆ; περὶ τοὺς λόγους ἄρ' οὐ προσδοκῶμεν εἶναι τινα ἄλλην τέχνην, ἣ αὐτὸ δυνατόν <δὸν> [αὐτὸ] τυγχάνει τοὺς νέους καὶ ἔτι πόρρω τῶν πραγμάτων τῆς ἀληθείας ἀφεστῶτας διὰ τῶν ὤτων τοῖς λόγοις γοητεῦν, δεικνύοντας εἰδῶλα λεγόμενα περὶ πάντων, ὥστε ποιεῖν ἀληθῆ δοκεῖν λέγεσθαι καὶ τὸν λέγοντα δὴ σοφώτατον πάντων ἅπαντ' εἶναι;³⁰

A *mimesis*, seja a do poeta ou a do sofista, como mostrado acima, é nociva porque se encontra no terceiro grau da escala da verdade; então, a *parte objecti*, a poesia mimética e todas as imitações possuem uma conotação negativa pelo simples fato de serem distantes da verdade. Todavia, a análise que Sócrates faz, não se limita ao nível ontológico, mas considera também, a *parte subjecti*, o sujeito alvo da *mimesis*, e quer mostrar porque, também no nível psíquico, a *mimesis* é nociva:

{Sócr.} a pintura e, de um modo geral, a arte de imitar, executa as suas obras *longe da verdade*, e, além disso, convive com a parte de nós mesmos *longe da inteligência*, sem ter em vista, nesta companhia e amizade, nada que seja são ou verdadeiro.

{ΣΩ.} ἡ γραφικὴ καὶ ὅλως ἡ μιμητικὴ πόρρω μὲν τῆς ἀληθείας ὄν τὸ αὐτῆς ἔργον ἀπεργάζεται, πόρρω δ' αὐτῆς φρονήσεως ὄντι τῶ ἐν ἡμῖν προσομιλεῖ τε καὶ ἑταῖρα καὶ φίλη ἐστὶν ἐπ' οὐδενὶ ὑγιεῖ οὐδ' ἀληθεῖ.³¹

É Platão mesmo que indica muito claramente que os dois níveis, objetivo e subjetivo, são os dois lados da mesma crítica, utilizando a mesma expressão *πόρρω μὲν τῆς ἀληθείας* e *πόρρω δ' αὐτῆς φρονήσεως*. O perigo, portanto, não é somente produzir representações falsas que pretendem substituir o objeto verdadeiro e que, do objeto

30 *Soph.* 234c2-7.

31 *R.* 603a9-b2; tr. Rocha Pereira 2001 levemente modificada.

verdadeiro, tomam o nome – assim como se vê no quadro de Magritte e nos diz também o *Sofista*.³² O perigo é que a alma seja envenenada, encantada e levada a considerar o falso como verdadeiro. E que, por esse falso, o homem reproduza ações, comportamentos e pensamentos longe da verdade e da virtude.

De fato, esta primeira parte do livro X da *República* parece dividida em duas seções, a primeira relativa à ontologia, e a segunda relativa à constituição da alma e aos efeitos que a alma padece ao ouvir ou assistir às representações-imitações:

{Sócr.} Uma parte, portanto, a excitável, está disposta para uma grande variedade de imitações, enquanto o carácter inteligente e calmo, sempre igual a si mesmo, nem é fácil de imitar, nem, quando se imita, é fácil de compreender [...]. É evidente desde logo que o poeta imitador não nasceu com inclinação para essa disposição de alma, nem a sua arte foi moldada para agradar a esta parte, se quiser ser apreciado pela multidão, mas sim com tendência para o carácter arrebatado e variado, devido à facilidade que há em o imitar.

{ΣΩ.} Οὐκοῦν τὸ μὲν πολλὴν μίμησιν καὶ ποικίλην ἔχει, τὸ ἀγανακτητικόν, τὸ δὲ φρόνιμόν τε καὶ ἡσύχιον ἦθος, παραπλήσιον ὃν αἰεὶ αὐτὸ αὐτῷ, οὔτε ῥάδιον μιμήσασθαι οὔτε μιμουμένου εὐπετέες καταμαθεῖν [...] Ὅ δὴ μιμητικὸς ποιητῆς δῆλον ὅτι οὐ πρὸς τὸ τοιοῦτον τῆς ψυχῆς πέφυκέ τε καὶ ἡ σοφία αὐτοῦ τούτῳ ἀρέσκειν πέπηγεν, εἰ μέλλει εὐδοκιμήσειν ἐν τοῖς πολλοῖς, ἀλλὰ πρὸς τὸ ἀγανακτητικόν τε καὶ ποικίλον ἦθος διὰ τὸ εὐμίμητον εἶναι.³³

A *mimesis*, por um lado, é imitação da parte da alma excitável; por outro, é mesmo esta parte que ela seduz e reforça. O que acontece na alma é igual ao que acontece quando numa *polis* se entrega o poder à parte irracional e má: o poder dado a esta parte da *polis* destrói os homens melhores, assim como na alma a parte irracional destrói a parte racional – que, ao contrário, deveria governar –, porque os poetas imitadores produzem uma “má constituição” (*κακὴν πολιτείαν*) na alma.³⁴ E há ainda uma coisa mais grave:

32 Cfr. *Soph.* 234b6-7: μιμήματα καὶ ὁμώνυμα τῶν ὄντων ἀπεργαζόμενος τῇ γραφικῇ τέχνῃ.

33 R. 604e1-605a6; tr. Rocha Pereira 2001 levemente modificada.

34 Cfr. R. 605b-c.

{Sócr.} Que esta parte [*scil.* da alma] seja capaz de *destruir* também os homens de valor, salvo poucos casos, essa é, de certa forma, uma coisa terrível.

{ΣΩ.} τὸ γὰρ καὶ τοὺς ἐπεικεῖς ἰκανὴν εἶναι λωβᾶσθαι, ἐκτὸς πάνυ τινῶν ὀλίγων, πάνδεινόν που.³⁵

A destruição aqui é indicada pelo verbo λωβᾶσθαι, que deriva do termo λώβη, que já encontramos no trecho da *República* 595b3-7 acima mencionado: assim como a *mimesis*, também a parte irracional destrói a parte racional da alma e os homens de valor. Todavia, o que é pior é que também os melhores se deixam encantar e se dispõem no mesmo estado de alma dos personagens dos quais escutam a poesia tratar.³⁶ O encantamento não poupa ninguém, nem os interlocutores da *República*: de fato, Sócrates afirma expressamente que eles mesmos sabem que padecem do encanto³⁷ e que, portanto, até que a poesia não apresente argumentos para que ela possa estar presente em uma *polis*, não é possível aceitá-la.³⁸ Todavia, há um remédio, que remete ao *pharmakon* com o qual se abre o livro X, em 595b6 citado no começo, capaz de neutralizar o perigo do enfeitiçamento:

{Sócr.} Mas se assim não for, meu caro amigo, faremos como aqueles que, quando estão apaixonados por alguém, e reconhecem que aquele amor não lhes é proveitoso, se afastam dele, embora com esforço; do mesmo modo nós, devido ao amor por essa poesia que em nós se formou por influência da educação das nossas belas constituições, estaremos dispostos a vê-la como a melhor e a mais verdadeira, mas, enquanto não for capaz de se justificar, escutá-la-emos, *cantando para nós mesmos, como para nos protegemos com um encantamento, este discurso* que estamos fazendo, tomando precauções para não cairmos novamente naquela paixão *da nossa infância*, e que é a da maioria.

{ΣΩ.} Εἰ δέ γε μή, ὦ φίλε ἑταῖρε, ὡσπερ οἱ ποτέ του ἐρασθέντες, ἐὰν ἡγήσωνται μὴ ὠφέλιμον εἶναι τὸν ἔρωτα, βία μὲν, ὅμως δὲ ἀπέχονται, καὶ ἡμεῖς οὕτως, διὰ τὸν ἐγγεγονότα μὲν ἔρωτα τῆς τοιαύτης ποιήσεως

35 R. 605c6-8.

36 Cfr. R. 605c-d.

37 Cfr. R. 607c6-7: ὡς σύνισμέν γε ἡμῖν αὐτοῖς κηλουμένοις ὑπ' αὐτῆς.

38 Cfr. *ibidem*.

ὑπὸ τῆς τῶν καλῶν πολιτειῶν τροφῆς, εὖνοι μὲν ἐσόμεθα φανῆναι αὐτὴν ὡς βελτίστην καὶ ἀληθεστάτην, ἕως δ' ἂν μὴ οἶα τ' ἢ ἀπολογήσασθαι, ἀκροσαόμεθ' αὐτῆς ἐπάδοντες ἡμῖν αὐτοῖς τοῦτον τὸν λόγον, ὃν λέγομεν, καὶ ταύτην τὴν ἐπωδὴν, εὐλαβούμενοι πάλιν ἐμπεσεῖν εἰς τὸν παιδικὸν τε καὶ τὸν τῶν πολλῶν ἔρωτα.³⁹

Aqui termina a parte do livro X da *República* que se ocupa da *mimesis*, e neste fim podemos encontrar uma outra referência ao início do livro, quando Sócrates apresenta a necessidade de possuir um *pharmakon* contra a poesia mimética para não ficar encantado, e declara também o seu amor (*philia*) e o seu respeito (*aidós*) desde a infância por Homero.

Em primeiro lugar, εἰς τὸν παιδικὸν remete diretamente ao ἐκ παιδός do começo do livro X, em 595b9-c3: no final da discussão, Sócrates está dizendo que é preciso não cair na mesma paixão da infância, como ele declara, e está reforçando o fato de que ele próprio caiu no amor pela poesia mimética. Em segundo lugar, Sócrates está dizendo também que para não cair na paixão é preciso se encantar, se enfeitiçar com o discurso feito que é o *pharmakon* da primeira página do livro X, porque esse *pharmakon* é a *epode*, o canto mágico que protege. *Pharmakon* e *epodé* encontram-se juntos também num outro diálogo, o *Cármides*, em que Sócrates diz que pode curar a dor de cabeça do jovem Cármides com um *pharmakon*, mas que este *pharmakon* só funciona se acompanhado por uma *epode*, e esta *epode*, este canto mágico são, na realidade, os belos discursos. Como no *Cármides*, assim como no livro X da *República*, os discursos, que não são monólogos, mas diálogos, possuem a função de nos encantar para resistirmos aos falsos discursos de poetas e sofistas; porque podemos, sim, escutar discursos encantadores, mas, depois, devemos refletir sobre o que escutamos, e isso implica a investigação que se faz por meio dos diálogos.⁴⁰

Usar o diálogo como *epode* significa, todavia, usar os mesmos meios empregados por poetas e sofistas. A *epode* de Sócrates, porém, possui uma característica que a distingue completamente do encantamento mimético poético, retórico e sofisticado: o fato de que os discursos feitos nos diálogos fazem apelo não à parte irracional da alma,

39 R. 607e4-608a5; tr. Rocha Pereira 2001 levemente modificada.

40 Para o diálogo como encantamento, cfr. o terceiro capítulo de Casertano 1991, 59-80 (*Magia, incantesimo e filosofia in Platone*) e Tulli 1998.

mas à parte racional, e a fortalecem. Sócrates está querendo, portanto, substituir a *kelesis* poético-sofística com a sua *epode* racional, que são os belos discursos.⁴¹

Se o problema é substituir com belos discursos as imitações que encantam mas não dizem o verdadeiro, e que estão no terceiro grau a partir da verdade, como saberemos se um discurso é correto? Como saber se o discurso que fazemos acerca de algo – como o belo, o justo, a virtude, etc. – não é um discurso de tipo sofisticado, ou que engana da mesma maneira que as imitações dos poetas? Dito de outra forma, como podemos estar seguros de que os discursos que fazemos não são nem retóricos nem sofisticados?

Precisamos relembrar que, como os poetas, também os retores e os sofistas encantam, e temos dois exemplos disso no *Protágoras* e no *Fedro*. Como destacado acima,⁴² o poeta não sabe se suas imitações são nocivas ou vantajosas. Igualmente, o sofista e quem escuta suas aulas não conhecem os efeitos que os *mathemata-logoi* terão, uma vez introduzidos na constituição psíquica de quem escuta. Este efeito é o encantamento. No diálogo homônimo, Protágoras encanta como Orfeu, e os discípulos o seguem encantados (κεκηλημένοι) porque escutam a sua voz.⁴³ Todavia, depois do mito e do discurso de Protágoras, é o próprio Sócrates que se diz encantado (κεκηλημένος) pelas palavras do sofista: o encantamento não poupa ninguém.⁴⁴ O mesmo efeito vê-se no Sócrates do *Fedro*, quando ele afirma que o discurso que pronunciara era, na verdade, de Fedro, não seu, e que ele só lhe deu a voz porque sua boca tinha sido enfeitiçada por Fedro.⁴⁵ Em ambos os diálogos, há o encantamento de Sócrates, expresso no *Protágoras* pelo verbo κηλέω, que faz referência ao κηληθμός homérico da *Odisseia*⁴⁶ e, no *Fedro*, pelo verbo καταφαρμακεύω, que faz referência ao *Elogio de Helena* de Górgias, no parágrafo 14:

41 *Epode* (ἐπωδή) e *epadein* (ἐπάδειν) ocorrem também em *Theaet.* 157c9, e *Phaed.* em 77e-78a, em que o encantamento são os discursos que se fazem acerca da morte. Ainda no *Fédon*, em 114d, depois de ter descrito por algumas páginas a terra e o destino das almas no além, Sócrates afirma: “com coisas desta natureza é necessário encantar a nós mesmos, por isso estou prolongado o mito” (*Phaed.* 114d6-7: καὶ χρὴ τὰ τοιαῦτα ὥσπερ ἐπάδειν ἑαυτῶ, διὸ δὴ ἔγωγε καὶ πάλαι μὴκύνω τὸν μῦθον).

42 Cfr. *R.* 602b1-4.

43 Cfr. *Prot.* 315b.

44 Sobre este aspecto, cfr. Marino 2019, 138-143.

45 Cfr. *Phaedr.* 242e: καταφαρμακευθέντος ὑπὸ σοῦ; vide Marino 2022.

46 Cfr. *Od.* XI 334 = XIII 2.

O poder do discurso tem a mesma relação com a disposição da alma que a prescrição das drogas tem com a natureza do corpo. Como, pois, algumas drogas expelem alguns humores do corpo, e alguns cessam a doença, outros a vida, assim também alguns discursos entristecem, outros alegram, esses amedrontam, aqueles incitam os ouvintes à ousadia, outros ainda, por meio de uma má persuasão, *drogam e enfeitiçam* a alma.

τὸν αὐτὸν δὲ λόγον ἔχει ἢ τε τοῦ λόγου δύναμις πρὸς τὴν τῆς ψυχῆς τάξιν ἢ τε τῶν φαρμάκων τάξις πρὸς τὴν τῶν σωμάτων φύσιν. ὡς περ γὰρ τῶν φαρμάκων ἄλλους ἄλλα χυμοὺς ἐκ τοῦ σώματος ἐξάγει, καὶ τὰ μὲν νόσου τὰ δὲ βίου παύει, οὕτω καὶ τῶν λόγων οἱ μὲν ἐλύπησαν, οἱ δὲ ἔτερψαν, οἱ δὲ ἐφόβησαν, οἱ δὲ εἰς θάρσος κατέστησαν τοὺς ἀκούοντας, οἱ δὲ πειθοῖ τινα κακῆι τὴν ψυχὴν ἐφαρμάκευσαν καὶ ἐξεγοήτευσαν.⁴⁷

A referência a Górgias é importante porque, no contexto da produção literária, Górgias visa substituir a poesia pelo próprio *logos*, a poesia pela prosa, uma prosa capaz não somente de dizer a “verdade”, mas também de gerar o deleite do público, como faz a poesia.⁴⁸ Platão, no *Fedro*, tenta fazer a mesma coisa, ou seja, quer substituir pelo *dialegesthai* não somente a poesia, mas também a prosa, se apresentando como o verdadeiro “técnico dos discursos”. E podemos notar inclusive uma outra coisa: em ambos os diálogos – no *Protágoras* e no *Fedro* –, o que quebra o encantamento é a investigação feita por meio do diálogo.

Ora, a questão é saber como fazer um discurso correto, que não esteja longe da verdade e não enfeite a alma do público. No *Fedro*, em 270c-274b, Sócrates enuncia o método para a verdadeira retórica: primeiramente, é preciso analisar por meio da dialética o objeto de discurso, o que garante que o discurso diga o verdadeiro; depois, analisar os tipos de alma e, em terceiro lugar (271b), harmonizar cada tipo de discurso com cada tipo de alma, para saber qual tipo de alma será persuadido por qual tipo de discurso.⁴⁹ Esta estruturação em três fases da retórica garante os dois níveis que encontramos no livro X da *República*, o nível ontológico-objetivo da verdade, e o

47 Górgias, *Elogio de Helena*, DK82B11, §14; tr. Engler 2023 modificada.

48 Sobre esta questão, vide Velardi 1990.

49 Este é um dos *loci* mais famosos do *Fedro*, em que Platão estabelece a analogia entre o método da medicina e o método da verdadeira retórica.

nível psíquico-subjetivo do homem que escuta: somente garantindo que aquilo que se fala é a verdade e, sabendo a quem se pode direcionar um tipo de discurso, é possível não envenenar ou enfeitiçar a alma dos ouvintes. No *Fedro*, encontramos esta longa explicação sobre como fazer discursos, sejam eles escritos ou orais, em prosa ou em versos,⁵⁰ e esta explicação nos permite entender também a solução que Platão quer dar ao problema da *mimesis* poética, da retórica e da *paideia* por meio da própria proposta literária. Depois de ter apresentado brevemente a discussão do livro X da *República* e as conclusões às quais chega o *Fedro*, podemos delinear algumas conclusões que podem tornar mais claro o horizonte em que Platão coloca sua produção literária.

Como destacado, o problema político tem sua origem no problema da *paideia*, uma *paideia* que, no século V a.C., se baseava na poesia homérica e trágica por um lado, e, por outro, nos sofistas e retores. Mas o problema da *paideia* é propriamente, para Platão, um problema que remete à literatura, aos valores e aos meios com os quais se veicula a mensagem que molda as almas dos cidadãos. Contra a poesia mimética, que tem a própria origem em Homero e seus epígonos nos poetas trágicos, contra o ensinamento dos sofistas, contra os discursos retóricos desprovidos de um saber real, contra todas as obras destes gêneros literários que não estão fundamentadas no verdadeiro, Platão escreve diálogos, uma forma de comunicação que mostra a pesquisa como “trabalho em andamento”, e não como ponto final da investigação. De fato, Platão “inaugura” um gênero literário que terá uma longa vida, o do diálogo, que, mesmo mudando, atravessa toda a literatura.⁵¹

De um ponto de vista filosófico, a forma do diálogo possui a vantagem de não doutrinar o leitor, mas de induzi-lo a procurar a verdade por si mesmo, assim como Friedrich Schleiermacher destacou na sua *Introdução* às obras de Platão.⁵² E é neste ponto que Schleiermacher se mostra ainda atual, ao ver no diálogo a união de forma

50 A explicação, que culmina em 270c-274b, começa em 258c, onde se afirma que não é vergonhoso em si escrever discursos, mas o é falar e escrever de forma má.

51 Basta pensar no exemplo célebre de Galileu Galilei que escreve o *Diálogo sobre os máximos sistemas* para defender o sistema copernicano, um tratado científico em forma de diálogo. Para a questão do diálogo, vide o clássico Hirzel 1895.

52 A tradução da obra de Platão começou pela iniciativa de Friedrich Schlegel, que solicitou a Schleiermacher a tradução dos diálogos. Depois, Schlegel abandonou o projeto e Schleiermacher continuou a tradução por si só, que veio à luz entre 1804 e 1828.

e conteúdo. De fato, os diálogos de Platão se estruturam em dois eixos fundamentais, o eixo narrativo-mimético e o eixo científico-filosófico, o das doutrinas que são discutidas pelos interlocutores. Ora, Platão quer introduzir o leitor nas discussões que estão contidas em cada diálogo, mas para fazê-lo, ele constrói uma moldura cênica que conduz a alma do leitor dentro do horizonte de sentido das discussões: ele “encanta”, como todos os poetas, como todos os *mimetai*, com os diálogos, com a representação de diálogos. E esta não é apenas a leitura de Schleiermacher ou qualquer outro crítico, mas o próprio Platão nos indica isso no *Fedro*, quando, por duas vezes, utiliza o termo *ψυχαγωγία*, a “condução das almas”, primeiramente em relação à retórica, pouco antes de mostrar o método da verdadeira retórica:

{Sócr.} De modo geral, a retórica não é a arte de conduzir as almas por meio dos discursos, e isso não apenas nos tribunais e em outras reuniões públicas, como também nos ajuntamentos particulares, sempre igual a si mesma nos grandes e pequenos assuntos, e cujo emprego, digo, aplicação honesta, não é menos meritória nos negócios sérios que nos de menor valia? Não é assim que tens ouvido falar a seu respeito?

{ΣΩ.} Ἄρ' οὖν οὐ τὸ μὲν ὅλον ἡ ῥητορικὴ ἂν εἴη τέχνη ψυχαγωγία τις διὰ λόγων, οὐ μόνον ἐν δικαστηρίοις καὶ ὅσοι ἄλλοι δημόσιοι σύλλογοι, ἀλλὰ καὶ ἐν ἰδίοις, ἢ αὐτῇ σμικρῶν τε καὶ μεγάλων πέρι, καὶ οὐδὲν ἐντιμότερον τό γε ὀρθὸν περὶ σπουδαῖα ἢ περὶ φαῦλα γιγνόμενον;⁵³

A segunda ocorrência é ainda mais significativa porque a *ψυχαγωγία* não está ligada à retórica, mas a qualquer tipo de *logos*:

{Sócr.} Porquanto acontece que o poder do discurso é o de condução das almas, quem queira ser retor necessariamente deve saber quantas espécies de almas há.

{ΣΩ.} Ἐπειδὴ λόγου δύναμις τυγχάνει ψυχαγωγία οὐσα, τὸν μέλλοντα ῥητορικὸν ἔσεσθαι ἀνάγκη εἰδέναι ψυχῇ ὅσα εἶδη ἔχει.⁵⁴

53 *Phaedr.* 261a7-b2; tr. Carlos Alberto Nunes 1975 levemente modificada.

54 *Phaedr.* 271c10-d2.

Platão está dizendo a mesma coisa que no *Protágoras*, onde Sócrates afirma que qualquer *logos* entra na alma do ouvinte e muda a constituição psíquica do indivíduo, só que, aqui, ele está claramente citando o *Elogio de Helena* de Górgias, no trecho mencionado acima.⁵⁵ Mais uma vez, Platão aceita e torna suas as análises feitas por Górgias acerca do discurso. Porém, como destacado, desta “fenomenologia” do *logos*, Platão faz uma fisiologia do *logos*, ou seja, dá as regras para que a comunicação não seja patológica, mas sadia.

A ruptura de Platão com a tradição se dá, portanto, nos termos da matéria tratada, dos métodos e do gênero literário utilizados para compor discursos, diálogos, obras escritas, mas há também uma forte continuidade com a tradição literária, porque ele utiliza todas as ferramentas da literatura para encontrar uma conexão com o público, para persuadi-lo, para direcionar o olhar dos homens para os objetos verdadeiros e as paixões corretas. Neste sentido, e como já foi destacado, a forma do diálogo permite mediar as posições teóricas do autor e as opiniões do público ao qual ele oferece a sua obra. Dito de outra forma, os interlocutores representam as várias camadas da sociedade ateniense, diferentes em razão da cultura e das orientações políticas; e as discussões dos diálogos, por sua vez, podem representar o diálogo que Platão, por meio da sua obra, estabelecia com seu público.

Esta reforma radical na poesia mimética e na produção de discursos se dá mesmo com a permanência de todos os problemas de fascinação destacados por Platão no livro X da *República*. Disso pode ser testemunho o que Alcibíades, no *Banquete*, afirma dos discursos de Sócrates – que propriamente são *logoi Sokratikoi*. Este é um trecho que vale a pena citar extensamente porque torna clara a conexão entre o discurso encantatório e as categorias da crítica literária utilizadas. Em 215a-216c, Alcibíades diz que, ao contrário de Mársias, que encanta com instrumentos, Sócrates encanta com palavras nuas:

Tu [scil. Sócrates] és muito mais maravilhoso do que ele [scil. Mársias]. Ele encantava os seres humanos com instrumentos por meio do poder que derivava da boca etc.

55 A formulação λόγου δύναμις é igual à do *Elogio de Helena* de Górgias, no parágrafo 14: ἡ τε τοῦ λόγου δύναμις. Ademais, o contexto teórico é o mesmo: Sócrates está falando de ψυχαγωγία, de condução das almas assim como Górgias, no parágrafo referido, está tratando do poder que o discurso possui em conduzir as almas para determinadas disposições e determinadas emoções.

πολύ γε θαυμασιώτερος ἐκείνου. ὁ μὲν γε δι' ὀργάνων ἐκίλει τοὺς ἀνθρώπους τῇ ἀπὸ τοῦ στόματος δυνάμει κτλ.⁵⁶

e que

Tu [*scil.* Sócrates], ao invés, diferes dele somente por isso, pelo fato de que *faz esta mesma coisa sem instrumentos, com palavras nuas*. Quanto a nós, pelo menos, quando escutarmos a outrem, mesmo um retor muito bom, que pronuncia discursos de argumentos diferentes, por assim dizer, nada disso interessa a ninguém. Pois, quando alguém escuta a ti ou a um outro que relata teus discursos, mesmo se quem fala for incapaz, seja mulher, homem ou garoto a escutá-los, *ficamos atordoados e possuídos*. Pelo menos eu, ó companheiros, se não fosse parecer completamente bêbado, vos contaria jurando *quais coisas eu mesmo padeci pelos discursos deste homem e continuo ainda padecendo até agora*. Porquanto, quando eu o escuto, *muito mais do que aos coribantes, o coração bate forte e lágrimas escorrem por causa dos discursos deste homem, e vejo muiñssimos que padecem as mesmas coisas*; enquanto, escutando Péricles e os outros bons retores, achava que falassem bem, mas não *padecia* coisas parecidas, e minha alma nem era confundida nem experimentava irritação em pensar que me encontrava em condição de escravidão, mas, muitas vezes, por este Mársias aqui, de verdade *fiquei assim nesta disposição* ao ponto de achar que não podia viver na condição em que estou. E isso, ó Sócrates, não dirás que é falso.

σὸ δ' ἐκείνου τοσοῦτον μόνον διαφέρεις, ὅτι ἄνευ ὀργάνων ψιλοῖς λόγοις ταῦτὸν τοῦτο ποιεῖς. ἡμεῖς γοῦν ὅταν μὲν τοῦ ἄλλου ἀκούωμεν λέγοντος καὶ πάνυ ἀγαθοῦ ῥήτορος ἄλλους λόγους, οὐδὲν μέλει ὡς ἔπος εἰπεῖν οὐδενί ἐπειδὴν δὲ σοῦ τις ἀκούη ἢ τῶν σῶν λόγων ἄλλου λέγοντος, κἂν πάνυ φαῦλος ἢ ὁ λέγων, ἐάντε γυνή ἀκούη ἐάντε ἀνὴρ ἐάντε μειράκιον, ἐκπεπληγμένοι ἐσμέν καὶ κατεχόμεθα. ἐγὼ γοῦν, ὦ ἄνδρες, εἰ μὴ ἔμελλον κομιδῇ δόξειν μεθύειν, εἶπον ὁμόσας ἂν ὑμῖν οἷα δὴ πέπονθα αὐτὸς ὑπὸ τῶν τούτου λόγων καὶ πάσχω ἔτι καὶ νυνί. ὅταν γὰρ ἀκούω, πολὺ μοι μᾶλλον ἢ τῶν κορυβαντιώντων ἢ τε καρδία πηδᾶ καὶ δάκρυα ἐκχεῖται ὑπὸ τῶν λόγων τῶν τούτου, ὁρῶ δὲ καὶ ἄλλους παμπόλλους τὰ αὐτὰ πάσχοντας Περικλέους δὲ ἀκούων καὶ ἄλλων ἀγαθῶν ῥητόρων εὖ μὲν ἡγούμην λέγειν,

56 *Symp.* 215b8-c2, tradução minha.

τοιούτον δ' οὐδὲν ἔπασχον, οὐδ' ἔτεθορύβητό μου ἡ ψυχὴ οὐδ' ἠγανάκτει ὡς ἀνδραποδωδῶς διακειμένου, ἀλλ' ὑπὸ τουτουῖ τοῦ Μαρσίου πολλάκις δὴ οὕτω διετέθην ὥστε μοι δόξαι μὴ βιωτὸν εἶναι ἔχοντι ὡς ἔχω. καὶ ταῦτα, ὦ Σώκρατες, οὐκ ἐρεῖς ὡς οὐκ ἀληθῆ.⁵⁷

Alcibíades começa com uma comparação entre Mársias, o sileno que encantava com o som da flauta ou de outros instrumentos parecidos. Nesta comparação, Sócrates figura como superior a Mársias pelo fato de que o primeiro consegue encantar só com os discursos, sem instrumentos: aqui, os termos que conotam Sócrates são “mais maravilhoso” (θαυμασιώτερος) e “encantava” (ἐκλήλει). Depois, Alcibíades continua descrevendo os efeitos dos discursos de Sócrates, e os verbos não podem ser mais explícitos neste sentido: κηλεῖν, κατέχειν, ἐκπλήττειν indicam o encantamento, a posse da alma e o atordoamento de quem escuta. Estes verbos são os mesmos utilizados no livro X da *República* e nos outros diálogos para indicar os efeitos encantatórios produzidos pela poesia mimética e pelos discursos dos sofistas. Platão está querendo falar também dos *logoi Sokratikoi* que ele compôs, e isso significa que a obra de Platão não se distingue, pelos efeitos, das outras obras literárias. A continuidade com a tradição se dá também pelos efeitos gerados pelos diálogos escritos por Platão. Todavia, embora os mecanismos de fascinação sejam os mesmos, os êxitos da fascinação divergem diametralmente dos da arte mimética que estimula e reforça a parte irracional da alma.⁵⁸ Os discursos de Sócrates exercitam, estimulam e reforçam a parte racional, e o resultado é o oposto ao da arte mimética, de Homero e dos trágicos. Os discursos de Sócrates, e não somente os que se escutam diretamente da boca dele, mas também os que são relatados por outros – e nisso podemos incluir também a produção escrita de Platão –, determinam uma conversão do ouvinte pelo encantamento mimético:⁵⁹ é o impulso à conversão que Alcibíades sente como “necessário”, onde este termo indica uma necessidade de tipo determinística: ele *deve* mudar a conduta de vida com qual está vivendo. Nas próprias

57 *Symp.* 215c6-216a2, tradução minha.

58 Cfr. *R.* 605c, citado acima.

59 Cfr. *R.* 215d3-6: “Pois, quando alguém escuta a ti ou a um outro que relata teus discursos, mesmo se quem fala for incapaz, seja mulher, homem ou garoto a escutá-los, ficamos atordoados e possuídos.”, citado acima.

palavras Alcibiades indica isso: depois de escutar Sócrates “fiquei assim nesta disposição, ao ponto de achar que não podia viver na condição em que estou”.⁶⁰

O sentido dos verbos que indicam a posse da alma, o encantamento, e até a menção aos coribantes, para descrever o efeito dos discursos de Sócrates, se coloca, sim, no nível de discurso dos encantamentos, só que não se pode considerar o que Platão escreve como se estas fossem práticas mágicas ou uma “condução das almas” de tipo religioso.⁶¹ Estes verbos são as categorias da crítica literária que Platão utiliza para enquadrar a produção literária de poetas, sofistas, retores, e a sua própria. O que os textos analisados querem mostrar são os efeitos, tanto da poesia quanto da prosa, para o público que escuta. Não é por acaso que o autor do *De sublimitate* utiliza os mesmos termos e as mesmas categorias literárias para tratar da produção literária: tanto este autor quanto Platão utilizam τὸ θαυμάσιον, ἐκπληξίς e o verbo correlato ἐκπλήσσω para descrever os efeitos da escuta de discursos e poemas.⁶² O encantamento representa o efeito do mecanismo de fascinação que se dá na alma de forma determinística, e esta concepção é o resultado da investigação das dinâmicas anímicas efetivada por Platão e,

60 R. 216a1-2 : οὕτω διετέθην ὥστε μοι δόξαι μὴ βιωτὸν εἶναι ἔχοντι ὡς ἔχω, citado acima. É importante destacar aqui a proximidade conceitual e lexical deste trecho com este da *Apologia*: “E se, por outro lado, eu afirmar que o maior bem para o homem consiste precisamente em conversar todos os dias a respeito da virtude e dos demais assuntos sobre os quais vocês me escutam dialogando e examinando a mim mesmo e aos outros, e que a vida sem o crivo de tal exame não é digna de ser vivida pelos homens, vocês acreditarão ainda menos em minhas palavras” (Ap. 38a1-6: ἐάντ’ αὖ λέγω ὅτι καὶ τυγχάνει μέγιστον ἀγαθὸν ὃν ἀνθρώπῳ τοῦτο, ἐκάστης ἡμέρας περὶ ἀρετῆς τοὺς λόγους ποιεῖσθαι καὶ τῶν ἄλλων περὶ ὧν ὑμεῖς ἐμοῦ ἀκούετε διαλεγόμενου καὶ ἐμαυτὸν καὶ ἄλλους ἐξετάζοντος, ὁ δὲ ἀνεξέταστος βίος οὐ βιωτὸς ἀνθρώπῳ, ταῦτα δ’ ἔτι ἤττον πείσεσθέ μοι λέγοντι; tradução de Nunes em Lopes-Nogueira Barros 2022). De fato, Alcibiades reconhece este bem máximo (μέγιστον ἀγαθόν) no diálogo com Sócrates – mas seria “na escuta de Sócrates que conversa” (ὕμεῖς ἐμοῦ ἀκούετε διαλεγόμενου) –, e o adjetivo βιωτός indica lexicalmente esta ligação conceitual entre estas duas obras, a *Apologia* e o *Banquete*. Sobre o dialogar (διαλέγεσθαι) como bem máximo (μέγιστον ἀγαθόν), vide Giannantoni 2005, capítulo IV, 197-256.

61 Neste sentido, o termo ψυχαγωγία, utilizado no *Fedro*, não tem nenhuma relação com o sentido que indica as evocações dos mortos.

62 O verbo ἐκπλήσσω é utilizado, por exemplo, no *Íon* para indicar o efeito que este rapsodo exerce sobre o público (cfr. 535b2-3: ὅταν εἷ εἴπῃς ἔπη καὶ ἐκπλήξῃς μάλιστα τοὺς θεωμένους). Todavia, ἐκπλήσσω é usado também, no *Fedro*, para indicar o efeito que as almas padecem quando, encarnadas, veem algo que remete às realidades do hiper-urânio que elas viram (cfr. 250a6: ὅταν τι τῶν ἐκεῖ ὁμοίωμα ἴδωσιν, ἐκπλήττονται κτλ.). Este verbo é utilizado também por Aristófanes nas *Rãs*, quando Eurípidés enuncia sua poética (cfr. 962). Em relação à questão da ἐκπληξίς e do verbo ἐκπλήσσω no *De sublimitate* I 4, vide o comentário *ad loc.* de Halliwell 2021, 134-135.

antes, por Górgias no *Elogio de Helena*. Neste sentido, o encantamento é uma categoria da crítica literária de Platão, e é o que Platão critica, mas que, contudo, não pode ser eliminado de nenhum tipo de discurso, seja ele em prosa ou em verso, como mostrado no *Fedro*. E é por isso que Platão se apropria da tradição e das ferramentas mais sofisticadas para propor sua própria literatura, que veicula e quer efetivar uma “conversão do olhar” sobre si e sobre o mundo.

A ruptura dentro da tradição se dá porque Platão inaugura uma nova forma de poesia que possui como critérios poéticos a verdade, o belo e o bom, e isso implica que só o filósofo é verdadeiramente poeta, porque só o filósofo conhece a verdade, o belo e o bom. Platão se insere na tradição literária, mas transforma o filósofo – e ele mesmo, em primeiro lugar –, em crítico literário.

Todavia, a ruptura se dá também ao nível da *mimesis*. O diálogo platônico não é *mimesis* da parte irracional, excitável da alma, mas é imitação do caráter racional. Podemos dizer que é *mimesis* do pensamento, porque o pensamento é o diálogo que a alma faz consigo mesma.⁶³ E então podemos dizer que Platão “purifica”⁶⁴ a poesia mimética daquilo que é nocivo, das imitações distantes da verdade, e oferece ao seu público as imitações corretas: assim reformada, a poesia mimética pode se justificar frente aos reformadores da *polis*⁶⁵, e pode ser aceita na *polis* porque, mesmo sendo um encantamento, é a *epode*, o encantamento dos belos discursos que veiculam a verdade, o belo e o bom.

É preciso notar ainda mais uma coisa, a fim de entender a intenção de Platão em escrever diálogos: a proposta literária de Platão é uma proposta poética, mesmo

63 Cfr. *Theaet.* 189e-190a; *Soph.* 263e.

64 É importante destacar o fato de que Platão está querendo efetivar mesmo uma “purificação” de tipo médico, como se pode constatar pelo livro III da *República*. Na página 399, em um contexto de análise das harmonias – para aceitá-las ou não –, há uma troca de opiniões entre Sócrates e Gláucon, e, em certo momento, se lê: “{Sócr.} Mas, pelo Perro! Sem nos darmos conta disso, continuamos purificando a cidade que há pouco dizíamos estar inchada de luxo. – {Gláucon.} E fomos bem sensatos nisso – replicou ele. – {Sócr.} Vamos lá então purificar o resto. A seguir às harmonias, deveremos tratar dos ritmos etc.” (*R.* 399e4-9: {ΣΩΚΡ.} Καὶ νῆ τὸν κόνα, εἶπον, λελήθαμέν γε διακαθαίροντες πάλιν ἢν ἄρτι τρυφᾶν ἔφαμεν πόλιν. – {ΓΛΑΥΚ.} Σωφρονοῦντές γε ἡμεῖς, ἦ δ’ ὄα. – {ΣΩΚΡ.} Ἴθι δὴ, ἔφην, καὶ τὰ λοιπὰ καθαίρωμεν. ἐπόμενον γὰρ δὴ ταῖς ἁρμονίαις ἂν ἡμῖν εἴη τὸ περὶ ῥυθμοῦς κτλ.; tr. Rocha Pereira 2001 levemente modificada). O verbo *καθαίρω*, purificar/fazer evacuar, indica, aqui, que a construção da *Kallipolis* é pensada como uma medicina da *polis*, uma medicina psicopolítica que restaure o equilíbrio dentro das almas e dentro da *polis*.

65 Cfr. *R.* 607e4-608a5, citado acima.

que ele escreva em prosa e não em versos. Isso porque *poiesis*, para Platão, indica uma composição mimética, em que o autor não fala diretamente, mas representa personagens agindo, que é aquilo que encontramos nos diálogos de Platão.⁶⁶ Se a poesia se define como *mimesis*, então os diálogos de Platão são poesia, uma nova forma de poesia que une os vários gêneros literários, inclusive comédia e tragédia. No *Banquete*, novamente, no final (223d), temos uma outra indicação de Platão acerca da própria poética: Sócrates, Agatão e Aristófanes concordam que há uma única arte para compor comédias e tragédias, e os diálogos de Platão seriam esta nova forma de poesia capaz de representar a vida em todos os seus aspectos.⁶⁷

Em conclusão, é preciso voltar ao ponto inicial, ao próprio título, para terminar este breve ensaio, deixando claro o nexa entre crítica literária e proposta paidêutica. A crítica literária – desenvolvida na *República*, assim como no *Fedro*, no *Banquete* e em outros diálogos – é o pressuposto da reforma paidêutica de Platão. Como exposto, Platão critica os conteúdos tanto da *paideia* arcaica, que a tradição proporcionava, quanto da *paideia* de sofistas e retores. O ponto de contato entre essas duas vertentes, que podem parecer tão distantes uma da outra, se encontra nos mecanismos desencadeados na alma do público que escuta tanto os poemas (e as peças de teatro) quanto os discursos retórico-sofísticos. Como já foi dito,⁶⁸ Platão é um “sociólogo da comunicação”, se apropria da tradição e faz crítica literária; e, por meio das mesmas ferramentas da tradição, propõe novas formas para novos conteúdos, para educar, na perspectiva de que uma nova *polis*, justa e feliz, possa ser fundada, em nós ou na história.⁶⁹

66 Idêntica é a posição de Aristóteles na *Poética* (1447b), onde ele afirma não saber qual nome dar aos mimos de Sófron e de Xenarco e aos *logoi Sokratikoi*, mas que estas obras são poesia porque são obras miméticas.

67 É interessante destacar o fato de que Friedrich Schlegel, finíssimo crítico literário, repara a união de comédia e tragédia nos diálogos socráticos. Esta união-fusão dos gêneros literários se vê também no gênero do romance e, no fragmento crítico 26, Schlegel afirma que o romance é o diálogo socrático da modernidade pelo fato de que diálogo socrático e romance unem os diferentes gêneros literários. E é ainda mais interessante que, no fragmento 252 de “Athenaeum”, Schlegel proclame que a chave de abóbada da poética romântica é uma filosofia do romance. Podemos pensar que a reforma poética proposta por Platão tenha tido um impacto, pelo menos teórico, parecido com a ruptura que a poética romântica teve com a tradição. E podemos pensar também que Platão viu numa “filosofia do diálogo” o ponto mais alto tanto da filosofia quanto da poesia e a propôs como reforma literária, paidêutica e política como solução da antiga discórdia entre filosofia e poesia.

68 Cfr. Cerri 1991 e 2007.

69 Cfr. R. 592a-b.

Bibliografia

- ABBATE, Michele (2004). *Proclo. Commento alla Repubblica di Platone*, a cura di Michele Abbate. Milano: Bompiani.
- ARRIGHETTI, Graziano (1989). *La cultura letteraria in Grecia. Da Omero a Apollonio Rodio*. Roma-Bari: Laterza.
- BENITEZ, R.-WANG, K. (eds.) (2016). *Reflections on Plato's Poetics. Essays from Beijing*. Berrima: Academic Printing and Publishing.
- BLOOM, Harold (1973). *The Anxiety of Influence. A Theory of Poetry*. Oxford-New York: Oxford University Press.
- CASERTANO, Giovanni (1991). *L'eterna malattia del discorso*. Napoli: Liguori Editore.
- CERRI, Giovanni (1991). *Platone sociologo della comunicazione*. Milano: il Saggiatore.
- CERRI, Giovanni (2007). *La poetica di Platone. Una teoria della comunicazione*. Lecce: Argo.
- CLAY, Diskin (2010). "The Art of Platonic Quotation". In S. Giombini & F. Marcacci (eds.). *Il quinto secolo. Studi di filosofia antica in onore di Livio Rossetti*. Passignano sul Trasimeno: Aguaplano: 329-338.
- ENGLER, Maicon R. (2023). *Górgias, Apologia de Palamedes. Elogio de Helena*, tradução, comentários e notas por M. R. Engler. São Paulo: Odysseus.
- ESPOSITO, Mariangela (2023). *The Realm of Mimesis in Plato. Orality, Writing, and the Ontology of the Image*. Brill's Plato Studies Series. Leiden-Boston: Brill.
- FESTUGIÈRE, André-Jean (2012). *Proclus. Commentaire sur la République*, traduction et notes par A.J. Festugière, tome I. Paris: Vrin (edição original 1970).
- GAISER, Konrad (1984). *Platone come scrittore filosofico*. Napoli: Bibliopolis.
- GIANNANTONI, Gabriele (2005). *Dialogo socratico e nascita della dialettica nella filosofia platonica*, edizione postuma a cura di Bruno Centrone. Napoli: Bibliopolis.
- GIULIANO, Fabio Massimo (2005). *Platone e la poesia. Teoria della composizione e prassi della ricezione*. International Plato Studies 22. Sankt Augustin: Academia Verlag.
- HALLIWELL, Francis Stephen (2000). "The Subjection of *Muthos* to *Logos*: Plato's Citations of the Poets". *Classical Quarterly* 50 (1): 94-112.

- HALLIWELL, Francis Stephen (2002). *The Aesthetics of Mimesis. Ancient Texts and Modern Problems*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.
- HALLIWELL, Francis Stephen (2011). “Antidotes and Incantations: Is There a Cure for Poetry in Plato’s *Republic*?”. In P. Destrée, F.-G. Herrmann (eds.). *Plato and the Poets*. Leiden-Boston: Brill: 241-266.
- HALLIWELL, Francis Stephen (2016). “Plato, Poetry and the Problems of Hermeneutics”. In Benitez-Wang 2016: 39-54.
- HALLIWELL, Francis Stephen (2021). *Pseudo-Longino. Sul sublime*. A cura di Stephen Halliwell, traduzione di Laura Lulli. Milano: Fondazione Lorenzo Valla-Mondadori.
- HIRZEL, Rudolf (1895). *Der Dialog. Ein literarhistorischer Versuch*. Leipzig: Verlag von S. Hirzel.
- HUNTER, Richard (2012). *Plato and the Traditions of Ancient Literature*. Cambridge: Cambridge University Press.
- JAEGER, Werner (2003). *Paideia*, traduzione italiana. Milano: Bompiani.
- KROLL, Wilhelm (1899). *Procli Diadochi in Platonis Rem publicam commentarii edidit Guilelmus Kroll*, Vol. 1. Leipzig: Teubner.
- LABARBE, Jules (1949). *L’Homère de Platon*. Liège: Faculté de philosophie et lettres.
- LOPES, Daniel Rossi Nunes-NOGUEIRA BARROS, Francisco de Assis (2022). *Eutífron, Apologia de Sócrates, Críton de Platão. Obras IV*. Organização de Daniel R.N. Lopes. *Eutífron*: tradução e notas de Francisco de Assis Nogueira Barros, *Apologia de Sócrates e Críton*: Tradução e notas de Daniel Rossi Nunes Lopes (edição bilingue). São Paulo: Perspectiva.
- MAGRITTE, René (1929). “Les mots et les images”. *La Révolution surréaliste* 12, décembre 1929: 32-33.
- MARINO, Silvio (2019). *il corpo del dialogo. una teoria della comunicazione a partire dal protagonista di platone e dal corpus hippocraticum*. Napoli: Paolo Loffredo Editore.
- MARINO, Silvio (2022). “Il *καίρως* medico e il *καίρως* del dialogo”. *AION (filol.) Annali dell’Università degli Studi di Napoli “L’Orientale”* 44: 59-81.
- MOUTSOPOULOS, E.-PROTOPAPAS-MARNELI, M. (eds.) (2013). *Plato, Poet and Philosopher*. Athens: Academy of Athens-Research Centre for Greek Philosophy.

- NUNES, Carlo Alberto (1975). *Platão. Diálogos. Vol. V. Fedro, Cartas, O primeiro Alcibiades*. Tradução de Carlo Alberto Nunes. Belém: Universidade Federal do Pará.
- PALUMBO, Lidia (2008). *ῥαππαριστία. Rappresentazione, teatro e mondo nei dialoghi di Platone e nella "Poetica" di Aristotele*. Napoli: Loffredo.
- PRESS, Gerald-DUQUE, Mateo (2023). *The Bloomsbury Handbook of Plato*, London-New York-Oxford-New Delhi-Sydney: Bloomsbury.
- REGALI, Mario (2012). *Il poeta e il demiurgo. Teoria e prassi della produzione letteraria nel Timeo e nel Crizia di Platone*. Sankt Augustin: Academia Verlag.
- REGALI, Mario (2016). "Amicus Homerus: Allusive Art in Plato's Incipit to Book X of the *Republic* (595a-c)". In G. Cornelli (ed.). *Plato's Styles and Characters: Between Literature and Philosophy*. Berlin-Boston: De Gruyter: 173-186.
- ROCHA PEREIRA, Maria Helena da (2001). *Platão. A República*. Introdução, tradução e notas de Maria Helena da Rocha Pereira, 9ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- SCHLEIERMACHER, F.D.E. (2002). *Introdução aos Diálogos de Platão*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- SHEPPARD, Anne D.R. (1980). *Studies on the 5th and 6th Essays of Proclus' Commentary on the Republic*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- TRABATTONI, Franco (1994). *Scrivere nell'anima. Verità, dialettica e persuasione in Platone*. Firenze: La Nuova Italia Editrice.
- TULLI, Mauro (1998). "La poesia nuova del *Carmide*". *Studi Classici e Orientali* 46/1: 377-83.
- Velardi, Roberto 1990. Parola poetica e canto magico nella teoria gorgiana del discorso. *AION (filol.) Annali dell'Università degli Studi di Napoli "L'Orientale"* 12: 151-65.
- YAMAGATA, Naoko (2012). "Use of Homeric References in Plato and Xenophon". *The Classical Quarterly* 62: 130-144.

Entre o Ocidente e o Oriente. Das cidades micênicas ao mundo da pólis. Algumas considerações.

Juliana Caldeira Monzani¹

Quando a História se constituiu como disciplina, um processo que começa no século XVIII e se consolida do seio do século XIX, se estruturou, em linhas gerais, a partir dos conceitos de civilização e progresso linear. Essa História disciplinar, nascida no ocidente², projetou para todo o planeta um modelo único e inequívoco. A história humana seria, assim, um caminhar linear e progressivo rumo à civilização, que àquela altura era sinônimo de sociedade industrial e científica, com um Estado laico e nações (entendidas como os povos) historicamente definidas. Haveria, de acordo com os pressupostos da época, um percurso civilizatório que toda a sociedade deveria trilhar, passando de coletores nômades organizados em bandos, para civilizações agrícolas, impérios comerciais e, por fim, a sociedade industrializada. Esse foi, obviamente, o percurso histórico específico de algumas das sociedades europeias e o estado de desenvolvimento em que se encontravam no século XIX. No entanto, ele foi pensado e projetado como o único percurso possível, ou pelo menos o mais correto, o melhor.

1 Professora Assistente do curso de História da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), membro do Laboratório de Estudos sobre Império Romano e Mediterrâneo Antigo da Universidade de São Paulo (LEIR-MA/USP).

2 Adoto aqui o conceito geopolítico em que Ocidente é, primeiro e antes de tudo, a Europa, mas que inclui também suas colônias economicamente bem sucedidas: Austrália, Canadá e Estados Unidos da América.

Todas as demais experiências humanas foram descritas e consideradas errôneas ou falhas, porque dirigidas por grupos ou sociedades incapazes de atingir o nível de desenvolvimento europeu.

A partir dessa premissa, muito esforço foi feito no campo da História para explicar o sucesso europeu em “cruzar” primeiro a linha de chegada do desenvolvimento civilizatório. Um tipo de História foi pensado para explicar os “sucessos” europeus e os “fracassos” das demais formas de organização social. A história científica do século XIX foi, em grande parte, a história de sucesso dos Estado-nações e do capitalismo industrial. Uma das explicações para o pioneirismo europeu assentou-se na ideia de “milagre grego”, conceito basilar que colocou os desenvolvimento políticos, culturais e científicos dos gregos antigos como um dos fundamentos da civilização ocidental, desconsiderando o quão interligados ao, e debitários do, mundo oriental, e o quão orientais em si mesmos, esses gregos eram.

Antes de prosseguirmos cabe-nos refletir, diante da falácia da globalização e do abismo humanitário conduzido pelo neoliberalismo, qual seria a contribuição do ensino de História, ou mais especificamente, o ensino de história antiga e medieval, no século XXI. Essas disciplinas, mais do que qualquer uma, são profundamente eurocêntricas, se pretendem universais mas dizem respeito ao que a Europa elaborou como o seu próprio passado (ainda que para isso faça alguns malabarismo geográficos que incluem Egito e Mesopotâmia na sua história antiga sob o título de “Antigo oriente”, o que inclusive subtrai o Egito da África). Esse questionamento diz respeito ao pensar qual a função do historiador e do professor de história na nossa sociedade. Convido, para me apoiar nessa empreitada, o historiador britânico Eric Hobsbawm. Em suas palestras, Hobsbawm muitas vezes traz uma reflexão a respeito do papel social do historiador. Coincidência - ou não - ao preparar a minha apresentação para a XVII Semana de Estudos Clássicos da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, lia uma obra deste autor dedicada à cultura no século XX, e uma vez mais me deparei com esse tipo de consideração. Tratando a respeito do esfacelamento da cultura no século XX, a certa altura Hobsbawm nos alerta:

O maior perigo do Estado para as sociedades liberais não é a imposição de uma cultura social ou o monopólio do financiamento da cultura. O Estado

não tem mais esse monopólio [...] Estabelecer a verdade histórica por decreto ou por Lei do Parlamento é uma tentação para os políticos, mas não tem lugar legítimo em Estados constitucionais. Os Estados deveriam lembrar-se do que disse Ernest Renan: “Esquecer a história ou mesmo interpretá-la errado é um dos grandes elementos da construção de uma nação; por isso o progresso dos estudos históricos é, com frequência, um perigo para o nacionalismo”. Considero dever elementar do historiador moderno ser esse perigo. (2013, p. 180-1).

Gostaria de pensar que faço esse trabalho e, em certa medida, estímulo meus alunos, que serão professores de história no ensino básico, a fazer o mesmo. Parto daqui para repensar o ensino de história antiga. Defendo que a história antiga (e medieval) possui contribuições intrínsecas que estão além dos conteúdos em si mesmos. Essa discussão não é nova e não é só minha, foi fomentada recentemente pelos debates acerca da nova BNCC quando, por volta de 2015, pensou-se em excluir os conteúdos de antiga e medieval em nome de “deseuropeizar” o currículo. Há vários colegas que debateram em conferências e podcasts, ou que escreveram excelentes textos a respeito, e não é minha intenção desenvolver esse tema aqui. Chamo apenas a atenção em que de modo geral na Educação pensada para o século XXI os conteúdos não são mais um fim, mas um meio para acessar debates e reflexões de forma crítica a respeito do nosso mundo, e que o conhecimento humano é feito por adição e não por subtração. A discussão sobre os temas de antiga e medieval contribui, e dentre outras coisas, para acessarmos a construção de uma narrativa sobre o passado e sobre o ocidente e as falácias sobre as quais o edifício da civilização europeia foi erigido. Não discuti-los não faz com que essas narrativas e construções sobre o passado desapareçam ou que se tornem desimportantes para a nossa visão de mundo.

Dentro do tema da minha exposição na Semana de Estudos Clássicos, mas principalmente do debate que se seguiu, considero que seria interessante, dentro da perspectiva de repensarmos o tal “milagre” grego, refletirmos acerca sobre a cidade antiga, a elaboração recente de uma dicotomia entre ocidente e oriente, e sobre a educação nesse mundo antigo, e de que forma a história antiga pode colaborar nesse tema. Minha trajetória acadêmica, desde a iniciação científica, me levou para o mundo dos micênicos e para a Arqueologia. Assim pude escapar das armadilhas do texto escrito

ao mesmo tempo que tive que aprender a dialogar com as fontes materiais. Quanto mais eu olhava para o mundo micênico, que para nós chegou como um agrupamento de documentos materiais dispersos e de alguns textos epigráficos em uma escrita silábica denominada Linear B, encontrados na Península Balcânica, em Creta, no Egeu e territórios circunvizinhos (figura 1), entre 1600 e 1100 a.C.³, mais eu via uma organização social em diálogo estreito com outras organizações sociais do oriente⁴, emulando e compartilhando a mesma linguagem comercial e cultural. Não há nada de muito “grego” nos micênios, a não ser o fato de que sua língua escrita era uma forma arcaica do grego. Ser grego, ou brasileiro, ou qualquer identidade, não é algo estático, pronto acabado e imutável, mas uma constante construção social à qual é dada uma interpretação histórica. O que entendemos por gregos é apenas um ponto nesse processo que coincide com que o se denominou período clássico da história dos gregos, quando estes estavam organizados na pólis e em que houve, pelo menos em Atenas e nas poleis da Jônia, o desenvolvimento científico, artístico e político valorizados na construção da história do ocidente. Dessa forma, é importante ter em mente que a cidadela micênica não é o protótipo da cidade grega clássica, e a organização política micênica da Idade do Bronze não é uma etapa para o desenvolvimento da pólis.

3 Esse recorte cronológico é conhecido como Idade do Bronze Recente.

4 Oriente aqui entendido como a parte oriental do Mediterrâneo, sobretudo a Mesopotâmia mas também a costa da Palestina e da Anatólia (atual Turquia), e as regiões em torno do Mar Negro, denominado comumente pela literatura especializada como o Oriente Próximo.



Figura 1. Mapa do Egeu com a Península Balcânica (A) a oeste, Creta (B) ao sul e a Anatólia (C) a leste. Principais sítios mencionados no texto: 1- região de Micenas-Tirinto; 2 - Pilos; 3- Cnossos; 4 - Troia; 5 - Tebas.

Começemos, pois, pela cidadela. Ela é a manifestação material e espacial de uma estrutura político-administrativa e econômica que se desenvolveu para que os grupos situados na periferia de uma importante rede cultural e econômica centrada do Egito e na Mesopotâmia pudessem se integrar a essa rede. Gostaria de enfatizar aqui a ideia de estar situado na periferia, que não possui nenhum juízo de valor, mas sim a intenção de denotar a centralidade do oriente neste mundo⁵. A cidadela micênica é imponente, demonstra o poder de uma elite que dominava e controlava um importante parte da produção agrícola e industrial⁶ voltada para o comércio externo, visando obter os bens

5 Oriente que, por sua vez, seja ele mesmo a periferia de um pólo centralizador que, segundo Immanuel Wallerstein em suas teses sobre o Sistema Mundo (1974), seria (e voltou a ser) a China.

6 Indústria aqui entendida como a produção de bens manufaturados em grande escala. Há um equívoco em se pensar em indústria apenas com o surgimento das fábricas nos séculos XVIII e XIX.

de luxo desse comércio, mas também que necessitava de matérias-primas estrangeiras essenciais como o cobre e o estranho (para a fabricação do bronze), gemas preciosas, corantes, especiarias e outros metais. Ela não é uma cidade propriamente dita, ou pelo menos como entendemos hoje, pois não se estrutura a partir de um núcleo habitacional, mas sim a partir de um centro político-administrativo.

Convido os leitores a observar atentamente a mais famosa delas, a cidadela de Micenas, atribuída por Homero a Agamemnon, aquele grande líder, pastor de homens, que recrutou outros líderes para empreender uma expedição contra Tróia (outra cidadela micênica) para vingar a ofensa sofrida por seu irmão, Menelau. Famosa também pelas escavações de um notório arqueólogo amador moldado pelo romantismo do século XIX, Heinrich Schliemann, que, munido da *Ilíada* e a *Odisseia*, quis encontrar esse mundo descrito por Homero, e cujas escavações no sítio de Micenas revelaram grandes tesouros. Vamos agora despir Micenas de todas essas camadas e observar suas ruínas (figura 2) e, verdadeiramente, enxergar suas estruturas.



Figura 2. Modelo das ruínas de Micenas: 1 - Edifício central; 2 - Oficinas e armazéns. 3 - Círculo Funerário A; 4 - Porta dos leões; 5- Muralha. Di Qwqchris CC BY-SA 3.0, <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=1802321>

As cidadelas micênicas possuem alguns elementos comuns, ainda que possam ser observadas variações, como a ausência de muralhas em Pilos, ou a existência de sepulturas dentro das muralhas em Micenas. Em geral todas possuem um edifício administrativo central, comumente denominado de palácio, e alguns edifícios secundários que são oficinas, escritórios e armazéns. Como é possível notar, nessas cidadelas as funções administrativas-econômicas são proeminentes. Em geral, toda essa riqueza e centro de poder é guarnecido e defendido pelas muralhas, por caminhos estreitos e por acessos controlados. Essas muralhas e acessos, como é o caso da Porta dos Leões em Micenas (figura 3), também são demonstrações de poder, e testemunhos de uma administração capaz de mobilizar recursos materiais e humanos em grande escala.



Figura 3. A Porta dos Leões em Micenas é um exemplo de arquitetura monumental das cidadelas. Christian Vandendorpe CC BY-SA 4.0, <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=9432564>

Em Micenas a construção das muralha que circundava e incluiu um conjunto funerário mais antigo (Círculo Funerário A), também é uma exibição deste poder no sentido em que ao incluir no circuito interno da cidadela os sepultamentos de uma antiga dinastia poderosa (pesquise a respeito dos bens precisos dessas sepulturas) criou uma narrativa visual que legitima aqueles que estavam no poder (sejam eles descendentes ou não dos antigos governantes). A *tholos* (figura 4), sepultura construída tipicamente micênica, também é uma demonstração desse poder e da capacidade de arregimentar recursos.



Figura 4. “Tesouro de Atreu”, um dos melhores exemplos de *tholos*, Micenas, c. 1300-1250 a.C.
CC BY-SA 3.0, <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=43766>

Trata-se de uma grande estrutura abobadada que possui uma câmara principal onde era realizada a deposição do corpo, e poderia haver uma câmara secundária para o deslocamento dos ossos, que eram enterrados em uma cova, para dar espaço para um novo sepultamento. A *tholos* possui também um corredor de acessos (*dromos*), onde eram depositadas oferendas funerárias e, possivelmente, celebrados banquetes em homenagem aos mortos. Os estudos mostraram uma sequência de enterramentos nas *tholoi*, o que parece indicar que eram sepulturas familiares.

Mas qual é a natureza desse poder e dessa administração? Para ajudar a responder é preciso lançar mão dos documentos epigráficos, os textos em Linear B. Trata-se de um conjunto de tabuinhas, nódulos de argila e vasos em que a escrita foi utilizada como uma ferramenta de administração. Grande parte da documentação, que são as tabuinhas, traz informações sobre produção de bens e de matérias-primas e do recrutamento e pagamento de trabalhadores. As principais produções controladas pelos centros administrativos são a indústria têxtil, a indústria do bronze e a produção de óleo de oliva. Em Pilos e em Cnossos, as informações sobre rebanhos de ovelhas (figura 5) e dos vários artesãos envolvidos na produção de tecidos é abundante.



Figura 5. Tabuinha de Cnossos KN Co 903 onde são contabilizados, na região de Wato, rebanhos de ovelhas e, em menor quantidade, cabras, porcos e bois.

Christian Vandendorpe CC BY-SA 4.0, <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=9432564>

Em Pilos também há muitos indícios sobre o fornecimento de matérias-primas para trabalhadores de bronze alocados em outros assentamentos no território controlado pelo centro. Já a produção de óleo é evidenciada pelos vasos de transporte com inscrições em Linear B encontrados nos sítios continentais⁷ de Tebas e Tirinto, mas cuja proveniência da cerâmica é comprovadamente do oeste da ilha Creta, o que demonstra um controle, a partir do continente, da produção de azeite da ilha (MONZANI, 2019). Os registros também fornecem informações sobre a mobilização de trabalhadores, em geral mulheres e crianças (possivelmente seus filhos) na produção de tecidos e de outros bens, bem como o pagamento de ração alimentar a esses grupos de trabalhadores.⁸

Como se pode observar, os centros administrativos nas cidadelas não controlavam todas as esferas produtiva e econômicas, mas especializaram-se na produção de determinados bens que possibilitam a sua participação em uma rede comercial com o oriente. Neste sentido é importante observar que a cidadela micênica não é uma cópia exata das organizações que se tem no oriente, mas é uma organização desenvolvida localmente e eficiente o bastante para permitir que compartilhem uma mesma linguagem e se integrem no comércio de grande escala. Cabe aqui lembrar,

⁷ Península Balcânica.

⁸ Os registros nas tabuinhas também fornecem informações sobre dedicações a santuários e locais de culto, da mobilização de grupos de homens para vigiar o litoral (Pilos) e de alguns tipos específicos de propriedade da terra, especificando de eram comunais ou não e se eram isentas de impostos.

brevemente, o modelo mesopotâmica, inicialmente centrado em uma edifício totalizante, em geral o templo, onde além das atividades culturais, haviam estruturas administrativas (escritórios), produtivas (oficinas), científicas (observatórios astronômicos) e de controle (armazéns). É neste mundo oriental que a escrita surge, antes de tudo como um instrumento de controle e de poder, a serviço de uma elite política (e em alguns casos religiosa), e que, eventualmente, foi difundida para outros meios e funções. Isto é verdade para o oriente, mas não para o mundo micênico, onde a escrita nunca se difundiu para além dos sítios administrativos e para a qual não são atestados outros usos. Isto é tanto verdade que entre os micênios é difícil definir o status social do escriba. Seria ele um funcionário treinado? Não temos evidência de escolas propriamente ditas. Seriam talvez os membros da própria elite dominante que controlavam e geriam as atividades a que eram responsáveis? Com as evidências escritas e materiais que possuímos não podemos responder essas questões, apenas confirmar o uso restrito da escrita. Dito isso, talvez seja importante ponderar que no que hoje chamamos de ocidente, muito mais que no oriente, a educação e o letramento foi (e ainda o é de certa forma) um privilégio, e que a sua recente difusão se deu sob os auspícios e controle do Estado moderno assim constituído. Aqui voltamos a Hobsbawm e a crítica a essa educação controlada pelo Estado.

Cabe aqui pontuar que é no oriente que a escrita surge e se difunde, assim como a prática dos arquivos e os centros de estudo conhecidos como bibliotecas, locais de salvaguarda e consulta dos textos. Há na Mesopotâmia, a título de exemplo, a prática do registro histórico e da compilação e coletânea de narrativas. Tal desconhecimento causa espanto naqueles que, acostumados com uma visão distorcida do oriente e com uma narrativa belicista sobre o império assírio, ao descobrir que as mais importantes coleções de textos foram realizadas sob o comando de governantes assírios, exemplo disso sendo a famosa Biblioteca de Assurbanipal em Nínive, que continha mais de 30.000 tabuinhas. Ainda em tempo, é sempre salutar lembrar que a civilização islâmica medieval foi um mundo de leitores e do letramento (requisito da religião era ler e recitar o Corão), que difundiu as escolas básicas (*madrassa*) e livrarias.

Por conta desse uso específico da escrita no mundo micênico, associada à administração central, não é surpreendente que com o colapso dessas estruturas políticas ela tenha desaparecido. A partir de 1200 a.C. o mundo micênico mergulha em um período

de destruição dos centros, despovoamento (em grande parte devido à emigração), de desorganização política e econômica e de um certo isolamento. Os territórios, outrora sob domínio direto ou indireto de algum centro, passam a ter autonomia e o principal desenvolvimento do período é em nível local. É exatamente essas características de isolamento e regionalismo que propiciou os elementos necessários para o longo processo (mais de quatro séculos) de desenvolvimento da pólis. Uma característica importante dessa fase sem escrita (séculos XII ao VIII a.C.), é o desenvolvimento das formas orais de transmissão de conhecimentos e narrativas, a mais conhecida delas registrada na forma dos poemas atribuídos a Homero. Enfatizo esse aspecto para explicar que o mundo grego na antiguidade é essencialmente um mundo da oralidade. Temos uma visão distorcida por conta de uma grande ênfase nos estudos sobre a pólis dos atenienses em detrimento do estudo de outras pólis gregas. Isso se dá por conta de alguns fatores, aqui gostaria de apresentar três deles. Em primeiro lugar, Atenas é uma pólis central no mundo geopolítico do período clássico; é também uma das poucas sociedades gregas que produziu documentos escritos, o tipo de fonte privilegiada pelos estudos históricos no século XIX; finalmente, há uma construção de uma narrativa idealizada de Atenas como paradigma do mundo grego com características que a historiografia ocidental valorizou na construção da narrativa do “milagre” grego: a democracia, a valorização das artes e o desenvolvimento da filosofia. Não estou querendo dizer que essas características não estejam presentes entre o atenienses, a questão é aqui é entender que ela é específica da pólis dos atenienses, e não é necessariamente algo compartilhado em todo mundo grego, e que há uma distorção do que era essa democracia, e no que se fundamentou o mecenato artístico e filosófico. Na pólis dos atenienses a democracia era exercida diretamente por sorteio, mas essa participação era restrita aos cidadãos: homens atenienses. O importante desenvolvimento cultural ateniense no século V a.C. se fez às custas do domínio e da coerção militar e econômica de outras poleis. No entanto, um modelo idealizado de Atenas foi projetado para todo o mundo grego, obscurecendo e escamoteando a diversidade de experiências das demais poleis gregas, da mesma forma que foi projetado como ponto de partida da civilização ocidental.

Em oposição a uma certa homogeneidade cultural do período micênico (séculos XVI ao XII a.C.), os períodos arcaico (VIII - VI a.C.) e clássico (V a IV a.C.) são marcados pela diversidade de organização social. Mas o que permitiu tantas experiências diversas?

A resposta é a pólis, uma instituição desenvolvida neste período e de difícil definição, cujo sentido não possui correlato nas línguas modernas. Traduzir pólis por cidade ou cidade-Estado é um equívoco que reduz em muito os sentidos polissêmicos dessa instituição. Ainda que em períodos tardios (helenístico e romano) o sentido mais comum de pólis fosse cidade, o mesmo não é verdade para os períodos precedentes. Aristóteles, no início do século VI a.C., tenta definir pólis e acaba elaborando uma série de definições. De maneira geral a pólis como uma comunidade de cidadãos é a maneira mais genérica de entender um dos seus sentidos no arcaico e clássico⁹.

Observamos que toda pólis é uma certa forma de comunidade e que toda comunidade é constituída em vista de algum bem. É que em todas as suas ações, todos os homens visam o que pensam ser o bem. É, então, manifesto que, na medida em que todas as comunidades visam algum bem, a comunidade mais elevada de todas e que engloba todas as outras visará o maior bem de todos os bens. Esta comunidade é chamada pólis, aquela que toma a forma de uma comunidade de cidadãos (Pol., 1252a 1-7)

Arqueologicamente (e em grande parte nossas fontes para esse momento de formação da pólis são de natureza arqueológica) é possível observar um desenvolvimento, por vários caminhos, dessa comunidade de cidadãos. Em geral, no mundo pós-micênico, observa-se no primeiro século uma tentativa de manter os conhecimentos e técnicas micênicas mas em um nível reduzido e regional. Em geral os líderes locais assumem um papel mais proeminente nos sítios, e edifícios centrais foram erigidos nesses locais para substituir algumas atividades antes controladas pelos centros (MONZANI, 2011). Há uma ênfase nesse poder local, observada pela construção de tais edifícios mas também nas práticas funerárias, em que o reuso de sepulturas micênicas (as *tholoi*) ou o exagero na exibição de bens em novas sepulturas na forma deposição de metais preciosos ou de bens ou marcadores de sepultura monumentais, como é o caso dos vasos funerários do cemitério Dipylon em Atenas (figura 6).

⁹ Para um debate de outras definições de pólis em Aristóteles ver MORALES (2014).



Figura 6. Ânfora Dipylon, com cerca de 1,55m, atualmente no Museu Arqueológico de Atenas
George E. Koronaios CC BY-SA 4.0, <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=69728090>

Em geral os estudiosos como James Whitley (1991) consideram tais evidências como a materialidade de um tipo de poder pessoal, mas instável, antropologicamente designado como *big men*, que se caracteriza pelo fato de uma pessoa obter a liderança por suas capacidades pessoais de garantir a comunidade determinados benefícios, como segurança ou alianças externas. Esse poder, por seu caráter pessoal, não é hereditário, e a sucessão torna-se palco de disputas pessoais ou de grupos. Desta feita, a ênfase na legitimidade desse poder, seja através de demonstrações materiais de grandeza, seja cooptando uma continuidade com o passado, fosse tão central nesta forma de organização social, o que explica os edifícios maiores e as ricas demonstrações funerárias.

Ao se aproximar do século VIII a.C., observa-se espacialmente uma mudança nesse discurso. Estabelece-se uma definição mais clara, pela separação, dos espaços dos vivos, dos mortos e das divindades. Ao longo do século VIII a.C., desenvolveu-

se um espaço habitado cujo muro o separa das áreas dos sepultamentos, que passam a se constituir em áreas específicas, as necrópoles. (MORRIS, 1987, p. 64 e 66). Tais necrópoles extra-muros estão próximas o suficiente da comunidade, mas separadas da área habitacional. Concomitantemente os primeiros templos são erigidos, construção que delimita e demarca a área da divindade. Eles são de três tipos: os templos centrais, em torno dos quais se organiza a área habitacional; os templo rurais, que delimitam o território (*chora*) e as terras que pertencem àquela comunidade; e os santuários que chamamos pan-helênicos, o mais antigo deles sendo o santuário em Olímpia, e que são compartilhados por várias comunidades que se reconhecem mutuamente. Essa reorganização estabelece uma ordem, uma racionalização que cria espaços específicos de atuação e a criação de um espaço definido da pólis para ação, segundo Aristóteles, do homem como *politikon zoon*, um animal político (ARISTÓTELES, Pol.,1253a 3).

Há vários caminhos para o surgimento de uma pólis. Um deles, e mais antigo, é de forma orgânica em que vários proprietários vizinhos se associam. Outro é quando a ideia de pólis já está difundida e um grupo, em geral emigrantes em busca de novos territórios, chegam a algum local. Neste caso a pólis, a comunidade, já existe antes mesmo de possuírem e se estabelecerem um território. Quando eles se estabelecem, como é o caso de Olinto ou Selinunte, por exemplo, podemos ver claramente uma organização social baseada na isonomia na distribuição equitativa dos lotes de terras e na construção das habitações.

No caso específico dos sepultamentos, há o desaparecimento gradual das sepulturas majestosas e um certo nivelamento nos bens depositados nessas sepulturas. Por muito tempo isso intrigou os pesquisadores, pois no mesmo momento em que há um grande desenvolvimento dessas comunidades e um visível enriquecimento material, há um empobrecimento dos materiais funerários. Atualmente entende-se que isso nada mais é do que a materialização da ideia da pólis, na qual aqueles que são considerados cidadãos possuem isonomia jurídica, ou seja, são considerados iguais, e, portanto, manifestações de riqueza e de diferenciação entre os membros não fazem mais parte de um ideal social. Por outro lado, manifestam-se os cultos em sepulturas antigas, que chamamos de cultos heróicos ou culto aos antepassados. Há um deslocamento do culto de um líder vivo para a celebração de um antepassado comum, real ou imaginário, mas sempre heroizado e que justifica os laços sociais daquela comunidade. Esses cultos

heroicos desenvolvem-se *pari passu* à difusão e circulação dos poemas homéricos (Ilíada e Odisséia), em uma relação dialética em que tais práticas se retroalimentam.

Como se vê, a pólis surge primeiro e antes de tudo como uma comunidade, e de um tipo específico, uma comunidade de proprietários de terra, que se unem por questões de interesse mútuos, como a defesa do próprio território. Assim sendo, é muito comum que os membros de uma pólis habitem suas propriedades, e por isso nem sempre observa-se, para os períodos mais recuados, o desenvolvimento de um núcleo urbano. Há sempre o templo central que une aquela comunidade em torno de um culto comum, a chamada divindade políade, patrona daquela grupo. As assembleias e reuniões são muitas vezes, realizadas em frente a esse templo¹⁰. Com o tempo um núcleo urbano pode se desenvolver neste local, mas não é a sua existência que define uma pólis. Daí que a cidade não seja uma tradução adequada para o termo pólis, inclusive há uma palavra em grego antigo para cidade: *asty*. Talvez Estado seja uma tradução mais interessante, embora distante do que entendemos por Estado hoje em dia. Minha opção é não traduzir pólis, mas entendê-la na sua especificidade e explicá-la, pois trata-se de uma instituição e uma experiência política específica dos gregos antigos que não possui similar na contemporaneidade. Perceba que o termo política, da maneira como eles conceberam, ou seja, como uma práxis de uma comunidade, vem da palavra pólis! Nos documentos antigos não se fala em pólis de Atenas, mas na pólis dos atenienses, ou dos coríntios, espartanos e assim por diante, porque é a comunidade, antes de tudo, que define a pólis. Aproveito o momento para apontar que em momento algum neste texto eu me referi à Grécia, mas aos gregos antigos. Isso se deve ao fato de que a realidade que temos para os períodos arcaico e clássico é uma miríade de pólis (estima-se que cerca de 1300 pólis existiram na antiguidade, não necessariamente ao mesmo tempo), unidas por acordos militares e comerciais, mas acima de tudo com autonomia política, uma das características mais cara aos membros de uma pólis e defendida por estes. Assim, nunca houve uma Grécia no sentido de um território unificado porque a própria natureza de pólis era contrário a este ideal.

10 No mundo grego antigo o interior do templo não era local das práticas culturais, sendo a morada ou local de manifestação da divindade. Os cultos e festas religiosos eram praticados em frente ao edifício, geralmente em um altar. A propósito, os vestígios desses altares são muito mais antigos e precedem, às vezes em séculos, a construção do templo propriamente dito.

Neste mundo a educação também era um privilégio das famílias que poderiam pagar tutores para seus filhos e que tinham tempo livre para estudar (porque eram proprietários e viviam de renda). Aliás, o termo *eskolé* em grego, do qual se origina a palavra escola, significa ócio, ou melhor, o tempo livre para se dedicar a uma atividade (que não seja trabalho). Em algumas pólis, como entre os espartanos, a educação era pública, responsabilidade da pólis para com o seu reduzido número de cidadãos no sentido de treiná-los para defender e servir a pólis. Entre os atenienses era destinada a educar os futuros líderes políticos e militares, por isso destinado a poucos. Conhecemos pouco sobre as demais pólis, e não é a minha intenção ser demasiado específica.

O interessante é pensar que durante o período helenístico (séculos IV e III a.C.), quando houve a dominação macedônica sobre as poleis gregas e a expansão desse território em direção ao oriente, há uma maior difusão da educação e do letramento. Esse período não é tão valorizado quanto o período clássico, ele é geralmente entendido como um período de transição e de decadência das poleis, um interlúdio que precedeu a conquista romana. Dentro da lógica de supervalorização do ocidente, durante algum tempo se pensou em termos de “helenização” e “romanização”, no sentido em que gregos e romanos eram detentores de culturas “superiores” e dominaram e aculturaram os outros povos. Atualmente não se pensa mais assim, entende-se que todo contato cultural é uma via de mão dupla, e pensamos mais em termos de hibridização e, mesmo no caso romano em que houve a dominação militar e política direta, fica claro a contribuição dos outros povos na cultura romana ao longo dos séculos. No caso dos gregos, as trocas culturais foram bastante intensas, e se ideias e ideais gregos chegaram ao oriente, também é verdade que práticas e ideias orientais se difundiram entre os gregos. Em relação à educação, esse período gesta a ideia de *paidéia*, a formação integral do homem, baseada em um sincretismo dos ideais gregos e orientais. Do oriente vem a concepção de uma educação mais universal, da escrita, da difusão de bibliotecas e da prática dos arquivos. As primeiras gramáticas gregas datam desse período, uma brilhante empreitada de padronizar a língua e difundi-la, assim como a difusão de textos escritos. Muitas obras que chegaram até nós foram escritas nesse período (embora os documentos que realmente alcançaram nossos dias geralmente são cópias medievais realizadas a partir do século XII). Na época helenística passou a ser considerado grego aquele que recebia essa educação.

Por fim gostaria de pontuar que, a cidade como concebemos, isto é um núcleo urbano, é uma característica do oriente. Quando se fala em uma história da cidade normalmente pensa-se a partir do Império Romano, por vezes é lembrado as cidades medievais, mas, em geral e sobretudo, pensamos no modelo de cidade que se desenvolve na Europa apenas com a Revolução Industrial. São experiências válidas de urbanização, mas deve-se ponderar que este fenômeno desenvolve-se primeiro no oriente. No período de domesticação agrícola, um processo de dois mil anos denominado Revolução Neolítica e realizado nas regiões periféricas dos grandes rios fertilizantes (Sudão no Egito e Palestina e Anatólia no Oriente), desenvolvem-se também os primeiros assentamentos permanentes. O mais antigo deles atestado arqueologicamente é Çatalhöyük (datado de 75000 a.C.) na Anatólia. Com a difusão da agricultura para as áreas dos rios, no caso do oriente para o sul da Mesopotâmia (atual Iraque), uma região conhecida como Suméria, e a possibilidade de uma agricultura intensiva de larga escala por meio de grandes obras hidráulicas (drenagem de pântanos, construção de elevações para a área habitacional, escavação de canais de irrigação), a cidade ali também se desenvolve. A história da Mesopotâmia é a história de cidades. Nesta fase inicial as cidades-Estado sumerianas (figura 7) são núcleos habitacionais, políticos, militares e econômicos que disputavam entre si os territórios agrícolas e a hegemonia na região. posteriormente a história da região é aquela das grandes capitais e centros importantes, como Babilônia, Nínive e Assur.



Figura 7. Mapa de satélite com alocação das cidades sumerianas da Antiguidade.

Public Domain, <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=98779414>

Aqui cabe lembrar mais uma vez a civilização islâmica medieval que foi também um mundo de cidades. Ao se expandir para além da Península Arábica, os árabes adentraram e conquistaram o território de longa tradição urbanística. Tais cidades foram conquistadas, mas novas cidades nasceram, desenvolvidas a partir de acampamentos militares que serviram de bases para as conquistas, como Cufa, ou fundaram-se novas capitais, como Bagdá. Conquistando ou criando, há um projeto urbanístico das cidades islâmicas. No centro há a mesquita central (construção nova ou igreja convertida), com sua *madrasa*, hospedaria e biblioteca. Há os prédios públicos, a praça central e o mercado (*suq*). Em torno deste núcleo desenvolvem-se os bairros residenciais, com portões que se fecham à noite e trazem segurança. Neles há a mesquita, igreja e sinagoga locais e o mercado de bairro. Na entrada principal da cidade há uma fortaleza. Em Bagdá, a nova capital do califado abássida, o palácio e os prédios militares são isolados geograficamente do resto da cidade. Situam-se no centro, mas em uma parte mais elevada e estão protegidos por muralhas, e ficou conhecida como a cidade redonda (figura 8).

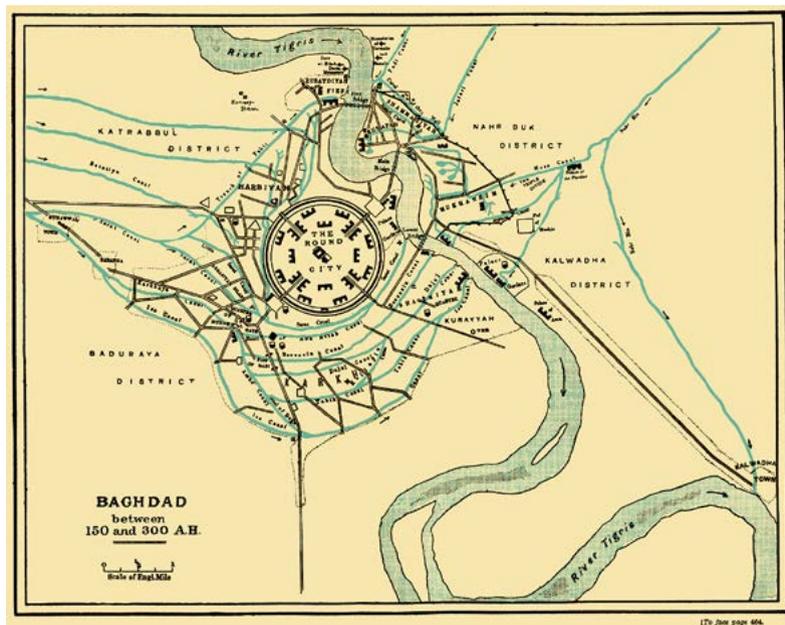


Figura 8. A cidade redonda de Bagdá, entre 767 e 912.

By William Muir, domínio público, <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=34897007>

Esse plano geral urbanístico se difunde do oriente, por todo norte da África e até a Península Ibérica. Durante a Idade Média o islamismo forjou uma unidade cultural orquestrada pela religião de modo que, a despeito da fragementação política em diversos califados, assegurou aqueles que compartilhavam dessa cultura um livre trânsito de pessoas e ideias. As cidades eram familiares, pois possuíam uma disposição espacial muito semelhante. Cabe apontar aqui que é esse tipo de cidade que irá se constituir no reino de Portugal durante o período medieval, e de lá foi trazido para os primeiros assentamentos portugueses na América, ou seja, as primeiras cidades coloniais no Brasil possuem uma tradição islâmica (assim como alguns elementos de arquitetura). Essa é uma história que devemos resgatar.

A finalidade da proposta deste texto é a de refletir sobre narrativas construídas sobre o passado e dos usos políticos desse passado. Assim sendo, uma das funções do estudo da história antiga é fornecer as ferramentas para desconstruir esses discursos, servindo assim para combater a ideia de percurso civilizatório único e para demonstrar

que a História é uma disciplina da diversidade de experiências humanas e que o contato com o outro é sempre enriquecedor, não necessariamente uma ameaça. Grande parte dos desenvolvimentos científicos e filosóficos dos gregos se deu primeiro nas poleis da Jônia, na costa da Anatólia, em locais cujos nomes nos são familiares das aulas de matemática e filosofia, como Mileto e Éfeso. Essas poleis estão geograficamente mais próximas do oriente e em território persa. Isso nos faz pensar nesse impulso vindo do oriente que entre os gregos não se transforma em mera imitação, mas em uma apropriação e em desenvolvimentos próprios, mas também que não havia essa separação entre oriente e ocidente. Talvez o conhecimento desses contatos nos auxilie a repensar a história e a (re)estabelecer diálogos.

Referências Bibliográficas

- ARISTÓTELES *Política*. Ed. bilíngue. Trad. António Campelo Amaral e Carlos Gomes. Lisboa: Vega, 1995.
- HOBSBAWM, E. *Tempos Fraturados. Cultura e Sociedade no século XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- MONZANI J. C. Nichoria: um exemplo de arqueologia espacial na Grécia. *Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia* 11, 2011, p. 63-69.
- MONZANI J. C. *A administração micênica em Creta. Um estudo dos vasos com inscrição em Linear B*. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, 2019.
- MORRIS, I. *Burial and Ancient Society. The rise of the Greek city-state*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- WALLERSTEIN, I. *O sistema mundial moderno*. Vol. I: a agricultura capitalista e as origens da economia-mundo europeia no século XVI. Porto: Ed. Afrontamentos. 1974.
- WHITLEY, J. *Style and Society in Dark Age Greece. The Changing Face of a pre-literate society 1100-700 B.C*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

Indicações de Leitura

- FRANCISCO, G. da S. O lugar da história antiga no Brasil. *Mare Nostrum*, 8(8), 2017, p. 30-61.
- GUARINELLO, N. Uma morfologia da História. As formas da História Antiga. *Politeia - História E Sociedade*, 3(1), 2010, p. 41-61.
- GEARY, P. *O mito das nações. A invenção do nacionalismo*. São Paulo: Conrad, 2005.
- HOURLANI, A. *Uma história dos povos árabes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- LIVERANI, M. *Antigo Oriente. História, sociedade e economia*. São Paulo: Edusp: 2016.
- LORAUX, N. *Invenção de Atenas*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.
- MORALES, F. A. *A democracia ateniense pelo avesso. Os metecos e a política nos discursos de Lísias*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.
- SAID, E. *Orientalismo. O Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

A instrução de Agostinho aos cristãos a partir do tratado “*De catechizandis rudibus*”

Gustavo Henrique Apoloni Aguera¹

Roni Cleber Dias de Menezes²

O principal nome da patrística, Agostinho de Hipona³, em sua obra *De Catechizandis Rudibus*, busca orientar o modo pelo qual os homens são iniciados no

1 Gustavo Henrique Apoloni Aguera é graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) - campus Maringá (2018), e em História pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) (2020). Graduando em Teologia (bacharelado) pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) - campus Londrina. É mestrando em Educação pela FEUSP.

2 Roni Cleber Dias de Menezes é professor doutor na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo. Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo/FEUSP, com pesquisa em parte desenvolvida no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo/FEUSP. Graduado em História pela Universidade de São Paulo. Pós-Doutor pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atua principalmente na área de História da Educação, com ênfase em história dos intelectuais, circulação cultural e história comparada da educação.

3 Agostinho, filósofo e santo da Igreja Católica, nasceu na cidade de Tagaste em 354 d.C., no norte da África. Viveu em Cartago durante grande parte de sua vida adulta. Filho de mãe cristã e pai pagão, recebeu de sua mãe, Mônica, uma formação cristã, que rezou constantemente para a sua conversão. Iniciou seus estudos em Tagaste e depois prosseguiu em Cartago. No ano de 373 d.C., Agostinho aderiu ao maniqueísmo e lecionou de 383 a 384 em Roma e de 384 a 386 em Milão. Após este período, Agostinho foi influenciado pela leitura das Escrituras e pelo contato com o bispo Ambrósio, que mais tarde se tornou seu instrutor. Em 387, converteu-se ao cristianismo e foi batizado. Somente após completar 32 anos, ele assumiu um compromisso religioso integral, dedicando-se totalmente aos estudos da Sagrada Escritura, ao ensino e à evangelização. Em 391, foi ordenado presbítero em Hipona e, em 395, tornou-se bispo. Agostinho faleceu em 28 de agosto de 430 d.C. (PEINADO, 2018).

processo de evangelização, fornecendo instrução e educação fundamentadas nos preceitos cristãos. No século IV, o ofício da catequese era atribuído a um diácono eleito, incumbindo-lhe a responsabilidade de orientar e instruir o catecúmeno sobre os ideais da fé cristã. Entretanto, alguns diáconos enfrentavam desafios consideráveis para desempenhar essa tarefa, entre os quais se destaca Deogratias⁴, diácono do bispo de Aurélio de Cartago (ALVES, 2014).

De acordo com Paiva (2020), Deogratias enfrentava angústias ao ensinar os catecúmenos, pois, em alguns momentos, percebia que aborrecia seus ouvintes ou, em outros casos, simplesmente não conseguia transmitir os ensinamentos de uma forma agradável. Embora o diácono possuísse uma reputação sólida e um profundo conhecimento da fé, sentia-se inseguro e levantava questionamentos sobre o modo de catequizar, dentre eles: “Por onde começar? Até onde levar a narração? Devo terminá-la com uma exortação ou com uma exposição dos preceitos?” (PAIVA, 2020, p. 11).

Diante dessas angústias e questionamentos, o diácono recorre a Agostinho em busca de ajuda, enviando-lhe uma carta e expondo suas dificuldades, com o desejo de receber instruções e métodos para melhorar o processo catequético. Agostinho, diante da importância do assunto, não hesitou em dedicar tempo e reflexão para auxiliar Deogratias. Assim, em resposta ao pedido do diácono, o bispo de Hipona redige, entre os anos de 399 e 405 d.C., o tratado “*De Catechizandis Rudibus*” ou “*Acerca da catequização dos não-instruídos*”, com o objetivo de estabelecer um plano de pedagogia da fé. Segundo Paiva (2020, p. 12-13) esse tratado apresenta “[...] o que de melhor a Igreja já havia adquirido nesses quatro primeiros séculos de experiência catequética”. Dessa forma, seu tratado contribui para simplificar e orientar o processo de catequese da melhor forma.

Para entender o contexto da elaboração do tratado é importante considerar o ambiente do século IV, especialmente após a ascensão do cristianismo como a religião oficial do Império, por meio do Édito de Tessalônica. Isso permite entender que a comunidade cristã empreendeu uma reorientação no paradigma educacional,

4 Conforme Alves (2014, p. 94), “Deogratias era diácono do bispo Aurélio de Cartago. No século IV, o ofício da catequese ‘aos principiantes’ era habitualmente confiado a um diácono eleito, sem dúvida, de entre os melhores, que estava encarregado de instruir aqueles que se apresentavam para receber a formação na fé cristã. Apesar dos seus consideráveis conhecimentos, Deogratias dizia-se incerto nos detalhes de como catequizar, por isso dirige-se a Agostinho em busca de ajuda.”

culminando na concepção da *paideia* cristã (Παιδεία)⁵. A educação cristã na Idade Antiga transcende a compreensão dos preceitos contemporâneos, manifestando-se em um sentido amplo e profundo, uma vez que

“[...] trata-se essencialmente da educação religiosa, isto é, de uma parte da iniciação dogmática: quais são as verdades que precisamos acreditar para sermos salvos; e, por outra parte, da formação moral: qual a conduta que convém aos cristãos? (MARROU, 1990, p. 479)

Com isso, partindo da indagação proposta por Marrou (1990), a Igreja Antiga⁶, estabelecida como a religião oficial do Império, dedicou-se à formação moral do novo homem romano, especificamente aquele recentemente convertido ao cristianismo. De acordo com Pirateli (2012, p. 18), a *paideia* “[...] enquanto processo formativo deve ser visto como um fenômeno social [...] o conceito de homem ideal é mais que uma simples proposta; ela quer, contudo, ensinar ao homem sua forma ‘correta’ de existir em sua respectiva sociedade”. Neste caso, a *paideia* cristã emerge como um processo de modelagem do indivíduo a partir da norma da comunidade, visando edificá-lo em seu ápice de valor e perfeição espiritual. Este processo se revela como uma jornada direcionada à consecução da excelência humana (JAEGGER, 1965).

Contudo, segundo Marrou (1990, p. 479), a educação cristã não poderia ser ensinada nas escolas da mesma forma que a educação profana. Pelo contrário, ela ocorria “[...] na e pela Igreja e, por outro lado, no seio da família”, sendo este último apenas um papel subsidiário. A família cristã é considerada como o meio natural que forma a alma da criança, proporcionando uma educação através do exemplo, sem excluir, no entanto, um esforço da pedagogia religiosa, ou seja, um início de instrução doutrinária. Marrou (1990), indica que os pais, o pai para os filhos e a mãe para as filhas, devem ensinar-lhes a História Sagrada, abordando relatos como o de Abel e Caim, Esaú e Jacó, sempre

5 O significado de *paideia* pode ser traduzido como a formação da pessoa humana individual. De acordo com Abbagnano (2003, p. 225) seria “a educação do homem como tal, ou seja, educação devida às ‘boas artes’ peculiares do homem, que o distinguem de todos os outros animais” (AULO GÉLIO, Noct. Att., XIII, 17). As boas artes eram a poesia, a eloquência, a filosofia etc., às quais se atribuía valor essencial para aquilo que o homem é e deve ser, portanto, para a capacidade de formar o homem verdadeiro, o homem na sua forma genuína e perfeita”.

6 Entende-se o termo “igreja” como se referindo à Igreja Católica Apostólica Romana.

sob um olhar familiar, esforçando-se para aguçar a curiosidade dos filhos. É claro que a família desempenhava um meio natural de formar a alma da criança, particularmente na imitação do comportamento dos adultos, porém trata-se de uma educação de exemplos e não exclusivamente doutrinária, papel este reservado à Igreja.

A Igreja como tal, por intermédio de um delegado especialmente nomeado para isto, é que instruía o catecúmeno: desde as primeiras gerações cristãs, vemos em função dos “mestres”, διδασκαλία, encarregados deste ensino e investidos para seu desempenho de um carisma próprio. A instituição do catecumenato desenvolveu-se progressivamente, à medida que se multiplicam os novos convertidos: tomou sua forma definitiva em Roma por volta de 180 (MARROU, 1990, p. 481).

Percebe-se, assim, que a instrução destinada aos catecúmenos era essencial para a formação de um novo homem romano proposto pelo próprio cristianismo. Nesse cenário, a responsabilidade pela formação passava a ser confiada aos clérigos, compreendendo tantos os padres e os bispos.

[...] os discursos catequéticos que conservamos de São Gregório de Nissa, de Cirilo de Jerusalém, de Teodoro de Mopsuestia etc, mostram a que notável nível os grandes bispos do século IV haviam elevado seu ensino. Santo Agostinho deu em seu tratado *De Catechizandis Rudibus* (por volta de 405) uma teoria da catequese cujo valor propriamente pedagógico iria, por muitos séculos, assegurar-lhe sucesso (MARROU, 1990, p. 481)

Agostinho buscou instruir a educação à luz dos ensinamentos cristãos, propondo a criação de uma nova cultura. O traço formativo⁷ para essa ação fundamentava-se no

7 Sobre o conceito de educação em Agostinho, ver PEREIRA MELO, J. J. A Educação em Santo Agostinho. In: OLIVEIRA, Terezinha (org.). **Luzes sobre a Idade Média**. Maringá: Eduem, 2002. cap. 4, p. 65-78, em que se afirma: “O conceito de educação em Santo Agostinho traz, em princípio, uma evidência influência platônica, mas com o tempo ele foi matizando, purificando e assimilando um perfil próprio, de modo a ser perfeitamente compatível com a pregação doutrinária do cristianismo [...] a educação era uma longa e exaustiva caminhada de purificação moral e de exercitação intelectual, que conduzia progressivamente o aluno a se identificar com a Sabedoria, a Bondade, a Beleza e a Felicidade supremas que se relaciona com Deus, fonte de todo o Bem. É que o conhecimento de toda

processo de evangelização. Os tratados de Agostinho eram destinados a promover o amplo conhecimento do texto bíblico. Para o filósofo, as publicações dessas obras, de cunho educativo e instrutivo, colocariam o conhecimento em lugar de destaque e promoveria “[...] a realização ideal de todos os cristãos: o reencontro com o Criador” (MAGALHÃES, 2019, p. 3).

Vitorino Capanaga (1979) destaca que Agostinho, por meio de sua eloquência verbal e habilidade de escrita, tornou-se uma das figuras mais influentes da cultura religiosa católica do período. A difusão do Evangelho, conforme apresentado por Capanaga (1979), fundamenta-se na comunicação entre almas, arte que alcançou grande esplendor e eficácia com o autor de *De Catechizandis Rudibus*⁸.

Agostinho enfrentou desafios em seu episcopado em Hipona, dada a precariedade da vida cultural quando comparada a de outros centros do Império. De acordo com Peter Brown, o bispo de Hipona “[...] circulava num meio em que muitos homens eram inteiramente sem instrução [...]” (BROWN, 2020, p. 330). Com isso, tornava-se necessário a atuação como educador, buscando facilitar a compreensão dos recém-convertidos ao cristianismo. Ademais, seu papel como educador foi intensificado com sua sagração episcopal, o que lhe possibilitou dedicar-se à formação do povo africano, principalmente por meio de seus sermões, já que boa parte da população era analfabeta (PIRATELI, 2012).

É válido lembrar que, como afirma Brown (2020), Agostinho nunca pretendeu substituir a educação clássica em todo o Império Romano. Sua intenção era criar, para os novos cristãos, um refúgio da cultura literária distinta daquela formal ou erudita. Nesse sentido, o ensino de Agostinho estava voltado para a compreensão da Sagrada Escritura.

Aliás, como muitas “retiradas” dessa natureza por parte de Agostinho, esta tomou por certa a resiliência dos antigos costumes. Ele tinha a esperança de conquistar um certo desapego íntimo da cultura tradicional, mas presumiu

verdade nova, além de envolver determinados signos ou palavras que a ocasionam, dependiam de uma direta intervenção divina, que se efetivava com a ‘iluminação’ íntima. Assim, para Agostinho, Deus era o único Mestre; quanto aos professores, na verdade nada ensinavam, a não ser provocar nos alunos a busca do conhecimento” (*op. cit.*, p. 67).

8 A esse respeito, ver CAPANAGA, V. **Obras de San Agustín**: Introducción general. Vida de San Agustín, escrita por San Posidio. Introducción a los Diálogos. Solilóquios. De la vida feliz. Del orden. Bibliografía agostiniana. 5 ed. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1979.

que ela persistiria. Não se sentiu na obrigação de perpetuar sua atitude, criando um ensino próprio. Tipicamente, recusou-se a codificar suas ideias interessantíssimas sobre o estilo: isso seria, para seus leitores, um lembrete vívido demais de sua antiga carreira de professor. O que Agostinho para ter esquecido deliberadamente é que uma cultura requer uma estrutura de regras e ensino organizado. Seu próprio estilo “cristão”, esplendidamente desprovido de afetação, era, na realidade, uma simplicidade obtida no avesso de uma vasta sofisticação (BROWN, 2020, p. 331).

Assim, por volta de 410 d.C., Agostinho apresenta três preocupações: esclarecer aos fiéis de sua congregação o evento recente do saque à cidade de Roma pelos visigodos; conter o avanço do movimento donatista; e esgrimir argumentos substanciais para o diálogo com a aristocracia pagã. Diante dessas inquietações, o bispo de Hipona redige a sua obra magna, “A Cidade de Deus” (MAGALHÃES, 2019). Nela, Agostinho tece críticas direcionadas à cidade terrena, Roma. O bispo de Hipona critica a filosofia romana, a religião pagã e as doutrinas contrárias aos preceitos estabelecidos em Niceia. Além do mais, a obra aborda as inter-relações entre culpa, pecado, bem e mal. Para o filósofo, a cidade terrena seria uma peregrinação para o homem, portanto finita. Já a cidade celeste seria a verdadeira morada, a morada junto a Deus, portanto infinita. Contudo, alcançar a cidade celeste demanda uma transição bem-sucedida pela cidade dos homens. Dessa maneira, o filósofo busca apresentar itinerários que possam orientar o homem nessa trajetória em direção ao reino celestial.

Agostinho buscou consolidar a relação entre fé e razão, visando fornecer fundamentos racionais à fé cristã. Através de sua defesa apologética da fé, o pensamento filosófico cristão foi fortalecido, sobretudo pelo diálogo entre a verdade filosófica e a verdade revelada. É relevante destacar que, ao considerar os aspectos filosóficos gregos, percebe-se que os primeiros cristãos, em especial os Pais da Igreja, foram educados dentro da tradição da cultura grega e, dessa forma, incorporaram elementos dessa cultura na compreensão, elaboração e transmissão do cristianismo. Esse contexto representa uma significativa união entre o cristianismo e a cultura greco-romana. No entanto, há uma distinção no aspecto moral, uma vez que os princípios éticos e morais do cristianismo divergiam dos aspectos presentes na sociedade greco-romana (JAEGER, 1965).

Conforme mencionado, era necessário educar e instruir aqueles que não eram letrados e, muitas vezes, não tinham acesso aos escritos. Diante disso, Agostinho viu a necessidade de modificar seu discurso teórico erudito para um discurso mais acessível e abrangente, propício para os estratos sociais mais amplos. Segundo Brown (2020), Agostinho, enquanto bispo de Hipona, estava ciente de ter sido compelido pelas exigências do trabalho a fornecer respostas rápidas a questões de suma importância. Enfrentando o desafio de instruir os novos convertidos, que eram numerosos e pouco instruídos, Agostinho se via diante de desafios consideráveis.

Por viver nos séculos IV e V, Agostinho testemunhou o surgimento da pregação e da catequese, que gradativamente se organizaram em forma de homilias, pregações e exortações aos catecúmenos fiéis. Nesse período, o propósito da catequese era formar os catecúmenos para que estivessem aptos a receber o batismo e tornarem-se, de fato, cristãos⁹. De acordo com Paiva (1978) a obra *“De Catechizandis Rudibus”* reflete a força e a arte de catequizar aqueles que buscavam o batismo como objetivo.

Por volta do ano 405, em Cartago, o diácono Deogratias se angustiava porque, encarregado de ensinar os rudimentos da fé aos candidatos ao catecumenato, tinha a impressão de aborrecer seus ouvintes. Gozava de reputação sólida, conhecimento da fé e de talento para falar, mas se sentia “diminuído e cheio de desgosto”, porque ignorava a maneira exata de catequizar: Por onde começar? Até onde levar a narração? Deve terminá-la com uma exortação ou com uma exposição dos preceitos? Decidiu-se, então, a escrever a seu amigo Agostinho, bispo de Hipona, e expor-lhe seu problema (PAIVA, 1978, p. 7).

9 É importante ressaltar que a elaboração da catequese passou por diversos pontos, visando encontrar o melhor meio de transmitir os ensinamentos da fé. Nesse sentido, é necessário esclarecer o anúncio querigmático. Este processo de evangelização, que já existia antes da elaboração do tratado de Agostinho, focava em uma abordagem ao evangelho de Cristo, representando um primeiro anúncio no qual os apóstolos buscavam apresentar o Deus revelado por Jesus tanto para os judeus quanto para os pagãos, com o objetivo de converterem-se. A palavra “Querigma” tem origem no grego “κήρυγμα” e significa “proclamação”, ou seja, realizar um anúncio. Nesse sentido, o querigma cristão consiste no anúncio da Boa Nova de Cristo, diferenciando-se do ensinamento, pois trata-se apenas de proclamar a vida de Jesus. De acordo com Lima e Schmitt (2017), o querigma é o primeiro anúncio de Jesus feito àqueles que não ouviram sua mensagem, representando uma proclamação pública e solene da salvação de Deus. Portanto, o anúncio querigmático visa proclamar a vida de Jesus conforme apresentada nos evangelhos, bem como o processo de salvação, ou seja, vida, morte e ressurreição de Cristo.

Como mencionado anteriormente, Agostinho oferece respostas rápidas a perguntas de suma importância. O bispo de Hipona prontamente se dispôs a auxiliar o diácono Deogratias. Em seu aspecto pastoral¹⁰ Agostinho reconhece a importância de investir na catequese e na transmissão da fé para aqueles que aderem ao cristianismo. Além disso, percebe as dificuldades enfrentadas pelos catequistas na transmissão dos ensinamentos da fé em idêntica situação do diácono. Diante disso e em resposta à solicitação de Deogratias, Agostinho decide escrever o tratado “*De Catechizandis Rudibus*”, que pode ser traduzido como “*Acerca da catequização dos não-instruídos*” ou “*Como catequizar os não iniciados*”¹¹.

O tratado de Agostinho buscou apresentar e sintetizar, no âmbito da pedagogia da fé, o melhor que a Igreja havia desenvolvido nos quatro primeiros séculos de experiência catequética. Com isso, o bispo estava elaborando um “manual” totalmente

10 Pode-se dividir Santo Agostinho em dois aspectos distintos: o intelectual e o pastoral. O primeiro diz respeito principalmente ao seu período de engajamento apologético e ao exercício intelectual de enriquecer a fé por meio de argumentos racionais. Durante essa fase, Agostinho incorporou o pensamento grego e latino ao contexto cristão, contribuindo significativamente para o desenvolvimento da filosofia cristã. O segundo aspecto está relacionado ao seu compromisso com a instrução pastoral de seus clérigos, orientando-os no processo de formação e catequese. Ambos os aspectos estão entrelaçados, pois durante seu período pastoral, Agostinho continuou a exercer sua atividade intelectual. No entanto, ao mencionar o aspecto pastoral, estamos nos referindo especificamente à sua atuação como bispo em sua diocese.

11 “Rude (do latim: *rudibus*). A origem da palavra rude vem da Antiguidade e denominava aqueles pagãos que estavam aprendendo os ‘rudimentos’ da doutrina cristã. O título da obra catequética de Santo Agostinho, A Instrução dos Catecúmenos: Teoria e Prática da Catequese, no latim, é *De Catechizandis Rudibus*. Segundo o sentido usado nos primórdios cristãos *rudibus* (rudes) eram aqueles que vinham se informar dos rudimentos da fé, antes de se decidirem a entrar no catecumenato, ou seja, a catequese organizada com o fim do batismo. Santo Agostinho os chamou de rudes porque careciam dos rudimentos da fé, mesmo quando eram cultos nas ciências profanas. Só mais tarde é que o conceito tomou um sentido de pessoas que tinham dificuldades para aprender. Benci usa esse termo, já com um sentido pejorativo, para designar os gentios (negros e índios), e justificar as suas dificuldades em colocar os rudimentos da fé na cabeça. A catequese da época se constituía em quatro etapas: 1 - Para pagãos que vinham à procura de informações sobre o cristianismo. Eram os *accedentes*. S. Agostinho chamou-os de ‘rudes’ porque careciam dos rudimentos da fé, podendo ser cultos ou não em outras ciências; 2 - Os candidatos que confirmavam sua conversão e desejavam o batismo, passavam para o catecumenato (eram os *catechumeni*); 3 - A terceira etapa começava no início da quaresma. Os educandos passavam então a chamar-se competentes (*ou electi*. Em grego: *photizomenoi*, isto é, os que serão iluminados); 4 - E, finalmente, após o batismo, na Páscoa, os neófitos eram instruídos acerca dos mistérios (sacramentos) (S. Agostinho, 1984, p. 11). Com o passar dos tempos, na Idade Moderna e, no caso, no Brasil Colonial, tanto a palavra ‘boçal’, como a palavra ‘rude’, tomaram um sentido pejorativo [...]” (CASIMIRO, [2006?]).

novo, adaptado para as dificuldades locais. Para Paiva (1978, p. 8), trata-se do “[...] mais perfeito documento catequético dos primeiros séculos”. De carácter teórico e prático e de forma simples, Agostinho buscou dividir a catequese em fundamentação e aplicação.

A fundamentação divide-se em três partes:

1. Como conduzir a **narração**;
2. Arte de dar **preceitos** e **exortar**;
3. Meios de adquirir **alegria** ou bom humor

Ele mesmo se dá o trabalho de aplicar os princípios de acabou de expor, fornecendo a Deogratias um modelo longo e outro breve de catequese (PAIVA, 1978, p. 9, grifo nosso)

Ao iniciar o texto, Agostinho adota uma linguagem fraterna e afetuosa para Deogratias, reforçando seu compromisso em ajudar os irmãos e expressando sua dedicação com a Mãe Igreja. Além disso, expõe os princípios da caridade e da obrigação, destacando que, por meio da generosidade do Senhor, pode oferecer algo com seu trabalho, atendendo-os com vontade pronta e dedicada (AGOSTINHO, 1978, I: 1, 2). Com este início, nota-se que Agostinho percebe a importância do assunto e busca dar segurança ao colega Deogratias.

O sermão, como já destacado, tem grande importância na condução da evangelização. Com isso, Agostinho, nas primeiras linhas, indica sobre o modo de falar e a pregação realizada por aquele que preside.

“Quero, na verdade, que aquele que me ouve entenda tudo o que eu entendo, mas percebo que minhas palavras não podem consegui-lo: o entendimento penetra a alma como rápido clarão enquanto que a expressão é lenta e longa, e muito difere daquele [...]”.

A frustração de uma má comunicação atormenta aquele que preside “[...] e é esse desgosto que torna a pregação mais frouxa e embotada do que era quando fomos levados a desgostar-nos” (AGOSTINHO, 1978, II: 3).

Nesse sentido, percebe-se a preocupação tanto de Agostinho quanto do diácono com a dificuldade de seu público (fiéis) em entender e assimilar os conteúdos da fé que foram expostos. Entretanto, o bispo afirma que, na maior parte do tempo, são ouvidos

com muito prazer quando o trabalho os agrada, “o fio da nossa elocução é tocado pela nossa alegria e desenrolasse mais fácil e mais inteligível”. Sobre os conteúdos a serem passados no sermão, Agostinho é bem claro “[...] daquilo que se deve ensinar para que seja aceito como verdade: a narração há de ser variada – às vezes mais breve, outras mais longas, sempre, porém, completa e perfeita” (AGOSTINHO, 1978, II: 4).

Nesse sentido, inicialmente, Agostinho oferece orientações sobre a transmissão dos princípios cristãos por meio da narração, destacando-a como uma ferramenta essencial para o processo de catecumenato. É conhecido que Agostinho era um pregador e orador habilidoso. Em muitos de seus sermões, proferidos ao povo em praças, o Doutor de Hipona estabelecia associações, buscava exemplos e revisitava temas já tratados, conduzindo, desse modo, a um processo educativo de suas pregações (CONTALDO, 2019).

As pregações tinham funções diversas e específicas, orientando de maneira catequética os ouvintes.

Dirigida ao povo, muitas vezes era complemento – uma espécie de nota de rodapé – para as liturgias [...] os ouvintes ficavam de pé e um sermão não tinha duração temporal prefixada. As palmas dos ouvintes, ao longo do sermão, demonstravam seu entendimento e sua concordância com o que se escutava [...]. Agostinho utilizou inúmeras vezes esse recurso em suas liturgias, pois tratava-se de tornar o mais claro possível a mensagem cristã e sua aplicação na vida prática. E Agostinho demonstrava saber a exata dimensão pedagógica desse tipo de pregação. [...] para Agostinho, o sermão precisava dar conta dessa vinculação entre discurso religioso e vida prática, entre a palavra falada e a ação concretizada, em consonância com a leitura da vida (CONTALDO, 2019, p. 118).

Em virtude disso, no “*De Catechizandis Rudibus*”, o bispo de Hipona ressalta os conteúdos que devem ser apresentados ao catecúmeno durante as narrações. O filósofo afirma que “a narração é completa quando o catecúmeno é instruído a partir do início da Escritura – No princípio Deus criou o céu e a terra (Gn 1, 1) – até os tempos atuais da Igreja” (AGOSTINHO, 1978, III: 5). Percebe-se, assim, que há uma cronologia para o ensino catequético a partir da Sagrada Escritura pela narração.

Contudo, para instruir com base na Sagrada Escritura, é necessária uma interpretação coerente por parte do instrutor. Nesse sentido, em sua obra “A doutrina Cristã”, Agostinho enfatiza que a interpretação das Escrituras requer a observância de certas normas, especialmente por parte daqueles dedicados a esse estudo (AGOSTINHO, 2011, p. 31). Segundo Magalhães (2019), a obra de Agostinho não seria tida como um tratado de exegese propriamente dito, mas, antes, um manual de formação, “[...] com o objetivo de facilitar a interpretação da Escritura à cristandade em geral. Nesse sentido, coloca-se ao lado do *De Catechizandis Rudibus*, libelo destinado a promover o amplo conhecimento do texto bíblico” (MAGALHÃES, 2019, p. 2 e 3).

Dessa forma, no “*De Catechizandis Rudibus*”, Agostinho adverte contra repetições e interpretações não coerentes dos livros sagrados. Para o filósofo, é necessário selecionar e apresentar os “[...] fatos mais admiráveis, que se ouvem com maior prazer, para apresentá-los como em pergaminhos, desenrolando-os e explicando-os lentamente”, com isso o catecúmeno será levado ao exame e admiração do espírito, “quanto ao resto, deve ser percorrido rapidamente, e inserido no contexto” (AGOSTINHO, 1978, III: 5). Com isso, como afirma Agostinho, o processo será prazeroso e não conduzirá a narração ao cansaço e à confusão na memória.

Assim perspectivada, a narrativa catequética fundamenta-se na história da salvação, sendo este o elemento condutor de toda a exposição catequética. O ponto central sempre deve destacar a figura de Cristo, que se revela tanto nas profecias do Antigo quanto na sua revelação no Novo Testamento (ALVES, 2014). Entretanto, considerando a diversidade do auditório, Agostinho destaca as nuances e investigações que devem ser realizadas pelo catequista. Conforme Lopes (2012, p. 53 e 54), este processo “[...] é importante porque não raras vezes se desconhece aquele que se apresenta diante de nós para ser instruído [...] é importante ensinar-lhe corretamente e averiguar o seu estado de ânimo e os motivos que o impeliu [*sic*] a querer abraçar a religião cristã”.

Diante disso, o catecúmeno deve ser questionado sobre a finalidade pela qual deseja tornar-se cristão. Para o bispo de Hipona

“de fato, raramente – ou nunca – acontece que alguém queira fazer-se cristão sem estar fortemente abalado pelo temor de Deus. Se, porém, o que se aproxima da fé espera com isso receber recompensa de alguém [...] não

deseja realmente tornar-se cristão, mas simular que o deseja: a fé não está no corpo que se inclina, mas na alma que se crê (AGOSTINHO, 1978, V: 9).

Torna-se, portanto, essencial que haja uma intenção sincera do candidato em aderir à fé cristã e tornar-se, de fato, cristão¹². Pois, “é preciso, de qualquer maneira, mostrar-lhe que o próprio Senhor não o aconselharia ou forçaria a tornar-se cristão [...] a não ser que já estivesse preparado” (AGOSTINHO, 1978, VI: 10). Com isso, segundo Lopes (2014, p. 54), “este processo de averiguação constitui o início da catequese”, pois confirma a sinceridade e a intenção do candidato em aderir à fé cristã.

Mais tarde, em “A Cidade de Deus¹³”, Agostinho afirma que o homem virtuoso é aquele que ama quem devia ser amado, ou seja, o próprio Deus. Entretanto, o filósofo vai além, e compreende que a virtude é a ordem do amor.

O próprio amor que nos faz amar bem o que deve ser amado, deve ser amado também ordenadamente para que esteja em nós a virtude pela qual se vive bem. Por isso me parece que é verdadeiramente esta breve definição

12 A este respeito, ver **DIDAQUÉ**: A instrução dos doze Apóstolos. Londrina: Livrarias Família Cristã, 2021. Neste ponto, recorda-se da Didaqué ou Ensino dos Doze Apóstolos. A Didaqué é um texto do século II (ou século III) que apresenta o modo de funcionamento da comunidade cristã. É conhecido como o primeiro manual catequético cristão, fornecendo instruções para a adesão ao cristianismo. Assim, destaca-se a Didaqué 12, em que se afirma: “Receba qualquer pessoa que venha em nome do Senhor. Examina-a e conheça a natureza de sua situação” (*op. cit.*, p. 39).

13 Na obra “A Cidade de Deus”, publicada entre 413 – 427 d.C., Agostinho destaca quem pertenceria à morada celeste. A respeito desse tema, ver (Cidade de Deus, XIV, 9), onde se afirma: “Sendo assim, como há que levar uma vida recta para se chegar à vida bem-aventurada, todos estes afectos são rectos numa vida recta e perversos numa vida perversa. Mas a vida bem-aventurada e eterna possuirá um amor e uma alegria, não apenas rectos mas também certos: sem temor e sem dor. Assim já de certo modo aparece o que devem ser, nesta peregrinação, os cidadãos da Cidade de Deus, vivendo como ao espírito apraz, não como apraz à carne, isto é, como apraz a Deus e não como apraz ao homem – e o que serão um dia na imortalidade para que caminham. Mas a cidade, isto é, a sociedade dos ímpios que vivem como aos homens apraz e não como apraz a Deus, que professam doutrinas humanas e demoníacas no próprio culta das falsas divindades – essa cidade é atormentada por aqueles afectos como outras tantas doenças e paixões. E se alguns desses cidadãos parecem dominar e regradar, por assim dizer, tais afectos da alma, tornam-se tão soberbos e tão arrogantes na sua impiedade que se incham tanto mais quanto menos sofrem. E se outros na sua vaidade, tanto mais monstruosa quanto mais rara, se tornam de amores pela sua própria impassibilidade ao ponto de não se deixarem comover nem excitar nem inclinar pelo menos sentimento, perdem toda a humildade sem atingirem a verdadeira tranquilidade. Efectivamente, porque é duro, nem por isso é correcto, nem, porque é insensível, é por isso sadio (AGOSTINHO, 2000, XIV: 9).

da virtude: *ordo amoris* – a ordem do amor. É por isso que a esposa de Cristo, a Cidade de Deus, canta no santo Cântico dos Cânticos: *Ordenai em mim a caridade* (AGOSTINHO, 2000, XV, 22).

Por conta disso, Agostinho antecipa e destaca para Deogratias que o catequista, sendo uma pessoa virtuosa, deve conduzir seus ensinamentos com caridade, mostrando o amor contagiante que Cristo proporciona. Assim, o bispo de Hipona expressa o princípio e o fim da catequese. “Por esse amor [...] como alvo proposto [...] o que quer que narres faze-o de tal forma que aquele que te ouve, ouvindo, creia e, crendo, espere e, esperando, ame” (AGOSTINHO, 1978, IV: 8). Assim, a narração, feita com caridade, introduz o catecúmeno a uma verdadeira experiência de encontro com Cristo.

Após a exposição da narrativa, desde os eventos registrados no Gênesis até os tempos atuais da Igreja, é necessário, aos olhos de Agostinho, infundir no espírito dos ouvintes a esperança da ressurreição. Este constituiria o segundo momento da catequese. A ressurreição se torna conteúdo fundamental, visto que Agostinho percebia a necessidade de discutir, cuidadosamente, as “fúteis zombarias dos infiéis a respeito da ressurreição do corpo e do Juízo final” (AGOSTINHO, 1978, VII: 11), apontando os preceitos da vida cristã honesta.

Agostinho define a cidade celeste como a morada dos justos e fiéis, caracterizando-se por sua ternura, amor e felicidade. Agostinho tinha como intenção conduzir os catecúmenos a fazerem parte desta morada, por isso a necessidade de instruí-los sobre a esperança da ressurreição e a fragilidade humana. Essas orientações visavam fortalecê-los contra as tentações e os escândalos, proporcionando-lhes a oportunidade de integrarem a essa morada celestial. “[...] Deve anunciar-se, com ternura, o reino dos justos e fiéis – a famosa Cidade celeste e sua alegria” (AGOSTINHO, 1978, VII: 11).

A catequese envolveria participantes (fiéis) diversos, Agostinho reconhece a presença de catecúmenos eruditos, gramáticos, oradores e pessoas sem instrução. Nesse sentido, o bispo fornece orientações específicas sobre como lidar com cada um.

Sobre a catequese dos eruditos, Agostinho orienta Deogratias da seguinte maneira:

Não deves absolutamente desprezar a hipótese de que venha a ti algum catequizando versado nas doutrinas liberais. Se decidi tornar-se

cristão e para tanto se aproximou, certamente reconhecerá muito das nossas Escrituras e letras. Ora, instruído, desejará somente participar dos sacramentos. [...] Deve-se trabalhar depressa com eles, sem insistir desagradavelmente nos pontos que conhecem, mas tocando-os de leve (AGOSTINHO, 1978, VIII: 12).

Já em relação aos gramáticos e oradores, o Doutor de Hipona fornece as seguintes orientações:

[...] Ao pretenderem tornar-se cristão, devemos dizer-lhes, mais insistentemente que aos iletrados, que os aconselhamos com empenho a assumir a humildade cristã. Aprenderão assim a não desprezar aqueles que – eles bem o sabem – evitam mais os vícios dos costumes que os vícios da linguagem; e não se atreverão a comparar com um coração puro a língua cultivada que costumavam proferir. Aprenderão também principalmente a ouvir as divinas Escrituras [...] eles precisam realmente saber que as ideias devem ser postas acima das palavras, assim como a alma é posta acima do corpo: é preferível ouvir palavras mais verdadeiras que elegantes, como é preferível ter amigos mais prudentes que belos (AGOSTINHO, 1978, VIII: 12 e 13).

Conforme Pereira Melo (2002), a educação, para Agostinho, era destinada àqueles que ousavam e que tinham o propósito de buscar a felicidade sem medo, respaldados pela certeza de desfrutar do descanso de Deus. Nesse sentido, o processo catequético pode ser equiparado a esse mesmo formato. Trata-se de um processo educacional direcionado a indivíduos que buscam os princípios cristãos como meta final e a morada na cidade celestial. No entanto, para que esse processo ocorra de forma eficiente, Agostinho destaca, como já mencionado, que a alegria deve ser uma característica marcante no catequista.

Talvez desejes um modelo de exposição. Talvez desejes que eu te mostre com a própria obra como pôr em prática o que aconselhei. É o que farei como puder com a ajuda de Deus; antes, porém, falarei, como prometi, a respeito da alegria que é preciso alcançar (AGOSTINHO, 1978, X:14).

Para Agostinho, o bom humor e a alegria interior são elementos essenciais para desempenhar eficazmente o papel de catequizador. O catequista não deve lamentar se sua preleção lhe parecer vulgar ou desprovida de elaborações profundas. Agostinho (1978, X: 14) argumenta que pode parecer aborrecido àquele que ensina, “[...] harmonizar, para a sensibilidade alheia, palavras improvisadas, sem saber se correspondem exatamente às ideias ou se são recebidas com proveito”. Contudo, quando aparecer tais enfados que possam obscurecer a serenidade da mente do catequista, este deve “[...] ser procurados ao pé de Deus os remédios com os quais se alivie a tensão, a fim que exultemos com o fervor do espírito e nos alegremos na tranquilidade do bom trabalho”. Afinal, como complementa o autor “[...] Deus ama quem dá com alegria”. Conforme Alves (2014), o responsável por instruir o catecúmeno deve possuir a alegria e ter vivenciado um encontro profundo com Deus. Somente dessa forma estará apto a contagiar o catecúmeno, tornando a mensagem mais agradável e fácil de ser absorvida por seus ouvintes.

Ao concluir a primeira parte do tratado, Santo Agostinho elenca seis causas de enfado para o catequista, que podem privá-lo do sentimento de alegria, bem como propõe remédios para cada uma delas¹⁴. O bispo destaca a importância de não almejar o louvor dos homens, no entanto, reconhece que quando o catequista não atinge seu objetivo, ou seja, a educação de seu catecúmeno, ele se entristece, pois não conseguiu executar a sua tarefa. “[...] Entristecemos-nos quando tal não acontece, e nos esgotamos e abatemos na nossa marcha, como se trabalhássemos inutilmente” (AGOSTINHO, 1978, X:14). Por conta disso, Agostinho percebe a necessidade de cuidar e curar o catequista, para depois orientá-lo em relação aos catecúmenos.

Na segunda parte do “*De Catechizandis Rudibus*”, Agostinho fornece dois exemplos práticos de uma catequese completa, apresentando uma versão mais extensa e outra mais concisa. A catequese mais extensa destina-se àqueles que estão interessados em tornar-se verdadeiramente cristãos, ou seja, aqueles que aceitaram a religião cristã com o objetivo do descanso futuro, do repouso eterno, e não por honrarias na vida presente. A esses, deve-se instruir da seguinte maneira:

14 A este respeito, ver: AGOSTINHO, Santo. **A instrução dos catecúmenos**: teoria e prática da catequese. Petrópolis: Vozes, 1978, p. 55 – 66.

Graças a Deus, irmão. Felicito-te efusivamente e me alegro por ti visto que, nas tão numerosas e perigosas tempestades deste mundo, cogitaste a respeito de uma verdadeira e segura tranquilidade. Mesmo nessa vida os homens, a poder de grandes fadigas, procuram o repouso e a tranquilidade; por causa de suas viciosas ambições, porém, não os encontram. Querem descansar nos bens instáveis – e não nos permanentes: são-lhes aqueles arrancados pelo tempo e passam ... e os atormentam com temores e dores e os não deixam tranquilos (AGOSTINHO, 1978, XVI: 24).

Desse modo, Agostinho instrui que o catequista deve afirmar aos catecúmenos que, ao adotarem a fé cristã, verdadeiramente descobriram a felicidade. De modo contrário, o catequista deve mostrar aos catecúmenos que outros buscam honrarias presentes ou, em alguns casos, prazeres da carne e do espetáculo. A esses, devido às suas paixões mundanas, “[...] tornam-se semelhantes aos demônios [...]”, resultando em uma falsa felicidade, “[...] o que fica é uma consciência vazia e ferida que há de sentir, como Juiz, o Deus a quem não aceitou como guardião; e há de achar áspero o Senhor a quem desdenhou procurar e amar como Pai querido” (AGOSTINHO, 1978, XVI: 25).

Os que buscam vantagens temporárias devem ser repreendidos, conforme a perspectiva de Agostinho. Ele compreende que o público será diverso e, como já mencionado anteriormente, muitos podem não estar verdadeiramente interessados no repouso eterno. Ou seja, “alguns há de que têm vontade de ser cristão para merecer o favor daqueles de quem esperam vantagens temporais, ou porque não querem ofender os que temem”. Neste trecho, percebe-se a pressão para adotar o cristianismo devido às normas imperialistas, algo que Agostinho repreende:

São reprováveis: a Igreja os tolera por um tempo como a eira tolera a palha até o momento da debulha. Se se não corrigirem e começarem a ser cristãos por causa do futuro repouso eterno, serão ao fim posto de lado. E não se iludam por estarem na eira com o trigo do Senhor: não estarão com ele no celeiro, mas estão destinados ao fogo merecido (AGOSTINHO, 1978, XVII: 26).

Neste caso, não são consideráveis verdadeiros cristãos aqueles que buscam vantagens temporárias. Os verdadeiros cristãos, segundo Agostinho, são aqueles que,

“[...] por causa da felicidade eterna e do perpétuo repouso [...] o que não quer ir para o fogo do eterno diabo, mas quer entrar no reino eterno com Cristo”. Estes sim, aos olhos de Agostinho, são dignos de serem chamados de cristãos.

A exposição de Agostinho aborda a importância da narração ou do sermão. Ele destaca a necessidade de narrar os fatos que devem ser aceitos como verdadeiros, referindo-se novamente à narração bíblica desde Gênesis até os dias atuais. Durante essa narrativa, toda a história sagrada é apresentada, com ênfase no relato da criação e na representação do pecado e da queda do paraíso conforme descrito no livro do Gênesis. O filósofo percorre por diversos temas, abordando os motivos da encarnação, a criação dos homens e de todos os seres, a queda da humanidade frente ao pecado, a separação dos bons e dos maus, o dilúvio e a história da Arca de Noé, os relatos envolvendo Abraão e o povo de Israel, a aliança de Deus com seu povo por meio de Moisés, a narrativa do exílio na Babilônia e, por fim, a vinda de Cristo que representa o Novo Testamento da esperança (AGOSTINHO, 1978).

Segundo Sales (2018, p. 16), a narrativa da História da Salvação pode guiar o ouvinte em direção ao mestre interior, atingindo a plenitude teológica. Nesse contexto, “plenitude, no caso, significa completude: início (Queda), meio, (História de Deus com seu povo, até o Cristo e a Igreja) e o fim (o retorno do Cristo para levar os seus à Nova Jerusalém)”. Com isso, é relevante lembrar que, segundo Magalhães (2019), o elemento comum entre os cristãos era o pecado, o que justifica a necessidade de explorar esses conteúdos.

Lopes (2012, p. 57 e 58) afirma que esse modelo, a catequese mais longa, está fundamentado “[...] no antigo esquema e na visão da história do mundo em seis idades. Muitas vezes referenciados por Santo Agostinho nos seus escritos”¹⁵. A vinda de Cristo,

15 A esse respeito, ver LOPES, E. T. **A pedagogia catequética segundo o “De catechizandis rudibus” de Santo Agostinho**. 2012 Dissertação (Programa de Mestrado Integrado em Teologia) – Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Teologia, Lisboa, 2012, onde se afirma que “[...] as primeiras cinco idades da história do mundo ocorreram durante o Antigo Testamento. Agostinho delimita muito bem as cinco primeiras idades do mundo, que aparece esquematizado do seguinte modo: de Adão a Noé (relato da criação; narração do paraíso e a consequente “queda” do homem do paraíso); de Noé a Abraão (a narração do dilúvio); de Abraão a David (o relato de Abraão e dos profetas e a deportação para o Egito); de David ao cativo da Babilônia (a promulgação da lei e a chegada à terra prometida); do cativo da Babilônia a Cristo (a esperança na vinda de Cristo). Estas cinco etapas servem para preparar para a vinda de Cristo, que é a sexta etapa. A sexta e última etapa acontece no Novo Testamento, com a vinda de Cristo, que é a recapitulação da Antiga Aliança” (*op. cit.*, p. 57 e 58).

com seu nascimento, morte e ressurreição, representando a sexta idade, o cumprimento das profecias.

Manifestando o Novo Testamento da herança eterna, no qual o homem foi renovado pela graça de Deus para viver uma vida nova, isto é, a vida espiritual, o Senhor Cristo feito homem desprezou todos os bens terrenos para mostrar que deviam ser desprezados, e suportou todos os males terrenos que mandava que se suportasse, para que nem naqueles se procurasse a felicidade, nem nesses se temesse a infelicidade (AGOSTINHO, 1978, XXII: 40).

Nesse ponto, Agostinho relata em seu tratado o nascimento, a vida e a morte de Cristo, destacando o desprendimento dos bens terrenos e a vitória sobre a morte por meio da ressurreição. Para Agostinho, é importante que o catequista destaque que Cristo era plenamente humano e experimentou sensações humanas como fome, sede e cansaço, superando todas essas limitações. O bispo continua abordando a história salvífica, narrando o envio do Espírito Santo aos apóstolos, a pregação destes e o surgimento da Igreja a partir deles.

Conforme o Doutor de Hipona, é necessário realizar a explicação dos símbolos ao catecúmeno. Assim, “após dizer essas verdades” contidas na Sagrada Escritura, o candidato deve ser “marcado segundo o rito e tratado segundo o costume da Igreja”. Quando o catecúmeno recebe o sinal da cruz, ele é auxiliado e exortado a compreender o significado espiritual contido na Sagrada Escritura. Nesse contexto, compreende-se que “[...] é preciso ressaltar bem que, se os sinais das coisas divinas são visíveis, as próprias coisas invisíveis são reverenciadas neles” (AGOSTINHO, 1978, XXVI: 50).

Uma vez apresentado este primeiro modelo de catequese, isto é, o mais extenso, Agostinho propõe um segundo modelo, sendo uma exposição mais breve, “se te parecer longa essa exposição com a qual instruí um catecúmeno como se estivesse presente, poderás dizer mais concisamente o mesmo que eu disse [...] se houver necessidade de ser mais rápido, vê como é fácil explicar tudo” (AGOSTINHO, 1978, XXVI: 51). Com isso, o bispo de Hipona segue a mesma estrutura da catequese anterior, contudo, procura sintetizar a doutrina cristã, bem como a unidade entre profecias antigas e a vinda de Cristo.

Nas suas últimas exortações, Agostinho, mais uma vez, incentiva os candidatos na luta contra o mal e a terem esperança em Deus¹⁶. Ele destaca a necessidade de uma imitação plena em Cristo e de uma vida comprometida na comunidade cristã, em que se convive com aqueles que amam a Deus de forma desinteressada, depositando Nele toda a esperança.

Na conclusão do tratado, percebe-se que Agostinho enfatiza a seriedade do ensinamento e a importância do comprometimento integral com a vida cristã, sem jamais perder a alegria que provém de Deus. Segundo Agostinho, os catecúmenos devem abraçar a verdadeira fé em Deus, compreendendo que Ele está preparando uma morada eterna para sua habitação.

Nesse sentido, percebe-se que o tratado “*De Catechizandis Rudibus*”, não anunciou novidade ao percorrer de Gênesis até os tempos atuais. Tanto no Oriente quanto no Ocidente, a História da Salvação já era utilizada como conteúdo catequético. No entanto, como destacado por Paiva (2020, p. 17), a contribuição específica “[...] de Agostinho é a elaboração de uma síntese refletida e profunda dos princípios que orientam a narração catequética da História da Salvação”. O santo de Hipona realizou uma significativa evolução em relação aos antigos manuais ao dividir a história em dois momentos: a *narratio*, que consiste na narração e exposição dos eventos da Sagrada Escritura e a *expectatio*, que aborda a esperança da ressurreição e a vitória sobre a morte.

Conclui-se que, para Agostinho, a catequese era um processo de encontro com o que considerava o verdadeiro amor, isto é, com Deus. Nessa perspectiva, ele compreende a educação como um processo de santificação, em que Deus se revela o principal agente da educação cristã (PEREIRA MELO, 2002). Elementos essenciais, como a narração, os preceitos da Sagrada Escritura e a alegria, são destacados por Agostinho como fundamentais para que o catequista transmita, de forma eficiente, a mensagem contida no cristianismo. O tratado de Agostinho, além de papel auxiliador,

16 A este respeito, ver MAGALHÃES, Ana Paula Tavares. Agostinho de Hipona (354-430) entre a antiguidade clássica e o império romano: instrução, educação e ação. *Acta Scientiarum*, Maringá, v.42, e48029, 2019, em que se afirma que o mal, em Agostinho, é apenas uma lacuna: “Sendo Deus Bem absoluto, nenhum mal poderia provir dele. Essa doutrina, expressa muitas vezes ao longo da extensa obra agostiniana, implicava em que o Mal era autônomo e, portanto, deveria possuir uma origem relacionada ao próprio Bem. Sendo assim, o Mal é tão somente uma lacuna, a ausência do Bem: o mal não é por si, mas consiste, antes, na manifestação de uma ausência. Por essa razão, não tem o mesmo estatuto de Bem” (*op. cit.*, p. 5).

tinha como fundamento promover a educação cristã, oferecendo diversos conselhos pedagógicos tanto para o catequista quanto para o catecúmeno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FONTES

AGOSTINHO. **A Cidade de Deus**. Volume II (Livro IX a XV). Tradução J. Dias Pereira. 2ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

AGOSTINHO. **A instrução dos catecúmenos**: teoria e prática da catequese. Petrópolis: Vozes, 1978.

AGOSTINHO. **A instrução dos catecúmenos**: teoria e prática da catequese. Clássicos da Iniciação Cristã. Petrópolis: Editora Vozes, 2020.

DIDAQUÉ: A instrução dos doze Apóstolos. Londrina: Livrarias Família Cristã, 2021.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ALVES, Artur Luís Delgado Farinha *De Catechizandis Rudibus*: a comunicação da Fé segundo Santo Agostinho. 2014. Dissertação (Mestrado Integrado em Teologia) – Faculdade Católica Portuguesa, Lisboa, 2014.

BROWN, Peter. **Santo Agostinho**: uma biografia. Tradução Vera Ribeiro. 11ª ed. São Paulo – Rio de Janeiro: Editora Record, 2020.

CAPANAGA, Victorino. **Obras de San Agustín**: Introducción general. Vida de San Agustín, escrita por San Posidio. Introducción a los Diálogos. Soliloquios. De la vida feliz. Del orden. Bibliografía agostiniana. 5ª ed. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1979.

CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos. **Rude (do latim: rudibus)**. [2006]. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_rude.htm#_ftnref1 Acesso em: 05 jan. 2024.

CONTALDO, Sílvia Maria. Agostinho: a fé tem olhos próprios. **Revista Trans/Form/Ação**, Marília, v.42, p. 115 - 134, 2019. Edição Especial. JAEGER, Werner. **Cristianismo primitivo y paideia griega**. Tradução Elsa Cecilia Frost. 1ª ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1965.

LIMA, Luis Alves de; SCHMITT, Paulo Stippe. O querigma cristão. **Encontros Teológicos**, Florianópolis, v. 32, n. 1, jan. - abr. 2017, p. 139 - 158.

LOPES, Elizeu Teixeira. **A pedagogia catequética segundo o “De catechizandis rudibus” de Santo Agostinho**. 2012 Dissertação (Programa de Mestrado Integrado em Teologia) – Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Teologia, Lisboa, 2012.

MAGALHÃES, Ana Paula Tavares. Agostinho de Hipona (354-430) entre a antiguidade clássica e o império romano: instrução, educação e ação. **Acta Scientiarum**, Maringá, v.42, e48029, 2019. DOI: <http://10.4025/actascieduc.v41i1.48029>.

MARROU, Henri-Irénée. **História da Educação na Antiguidade**. Tradução Mário Leônidas Casanova. 1ª ed. São Paulo: EPU, 1990.

OLIVEIRA, Terezinha (org.). **Luzes sobre a Idade Média**. Maringá: Eduem, 2002.

PAIVA, Hugo de V. Introdução. In: AGOSTINHO. **A instrução dos catecúmenos: teoria e prática da catequese**. Clássicos da Iniciação Cristã. Petrópolis: Editora Vozes, 2020, p. 11 - 45.

PAIVA, Hugo de V. Introdução. In: AGOSTINHO. **A instrução dos catecúmenos: teoria e prática da catequese**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1978, p. 7 - 29.

PEINADO, Maria Rita Sefrian de Souza. **Proposta da Educação Cristã e Estratégias de Ensino em Santo Agostinho**. São Carlos: Scienza Editora, 2018.

PEREIRA MELO, Joaquim José. A Educação em Santo Agostinho. In: OLIVEIRA, Terezinha (org.). **Luzes sobre a Idade Média**. Maringá: Eduem, 2002, p. 65-78.

SALES, Antonio Patativa. Preparação para a vida, preparação para a morte: pedagogia e catequese no *De Catechizandis Rudibus* de santo Agostinho. **Revista Problemata**, v. 9, n. 2, p. 161-187, 2018.

Luís de Camões e o renascimento da epopeia virgiliana: o vocabulário, a estrutura, os heróis, os valores

José Henrique Rodrigues Manso¹

Introdução: os modelos clássicos e o experimentalismo renascentista

O presente artigo teve por base a comunicação feita no âmbito da XVI Semana de Estudos Clássicos da FEUSP no dia 9 de junho de 2022, véspera de um dos mais importantes feriados nacionais: “Dia de Portugal, de Camões e das comunidades portuguesas”. É dia de Portugal precisamente porque nessa data se assinala a efeméride da morte do seu maior poeta: Luís de Camões, falecido a 10 de junho de 1480. Por outro lado, em 2024 assinala-se o quinquenário do nascimento do autor d’*Os Lusíadas*.

Antes de entrarmos no tema propriamente dito, impõe-se uma contextualização sobre a génese da epopeia camoniana, publicada em 1572. Etimologicamente,

¹ José Henrique Rodrigues Manso é licenciado em Línguas e Literaturas Clássicas e Portuguesas pela Universidade de Coimbra, onde também obteve o Mestrado em Literatura Clássica. Em 2009, defendeu a sua tese de doutoramento sobre Latim Renascentista na Universidade da Beira Interior. É professor nesta instituição desde 1999, tendo ocupado várias posições de gestão, como vice-presidente do Departamento de Humanidades, vice-presidente do Conselho da Faculdade de Humanidades, membro do Comité de Ética da Universidade e Diretor de Curso. Lecionou várias unidades curriculares, como Latim e Cultura Clássica, Literatura Portuguesa (Medieval e Clássica) e Língua Portuguesa. É também supervisor pedagógico nas práticas de ensino do português. Publicou livros sobre literatura latina, especialmente tradução, e é autor de vários artigos sobre literatura portuguesa e latina em revistas especializadas.

“Renascimento” significa “nascer de novo”, e o que aconteceu em Portugal e na Europa, nos sécs. XV e XVI, foi efetivamente o reavivar do gosto pela cultura greco-latina, começando pelas línguas clássicas e chegando depois à literatura. Assim, os primeiros humanistas procuraram reabilitar o estudo do grego e do latim, a exemplo de Aires Barbosa (1470-1540)², professor na Universidade de Salamanca e pioneiro do ensino do Grego na Península Ibérica, ou Cataldo Parísio Sículo (1455- 1517), humanista italiano chamado a Portugal por D. João II para ser preceptor de príncipes e de membros da alta aristocracia, sendo unanimemente considerado o introdutor do Renascimento em Portugal. Barbosa, num epigrama dirigido “Aos jovens estudiosos” (os seus alunos em Salamanca no início do séc. XVI), incita ao estudo do grego, que instruiu dois dos mais insígnis autores latinos – Cícero e Virgílio: “Dizem que foi ela [a língua grega], ó Cícero, que te alimentou em seus peitos sagrados,/ e Marão dela bebeu o leite logo desde tenra boca” (*apud* Pinho 2013: 172). Por seu turno, Cataldo, numa carta ao Marquês de Vila Real, faz a defesa dos poetas clássicos latinos, citando o grande Santo Agostinho que nutria profunda admiração por Virgílio: “Considera as palavras de Agostinho, peço-te, ó varão romano, quem quer que tu sejas, palavras proferidas em louvor de Virgílio, contra os literatelhos do nosso tempo, que feridos quer de inveja, quer sob o peso da ignorância, dilaceram tão sublime vate quase diariamente, com a maior insolência e a maior impiedade” (*apud* Ramalho, 1985: 45).

Se demos destaque à forma como Virgílio foi muito apreciado no período renascentista, é porque foi ele o autor da *Eneida*, obra-prima da literatura romana e principal modelo de Camões, a qual juntamente com as epopeias homéricas, *Ilíada* e *Odisseia*, a que podemos ainda acrescentar a *Argonáutica*, de Apolónio de Rodas, foram os modelos clássicos disponíveis e imitáveis. Nas epopeias greco-latinas era narrada uma determinada ação humana (guerra ou viagem), implicando também uma intriga de deuses, divididos em dois partidos. Ora, as epopeias medievais (a *Historia apostolica*, de Arátor; ou a anónima *Chanson de Roland*) e as renascentistas (*Orlando Enamorado*, de Boiardo; ou *Orlando Furioso*, de Ariosto) estão longe desse modelo. Não obstante, ao

2 Em 1495, depois de concluir a sua formação académica em Itália, onde pôde testemunhar a reforma do ensino das línguas clássicas, resultado da ação de grandes mestres como Lorenzo Valla ou Ângelo Policiano (de quem foi discípulo), Aires Barbosa ingressa na Universidade de Salamanca, tornando-se um eminente professor de Latim e de Grego. Aí, juntamente com o grande humanista Antonio de Nebrija, procurou dar novo impulso ao estudo das línguas clássicas.

contrário de outros géneros literários clássicos, como a tragédia, a écloga ou o epigrama, cultivados pelos humanistas lusos de Quinhentos, a epopeia à maneira clássica teimava em não aparecer, apesar de ser uma das maiores ambições dos renascentistas. Com efeito, para que a epopeia pudesse ser concretizada era necessário alguém com “engenho e arte” (*Lus.*, 1, 2) suficientes para tão largo projeto e, não menos importante, um grande tema: as façanhas de um povo capaz de ombrear com os romanos de Virgílio ou com os gregos de Homero.

Confiando nas palavras de Pedro Nunes (1502-1578) e de Duarte Pacheco Pereira (1460-1533), dois dos nomes maiores Renascimento português, verificamos que a descoberta do mundo geográfico era esse acontecimento máximo, e por duas razões: por um lado, era a afirmação mais evidente da força humana e do seu domínio sobre os elementos; por outro lado, era o termo de comparação mais expressivo com a Antiguidade, já que a ciência antiga era ultrapassada e substituída pela dos modernos descobridores. Afirma o célebre inventor do nónio:

Nam há dúvida que as navegações deste reino de cem anos a esta parte são as maiores, mais maravilhosas, de mais altas e discretas conjeituras que as de nenhũa outra gente do mundo. Os portugueses ousaram cometer o grande mar Oceano, entrarão per ele sem nenhum receio, descobriram novas ilhas, novas terras, novos mares, novos povos, e o que mais é: novo céu e novas estrelas. (Nunes, *Tratado da sphaera*)

Já Duarte Pacheco Pereira sublinha que o feito de Vasco da Gama ultrapassa todo o saber antigo:

[...] e como quer que experiência é madre das cousas, por ela soubemos radicalmente a verdade, por que o nosso César Manuel, inventivo e excelente barão, mandou Vasco da Gama, comendador da ordem de Santiago e cortesão da sua corte, por capitam de suas naus e gente a descobrir e saber aqueles mares e terras com que os antigos nos punham tam grande medo e espanto; e indo com muito trabalho achou o contraio do que os antigos escritores disseram [...]. (Pereira, *Esmeraldo de situ orbis*, 4, 1)

Pacheco Pereira sublinha que a “experiência é madre das cousas”, é a verdadeira fonte do saber, e, através dela, os portugueses suplantaram os geógrafos clássicos, como Ptolomeu, Pompónio Mela ou Plínio-o-Antigo, que o autor cita antes deste passo. Repara-se que o rei português D. Manuel I é assemelhado aos imperadores romanos, daí “César Manuel”; e é no seu reinado que surge o maior feito da aventura marítima portuguesa – a descoberta do caminho marítimo para a Índia, tema central d’*Os Lusíadas*, crucial para a formação do império português no Oriente.

A *Eneida*, principal modelo de Camões, foi concluída no ano 19 a. C., tendo Virgílio morrido antes que ela viesse a lume, por pretender corrigi-la antes de a editar, viajando por todos os lugares mencionados na obra. Terá mesmo dado ordens a dois amigos para que os seus versos fossem queimados, caso não voltasse. Virgílio morreu nessa viagem, mas felizmente a *Eneida* não foi destruída, pois foi o próprio imperador Otávio, que a encomendara, a promover a sua divulgação (Pereira 2002: 243-244). *Os Lusíadas* foram publicados em 1572, sob o patrocínio do rei D. Sebastião, a quem é dedicado o poema, 74 anos após a viagem de Vasco da Gama. Mas, ao contrário de Virgílio, Camões provavelmente esteve em todos os lugares descritos na epopeia, já que, de 1554 a 1570, experimentou os mares e terras que se estendem de Lisboa às Índias e ao Extremo Oriente. Provavelmente não haverá lugar descrito n’*Os Lusíadas* que o seu olho não tenha perscrutado atentamente. Cumpriu assim o poeta aquele preceito atrás enunciado por Duarte Pacheco Pereira – “a experiência é madre das cousas” – e que ele próprio reafirma na antepenúltima estrofe d’*Os Lusíadas*: “Nem me falta na vida honesto estudo,/ com longa experiência misturado” (*Lus.*, 10, 144).

1. O esboço do herói clássico na proposição

Quando abrimos *Os Lusíadas* deparamo-nos logo com o seguinte apelo: que as míticas viagens de Eneias e Ulisses sejam esquecidas face à descoberta do caminho marítimo para a Índia, em 1498: “Cessem do sábio Grego e do Troiano/ as navegações grandes que fizeram” (*Lus.*, 1, 3). Ora, este apelo acaba, paradoxalmente, por chamar a atenção para modelos de heroicidade que, longe de estarem esgotados, são paradigmas para o vate português construir os seus próprios heróis, nomeadamente o seu maior herói individual, Vasco da Gama, que, tal como aqueles, se destacou ao comando das

naus. E a proximidade entre o herói virgiliano e o de Camões é particularmente evidente no início de ambos os poemas, que a seguir cotejamos:³

As armas e os barões assinalados
que da ocidental praia lusitana,
por mares nunca dantes navegados
passaram ainda além da Taprobana,
em perigos e guerras esforçados
mais do que prometia a força humana [...]
(*Lus.*, I, 1)

Canto as armas e o varão (*Arma uirumque cano*), o primeiro que, das praias troianas, perseguido pelo destino, aportou à Itália e às praias de Lavínio, tão acossado em terra e no mar pelo poder dos deuses das alturas, devido à ira desperta de Juno cruel [...]. (*En.*, I, 1-4)⁴

Na verdade, ao transpor para o início d’Os *Lusíadas* as primeiras palavras da *Eneida* (*Arma uirumque cano* – ‘canto as armas e o varão’), Luís de Camões aponta para a sua principal fonte literária, à luz da qual vai construindo diversos episódios e delineando os traços do herói individual mais proeminente no seu poema, Vasco da Gama, que imita o Eneias virgiliano. Naturalmente que o leitor minimamente instruído veria imediatamente nas primeiras palavras d’Os *Lusíadas* uma cópia intencional do início da *Eneida*, o que na altura seria um plágio muitíssimo louvável, com Camões a tomar por modelo o príncipe dos poetas latinos. Ora, sendo “barões” a adaptação do vocábulo latino *uirum* e, portanto, um neologismo semântico, temos de o entender com o significado de “heróis”, o que relativamente ao texto virgiliano só traz a novidade do plural – isto é, o conjunto de heróis marinheiros que partiram do Restelo sob o comando de Vasco da Gama. No entanto, a glória e o mérito condensam-se no capitão português, e daí acharmos não ser abusivo começar o cotejo entre Eneias e Gama nestes versos da proposição e que pode ser feito quase palavra a palavra, em pelo menos três aspetos:

Em primeiro lugar, é-nos apresentada a viagem marítima como ação central dos poemas e é feita a sua delimitação: o ponto de partida, na *Eneida*, é “das praias troianas”, enquanto n’Os *Lusíadas*, “da ocidental praia lusitana” (note-se que nesta referência espacial à “praia” há claramente a intenção de seguir a epopeia clássica); Itália e as praias do Lavínio, em Virgílio, a Índia, em Camões, são os pontos de chegada (passaram além da ilha de Ceilão, a “Taprobana”, diz Camões).

3 Na transcrição, acrescentamos o negrito e o início da *Eneida* em latim, para as considerações feitas a seguir.

4 Neste passo, usamos a tradução de Maria Helena da Rocha Pereira (2010: 131).

Em segundo lugar temos o primeiro e talvez o mais importante traço do herói – o seu pioneirismo: Eneias é o primeiro (*primus*, no original) a fazer tal viagem, mas também Vasco da Gama se aventura “por mares nunca dantes navegados”, ou seja, tal como Eneias é pioneiro. E realmente esta viagem abriria uma rota seguida por todos os navegadores europeus para alcançarem o Oriente nos quatro séculos seguintes – até à abertura do Canal do Suez, em 1869. Daí que tenha sido este e não qualquer outro feito da gesta marítima de Portugal que Camões escolheu para tema da sua epopeia, por ser historicamente o mais relevante.

Em terceiro lugar, assinalamos um outro traço comum aos dois heróis, a sua coragem (*uirtus*, em latim), ao enfrentarem os perigos do mar e os combates em terra: na *Eneida*, “acossado em terra e no mar... sofreu muito na guerra”; n’*Os Lusíadas*, “em perigos e guerras esforçados”, ou seja, os perigos do mar e os combates em terra. Alguns versos adiante, Camões afirmará que até o deus do mar, Neptuno, e o da guerra, Marte, obedeceram aos portugueses, tal foi a sua resiliência e coragem: “Que eu canto o peito ilustre Lusitano,/ a quem Neptuno e Marte obedeceram” (*Lus.*, 1, 3).

A concluir a proposição de ambas as epopeias está expressa a missão dos heróis – fundar uma nova civilização:

[...]
e entre gente remota edificaram
novo Reino, que tanto sublimaram;
(*Lus.*, I, 1)

[...] até fundar a cidade e trazer os
deuses para o Lácio. Daí vem a raça latina,
os nossos pais albanos e da alta Roma as
muralhas. (*En.*, 1, v. 5-8)

Na *Eneida*, a missão do herói (*uirum*) é clara: “fundar a cidade e trazer os deuses para o Lácio”. Neste ponto, somos remetidos para o episódio da fuga de Eneias de Troia, relatada pelo próprio no canto II, quando o herói foge com o pai às costas, levando também a esposa Creúsa e o filho, o pequeno Ascânio. Ora, não obstante a pressa e o perigo, Eneias não se esquece dos objetos sagrados e dos Penates, confiando as imagens dos deuses ao pai, porque, diz, não é digno de as transportar enquanto não purificar as mãos manchadas de sangue (*En.*, 2, 718-720). São esses os deuses que leva para Itália, onde se erguerá Roma, herdeira da glória e dos deuses troianos, como aliás refere nos últimos versos transcritos: “daí vem a raça latina [...] e da alta Roma as muralhas”.

N’*Os Lusíadas*, “da alta Roma” encontra correspondência em “sublimaram”; ou seja, não se tratou apenas de fundar o Novo Reino das Índias, mas de o tornar grandioso. Quanto ao “introduzir os deuses”, Camões refere que o Novo Reino será fundado “entre gentes remotas”, ou seja, ignorantes, incivilizadas, pagãs, que urgia naturalmente cristianizar.

Constatamos como na proposição, a parte da epopeia onde se resume a ação e se apresentam os heróis, a epopeia latina e a portuguesa se aproximam. Ora, recuperemos o “sábio grego” (Ulisses) atrás mencionado, e veja, os também a proposição da *Odisseia*, de Homero:

Fala-me, Musa, do homem astuto que tanto vagueou,
depois que de Tróia destruiu a cidadela sagrada.
Muitos foram os povos cujas cidades observou,
cujos espíritos conheceu; e foram muitos no mar
os sofrimentos por que passou para salvar a vida,
para conseguir o retorno dos companheiros a suas casas.
Mas a eles, embora o quisesse, não logrou salvar. (*Od.*, 1, 1-8)⁵

É sabido que Virgílio constrói o seu herói à semelhança do Ulisses homérico. Este, tal como Eneias ou Vasco Gama, é protagonista numa viagem marítima, cuja delimitação no espaço nos é apresentada como tendo o mesmo ponto de partida da do herói virgiliano (“de Troia”); também ele mostra a sua abnegação e coragem em terra e no mar (“Muitos foram os povos cujas cidades observou [...] muitos no mar os sofrimentos”). Por fim, tem igualmente uma missão (“conseguir o retorno dos companheiros a suas casas”) que, ao contrário do que acontece na *Eneida* e n’*Os Lusíadas*, ele falha: “Mas a eles, embora o quisesse, não logrou salvar”. Neste sentido, o “poema do *nostos*”⁶, acaba por se centrar no “regresso” apenas do herói principal, Ulisses. Importa, no entanto, dizer que parte substancial da ação, como as aventuras de Telémaco, por exemplo, nem sequer é referida, pois “a proposição da *Odisseia* é muito incompleta” (Pereira 2009: 85).

5 Para a *Odisseia* seguimos a tradução de Frederico Lourenço (2003).

6 A expressão é de Maria Helena da Rocha Pereira (Pereira 2009: 84)

2.1 Profecias na *Eneida*: o pioneirismo de Eneias

Na *Eneida*, várias são as profecias, de que destacamos três. Na primeira, a sombra de Anquises profetiza ao filho, no Hades, a *pax romana*, um período de paz de mais de 200 anos, até Marco Aurélio, que começara com o primeiro imperador romano: “César Augusto, estirpe de um deus, aquele que restaurará no Lácio a Idade do Ouro” (*En.*, 6, 792-793). Assim, as palavras de Anquises são plenas de confiança e fé num futuro promissor:

A ti, Romano, não o esqueças, cabe-te governar os povos com o teu poder. Estas serão as tuas artes: ditar normas para a paz, ser clemente para com os vencidos e submeter os soberbos pela força. [...] Ó piedade, ó lealdade das antigas e braço imbatível na guerra! (*En.*, 6, 850-853 e 878)⁷

Trata-se, portanto, do cumprimento da missão enunciada nos primeiros versos da obra, onde Eneias, pioneiro na construção da grandiosa civilização romana, vai triunfando graças às suas qualidades, duas delas enunciadas no último verso transcrito, a *pietas* (“piedade”) e a *fides* (“lealdade”). Obedecendo aos deuses (*pietas*) o herói parte de Cartago, onde era feliz e amado por Dido, e segue para Itália, onde, estabelecendo e respeitando as alianças com outros povos (*fides*), ganha legitimamente uma nova terra para o seu povo exilado. Os romanos serão, pois, os legítimos herdeiros da glória troiana.

Na segunda profecia, temos a descrição do Escudo de Eneias:

De um lado, estava César Augusto conduzindo os povos itálicos à guerra, junta-mente com os senadores e o povo, com os Penates e os grandes deuses. [...] Ao lado, César conduzido às muralhas de Roma por um triplo triunfo [...]. Tudo isto o herói vai admirando, ao percorrer com o olhar o escudo de Vulcano, dádiva de sua mãe. Sem conhecer tais eventos, alegra-se contudo com a sua imagem, colocando ao ombro a fama e os destinos dos seus descendentes.” (*En.*, 8, 678-679, 714-715 e 729-731)

⁷ Para a *Eneida* doravante citaremos a tradução de Luís Cerqueira *et al.* (2005).

No escudo do herói está gravada a história de Roma, com ênfase para a Batalha do Ácio, em 31 a.C., na qual Otávio derrotou as forças de Marco António e Cleópatra. O escudo de Eneias é forjado por Vulcano a pedido de Vénus e inspira-se no célebre escudo de Aquiles, descrito por Homero na *Iliada* (18, 478-608). Além do referido, estão representados vários outros acontecimentos da história romana, desde a fundação da cidade, por Rómulo e Remo, à procissão triunfal de Augusto após a batalha de Ácio. Eneias, todavia, “sem conhecer tais eventos, alegra-se, contudo, com a sua imagem, colocando ao ombro a fama e os destinos dos seus descendentes”, uma fama de que ele foi precursor e pioneiro. Este episódio servirá de inspiração a Camões na descrição da “máquina do mundo”, que veremos adiante.

Finalmente uma terceira profecia, presente no canto primeiro. Eneias, tendo naufragado na costa africana, luta pela sobrevivência dos seus depois de escapar à tempestade. É neste contexto adverso que Vénus suplica ao pai Júpiter que favoreça o seu filho Eneias. Na resposta surgem as profecias da grandiosidade do povo romano de que Eneias foi o fundador: “hás de contemplar a cidade e as prometidas muralhas de Lavínio. [...] Às coisas destes eu não ponho limites nem prazos: foi um império sem fim que lhes outorguei” (*En.*, 1, 258-259, 278-279). Mas também trazemos aqui estes versos porque o episódio da *Eneida* em que Vénus roga a Júpiter, seu pai, intercessão pelo filho é muito semelhante ao d’*Os Lusíadas*, onde a “fermosíssima Maria” (*Lus.*, 3, 102) implora ao progenitor, o rei D. Afonso IV, intercessão pelo marido, o rei de Castela, que lutava pela sobrevivência dos seus, ameaçados pelos Mouros. O resultado seria a famosa vitória das forças cristãs na Batalha do Salado, em 1340, que valeu ao rei português o cognome *O Bravo*. E é o próprio Camões a assinalar a semelhança entre as duas passagens, quando não refere diretamente a resposta de D. Afonso IV à filha, mas preferindo dizer que o desfecho do episódio foi exatamente o mesmo, tendo a “triste Vénus” e a “tímida Maria” sido favoravelmente atendidas pelos respetivos pais:

Não de outra sorte a tímida Maria
falando está, que a triste Vénus, quando
a Júpiter, seu pai, favor pedia
pera Eneias, seu filho, navegando;
que a tanta piedade o comovia,
que, caído das mãos o raio infando,

tudo o clemente Padre lhe concede,
pesando-lhe do pouco que lhe pede. (*Lus.*, 3, 106)

2.2 Profecias n'Os *Lusíadas*: o pioneirismo do Vasco da Gama

Como o seu poema se insere no momento histórico que iniciou a *pax romana*, Virgílio nada mais podia prever do que futuras glórias; já Camões publicou *Os Lusíadas* sete décadas após a descoberta do caminho marítimo para a Índia, daí encontrarmos no poema profecias que anunciam quer o apogeu quer o declínio de Portugal. Nestas últimas enquadrámos naturalmente a perspectiva catastrofista do Velho do Restelo (canto IV), que prevê “novos desastres” (*Lus.*, 4, 97) a prenunciarem o ocaso do império português. Não obstante, interessa destacar aqui as profecias que relevam o papel de Vasco da Gama enquanto pioneiro na construção do império de D. Manuel, tal como Eneias lançou os alicerces do império romano. Neste contexto, atentemos nas promessas de Júpiter a Vénus, no canto II:

[...]
Que eu vos prometo, filha, que vejais
esquecerem-se Gregos e Romanos,
pelos ilustres feitos que esta gente
há-de fazer nas partes do Oriente.

Que, se o facundo Ulisses escapou
de ser na Ogígia Ilha eterno escravo, [...] e,
se o piadoso Eneias navegou
de Cila e de Caríbdis o mar bravo,
os vossos, mores cousas atentando,
novos mundos ao mundo irão mostrando. (*Lus.*, 2, 44-45)

Portanto, Júpiter garante a Vénus o sucesso daquela viagem, que fará “esquecerem-se Gregos e Romanos” e através da qual Vasco da Gama suplantará os feitos “do facundo Ulisses” e do “piadoso Eneias”, célebres, como já foi dito pelas “navegações grandes que fizeram” (*En.*, 1,3). E é essa expedição que dará a D. Manuel “grande parte do mundo”, tal como lhe profetizam os rios Ganges e Indo, na segunda profecia que aqui apresentamos, onde preveem hiperbolicamente vitórias e domínios sem fim para o rei português:

Ó tu, a cujos reinos e coroa
grande parte do mundo está guardada,

nós outros, cuja fama tanto voa,
 cuja cerviz bem nunca foi domada,
 te avisamos que é tempo que já mandes
 a receber de nós tributos grandes.

[...]

com não vistas vitórias, sem receio
 a quantas gentes vês porás o freio. (*Lus.*, 4, 73-74)

O Adamastor, no canto V, ameaça fazer perigar a viagem, prevenindo desastres e derrotas para os portugueses: “Eu farei de improviso tal castigo,/ que seja mor o dano que o perigo” (*Lus.*, 5, 45). Vasco da Gama, porém, mostra-se inabalável quando todos tremem e, enchendo-se de coragem, desafia o monstro a revelar a sua identidade. Na resposta, mais uma vez se sublinha o pioneirismo dos portugueses, ao irem onde jamais ninguém tinha ousado ir, suplantando assim toda a sabedoria dos geógrafos antigos:

Eu sou aquele oculto e grande Cabo
 a quem chamais vós outros Tormentório,
 que nunca a Ptolomeu, Pompónio, Estrabo,
 Plínio, e quantos passaram, fui notório. (*Lus.*, 5, 50)

De regresso à pátria, após a concretização do objetivo de chegarem à Índia, os nautas portugueses são recompensados pelos deuses, que lhes preparam uma deliciosa receção na mítica Ilha dos Amores. Nesse mesmo lugar, Tétis mostra a Vasco da Gama, em miniatura, a “máquina do mundo”: “Em pequeno volume, aqui te dou/ do Mundo aos olhos teus, pera que vejas/ por onde vás e irás e o que desejas” (*Lus.*, 10, 79). E assim, tal como no escudo de Eneias estão representados alguns dos heróis e batalhas que engrandeceram Roma e particularmente o império de Augusto, no globo que Tétis mostra ao Gama, se apontam os lugares que os portugueses dominarão:

Cidades outras mil, que vou passando,
 a vós outros aqui se estão guardando. [...]

Por este mar a gente Lusitana,
 que com armas virá depois de ti,

terá vitórias, terras e cidades,
nas quais hão-de viver muitas idades. (*Lus.*, 10, 106-107)

E tudo isto só foi possível, graças a essa viagem pioneira do herói, que lançaria os alicerces do império português no oriente, como se afirma um mais adiante:

Eis aqui as novas partes do Oriente
que vós outros agora ao mundo dais,
abrindo a porta ao vasto mar patente,
que com tão forte peito navegais. (*Lus.*, 10, 138)

3. O amor de Vénus pelos seus filhos

Em textos atrás referidos, vimos igual fervor de Vénus na defesa de Eneias e na ajuda aos portugueses. Seguindo o modelo homérico, os deuses perseguem ou favorecem o herói – ora, acontece que a deusa do amor é adjuvante principal nos dois casos. Aliás, mais do que adjuvante – é como se também os lusos fossem seus filhos, tal como o herói troiano, o que vai aproximar ainda mais a epopeia portuguesa da latina. No canto II, Vénus confessa a Júpiter a sua afeição pelo povo lusitano, manifestando não o sentimento da amiga, mas o amor de uma mãe:

Este povo, que é meu, por quem derramo
as lágrimas que em vão caídas vejo
por ele a ti rogando, choro e bramo,
e contra minha dita, enfim, pelejo.
Ora pois, porque o amo, é mal tratado,
quero-lhe querer mal: será guardado. (*Lus.*, 2, 40)

Nos últimos dois versos, aparece um tema bem caro a Camões – o desconcerto do mundo: se o amor de Vénus leva à desgraça dos lusos, prefere então querer-lhe mal, pois talvez assim sejam salvos. Ora, na primeira vez que Vénus aparece n'Os *Lusíadas*, Camões aponta duas razões para explicar tal afeição:

Sustentava contra ele [Baco] Vénus bela,
afeiçoada à gente Lusitana,

por quantas qualidades via nela
da antiga, tão amada sua, Romana;
nos fortes corações, na grande estrela
que mostraram na terra Tingitana,
e na língua, na qual, quando imagina,
com pouca corrupção crê que é a Latina. (*Lus.*, 1, 33)

A primeira razão por que “Vénus Bela” é “afeiçoada à gente Lusitana” advém do facto de mostrarem uma força e uma coragem idêntica à do seu povo, o Romano, ao combaterem os infieis no norte de África (a “terra Tingitana”). A segunda razão é a língua, que também é a sua: “E na língua, na qual, quando imagina,/ com pouca corrupção crê que é a Latina.” Dois séculos e meio depois de Camões, Olavo Bilac faz um belíssimo historial do português no célebre soneto “Língua portuguesa”, cuja primeira estrofe é a seguinte:

Última flor do Lácio, inculta e bela,
és, a um tempo, esplendor e sepultura:
ouro nativo, que na ganga impura
a bruta mina entre os cascalhos vela.

Ao contrário das outras, a “última flor do Lácio”, ou seja, a última língua neolatina que se formou a partir do latim, no entender do poeta carioca, ainda não foi lapidada pela fala, e daí as belíssimas metáforas para designar o português: “ouro nativo” e “bruta mina”. Ou seja, à semelhança de Camões, também Bilac acredita que a língua portuguesa “com pouca corrupção crê que é a Latina”.

4. Acolhimento do herói: a hospitalidade e a *fides*

Nos episódios a seguir cotejados, destacamos, antes de mais, o valor da hospitalidade, algo que era um dever sagrado para os clássicos. É que, como diz Alcínoo na *Odisseia*, “um hóspede e um suplicante valem como um irmão/ para qualquer, por minguido que seja de entendimento” (*Od.*, 8, 546-547)). No final do canto I da *Eneida*, Dido acolhe Eneias e os seus companheiros náufragos e convida-os a restabelecerem-se

em Cartago; aí começa a sua paixão pelo herói troiano, enquanto sente muita curiosidade em conhecer as suas aventuras. N'Os *Lusíadas*, os portugueses aportam em Melinde, no final do canto II, e são bem recebidos pelo rei, que admira aqueles bravos marinheiros e pede ao seu capitão que lhe conte a história do seu povo. Os paralelismos são muitos, até no uso da analepse por ambos os narradores: respondendo às perguntas da rainha sobre o destino de Troia e as aventuras de Eneias, o herói faz um relato minucioso, nos dois cantos seguintes, da queda de Troia, da partida da cidade e da errância por terras e mares até à chegada atribulada a Cartago, onde reina Dido. Por seu turno, Vasco da Gama, atendendo às questões do Rei de Melinde sobre o povo que acaba de receber, vai narrar a história lusa desde as origens até àquele momento, dando naturalmente destaque ao relato daquele viagem marítima ao longo da costa africana. Efetivamente a narração das duas epopeias começara *in medias res*, seguindo o preceito horaciano, e é com o relato de Eneias e de Vasco da Gama que ficamos a conhecer o decurso da viagem desde o princípio. Vejamos, então, o início dos episódios supramencionados, ou seja, o pedido de Dido a Eneias e a solicitação do Rei de Melinde a Vasco da Gama para aferirmos da correspondência entre os dois textos:

Também a infeliz Dido passava o serão conversando sobre vários assuntos e absorvia um amor profundo. Fez muitas perguntas sobre Príamo, muitas sobre Heitor, ora com que armas tinha ido o filho da Aurora, ora como eram os cavalos de Diomedes, ora quão grande era Aquiles. (*En.*, 1, 748-752)

Em práticas o Mouro diferentes se deleitava, perguntando agora pelas guerras famosas e excelentes co'o povo havidas, que a Mafoma adora; agora lhe pergunta pelas gentes toda a Hespéria última, onde mora; agora pelos povos seus vizinhos, agora pelos húmidos caminhos. (*Lus.*, 2, 108)

No cotejo dos dois episódios destacamos a correspondência sobretudo do ponto de vista vocabular: “a infeliz Dido” – “o Mouro”; “absorvia um amor profundo” – “se deleitava”; “fez muitas perguntas” – “perguntando”; “ora... ora... ora” – “agora... agora... agora”. No original latino, a semelhança ainda é mais evidente: o gerúndio “perguntando” corresponde ao particípio verbal *rogitans*; e “agora” traduz literalmente o latim *nunc* (que também em Virgílio se encontra em anáfora), sendo, portanto, um latinismo, mas o seu sentido, tal como na *Eneida*, é disjuntivo – “ora... ora... ora”.

Além da hospitalidade, destacamos também o valor da *fides*, ou seja, o estabelecimento e o respeito para com as alianças firmadas – no caso da *Eneida*, o povo de Dido, que se apaixona e se suicida pelo herói, será, paradoxalmente, o grande inimigo de Roma; no caso dos portugueses, Melinde, o porto mais concorrido do Índico nos finais do séc. XV, foi uma das primeiras feitorias de Portugal na costa oriental africana.

Voltemos ao episódio para analisar o pedido propriamente dito, em discurso direto. Dido quer saber as errâncias daqueles troianos, o rei de Melinde pretende conhecer a história lusa:

Vá hóspede, conta-nos desde o princípio as insídias dos Dánaos, as tribulações dos teus, os teus erros. Na verdade, é já o sétimo Verão este que te conduz por todas as terras e mares.

(*En.*, 1, 753-756)

Mas antes, valeroso Capitão, nos conta, lhe dizia, diligente, da terra tua o clima, e região do mundo onde morais distintamente; e assi de vossa antiga geração e o princípio do reino tão potente [...]

(*Lus.*, 2, 109)

Sublinhamos novamente a correspondência vocabular entre a epopeia camoniana e a de Virgílio: no vocativo – “hóspede” / “Capitão”; na urgência em ouvir o relato do herói – “vá” (em latim *immo age*) / “mas antes ... diligente”; e finalmente, no uso do imperativo “conta-nos”, tradução literal do original latino *dic nobis*.

E as semelhanças entre os dois poemas continuam, quer na descrição do auditório, quer na atitude e gestos dos oradores, Eneias e Vasco da Gama:

Todos se calaram e ficaram à escuta silenciosos. Então o pai Eneias do alto do seu leito começou assim:

(*En.*, 2, 1-2)

Prontos estavam todos escutando o que o sublime Gama contaria, quando, depois de um pouco estar cuidando, alevantando o rosto, assi dizia:

(*Lus.*, 3, 3)

O primeiro verso citado d’*Os Lusíadas* é praticamente uma tradução livre do que encontramos em Virgílio. Depois, “pai Eneias” (na verdade, *pater* deveria aqui traduzir-se por ‘venerável’) equivale a “sublime Gama”, destacando o adjetivo a superioridade do

orador, que também tem uma expressão física: “do alto do seu leito” / “alevantando o rosto”. Finalmente, também a expressão introdutória do discurso é muito semelhante: “começou assim” / “assi dizia”. Note-se ainda a similitude das duas epopeias, que contextualizam o discurso dos heróis no final de um canto, iniciando a narração no seguinte. No caso d’*Os Lusíadas*, por se tratar da história do povo lusitano, Camões sente necessidade de fazer uma segunda invocação em duas estrofes, desta feita a Calíope, depois de ter invocado as Tágides no início do poema (*Lus.*, 1, 4-5).

No texto seguinte ao supracitado, inicia-se o discurso dos heróis, que passam nos cantos seguintes a ser narradores autodiegéticos, dado serem personagens principais dos respetivos relatos:

Mandas-me, ó rainha, renovar uma dor inenarrável, contando de que modo destruíram os Dánaos a opulência troiana e um poderio digno de compaixão, desgraças que eu próprio presenciei e em que tive boa parte. Que Mirmídone ou Dólope, que soldado do cruel Ulisses, ao relatarem-se tais coisas, será capaz de conter as lágrimas? E a húmida noite já tomba do céu e induzem ao sono as estrelas a declinar. (*En.*, 2, 3-9)

Mandas-me, ó Rei, que conte declarando de minha gente a grã genealogia; não me mandas contar estranha história, mas mandas-me louvar dos meus a glória.
[...]

Que outrem possa louvar esforço alheio, cousa é que se costuma e se deseja, mas louvar os meus próprios, arreceio que louvor tão suspeito mal me esteja; [...]
(*Lus.*, 3, 3-4)

No relato, que começa quase da mesma forma – “mandas-me, ó rainha” / “mandas-me, ó Rei” –, tanto Eneias como Vasco da Gama têm necessidade de um curto preâmbulo e por razões idênticas: vão contar a sua própria história e ambos temem não estar à altura da narrativa. Assim, Eneias teme cobrir-se de lágrimas (“Que Mirmídone ou Dólope [...] ao relatarem-se tais coisas, será capaz de conter as lágrimas?”) ao descrever a destruição da sua pátria pelos Gregos, da qual ele próprio foi vítima, pese embora o seu empenho na salvação dos troianos que com ele fugiram: “desgraças que eu próprio presenciei e em que tive boa parte”. Já Vasco da Gama receia não proferir um discurso suficientemente brilhante para narrar as façanhas dos portugueses e dele próprio – “Não me mandas contar estranha história,/ mas mandas-me louvar dos meus a glória.” –, acrescentando ainda: “Mas louvar os meus próprios, arreceio/ que louvor tão suspeito mal me esteja”.

Embora de forma breve, não podíamos deixar de referir o episódio homérico que serviu de fonte a Virgílio e de alguma forma também a Camões:

Assim falou; e o aedo, incitado, começou por preludiar o deus, revelando depois o seu canto. Tomou como ponto de partida o momento em que tinham embarcado nas naus bem construídas e iniciado a navegação (depois de queimadas as tendas) os Aqueus. Outros, sob o comando do glorioso Ulisses, estavam na ágora dos Troianos, escondidos dentro do cavalo. Pois os próprios Troianos o tinham arrastado para a acrópole. [...] De todos os outros conseguiu ocultar as lágrimas; Só Alcínoo se apercebeu e reparou no que sucedia: [...] “Diz-me o nome pelo qual te tratam tua mãe e teu pai, assim como todos os que habitam perto da tua cidade. [...] E diz-me qual a tua terra, qual é a tua cidade, para que até lá As nossas naus te transportem, discernindo o percurso por si sós. [...]” Respondendo-lhe assim falou o astucioso Ulisses: «Alcínoo poderoso, excelente todos os povos, na verdade é coisa bela ouvirmos um aedo como este, cuja voz se assemelha à dos deuses. [...] Mas o teu espírito voltou-se para as minhas desgraças, para que eu chore e me lamente ainda mais. Que coisa te contarei primeiro? Que coisa no fim? Pois muitas foram as desgraças que me deram os Olímpios. Agora direi em primeiro lugar o meu nome, [...] Sou Ulisses, filho de Laertes, conhecido de todos os homens pelos meus dolos. A minha fama já chegou ao céu [...] (Od., cantos 8-9)

No País dos Feaces, Ulisses encontra a hospitalidade generosa de Alcínoo que, ao vê-lo chorar durante o canto do aedo que relatava a queda de Troia⁸, lhe pergunta a identidade. Ulisses apresenta-se e, tal como Eneias, hesita no seu relato, pois vai contar a sua própria história. Note-se ainda que, tal como na *Odisseia* é a nau fornecida

8 O relato do aedo na *Odisseia* é a fonte de Virgílio na sua descrição pormenorizada da queda de Troia (canto II), desde as artimanhas dos gregos, que construíram um enorme cavalo de madeira onde ocultaram os melhores guerreiros, até à derrota e à destruição da cidade pelo fogo.

por Alcínoo que possibilita o regresso de Ulisses a Ítaca, assim n'Os *Lusíadas* é o piloto fornecido pelo Rei de Melinde que permite a Vasco da Gama alcançar a Índia.

5. O iminência da morte na tempestade

Prestes a cumprir a missão de chegar à Índia, a armada portuguesa é surpreendida por uma violenta tempestade, desencadeada por Baco, que inveja a futura glória dos portugueses: “temo/ que do Mar e do Céu, em poucos anos,/ venham Deuses a ser, e nós, humanos” (*Lus.*, 6, 29). De igual modo, na *Eneida*, a frota troiana, prestes a chegar ao seu destino, Itália, é brutalmente atingida por Eolo, a quem Juno prometera a mais bela das ninfas, Deiopeia, se os ventos afundassem a armada (*En.*, 1, 65-75). Poderíamos cotejar a descrição da tempestade, que apresenta vários aspetos em comum, mas cinjamo-nos apenas aos protagonistas, Eneias e Vasco da Gama:

De repente Eneias sente um arrepio por todo o corpo, geme e, estendendo aos astros as duas mãos em súplica, diz o seguinte:

– Ó três e quatro vezes felizes aqueles a quem coube em sorte tombar junto das altas muralhas de Troia, diante do olhar dos seus progenitores! Ó filho de Tideu, o mais forte do povo dos Dánaos, não ter podido eu sucumbir nos plainos de Ílion, exalar o meu último suspiro por tua mão! Lá, onde jaz o fero Heitor, devido ao dardo do Eácida, onde jaz o grande Sarpédon, onde o Simoente faz rolar nas suas águas tantos escudos arrancados aos guerreiros, elmos e animosos corpos.” (*En.*, 1, 92-101)

Vendo Vasco da Gama que tão perto
Do fim de seu desejo se perdia,
[...]

Chama aquele Remédio santo e forte,
Que o impossível pode, desta sorte:

“Oh! Ditosos aqueles que puderam
entre as agudas lanças Africanas
morrer, enquanto fortes sustentaram
a santa Fé nas terras Mauritanas!
De quem feitos ilustres se souberam,
de quem ficam memórias soberanas,
de quem se ganha a vida, com perdê-la
doce fazendo a morte as honras dela!”
(*Lus.*, 6, 80, 83)

Os dois heróis têm atitudes semelhantes e pelo mesmo motivo: é indigno para o herói épico morrer ali no mar, pois nada pode contra os elementos, e é incapaz de provar o seu valor, que se manifesta na guerra, de espada em punho face aos inimigos. O herói não teme a morte, apenas receia a morte sem glória. Deste modo, exclama Eneias: “Ó três e quatro vezes felizes aqueles a quem coube em sorte tombar junto das altas muralhas de Troia”, enumerando depois companheiros que morreram epicamente

na defesa da cidade, Heitor ou Sarpédon. Segundo o relato do próprio no canto II da epopeia latina, Eneias, cuja valentia guerreira fora já exaltada por Homero na *Iliada*, foge à pressa da cidade, acompanhado da mulher Creúsa, com o filho pela mão e o velho pai Anquises às costas⁹, e seguido por um punhado de troianos, quando Troia já não tinha salvação e os incêndios grassavam por toda a parte.

Vasco da Gama tem uma atitude semelhante, lamentando morrer impotente no mar e invejando os que tombaram no norte de África: “Oh! Ditosos aqueles que puderam/ entre as agudas lanças Africanas/ morrer” (o adjetivo “ditosos” equivale à expressão de Virgílio “três e quatro vezes feliz”). Parece o capitão português recordar-se das palavras do Velho do Restelo que, dois cantos antes, lhe atrasara a partida do Restelo, amaldiçoando aquela viagem perigosa e desprovida de sentido (“A que novos desastres determinas/ de levar estes Reinos e esta gente?” [*Lus.*, 4, 97]), visto que, no entender do Velho, se a ambição lusa exige novas terras e novas conquistas, elas devem ser procuradas no norte de África, onde a luta pela fé cristã contra o infiel chama pela coragem dos portugueses:

Não tens junto contigo o Ismaelita,
com quem sempre terás guerras sobejas?
Não segue ele do Arábio a Lei maldita,
se tu pola de Cristo só pelejas?
Não tem cidades mil, terra infinita,
se terras e riqueza mais desejas?
Não é ele por armas esforçado,
se queres por vitórias ser louvado? (*Lus.*, 4, 100)

Na verdade, a política expansionista portuguesa oscilou entre dois rumos distintos. A título ilustrativo, D. Afonso V (1438-1581) apostou nas conquistas de terras aos muçulmanos do norte de África, e daí o cognome *O Africano*; já D. Manuel I (1495-1521) ficaria na história pelas grandes descobertas marítimas. A conquista de terras aos sarracenos satisfazia os desejos de novas terras e novas riquezas, mas sobretudo

⁹ A cena é famosíssima e foi largamente representada na pintura, por exemplo: Federico Barocci, *Eneias foge de Troia em chamas*, 1598 (Galleria Borgese, Roma); ou Pompeo Girolamo Batoni, *Eneias fugindo de Troia*, 1750 (Galleria Sabauda, Turim)

expandia a fé, o que, na altura, era incentivado pela própria igreja, pois a perda da vida era compensada pela salvação da alma: “De quem se ganha a vida, com perdê-la/ doce fazendo a morte as honras dela!” (*Lus.*, 6, 83).

6. As armas portuguesas e as da Antiguidade

Ao longo deste trabalho temo-nos focado na comparação entre o navegador luso e o troiano, sublinhando Luís de Camões como os portugueses suplantaram os antigos graças àquela viagem inaugural à Índia:

Cessem do sábio grego e do Troiano
as navegações grandes que tiveram;
cale-se de Alexandre e de Trajano
a fama das vitórias que tiveram (*Lus.*, 1, 3)

Agora, gostaríamos de exemplificar a segunda parte da afirmação, e aferir em que medida as grandes vitórias portuguesas são semelhantes às dos grandes imperadores da Antiguidade: “cale-se de Alexandre e de Trajano”. Vejamos, por exemplo, como Camões avalia a vitória (e a matança) de D. Afonso IV na já referida Batalha do Salado:

Não matou a quarta parte o forte Mário
dos que morreram neste vencimento,
quando as águas co sangue do adversário
fez beber ao exército sedento;
nem o Peno [Aníbal], asperíssimo contrário
do Romano poder, de nascimento,
quando tantos matou da ilustre Roma,
que alqueires três de anéis dos mortos toma. (*Lus.*, 3, 116)

Constatamos, realmente, que os modelos dos reis portugueses que se distinguiram na luta contra o infiel (o segundo herói enunciado na proposição) são os grandes generais da Antiguidade Clássica. Assim, os feitos de D. Afonso IV são hiperbolicamente comparados aos de Caio Mário que, em Verceil, terá matado 120.000

Cimbrios, ou aos de Aníbal que, em Canas, causou aos Romanos uma derrota sem precedentes.

Atentemos num outro exemplo, não menos elucidativo, acerca de D. Afonso Henrique, cuja fama é tal que se justifica “de mais não celebrar nenhum de Roma”:

Este é o primeiro Afonso (disse o Gama)
que todo Portugal aos Mouros toma
por quem no Estígio lago jura a Fama
de mais não celebrar nenhum de Roma.

[...]

Se César, se Alexandre Rei, tiveram
tão pequeno poder, tão pouca gente,
contra tantos inimigos, quantos eram
os que desbaratava este excelente,
não creias que seus nomes se estenderam
com glórias imortais tão largamente;
mas deixa os feitos seus inexplicáveis,
vê que os de seus vassallos são notáveis. (*Lus.*, 3, 11- 12)

Assim, o fundador da nacionalidade só pode ser comparado aos dois maiores generais e estratégias militares da Antiguidade – Júlio César e Alexandre –, superiorizando-se a ambos: “Não creias que seus nomes se estenderam/ com glórias imortais tão largamente”. Imediatamente antes da Batalha de Ourique (também chamada Milagre de Ourique, tal era a vantagem numérica dos muçulmanos sobre os cristãos), D. Afonso Henriques terá tido uma visão de Cristo na cruz que lhe prometeu a vitória sobre os cinco reis mouros que defrontava – a lenda ficaria eternizada na própria bandeira portuguesa, como afirma o próprio Camões que, no terceiro canto, dedica uma dúzia de estrofes (*Lus.*, 3, 42-54) à descrição da Batalha: “Cinco escudos azuis esclarecidos,/ em sinal destes cinco Reis vencidos” (*Lus.*, 3, 53).

Conclusão

Virgílio, no séc. I a. C., condensou em Eneias as principais qualidades romanas – *virtus, pietas e fides* –, uma tríade de virtudes que deveriam marcar os grandes generais da altura, responsáveis pela conquista e manutenção de um vasto império. Mais de 1.500 anos depois, Camões haveria novamente de considerar a “coragem”, o “respeito para com os deuses e os antepassados” e a “fidelidade aos tratados firmados” valores essenciais no sucesso do império português. E, de facto, no cotejo entre episódios da epopeia lusa e da latina, verificamos atitudes e intervenções similares entre o navegador português que, desafiando “mares nunca dantes navegados”, foi crucial na construção do império manuelino no Oriente e o herói dardânio que, sendo o “primeiro que das praias troianas [...] aportou a Itália”, aí lançaria os alicerces para a fundação da grandiosa Roma.

Referências bibliográficas

- Camões, L. (1972). *Os Lusíadas* (Pref. Hernâni Cidade). Lisboa: INCM.
- Homero (2003). *Odisseia* (Trad. Frederico Lourenço). Lisboa: Cotovia.
- Nunes P. (2002). *Obras*, vol 1: *Tratado da sphaera; Astronomici introductorii de spaera epitome*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Academia das Ciências.
- Pereira, D. P. (2021). *Esmeraldo de situ orbis* (Ed. Damião Perez). Lisboa: A Bela e o Monstro.
- Pereira, M. H. R. (2002). *Estudos de história da cultura clássica II. Cultura romana*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pereira, M. H. R. (2010). *Romana. Antologia da cultura latina* (Org. e trad. do latim). Lisboa: Guimarães Editores.
- Pereira, M. H. R. (2012). *Estudos de história da cultura clássica I. Cultura grega*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pinho, S. T. (1985). *Aires Barbosa. Obra poética*. Coimbra: IUC.
- Ramalho, A. C. (1985). *Latim renascentista em Portugal*. Coimbra: INIC.
- Virgílio (2005). *Eneida* (Trad. Luís Cerqueira *et al.*). Lisboa: Bertrand.

Modos de vida, modos de ensino: os modelos do pensamento antigo

Diogo Norberto Mesti¹

1. Introdução

A defesa da filosofia como modo de vida, feita por Pierre Hadot, é bem conhecida dentre os Estudos Clássicos. Antes de trazer alguns pontos e outros contrapontos sobre suas reflexões é relevante contextualizar sua discussão a partir de um texto platônico muito conhecido e onde podemos encontrar também a pergunta sobre como devemos viver. Essa pergunta sobre como devemos viver está no centro das discussões no livro I da *República*, onde acontece o embate entre Sócrates e Trasímaco. Nesta obra, nesse tenso debate com Trasímaco, Sócrates aborda algumas questões importantes sobre o modo de vida que acabam se dirigindo para uma discussão sobre um modo de vida justo, que se desdobrará em uma proposta filosófica para a educação tendo como finalidade a formação de uma disposição interna para a justiça. Modo de vida e modo de ensino estão profundamente interconectados.

Depois de Sócrates tentar refutar o argumento de Trasímaco a respeito da justiça ser a vantagem do mais forte, o leão retruca:

¹ Professor de Filosofia e Teoria da Educação na Universidade Federal de Santa Catarina. Doutor em Filosofia Antiga pela UFMG. diogomesti@yahoo.com.br

Que conversa fiada é essa Sócrates? Já há tanto tempo estás nisso... por que esse bom mocismo, sempre fazendo censuras um ao outro? Vamos! Se é que, de verdade, queres saber o que é o justo, não fiques interrogando nem te esforces em refutar quando alguém te dá uma resposta, já que sabes muito bem que é mais fácil perguntar do que responder. Vamos! Responde tu também e dize-nos como define o justo. E não vás me dizer que é o dever, nem que é o proveitoso, nem o conveniente, nem o lucrativo, nem o que é vantajoso, nem o útil, mas enuncia com clareza e rigor o que quer que digas, porque não aceitarei enrolações como essas. (I 336b).

Sócrates vai continuar enrolando por muito tempo durante o diálogo até definir o que é o justo e o injusto de modo rigoroso. Isso vai acontecer somente quando ele complementa a discussão da justiça com os argumentos sobre a imagem da caverna a partir de uma analogia do sol com o bem e defende que a justiça é útil para a cidade também quando se conhece o bem. Depois dessa provocação, Sócrates tenta refutar a posição de Trasímaco argumentando que os injustos não conseguem sustentar suas ações porque acabam cometendo injustiças recíprocas entre si, se fossem inteiramente injustos. E nesse contexto é preciso pesquisar quem seria mais feliz, se o justo ou o injusto. E então Sócrates afirma “Em todo caso, devemos examinar melhor, pois não estamos discutimos um assunto qualquer, *mas qual deve ser nosso modo de vida*” (I 352d, grifo nosso). Em grande medida, a *República* como um todo é uma discussão e um embate sobre diversos modos de vidas, sobre diversas organizações do que são os bens e males maiores e menores que organizam a resposta oferecida por Trasímaco, sobre o mais forte, por Glaucon, sobre a maioria e de Sócrates, sobre a disposição para a justiça.

2. Qual deve ser nosso modo de ensino?

Sócrates está discutindo qual deve ser nosso modo de vida e essa pergunta é claramente uma questão filosófica sobre a formação humana. Por isso, toda reflexão sobre modo de vida deve ser também uma reflexão sobre modo de ensino. A educação socrática é uma proposta que pretende adotar como princípio a justiça e por isso ele evita muito bem os princípios que Trasímaco o impediu de utilizar para definir a justiça na citação acima (o dever, o proveitoso, o conveniente, o lucrativo, o vantajoso

e o útil), escolhendo relacioná-la a uma dimensão filosófica do cuidado consigo e do cuidado com o outro e com o bem. O cuidado consigo estaria articulado à defesa de que temos que equilibrar nossos desejos e os conflitos que existem entre eles, encontrando a convergência de uma harmonia psíquica e de uma justiça interna com a prudência, conforme o livro IV da *República*. E o cuidado com o outro seria mediado pelo conhecimento do bem, que poderia tornar a justiça útil para a cidade, na medida em que o bem é ao mesmo tempo causa e objeto de nossos desejos quando tentamos agir politicamente enquanto saímos e voltamos para a caverna para disputar os conceitos e os valores, conforme o livro VII da *República*. Assim ele pensa na justiça como uma dimensão psíquica com desdobramentos políticos para falar de formação humana.

Por isso, essa pergunta sobre cuidado de si é atravessada por uma reflexão a respeito de como devemos viver e qual deve ser nosso modo de vida e sempre que essa pergunta sobre modo de vida surge estamos também inevitavelmente formulando uma pergunta sobre como devemos formar e qual deve ser nosso modo de ensino.

Nesse sentido, podemos nos colocar novamente diante dos mesmos conceitos oriundos da provocação de Trasímaco. Se na ocasião Trasímaco proibiu Sócrates de recorrer a eles, aqui poderemos recorrer a eles para pensar qual princípio orienta nosso modo de ensino: seria o dever, o proveitoso, o conveniente, o benéfico, o lucrativo, o útil, o vantajoso, o bem, a técnica, a arte, a justiça, a felicidade, a impassibilidade, o prazer ou a prudência? Uma mistura de todos? Uma mistura de alguns? As escolas filosóficas da antiguidades são respostas distintas a esse problema sobre como devemos viver e, por conseguinte, mostram também diferenças em como devemos ensinar.

Sempre podemos passar a vida sem nos fazermos tais indagações, tanto do ponto de vista pessoal, quanto do ponto de vista da formação humana. Podemos passar toda a vida sem nos perguntarmos quais princípios regem nosso modo de vida e nosso modo de ensino, mas isso não significa que eles não estejam lá oferecendo as bases para o modo como agimos, quase em um sentido causal mesmo. Eles continuarão a orientar nossas ações, mesmo que não estejamos refletindo a respeito de quais princípios nos orientam. Na medida em que possamos nos perguntar sobre nosso modo de vida ainda hoje, estamos também nos perguntando sobre nosso modo de ensino.

O campo de estudo das teorias filosóficas da educação na antiguidade deve promover a intersecção entre modo de vida e modo de ensino, o que não fica muito

evidenciado quando falamos somente em modo de vida e seus métodos. Inclusive é preciso aumentar as especificidades desses métodos de viver compreendendo seus desdobramentos pedagógicos nas escolas, métodos que possuem influências ainda hoje nos embates curriculares. É preciso estar atento aos autores que Hadot escolhe para falar da filosofia como modo de vida, por exemplo, em grande parte ligados ao estoicismo ou a cristianização do platonismo (2014), sobretudo para indagar que escola essa perspectiva pode gerar. Nossa hipótese é que a filosofia antiga possa ser vista como uma associação entre modos de vida e modos de ensino que nos influenciam ainda hoje, apresentando diversas perspectivas formativas que perpassam o imaginário da formação humana ainda no século XX e XXI. Por isso é tarefa fundamental de todos refletir sobre como devemos viver e dos professores e mestres sobre como devemos ensinar. Ora, podemos defender que *todo* modo de vida carrega consigo um modo de ensino e se nunca fizermos a pergunta sobre como devemos viver por conseguinte podemos estar fadados a repetir o que se coloca como inevitável ou incontornável, tanto na vida, quanto na escola.

Por isso podemos nos questionar: Quem está satisfeito com o nosso modo de ensino? Quem está satisfeito com as reformas propostas? Assim como podemos nos perguntar quem está satisfeito com nosso modo de vida? Quem está feliz com o modo de vida que leva? Quem está feliz com o modo de ensino que adota? Essa pergunta pela satisfação, realização e felicidade nos coloca em contato direto com a mesma pergunta que Sócrates e todos os outros filósofos estavam se colocando: quais bens ou valores devemos considerar como os mais importantes para definirmos nossa felicidade individual ou coletiva e pensar na formação que estamos propondo?

Os gregos ofereceram respostas para definir o que seja a felicidade que se parecem muito com as respostas que nós continuamos a propor. Alguns defendiam que a felicidade era a glória, a fama, as luzes, outros o esforço, o dever e o sofrimento. Ainda falavam que felicidade é ser justo e evitar injustiças, outros que a felicidade é obter o máximo de vantagens próprias para si mesmo através das leis e dos acordos. Também defenderam que felicidade é ter sanidade mental, sentir-se realizado, completo, íntegro, alguns que era contemplação, outros sustentavam que a felicidade estava no prazer. Também defenderam que ser feliz era evitar a todo custo sofrer, defendendo exercícios contra a ansiedade em tempos caóticos (sim, os antigos também tiveram suas pandemias) e ainda que a felicidade era uma paz completa de espírito. Contudo, a diversidade de

métodos das escolas gregas não se destinam somente a uma busca por essas categorias conceituais, elas se apresentam como métodos escolares que ainda hoje influenciam a escola.

Cada corrente filosófica da antiguidade tinha seus métodos e modos de ensino vinculados a essas buscas. E aqui a filosofia como modo de vida se transforma também em filosofia como método e caminho escolar. E todo método é também modo de ensino. A partir de agora podemos pensar que o método pode ser compreendido como uma régua e então vamos imaginar dois tipos de réguas. Depois iremos investigar melhor o que estamos querendo dizer com modo de ensino.

3. A régua rígida e a moldável

Feita essa contextualização sobre modo de vida e modo de ensino, podemos transpor esse cenário para o momento atual, para indicar que ainda hoje existem alguns reflexos de posições antigas. Isso poderá nos auxiliar a compreender que tipo de escola temos hoje e também responder por que ela está assim formatada. Devemos indagar se existe algum princípio oriundo de algum projeto filosófico que está na base de um projeto de escola. Provavelmente não existe apenas um único princípio, nem podemos encontrar apenas um único modelo de escola. Mas temos vários princípios e várias escolas. Nesse sentido, vamos pensar em dois modelos como categorias ilustrativas, sem defender que a escola x ou y possa ser reduzida a essas imagens propostas aqui.

A título ilustrativo, podemos formular mais algumas perguntas. E aqui vai a primeira: se vocês tivessem que escolher entre uma régua rígida e uma régua moldável para viver, qual tipo de régua vocês escolheriam? Além disso, gostaria que refletíssemos sobre qual tipo de régua a escola oferece para os estudantes em suas avaliações? Para responder isso, gostaria de perguntar também o que é a vida: a vida é um asfalto reto e planejado ou a vida é uma trilha cheia de curvas? A vida é como uma casa construída de modo retilíneo com moldes pré-fabricados ou é como construir um muro de pedras disformes umas em relação às outras? Será que a famigerada tese a respeito das matérias que não fazem sentido no ensino fundamental e médio para a vida não estão relacionadas a essas dimensões que dizem respeito às réguas que adotamos em relação ao modo de ensino e sua incomensurabilidade em relação ao modo de vida que desejamos?

Talvez no centro dessas perguntas seja possível encontrar também qual tipo de felicidade as escolas pressupõem ou transmitem. Dependendo de como concebemos a vida, a escola pode estar fornecendo régua rígidas demais ou maleáveis demais para viver. É disso que queremos tratar aqui.

Ao pensarmos em paradigmas para explicar o que seria a vida, estamos criando certa polaridade com o intuito de compreender os respectivos modos de ensino e também, como veremos, seus conteúdos. Nossa intenção é defender que existe uma complementariedade entre essas dimensões distintas apresentadas abaixo. Vejamos se no meio dessas caricaturas podemos compreender algo.²

Aquilo que estamos chamando de régua aqui está relacionado ao método e diz respeito aos critérios que escolhemos para viver e filosofar a partir de algumas concepções que temos sobre a determinação ou indeterminação da vida.

3.1. A vida reta

Podemos defender uma primeira opção em que a vida é como um asfalto reto, um prédio retilíneo e uma direção clara, certa e evidente. Para isso, escolheremos a régua mais rígida de que dispomos. Um esquadro, por exemplo, um esquadro de carpintaria. Feito isso, podemos imaginar algumas situações que a pessoa teria que enfrentar com uma régua muito rígida e as dificuldades que ela não conseguiria superar.

Como essa pessoa se relacionaria com conflitos oriundos da vida cotidiana na cidade? Com muita dificuldade e sua tendência talvez seja abandonar a vida civil, a divergência e os conflitos. Como essa pessoa lidaria com opiniões divergentes? Com muita dificuldade também, porque trata suas próprias opiniões como se fossem as mais certas e as mais evidentes. Como essa pessoa interpretaria um texto? Provavelmente sua interpretação seria uma tentativa de misturar elementos literais e aplicação restritiva do texto, valorizando mais a sintaxe do que a semântica. Como essa pessoa produziria ou faria ciência? Provavelmente acreditaria que a construção da ciência é um processo exclusivamente dedutivo e formal. Como essa pessoa pensaria? Seu pensamento seria fundado na lógica, que se reduziria a uma forma rigorosa de juízos separados de sua

2 Pode-se mencionar outros estudos nessa direção. A grande inspiração aqui é VICO, 2009a; MESTI, 2017; 2021a; 2021b; 2022.

origem sensível.³ Como essa pessoa argumentaria? Por um encadeamento sucessivo de argumentos, conhecido como *sorites*, em que existe uma cadeia argumentativa forte.

Quem poderia ser essa pessoa? Talvez sejamos nós quando estamos para entrar na universidade, pois sabemos muito bem escrever redações, mas sabemos muito pouco dialogar uns com os outros, sabemos muito bem ler pequenos manuais, mas falamos pouco, sabemos fazer alguns cálculos, mas compreendemos pouquíssimo sobre como a ciência é feita, estamos muito bem treinados em escolher as alternativas a, b ou c, a respeito de determinado texto, mas sabemos muito pouco construir bons argumentos para justificar nossas opiniões em circunstâncias inusitadas. Trata-se de uma perspectiva em que estamos diante de uma *razão reta* e uma *régua rígida*.

Outro aspecto além dos critérios e sua aplicação a determinados contextos assumido acima diz respeito à determinação ou indeterminação da vida. No caso exemplificado, existe a concepção de que sendo a vida determinada, nossas régua para vivê-la devem ser as mais rígidas e racionais possíveis. Nesse sentido, se a vida já está determinada, não existiria muito espaço para a liberdade além daquela em que ela se submete aos deveres que devemos cumprir e seguir. E liberdade em certa medida seria conseguir se livrar das angústias de uma vida que não controlamos e dos sofrimentos que isso pode provocar.

Em certa medida, essa escola é um espaço em que a definição de felicidade talvez esteja relacionada à resiliência, ao dever e até mesmo a certa forma de apatia. Em que momento isso é importante? Ora, com certeza em momentos pandêmicos o controle da imaginação é fundamental para mantermos minimamente nossa sanidade mental, ao mesmo tempo que tentamos deixar de sofrer frente a dificuldade de aceitar o futuro.

3 Nas diversas reformas da educação que aconteceram nos últimos séculos e que padece desse conceito prévio equivocado e se apresenta também no Brasil com a Reforma da Base Nacional Comum Curricular, quando foca-se no desenvolvimento da interpretação e do cálculo e a imaginação parece ter um papel menor e inferior no desenvolvimento da educação e da formação humana. Para dar um exemplo claro disso, podemos retomar a mais famosa reforma nessa direção que defende que a arte de pensar seja uma lógica racionalista, normativa e formal. Trata-se da escola de Port-Royal (XVII), ancorado no desenvolvimento de capacidades linguísticas e analíticas dos alunos e que associam lógica, gramática e pensamento. Os textos de Arnauld do século XVIII, como *Gramática de Port-Royal* e o *Lógica ou a Arte de pensar* são celebrados como o início de uma visão da língua menos histórica. E isso implica também em um certo desprezo que marcou época pela dimensão oral e coloquial da linguagem, que seriam inferiores às abstrações e elevadas formas da linguagem culta. Para uma das primeiras críticas a isso como um desdobramento do cartesianismo nas escolas, ver VICO, 2009a.

Trata-se de um modo de vida e de ensino que defende que devemos viver no presente, seja para suportá-lo, seja para desfrutá-lo, e defende que não devemos nos importar com o futuro.

3.2. A vida curva

Podemos passar agora para a segunda definição de vida, falando também dos critérios e suas aplicações, bem como a concepção a respeito da indeterminação ou não das coisas no mundo.

No segundo caso, a vida é considerada como uma trilha cheia de curvas e se aproxima da construção de um muro de pedras disformes umas em relação às outras, sendo a direção da vida incerta e com grandes doses de indeterminação.⁴ Para isso, escolheremos a régua mais moldável que dispomos. Como seria exatamente essa régua? Trata-se de uma régua que se parece com um molde de borracha que é preenchido por chumbo, o qual pode ser novamente derretido para criar um novo molde para cada uma das circunstâncias da vida.

Como essa pessoa se relacionaria com conflitos oriundos da vida política e civil? Com muita desenvoltura e em vez de abandonar a vida pública e civil, repleta de conflitos, divergências e dilemas, ela teria um método que permite se adaptar. Como essa pessoa lidaria com opiniões divergentes? Ela enfrentaria essas opiniões acreditando no diálogo, tratando suas próprias opiniões apenas como as mais prováveis, buscando uma espécie de homologia ou acordo. Como essa pessoa interpretaria um texto? Provavelmente sua interpretação seria também marcada por um jogo de questionamentos, sem ler o texto de modo literal, tentando compreendê-lo pelo contexto, buscando mais a semântica do que a sintaxe. Como essa pessoa produziria ou faria ciência? Provavelmente acreditaria que a construção da ciência é um processo de sucessivas tentativas de se aproximar da

4 A referência aqui é à Régua de Lésbos apresentada na *Ética a Nicômacos* de Aristóteles, que corrige a lacuna da justiça quando aplica algo ao caso particular e forma a concepção de equidade (Cf. ARISTÓTELES, *Ética Nicomaquéia*, 1137 b 25-30). Por isso a Régua de Lésbos apresentada por Aristóteles na *Ética a Nicômacos* é tão importante tanto para Vico quanto para Gadamer. E nesse âmbito, Vico e Gadamer estão percorrendo o mesmo círculo que os leva à *phrónēsis* em Aristóteles, usando da prudência para aplicar uma regra moldável e não rígida ao caso particular e defendendo seu papel para a formação humana.

verdade por hipóteses e problemas e não só por deduções. Como essa pessoa pensaria? Seu pensamento seria fundado no diálogo, que não reduziria e nem abandonaria as imagens e o sensível. Como essa pessoa argumentaria? Por encadeamento sucessivo de opiniões justificadas, marcadas por perguntas, questões, digressões e debates.

Quem poderia ser essa pessoa? Talvez sejamos nós até o quinto ano do fundamental, onde ainda estamos adentrando no universo do saber, mas temos plena capacidade de nos comunicarmos uns com os outros e com o mundo, onde a potência da imaginação encontra-se fervendo, quando sabemos muito bem dialogar, defender pontos de vista, mas não vamos ainda muito bem na escrita, no cálculo e na interpretação. Fazemos muitos experimentos científicos, mas sabemos pouco sobre conteúdos específicos. Gostamos de geometria e da imaginação.

Outro aspecto além dos critérios acima apresentados, diz respeito à determinação ou indeterminação da vida. No caso exemplificado, existe a concepção de que sendo a vida indeterminada, nossas réguas e critérios precisam ser adaptáveis. Por isso, existe um campo enorme de exercício da liberdade, pois é através dela que conseguimos inventar nosso modo de vida diariamente. A liberdade não está em se livrar dos sofrimentos, mas em criar condições em que o sofrimento seja aceito e não ignorado. Nesse caso, o que pode nos arrastar é a imaginação, nos levando para caminhos também desconhecidos e às vezes indesejáveis, mas que em geral guia nossa vida para conseguirmos nos adaptar às circunstâncias sem rigor excessivo.

Aqui nos colocamos diante de como devemos ou podemos reagir frente ao sofrimento. Nesse contexto, o sofrimento existe mas ele não é incorporado como parte da aprendizagem, sendo a aprendizagem muito mais um momento de prazer e conexão do que de exigências, desprazer e esforço. Em vez da tese de que “se não aconteceu sofrimento suficiente, não basta”, nesse momento a tese seria “se não for prazeroso, não vai ser aprendido”.

Não se trata de uma vida vivida com muito rigor, mas também não se pode acusar essa vida de não ter regras e critérios nos quais se apoiar. Não se trata também de uma racionalidade absoluta, mas de uma racionalidade sempre mediada pela imaginação. Nesse caso, diante da indeterminação da vida é importante também criarmos regras indeterminadas para viver e tentar construir com isso um caminho.

3.3. O que é c^2 ?

Quando estamos propondo um olhar para uma face complementar da filosofia como modo de vida, tentando evidenciar que encontramos também um modo de ensino, estamos levantando a hipótese de que as escolas filosóficas da antiguidade tinham modos específicos de compreender a linguagem e a matemática. É aqui que o método geral de viver apresentado por Hadot, por exemplo, pode ser visto como limitado para compreender a concretude de métodos e conteúdos escolares específicos. Até agora, falamos de aspectos gerais dessas duas concepções que procuram misturar modos de vida, com modos de ensino, falando sobretudo da questão do método, sem entrar especificamente nos conteúdos apresentados, indicando aspectos gerais do modo de vida e do modo de ensino, apontando já para algumas questões envolvendo a linguagem e a matemática. Agora, podemos avançar um pouco mais a respeito dessa oposição entre essas duas réguas para pensar nos conteúdos específicos que essas escolas valorizariam.

E isso nos leva diretamente a dois problemas pedagógicos fundamentais: o primeiro diz respeito à linguagem e o segundo diz respeito à matemática. E aqui pretendo argumentar que essas disciplinas carregam consigo certas concepções a respeito dos dois modos de vida e de ensino apresentados acima dependendo do modo como elas são compreendidas e ensinadas.

O primeiro problema envolve a tentativa de responder como esses modelos que estamos criando aqui como caricaturas se relacionam com a questão da oralidade e da escrita. A discussão sobre oralidade e escrita está claramente no centro da alfabetização. A Grécia talvez seja a cultura em que conseguimos enxergar com mais clareza essa transição que aconteceu e ainda está acontecendo em diversos lugares, de modo que aquilo que as crianças vivem com a aprendizagem da linguagem, os gregos vivenciaram enquanto civilização. Por isso, pode ser interessante olhar as relações sucessivas que existiam entre escrita e oralidade nas diversas escolas filosóficas dos gregos, desde uma oralidade poética e musical, passando pelo diálogo, pela oratória, pela retórica, pela interpretação, pela análise até chegarmos às primeiras normas de sintaxe com as primeiras gramáticas.

O segundo problema inclui a possibilidade de avaliar como as filosofias da antiguidade se relacionavam com a questão da matemática, pois também encontramos diferentes modos de ensinar a matemática a partir da relação entre desenho e abstração. A discussão sobre desenho e cálculo também está no centro da alfabetização e pode ser vista em termos analógicos ao problema anterior entre oralidade e escrita. Nesse sentido, essa mesma transição que aconteceu com a escrita até uma gramática normativa no período grego, também aconteceu com a matemática, que pode ver a transição de uma cultura imagética (em que os números eram imagens, daí os números triangulares, quadráticos, retangulares) até uma cultura mais simbólica da lógica e também da matemática, que é resultante do estoicismo.⁵ Nesse caso, também podemos observar as sucessivas transformações de método nas diversas filosofias, de modo que temos então a dimensão prática do desenho geométrico para construir coisas, as teorias das proporções para compreender a música, a problematização na matemática, a redução ao absurdo na geometria euclidiana, o uso de teoremas e postulados até a elaboração de uma matemática e uma lógica simbólica.

Uma pessoa do primeiro período de pedagogia ou de matemática poderia perguntar: mas como isso acontece exatamente e quais as consequências disso hoje? A partir da pergunta sobre o que é c^2 será possível apontar em que estágio nos encontramos no campo da matemática e como a escola nos formou, contribuindo em certa medida para o esquecimento da história da própria matemática, corroborando para que incorporássemos inúmeras fórmulas e regras, sem entender exatamente o que estamos fazendo ou porquê estamos fazendo.

Todos já ouviram falar do Teorema de Pitágoras, certo? Cuja fórmula mais simples é: $c^2 = a^2 + b^2$. Já diz a fórmula: “c” ao quadrado é igual a “b” ao quadrado + “a” ao quadrado. A minha pergunta é o que é “a”, “b” ou “c” ao quadrado? Você estaria disposto a tentar responder antes de continuar a leitura? Que tal outra formulação: “o quadrado da hipotenusa é igual a soma dos quadrados dos catetos de um triângulo retângulo”. O que é o quadrado da hipotenusa?

Essas duas formulações apresentam algo que por algum motivo bloqueamos no nosso cérebro, porque não conseguimos imaginar nem mesmo aquilo que estamos ouvindo. Que tal a formulação que aparece nos elementos de Euclides: “*Nos triângulos*

5 Cf. KNEALE, KNEALE, 1991.

retângulos, o quadrado sobre o lado que se estende sob o ângulo reto é igual aos quadrados sobre os lados que contêm o ângulo reto” (Euclides, 2009, §47, p. 132).

Qual a diferença entre essas formulações?

Essas três formulações resumem a história da matemática. Primeiro, uma matemática que consistia basicamente em uma geometria fundada no desenho e uma aritmética também geométrica, que é o caso dos gregos e do uso de diagramas nos *Elementos* de Euclides.⁶ Segundo, uma matemática que pretende abandonar as imagens rumo a uma dimensão analítica, que culmina no século XVI com Descartes defendendo e criticando a geometria antiga por utilizar-se muito de imagens.⁷ Terceiro, uma geometria fundada em uma axiomática simbólica e com fórmulas, como acontece no XIX e na nossa escola hoje.

Podemos agora tentar costurar esses argumentos a respeito da gramática e da matemática com a discussão sobre modo de ensino, defendendo aqui que as matérias que conhecemos e aprendemos na escola representam determinados modos de ensino, os quais por sua vez são representantes de determinados modos de vida. Vamos pensar agora no estudante.

3.4. Dois modelos de estudantes

O primeiro estudante é aquele aluno que segue todas as regras e normas com vigor, sendo um escritor e falante das normas culta da língua e um excelente calculador a partir de fórmulas matemáticas.⁸ Sua escrita é árida, estruturada logicamente,

6 NETZ, 1999.

7 Como aponta Grimberg, “Descartes, no *Regras para a direção do espírito*, criticava os gregos por não ter deixado nas suas obras traços das análises deles, o que sua obra *La Géométrie* procurará restituir” (2015, p. 12). Sobre isso, ver Descartes, 2001, p. 41 ss. O verbete Cartesianismo de Ferrater-Mora (2004, p. 406) aponta seus críticos no XIX e XX. Sobre isso merece destaque um trecho em que Descartes sustenta que devemos “andar sempre o mais reto que pudermos na mesma direção e não modificar por razões insignificantes” (2001, p. 29).

8 É preciso investigar melhor as proximidades entre a recepção do estoicismo efetuada pelo cartesianismo e pelo iluminismo, mostrando certas distinções entre os estoicos antigos e sua recepção na modernidade. Como as apontadas por Foucault, enquanto comenta e opõe os exercícios espirituais dos antigos até o renascimento e o método espiritual cartesiano, por exemplo. Ver FOUCAULT, 2004, p. 355-356. Sobre uma perspectiva estoica em Descartes, esse trecho é emblemático: “Mas confesso que é necessário um longo exercício e uma meditação muitas vezes reiterada para se acostumar a olhar desse ângulo todas as

marcada por passos sistematicamente calculados. A sua vida espiritual é marcada por certa distância dos outros, um isolamento quase monástico, um silêncio meditativo constante, uma viagem não para conhecer o mundo, mas para lidar apenas com suas próprias questões.⁹ O acesso privilegiado à verdade se dá pelo conhecimento.

O segundo estudante é o prudente, o intérprete da indeterminação da vida que precisa adotar uma régua moldável como critério indeterminado (provisoriamente) para decidir sobre coisas indeterminadas. Ele não seguiria por alguma linha sempre reta na vida e inclusive vive em trilhas desviando os caminhos, buscando seguir as regras com prudência e moderação. Dependendo das circunstâncias utiliza a norma culta, em outras circunstâncias não. Seu conhecimento da matemática diz respeito aos seus fundamentos e origens e não somente em relação a sua aplicação.

Esses dois modelos de estudantes misturam várias escolas filosóficas e não podem ser reduzidas a uma ou outra escola da antiguidade, ainda que possam ser aproximadas de algumas escolas de modo mais aberto ou não. São questões que aparecem nos antigos e que também aparecem em outros períodos filosóficos. A relação entre modo de vida e modo de ensino nos gregos nos colocam diante de um período histórico privilegiado porque permite a observação de parte das disputas no campo escolar a partir de uma micro-história da matemática e da linguagem que caminha de uma dimensão mais intuitiva até uma mais formal. É como se o ciclo de uma dimensão mais intuitiva até uma mais formal tivesse acontecido nos gregos e se

coisas; e creio que é precisamente nisso que consistia o segredo daqueles filósofos que outrora conseguiram subtrair-se do império da fortuna e, apesar das dores e da pobreza, rivalizar em felicidade com seus deuses. Pois, ocupando-se sem cessar em considerar os limites que lhes eram prescritos pela natureza, persuadiam-se tão perfeitamente de que nada estava em seu poder além de seus pensamentos, que só isso bastava para impedi-los de terem qualquer apego por outras coisas; e dispunham de seus pensamentos de modo tão absoluto que isso lhes era uma razão para se considerarem mais ricos, mais poderosos, mais livres e mais felizes que qualquer dos outros homens que, não tendo essa filosofia, por mais favorecidos que sejam pela natureza e pela fortuna, nunca dispõem assim de tudo o que querem” (2001, p. 31).

9 Exemplo maior disso encontramos em Descartes, quando ele apresenta um modo de vida: “e faz justamente oito anos que esse desejo levou-me à resolução de afastar-me de todos os lugares onde pudesse ter conhecidos e retirar-me para aqui, um país onde a longa duração da guerra fez estabelecer-se tal ordem que os exércitos que nele se mantêm parecem servir apenas para que se gozem os frutos da paz com muito mais segurança, e onde, entre a multidão de um grande povo muito ativo e mais preocupado com seus próprios negócios do que curioso dos alheios, sem me faltar nenhuma das comodidades das cidades mais freqüentadas, pude viver tão solitário e retirado como nos mais longínquos desertos.” (2001, p. 36).

repetisse também desde então em diversos contextos, até chegarmos a escola atual e ao seu nível cada vez mais formalista.¹⁰

4. Sobre alguns preconceitos nos estudos clássicos

Toda essa discussão proposta a respeito do modo de vida, do modo de ensino, das réguas rígida e moldável e dos conteúdos escolares pode nos colocar diante de uma outra dimensão de nossa vida atual. Podemos pensar também em nosso modo de vida universitário e acadêmico, tentando refletir sobre como lidamos com oralidade e a imaginação nesse ambiente. Sendo toda filosofia um modo de vida que vai para além do discurso e que se vê na prática de vida, como Hadot já defendeu, então quando estamos pensando em uma teoria temos também que ter em vista sua aplicação e dimensão prática. Do contrário temos apenas textos desencarnados de seus contextos e da nossa própria vida. Por isso, podemos argumentar como isso pode ser aplicado em sala e como algumas dimensões desses modos de vida também nos influenciam enquanto docentes e enquanto estudiosos de Estudos Clássicos.

Para contextualizar, é preciso dizer que estamos em um século marcado claramente por enormes avanços científicos e tecnológicos, desenvolvendo uma cultura da informação com pessoas que se tornam cada vez mais especializadas e que poderiam ser vistas como pessoas que sabem muito sobre pouquíssimas coisas. Nesse estado geral de especialização, por um lado, a matemática está em pleno aprofundamento e dando passos rumo ao desenvolvimento de formas cada vez mais abstratas, por outro lado, os estudos da linguagem estão cada vez mais contribuindo para o desenvolvimento da chamada inteligência artificial e dos algoritmos. Esses campos inclusive dialogam entre si nesse caso.

Como olhar para os antigos sem projetar neles esse nível de abstração que estamos desenvolvendo mediados pela posição tecnológica privilegiada que ocupamos? Como olhar para culturas orais estando em um cultura de hiperescrita tecnológica? Como olhar para os diagramas matemáticos antigos quando nos utilizamos sistematicamente de fórmulas e abstrações?

10 VICO, 2009a.

4.1. Revisitando a docência

Peço licença para adotar um tom pessoal e abandonar momentaneamente o plural de majestade acadêmico. Como professor eu tenho a impressão de carregar comigo um conceito prévio frente à oralidade e também frente à matemática que devo confessar aqui. E talvez seja um conceito prévio que esteja conectado ao estágio atual dessas disciplinas. Então, marcado por uma escola que desenvolveu o estágio atual dessas disciplinas eu olhava (e olhamos) para os gregos sem me perguntar se essas projeções que fazia (e fazemos) deveriam e poderiam ser projetadas aos gregos ou se eram apenas resultantes de uma dinâmica contemporânea da situação e do momento presente em que me encontro, situação essa que é inevitavelmente derivada da abstração matemática e linguística. Aqui é preciso encontrar inspiração na questão da projeção abordada pela hermenêutica e pensar em uma hermenêutica para estudos clássicos.¹¹

Diante disso, coloco-me diante de uma reflexão um pouco mais ampla sobre os Estudos Clássicos e nossos preconceitos históricos a respeito da oralidade e da logicidade.

Parte do estado atual de abstração nos estudos da linguagem e da matemática é resultante dos avanços no final do século XIX e início do XX, já argumentamos sobre isso. E talvez sejam resultantes de um modo de vida filosófico proposto há muito tempo. Durante o início do século passado, tivemos algumas teorias a respeito do desenvolvimento da mente que tentavam adotar um pressuposto meio aristotélico, porque supostamente teria sido ele o fundador da ciência com o princípio de não-contradição, meio cientificista, porque a lógica é a mãe da objetividade e meio positivista, porque com o princípio e a objetividade teríamos um tipo de ciência neutra (e pouco dialética, pouco opinativa). Não é muito difícil imaginar o que esses pressupostos fazem quando aplicado às culturas orais, de ontem e de hoje, bem como o que fazem com matemáticas fundadas em imagens, como é o caso dos gregos. Convencionou-se falar em mentalidade primitiva, regida pela ausência de lógica, ignorando o princípio de não-contradição, jogada rumo à irracionalidade, à fantasia ou à infância.¹² Vernant é o melhor suporte aqui para revisarmos parte dessas concepções prévias. Talvez ele seja o estudioso que fale disso com maior clareza, ainda que de modo um pouco tímido, desenvolvendo

11 Cf. GADAMER, 1999.

12 Cf. LÉVY-BRUHL, 2015.

categorias próprias para ver a cultura mítica retirando toda a carga de conceitos prévios que foram projetadas para se referir à sua irracionalidade ou ilogicidade, quando propõe um estudo dos mitos por exemplo por uma lógica da ambivalência e da polaridade.¹³ Mas esses preconceitos não se aplicam somente ao estudo dos mitos, se aplicam também ao estudo de toda uma tradição dialética e retórica anterior à lógica aristotélica e gramatical estoica. E isso tem consequências para podermos explicar nossas escolas hoje.

Essa posição de Vernant precisa ser expandida para o modo como enxergamos a oralidade e também a matemática antiga, que também são prejudicadas quando observadas sob a ótica do logicismo. Então passei a olhar para a questão da oralidade e do desenvolvimento da matemática na antiguidade de outro modo, tendo ainda como principal intuito compreender um pouco como chegamos a esse nível de abstração na escola e se vale à pena retomar o papel da oralidade e da imaginação científica na formação de pedagogos e pedagogas e das diversas licenciaturas.

Objetivamente, ao me perguntar como deveria olhar para a culturas orais e em especial para a diferentes escolas na antiguidade passei a rever toda a valorização que faço dos textos e das dissertações escritas também. Também comecei a investigar a frase que diziam estar na entrada da Academia Platônica: “quem não for geômetra não entre”. Essa frase pode ser interpretada de dois modos bem antagônicos, ao modo moderno ou ao modo antigo. Ao modo moderno, seria sinônimo de um cálculo abstrato resultado de uma demonstração tal como aquele que aprendemos na escola ou segundo aquele que segue uma régua rígida, ao modo antigo, poderia apenas significar saber desenhar e calcular mediante a geometria como aquele que segue uma vida por uma régua moldável. E isso é uma diferença fundamental, uma diferença entre o abandono da imaginação ou de sua revocação, uma diferença entre nossas projeções e o pensamento antigo.

O que está em jogo nessa discussão talvez seja nossa posição frente ao que compreendemos como racionalidade e qual tipo de racionalidade aplicamos na escola e ao olhar para o passado. Enquanto falávamos de régua, critérios, métodos, conteúdos, estávamos afinal de contas falando do modo como concebemos nossa racionalidade e isso é fundamental para nosso modo de vida. Então voltemos à pergunta inicial feita acima. Em vez de qual princípio orienta seu modo de vida e seu modo de ensino, seria mais importante perguntar qual concepção de racionalidade orienta seu modo

13 Cf. VERNANT, 1999, p. 194, 221.

de vida e de ensino. Uma racionalidade rígida ou moldável, uma racionalidade lógica ou imaginativa, uma racionalidade sistemática ou intuitiva? Não se trata de criar um antagonismo pueril entre essas concepções, mas pensar na complementaridade e na síntese entre elas, porque defendemos que ambas possuem seus limites e riscos. Mas precisamos destacar que a escala segue uma racionalidade rígida, lógica e sistemática.

Também passei a refletir sobre minha própria concepção de racionalidade escrita como mais importante e voltando a atenção para minha atividade como professor que exige a leitura de textos clássicos e cobra dissertações, por exemplo. Treinado como filósofo, sempre achei “inferior”, “ilógico”, “irracional”, “preguiçoso” fazer provas orais, mas hoje eu percebi que eu estava também fortemente marcado por esses conceitos prévios do meu século, que observava as culturas orais como inferiores e que vai associando o conceito de sabedoria e de racionalidade à capacidade de ler e de escrever. A escrita é o grande índice de civilização para nossa sociedade¹⁴ e todos os socráticos deveriam fazer o mínimo de auto-análise para compreender em que medida essas projeções podem afetar o estudo de alguém que, afinal de contas, não escreveu.

Diante disso, durante a pandemia mudei duas coisas. A primeira foi a avaliação e a segunda as aulas.

No caso da avaliação, eu abandonei a dissertação escrita e passei a adotar um diálogo no fórum. Abro a pergunta do modo mais geral possível sobre qual deve ser nosso modo de vida, utilizando-me das mesmas indagações feitas acima onde elenco todos aqueles princípios e valores e todos os alunos são incentivados a responder primeiramente tendo como base a opinião comum e ordinária deles mesmos. Eu dou uma primeira resposta solicitando mais aprofundamento conceitual sobre os conceitos escolhidos e nesse momento já existe um pouco de direcionamento. Eles respondem mais uma vez e então eu indico um texto específico conforme a posição conceitual que eles assumiram como mais importante. E então a última tarefa é promover um diálogo entre as posições deles e o texto filosófico, tendo como resultante um processo dialético construído partir de um diálogo com aluno. Eles irão ler o texto e responder de um modo completamente engajado, com o texto fazendo sentido para a vida deles e de um modo completamente diferente se estivessem fazendo uma prova com um texto aleatório.

14 Cf. ONG, 1998

Isso me fez modificar as aulas também. Agora, reservo duas das quatro aulas por semana para os alunos responderem sobre perguntas que também não pressupõem a leitura do texto. Mas sabem o que é mais impressionante? Que os temas, conceitos e argumentos dos textos já aparecem nas respostas que os alunos oferecem quando indagados sobre o papel da música, do diálogo, do prazer, do bem ou do dever na educação. Ao final dessa aula que eles passam quase a aula inteira falando, sintetizo algo que nas próximas duas aulas será aprofundado com uma análise mais detalhada do texto em questão. Isso porque eu acho que o distanciamento que a academia faz da oralidade nos prejudica enquanto acadêmicos, enquanto sociedade e enquanto professores. Porque precisamos de um auditório silencioso? Ao longo dessa experiência percebi que existem possibilidades enormes na estratégia socrática da refutação do senso comum, que pode ser aplicado em sala de aula nesses contextos para sairmos do senso comum. Os estudantes trazem respostas em geral oriundas do senso comum e ao final da aula eu vou tentando refutar seus argumentos para ver se nos encontramos em algum outro ponto filosófico mais relevante do que o anterior ou se caímos em alguma aporia.

5. Conclusão

Depois de todas essas digressões em que aparentemente esse texto não estava se referindo diretamente aos gregos, mas no fundo estava, podemos defender a impressão de que esse conceito prévio sobre a racionalidade ainda é proeminente em nosso meio acadêmico, orientando modos de vida e de ensino na escola e na academia que desprezam a oralidade e a imaginação em nome da articulação escrita e do rigor lógico. Na verdade, resgatar a oralidade via caminhos socráticos e hermenêuticos foi o modo mais eficaz de fazer com que os alunos ligassem suas câmeras e participassem das aulas na época da pandemia, funcionou no virtual e continua funcionando no presencial. Em um ambiente centrado na escrita, a filosofia e a pedagogia devem se aliar à oralidade.

E porque isso é importante?

Porque a universidade está orientada para formar especialistas que vão cada mais perdendo a capacidade de se comunicar com os outros. O doutorado parece ser um rito de passagem rumo a um espaço de isolamento quase absoluto desse tipo chamado *homo academicus*, daquele Descartes que encontra um lugar em que não precisará conversar

com mais ninguém. E aqui volto a Hadot, que explica muito bem a diferença entre sabedoria e conhecimento, que é fundamental também para compreender a escola, a academia e o modo como lidamos com textos filosóficos, porque nós podemos estar formando pessoas que saibam muito bem escrever sobre textos filosóficos, mas saibam muito pouco como pensar na atualidade desses textos em conexão com a própria vida. E esse é o ponto de uma formação filosófica, entrever aspectos homéricos, socráticos, aristotélicos, epicuristas, estoicos, céticos e cínicos em nossos respectivos modos de vida e de ensino hoje. É fundamental que os textos façam ainda sentido para quem os lê, e não sejam lidos somente como um exercício de encontrar os argumentos e a ordem lógica do sentido do autor, nesse método estruturalista que mais parece resultado de uma escola cética em que vemos os textos sem condições de verdade e conhecemos muitos textos filosóficos, mas nenhum com sentido.

Ou como diria Sócrates no *Fedro* (275 a-c) enquanto faz uma crítica à escrita e sua relação com a memória, dizendo que ela permite muitas informações, mas pouca aprendizagem e sabedoria. Se fôssemos sérios, estaríamos dialogando com nossos estudantes e não informando.

Bibliografia:

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Atlas, 2009.

ARNAULD, A., &LANCELOT, C. *Gramática de Port-Royal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

DESCARTES, R. *Discurso do Método*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

EUCLIDES. *Elementos*. São Paulo: Unesp, 2009.

FERRATER-MORA, J. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Loyola, 2004.

FOUCAULT, M. *Hermenêutica do sujeito*. Trad. Márcio Fonseca; Salma Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas*. Trad. Salma Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GADAMER, H.-G. *Verdade e Método*. Petrópolis:Vozes, 1999.[Vol. I].

GRIMBERG, G. O estatuto do diagrama nos *Elementos* de Euclides. *Revista Brasileira de História da Ciência*, 8 (1), p. 6-21, 2015.

HADOT, P. A filosofia como maneira de viver. In: HADOT, P. *Exercícios espirituais e filosofia antiga*. Trad. Flavio Fontenelle Loque e Loraine Oliveira. São Paulo: É Realizações, 2014.

KNEALE, M.; KNEALE, W. *O desenvolvimento da lógica*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1991.

LÉVY-BRUHL, L. *A mentalidade primitiva*. Trad. Souza Campos, E. Teodoro: Niterói, 2015.

MESTI, D. O acordo legal justo proposto no livro II da *República* de Platão. *Kriterion*, Belo Horizonte, 58, n. 136, jan./abr. 2017, p. 45-64.

MESTI, D. A famigerada autonomia. In: MESTI, D., ECCEL, D., ROSANA, M. *Sobre o aluno: reflexões filosófico-educacionais*. Chapecó: Argos, 2021a, p. 47-59.

MESTI, D. Fortis Imaginatio: Montaigne entre Sócrates e o estoicismo. In: GENIS, Andrea Diaz. (ORG.). *Diálogos con montaigne y la formación humana*. Curitiba: Appris, 2021b, p. 45-78.

MESTI, D. Formação, imaginação e modo de vida. *Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*. Vitória da Conquista. XVI, n. 27, jan./jun. 2022, p. 187-198.

MESTI, D. *Por uma diferenciação das imagens na República de Platão*. Belo Horizonte: Ed. UEMG, 2017a.

NETZ, R. *The shaping of deduction in Greek mathematics: a study in cognitive history*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

ONG, W. *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra*. Trad. Enid Dobránszki. Campinas: Papirus, 1998.

PLATÃO. *A República*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. *Diálogos de Platão*. 3 ed. rev. Belém: EdUFPA, 2001 ss.

_____. *Mênon*. Rio de Janeiro: Puc-Rio; São Paulo: Loyola, 2001.

VERNANT, J.-P. *Mito e sociedade na Grécia Antiga*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

VICO, G. Ratio studiorum del tempo nostro. In: SANTOS, Vladimir. O conceito de engenho e de invenção na Scieza Nuova de Giambattista Vico. (*Tese Doutorado*). Campinas: Unicamp, 2009a, p. 195-315.

VICO, G. A Antiquíssima Sabedoria dos Itálicos. In: SANTOS, Vladimir. O conceito de engenho e de invenção na Scieza Nuova de Giambattista Vico. (*Tese Doutorado*). Campinas: Unicamp, 2009b, p. 319-333.

O preceptor e o timoneiro: Rousseau e o segundo nascimento de Emílio¹

Fabio de Barros Silva²

O episódio do “odre dos ventos”³ cantado por Homero na Odisseia é amplamente conhecido. Sabe-se que, ao aportar na Eólia, onde foi recebido por Éolo, filho de Hipotes, e sua família, Ulisses ali permaneceu durante um mês contando e recontando as histórias de Tróia. Quando chegou a hora de partir, Éolo, senhor dos ventos, prendeu os ventos desfavoráveis a Ulisses num odre fabricado com a pele de um “touro de nove anos”, deixando solto apenas o “Zéfiro propício”. Precavido, Ulisses guarda o odre no porão da embarcação. Contudo, inebriado pelas imagens de Ítaca que sua memória recuperava, no décimo dia de viagem, muito cansado, rende-se ao sono. Logo, o leme, que até então permanecera sob seu comando, passa a vagar de mão em mão.

1 O autor agradece o apoio e o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais - FAPEMIG.

2 Fabio de Barros Silva é bacharel e licenciado em Filosofia (1999) pela Universidade Federal de São João del-Rei - UFSJ, mestre (2004) e doutor (2008) em Educação (Filosofia da Educação) pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP. Atualmente, é professor associado IV junto ao Departamento de Filosofia e Métodos - DFIME/UFSJ, membro do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação em Filosofia - PPGFIL/UFSJ e coordenador do subprojeto/núcleo de Filosofia no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID/UFSJ - financiado pela CAPES.

3 Ao longo do texto, as aspas empregadas entre palavras, categorias/conceitos e expressões indicam que foram extraídas dos escritos citados. Reservamos o itálico para os títulos das obras citadas e para, eventualmente, ressaltar algo que mereça atenção.

A tripulação, ressentindo-se de um retorno ao lar de mãos vazias e imaginando que o odre guardava presentes valiosos ofertados por Éolo ao sempre tão celebrado Ulisses, resolve então abri-lo deixando escapar os ventos aprisionados que terminam por afastar a embarcação da rota de Ítaca. Ulisses desperta em meio à agitação provocada pelos ventos que reconduzem a embarcação à Eólia. Alegando que “sócios temerários” e um “fatal sono” concorreram para a sua perda, Ulisses solicita novamente os favores de Éolo que, percebendo estar diante de um “ingrato ao Céu”, odiado pelos imortais, nega-lhe auxílio e ordena que ele seja expulso (Homero, 2013, Livro X, v. 1-76).

Nosso interesse nesse episódio da *Odisseia* prende-se ao fato de que Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) a ele se refere no *Emílio ou da educação* [1762], especificamente no início do Livro IV, momento em que o leitor constata que Emílio já cumpriu seu primeiro quarto de tempo de vida, ou seja, encontra-se, aproximadamente, na faixa dos quinze anos de idade. Trata-se de um período importante na vida de Emílio por representar a transição entre a infância e a vida adulta, “momento de crise” equivalente a um “segundo nascimento” que, como explica Rousseau, diferentemente do primeiro, quando se nasce para simplesmente existir, nasce-se para a vida, e nada de humano, a partir de então, permanecerá alheio ao jovem aluno (Cf. Rousseau, 2022a, Livro IV, p. 251-252).

A fim de estabelecer, com maior nitidez, a complexidade desta etapa, importa considerar o retrato de Emílio apresentado ao final do Livro III. Seu conhecimento, explica Rousseau, restringe-se ao que é natural e físico, e ele nada sabe a respeito de história, metafísica ou moral: “Conhece as relações essenciais do homem e as coisas, mas nenhuma das relações morais entre o homem e o homem” (*Ibid.*, Livro III, p. 248). Além disso, é incapaz de realizar, plenamente, generalizações e abstrações: “não procura conhecer as coisas por sua natureza, mas somente pelas relações que o interessam”, embora consiga avaliar, de forma “exata e segura”, “o que lhe é estranho [...] em relação a si mesmo” (*Ibid.*, Livro III, p. 249). “Laborioso, temperante, paciente, firme, cheio de coragem”, Emílio “é sensível a poucos males e sabe sofrer com resignação porque não aprendeu a lutar contra o destino” (Cf. *Ibid.*, Livro III, p. 249). Sua imaginação é pouco saliente, o que possui da virtude relaciona-se com ele mesmo e considera-se “sem deferências para com os outros e acha bom que os outros não pensem nele” (*Ibid.*, Livro III, p. 249). Encontra-se “só na sociedade humana e conta apenas consigo mesmo”

(*Ibid.*, Livro III, p. 249), pois acredita não dever nada a qualquer pessoa e que ninguém, igualmente, deva-lhe algo.

Note-se, pois, que a descrição exposta ao final do Livro III revela um Emílio ainda ensimesmado e que, embora mantenha relações de dependência com o meio circundante, permanece independente do jugo das opiniões humanas. Este estado ou condição, contudo, não foi feito para durar: a própria natureza, conforme Rousseau, cuida de sobrepujá-lo. Ela prepara, assim, a ocasião de uma “tormentosa revolução” que “se anuncia pelo murmúrio das paixões nascentes” e, fermentadas, indicam os sinais do perigo. Os signos podem ser percebidos fisicamente: mudança na fisionomia e na voz; os olhos, os olhares, passam a expressar-se e a dizer mais do que diziam numa época de plena inocência; as inquietações fazem com que baixe seu olhar e fique corado (Cf. *Ibid.*, Livro IV, p. 251-252). Tudo lhe afeta, perturba, intimida: [...] “Ulisses, ó sábio Ulisses, toma cuidado: os odres que mantinhas fechados com tanto zelo estão abertos; os ventos já se desencadearam; não largues um só momento o leme, ou tudo estará perdido” (*Ibid.*, Livro IV, p. 252). Verifica-se, assim, a razão da analogia traçada: tal como Ulisses vê-se entregue aos ventos que fazem com que sua embarcação, após a abertura do odre, torne-se uma nau errática, o “odre das paixões”, uma vez aberto, também pode conduzir Emílio à ruína.

A direção a ser conferida à formação de Emílio no período em que as paixões emergem, liga-se a dois pontos importantes que, além de gerar mal-entendidos, costumam ser negligenciados na interpretação do pensamento rousseauiano em matéria de educação, a saber, o “concurso dos três mestres” e a “educação negativa”. No que se refere ao primeiro ponto, é importante destacar que o processo de formação resulta da ação da natureza, dos homens e das coisas. De acordo com Rousseau,

O desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é a educação dos homens; e a aquisição de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas (*Ibid.*, Livro I, p. 09).

Ora, na avaliação de Rousseau, o indivíduo bem formado, bem-educado, é o resultado de um percurso educativo no qual as lições dos três mestres recaem nos mesmos

pontos e, por isso, não se contradizem; ao contrário, o indivíduo deformado, mal-educado, resulta de um processo em que os três mestres divergem entre si, imprimem rotas diversas à educação e geram o homem que nunca se encontra em acordo consigo mesmo. Dessa maneira, “a educação é uma arte”, cujo êxito depende de sorte para que se atinja “o alvo”. Esse alvo, afirma Rousseau, identifica-se àquilo que pretende a natureza, porque

[...] dessas três educações diferentes, a da natureza não depende de nós; a das coisas, só depende em alguns aspectos. A única de que somos senhores é educação dos homens, e, ainda assim, apenas por suposição. Afinal, quem pode esperar dirigir inteiramente os discursos e as ações de todos os que rodeiam uma criança? (*Ibid.*, Livro I, p. 09).

A “marcha da natureza” revela-se, portanto, elemento referencial do processo de formação, isto é, a educação consiste num processo de desnaturação norteado por um conjunto de “disposições primitivas” que se estendem e se firmam à medida que o indivíduo se torna mais sensível e mais esclarecido. Como avalia Roque Spencer Maciel de Barros, Rousseau se beneficiou da discussão epistemológica dos séculos XVII e XVIII, notadamente, do *Ensaio sobre a origem dos conhecimentos humanos* [1746] e do *Tratado das sensações* [1754], ambos de Étienne Bonnot de Condillac (1714-1780). O genebrino, porém, insistiu na necessidade de não apenas considerar as origens dos conhecimentos e das operações do espírito humano, mas de considerar “maturação do espírito”, de reconhecer “as idades da inteligência, a “data” em que o indivíduo experimenta as diferentes operações desenvolvidas (Cf. Maciel de Barros, 1971, p. 73-75). Note-se, pois, que a possibilidade de desnaturar está assegurada aos homens por meio das alterações que eles podem imprimir nestas disposições primitivas.

Entretanto, a desnaturação promovida pela educação pode resultar na formação ou na deformação. Numa sociedade corrompida, em que as instituições sociais revelam-se incapazes de formar o cidadão e, pior, são hábeis em degenerar o homem, não existe, propriamente, educação pública capaz de formar, ao mesmo tempo, o homem e o cidadão. Assim, para evitar que se crie um “homem de duas faces”, sempre “em contradição consigo mesmo”, e, ao contrário, formar o homem íntegro, que age como fala e conhece seu lugar no mundo, Rousseau opta pela “educação doméstica”,

propondo uma forma de educação que procura preservar o indivíduo da corrupção e da degeneração.

Em *Rousseau juiz de Jean-Jacques: diálogos*, texto que se insere no conjunto de escritos autobiográficos de Rousseau e que veio a público em 1782, quatro anos após a sua morte, precisamente no terceiro diálogo entre “Rousseau” e o “Francês” a propósito de “J-J.” (Jean-Jacques) e de suas obras, o interlocutor francês, depois de relê-las e colocar em questão o que se dizia a propósito delas, apresenta o que ele julga ser o princípio fundamental do pensamento rousseauiano e do *Emílio ou da educação* nos seguintes termos:

Nessa segunda leitura mais ordenada e mais refletida que a primeira, acompanhando o fio de suas meditações da melhor forma que posso, vi por toda parte o desenvolvimento de seu grande princípio, que a natureza fez o homem feliz e bom, mas que a sociedade o deparava e o torna miserável. O *Emílio*, em particular, esse livro tão lido, tão pouco compreendido e tão mal apreciado, não é mais que um tratado da bondade original do homem, destinado a mostrar como o vício e o erro, estranhos à sua constituição, introduzem-se aí vindos de fora e a alteram insensivelmente (Rousseau, 2022b, p. 400).

Sendo assim, obediente à marcha da natureza, Rousseau defende que o processo inicial da educação deve ser negativo, isto é, antes que se queira promover qualquer alteração nas disposições primitivas ou naturais do indivíduo humano, é necessário deixar a natureza pronunciar-se. Diante disso, o que se deve fazer? Ao que Rousseau responde:

Muito, sem dúvida: impedir que nada seja feito. Quando se trata apenas de ir contra o vento, bordejase-se. Mas se o mar está agitado e deseja-se permanecer parado, é preciso lançar âncora. Toma cuidado, jovem piloto, para que teu cabo não desamarre nem tua âncora se arraste, de modo que o barco não vá à deriva antes que o percebas (Rousseau, 2022a, Livro I, p. 13).

Desde o início, importa observar, a metáfora dos ventos e a analogia entre o timoneiro e o preceptor se faz presente, e se num primeiro momento trata-se de

evitar e impedir lições positivas, isto não significa que a educação de Emílio estará, simplesmente, entregue à natureza. Se no primeiro quarto da vida o preceptor deve cuidar, especialmente, do desenvolvimento da força e sensibilidade, as intervenções do preceptor são, contudo, “necessárias para corrigir eventuais descaminhos de Emílio”, afirma Thomaz Kawauche. Para Rousseau, explica ele, “o oposto da educação negativa não é a educação propositiva, mas a indeterminação da vontade” (Kawauche, 2021, p. 101).

Assim, é preciso notar que o processo de formação exige, sempre, a perícia do preceptor que, considerando a imagem da navegação, é análoga à do timoneiro: inicialmente, ele deve navegar orientado pela marcha da natureza e, assim, aproveitando-se do curso emprestado pelas correntes, evitar, diligentemente, que a embarcação assuma uma direção contrária à ordem natural. Todavia, haverá o momento em que o tumulto provocado pelos ventos exigirá sua interferência e a postura negativa inicialmente adotada pelo preceptor deverá, então, ser substituída por uma outra atitude na condução de seu aluno. Numa importante passagem da *Carta a Christophe de Beaumont* [1762], ao contrastar a “educação positiva” e a “educação negativa”, Rousseau esclarece que:

Denomino educação positiva aquela que pretende formar o espírito antes da idade, e dar à criança um conhecimento dos deveres do homem. Chamo educação negativa aquela que procura aperfeiçoar os órgãos, instrumentos de nosso conhecimento, e nos prepara para a razão pelo exercício dos sentidos. A educação negativa não é ociosa, muito ao contrário. Ela não produz virtudes, mas evita os vícios; ela não ensina a verdade, mas protege do erro. Ela prepara a criança para tudo o que pode conduzi-la à verdade, quando estiver em condições de entendê-la, e ao bem, quando estiver em condições de amá-lo (Rousseau, 2004, p. 26).

A preocupação de Rousseau no que se refere ao momento adequado para a adoção da educação positiva ou mais propositiva relaciona-se à sua crítica a um tipo de formação que se fundamenta, principalmente, na inútil e inapropriada tentativa de inculcação prematura de deveres e preceitos morais abstratos na mente das crianças. Inscreve-se nessa chave de leitura, por exemplo, a experiência do aprendizado do princípio de propriedade, a primeira noção de dever que, conforme Rousseau, deve ser

assimilada por Emílio (Cf. Francisco, 1998), e a crítica que o filósofo genebrino dirige à leitura das fábulas na infância, prática que, naquele tempo, era amplamente difundida (Cf. Marques, 2004). Além disso, como salienta Kawauche (2021, p. 101), trata-se de negar “que a educação possa menosprezar o desenvolvimento do corpo”.

Contudo, se o que se disse acima é apropriado para o desenvolvimento e aprimoramento da sensibilidade e das capacidades físicas de Emílio, objeto de análise que se apresenta nos três primeiros livros da obra, as páginas iniciais do quarto livro, que aqui nos interessam, denunciam a necessidade de uma mudança de postura do preceptor. O livro IV trata, efetivamente, do período de transição que conduzirá Emílio à vida adulta: “até aqui”, afirma Rousseau, “nossos cuidados não passaram de jogos de criança; só agora adquirem uma verdadeira importância. Essa época em que terminam as educações comuns é propriamente aquela em que a nossa deve começar” (Rousseau, 2022a, Livro IV, p. 252).

Nessa etapa, que corresponde a uma espécie de “segundo nascimento”, revela-se a importância do tema das paixões no pensamento de Rousseau. Como se sabe, a temática central do Livro IV prende-se à educação moral e à educação religiosa, pois, embora pretenda “formar o homem da natureza”, explica Rousseau,

[...] não se trata por isso de fazer dele um selvagem e de relegá-lo ao fundo dos bosques, mas que, envolvido no turbilhão social, basta que não se deixe arrastar pelas paixões nem pelas opiniões dos homens; que veja ele por seus olhos, que sinta com seu coração; que nenhuma autoridade o governe, exceto a de sua própria razão (*Ibid.*, Livro IV, p. 312).

Sem pretender realizar um exame exaustivo da execução do plano que Rousseau traçará para esse momento do processo educativo de Emílio, interessa-nos aqui destacar alguns aspectos que julgamos relevantes para a discussão a respeito do modo como Rousseau tratará o problema. Trata-se de considerar o estado de coisas que se liga ao problema da introdução de Emílio no universo da moral e da metafísica, a saber, a caracterização desse momento crítico marcado pelo irromper das paixões.

“Nossas paixões”, explica Rousseau, “são os principais instrumentos de nossa conservação: é, portanto, um empreendimento tão vão quanto ridículo querer destruí-las. É controlar a natureza, é reformar a obra de Deus” (*Ibid.*, Livro IV, p. 252-253). Nesse

sentido, é impossível impedir que as paixões se pronunciem. Mas isso não significa que se deva simplesmente aceitar que Emílio, seguindo os ditames da natureza, torne-se um escravo das paixões e ou que a elas, resignadamente, entregue-se. É preciso, antes, examiná-las, conhecê-las e distingui-las. Isso, aliás, é o que propõe Rousseau:

Mas raciocinaríamos bem se, por estar na natureza do homem ter paixões, concluíssemos que todas as paixões que sentimos em nós e vemos nos outros são naturais? É verdade que a fonte delas é natural, mas mil riachos estranhos ampliaram-na. É um grande rio que cresce sem cessar e no qual dificilmente encontraríamos algumas gotas de suas primeiras águas. Nossas paixões naturais são muito limitadas; são os instrumentos de nossa liberdade, tendem a conservar-nos. Todas as que nos subjagam e nos destroem vêm de alhures. Elas não nos são dadas pela natureza: nós nos apropriamos das paixões em detrimento da natureza (*Ibid.*, Livro IV, p. 253).

Note-se que nem todas as paixões são naturais e que nem todas concorrem para a nossa conservação. Existem paixões adventícias que podem nos subjugar e ocasionar a nossa perda. Esse, aliás, é um dos pontos nevrálgicos discutidos por Rousseau no *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* [1755]. Destaque-se, ainda, que é possível verificar que a estratégia metodológica utilizada por Rousseau para escrever o *Emílio* é análoga àquela que orientou a redação de seu *Discurso sobre a desigualdade*. Carlota Boto (2005, p. 380-381) assinala que “o menino Emílio não existe, não existiu e não foi pensado para existir. Trata-se de um artifício lógico-dedutivo para meditar sobre a educação e sobre as orientações do ensino”. Emílio é um “suporte teórico”, uma “categoria operatória” de que se vale Rousseau “para a análise conceitual do ato educativo” (*Ibid.*, p. 379).⁴ Analogamente, o “estado de natureza”, tal como foi caracterizado no *Discurso sobre a desigualdade*, “não é um conceito histórico”: trata-se de um “conceito regulador” que permite a Rousseau realizar uma “apreciação dos fatos” e “organizá-los sistematicamente”, explica Eric Weil (Cf. 1991, p. 127). Mas, pode-se perguntar, o que esperar de uma obra que opera com conceitos “reguladores”, “abstratos”? É possível, desse procedimento, extrair algo que não seja puramente hipotético?

4 A professora e pesquisadora Carlota Boto, no livro *Instrução pública e projeto civilizadar* (2017), apresenta e desenvolve este tema e suas implicações.

A esse respeito, Rolf Kuntz ressalta a importância assumida pelo imaginário no pensamento de Rousseau. Considerando especialmente a elaboração do *Discurso sobre a desigualdade*, Kuntz explica:

Ao deixar de lado os fatos e a história para buscar a “verdadeira natureza” e não a “verdadeira origem” das coisas, o filósofo [Rousseau] não está simplesmente abandonando a investigação empírica, mas apontando um caminho pelo qual se poderá construir um critério de leitura da própria experiência. Em outras palavras, está buscando, fora da história, a condição de inteligibilidade e de avaliação da própria história, pois é ela, afinal, que está colocada em questão. O que a observação nos ensinou, até aqui, é que a transformação do homem se processa como respostas a necessidades reais ou artificiais, impostas pelo ambiente (Kuntz, 2012, p. 104).

Jean Starobinski (2011, p. 390) sublinha de maneira oportuna que, na composição do discurso, ao afastar-se dos fatos e da história tal como a concebem os historiadores, Rousseau propõe “olhar as coisas mais de longe”. Trata-se de uma investigação em que “é preciso sair da história para ver nascer a história humana”, da tessitura de um quadro hipotético capaz de revelar o modo como o homem torna-se “um ser histórico” (Cf. *Ibid.*, p. 390-391).

No discurso, ao caracterizar o homem pelo ângulo metafísico e moral, Rousseau atribui-lhe “[...] a faculdade de aperfeiçoar-se - faculdade que, com o auxílio das circunstâncias, desenvolve sucessivamente todas as outras e reside entre nós, tanto na espécie quanto no indivíduo [...]” (Rousseau, 2020, p. 182). Contudo, logo a seguir, Rousseau assinala que o selvagem, “entregue pela natureza unicamente ao instinto”, “até que novas circunstâncias” promovam “novos desenvolvimentos”, revela-se capaz somente de “receber e sentir” e suas operações da alma restringem-se a “querer e não querer, desejar e temer” (*Ibid.*, p. 183).

Acresce que Rousseau, e este é o aspecto que mais nos interessa, além de identificar as paixões às quais o ser humano encontra-se sujeito, enfatiza o papel por elas desempenhado: “É por meio de suas atividades que nossa razão se aperfeiçoa; só buscamos o conhecimento porque desejamos usufruí-lo e é impossível conceber a razão pela qual aquele que não tem desejos nem temores se daria ao trabalho de pensar”

(*Ibid.*, p. 183-184). Analogamente ao que se passa com as operações da alma, as paixões experimentadas pelo homem selvagem são bastante limitadas, o que se deve ao fato de que elas “encontram sua origem em nossas necessidades e seu progresso, em nossos conhecimentos: pois só se pode desejar ou temer as coisas segundo as ideias que delas se possam fazer ou pelo simples impulso da natureza” (*Ibid.*, p. 184). Desse modo, distante do homem civilizado, o homem selvagem, desprovido de luzes, isto é, de conhecimento, é incapaz de experimentar paixões que não sejam aquelas de ordem primitiva e, assim, seus desejos se limitam às suas necessidades físicas:

Os únicos bens que conhece no universo são o alimento, uma fêmea e o repouso; os únicos males que teme são a dor e a fome; digo a dor e não a morte, pois o animal jamais saberá o que é morrer, e o conhecimento da morte e de seus terrores é uma das primeiras aquisições que o homem faz ao afastar-se da condição animal (*Ibid.*, p. 184).

A respeito disso, Kuntz (Cf. 2012, p. 93-95) explica o importante papel das paixões no processo de mudança sofrido pela condição humana. A teoria das necessidades apresentada por Rousseau no *Discurso sobre a desigualdade* funda-se numa distinção entre necessidades naturais, “decorrentes da constituição física do homem e de suas relações com o ambiente material, essencialmente análogas às dos animais”, e necessidades artificiais, “que decorrem do progresso do entendimento e da multiplicação das paixões” (*Ibid.*, p. 93). À medida que se ampliam as necessidades naturais e as ideias que os homens formulam sobre o ambiente que os cercam, “as paixões podem multiplicar-se e abranger objetos cada vez mais distantes dos simples estímulos naturais” (*Ibid.*, p. 94). O “fluxo circular” da “pura animalidade”, que poderia ser representado pela tríade necessidade - paixão - satisfação da necessidade, é rompido pelo fluxo humano que, como destaca Kuntz, termina por espiralar-se, em função da perfectibilidade humana a que já referimos. Assim, a tríade do fluxo animal pode ser substituída por outra configuração, a saber: “necessidade - paixão - conhecimento - paixão (necessidade artificial)” (Cf. *Ibid.*, p. 94). Rolf Kuntz pretende demonstrar, enfim, o seguinte: “Como as paixões e as necessidades passam a equivaler-se (as primeiras são o impulso que leva o homem a prover as segundas), podemos utilizar, para efeito de

representação, apenas duas ordens de variáveis, as necessidades e o entendimento, ou, alternativamente, o entendimento e as paixões” (*Ibid.*, p. 94-95).

Dessa maneira, considerando o relato do *Discurso sobre a desigualdade*, sabemos que o desenvolvimento das operações da alma e das paixões que afastarão o homem de sua condição original, dependerá de uma sucessão de elementos fortuitos, de vários progressos e circunstâncias. Até que o homem lance seu olhar sobre o outro, avalie-se e considere-se mediante o olhar dos outros, uma vastidão de séculos foi transcorrida. Deste ponto em diante, como se sabe, os homens se viram afetados por um périplo de paixões e, ao longo do tempo, desenvolveram e adotaram os vícios responsáveis pela degeneração da espécie humana e pela instituição ilegítima da ordem política e social. No *Discurso*, se a análise aplica-se à espécie humana, no *Emílio*, diferentemente, aplica-se ao indivíduo, embora abstrato, como assinalamos acima. Tratam-se, pois, de situações bastante distintas.⁵

No *Emílio*, o preceptor, hábil timoneiro, empregará seu talento para manter o discípulo na rota da boa formação, o que significa, notadamente, evitar que o amor de si seja corrompido e sobrepujado pelo “amor-próprio”, isto é, pela vaidade ou pelo orgulho, por exemplo, que são paixões derivadas da modificação que se opera na constituição original do homem. O amor de si, tal como apresentado no *Discurso sobre a desigualdade*, é “uma paixão primitiva, inata, anterior a qualquer outra, e da qual todas as outras são, em certo sentido, apenas modificações”, escreve Rousseau no *Emílio* (Rousseau, 2022a, Livro IV, p. 253). Ademais, continua:

O amor de si mesmo é sempre bom e sempre conforme à ordem. Estando cada qual encarregado especialmente de sua própria conservação, o primeiro e o mais importante de seus cuidados é, e deve ser, o de vigiá-lo o tempo todo: e como faria se não dedicasse a isso seu maior interesse? (*Ibid.*, p. 253)

A partir deste ponto, Rousseau descreverá de que maneira o “amor de si” pode degenerar-se e tornar-se “amor-próprio”. Ora, se “o primeiro sentimento de uma criança é a amar a si mesma”, o posterior, “que deriva do primeiro, é amar os que

5 Sugerimos, também, a leitura da aproximação que Kawauche (2021, p. 47-52) realiza entre o *Emílio* e o *Discurso sobre a desigualdade*.

dela se aproximam” e que lhe dão assistência (*Ibid.*, p. 254). Nota-se logo porque as relações de uma criança com outros que a cercam são capazes de produzir as noções de dever e preferência: à medida que se ampliam suas necessidades, explica Rousseau, ela pode tornar-se “imperiosa, ciumenta, enganadora, vingativa”. Dessa forma, abre-se o caminho para a revolta que vê, em qualquer movimento de resistência ao que por ela é desejado, motivo para a rebelião (*Ibid.*, p. 254). Deste quadro, pode-se extrair a distinção entre o “amor de si” e o “amor-próprio”, bem como de suas consequências:

O amor de si, que só diz respeito a nós, fica contente quando nossas necessidades são satisfeitas. Mas o amor-próprio, que se compara, nunca está contente e não poderia estar, porque esse sentimento, preferindo-nos aos outros, exige também que os outros nos prefiram a eles; o que é impossível. Eis como as paixões doces e afetuosas nascem do amor de si, e como as paixões odiantas e irascíveis nascem do amor-próprio (*Ibid.*, p. 254-255).

Parece-nos que o quadro que este texto procurou apresentar até aqui, permite que se estabeleça de forma clara a distinção, conforme a trilha aberta por Rousseau, a propósito do processo de formação de um homem bom e de um homem mau:

[...] o que torna o homem essencialmente bom é ter poucas necessidades e pouco se comparar aos outros; e o que o torna essencialmente mau é ter muitas necessidades e se prender muito à opinião. Segundo esse princípio, é fácil ver como podemos dirigir para o bem ou para o mal todas as paixões das crianças e dos homens. É verdade que, não podendo viver sempre sozinhos, dificilmente viverão sempre bons: essa dificuldade mesma aumentará necessariamente com suas relações; e é nisso, sobretudo, que os perigos da sociedade nos tornam a arte e os trabalhos mais indispensáveis para prevenir, no coração humano, a depravação que nasce de suas novas necessidades (*Ibid.*, p. 255).

A emergência das “novas necessidades” relativiza o homem e exige que nos concentremos na questão das relações. Enquanto se percebe como “ser físico”, as relações do indivíduo limitam-se às coisas e a considerar somente a si mesmo: ele encontra-se,

aqui, no tempo da infância. Entretanto, quando ele “começa a sentir seu ser moral”, deve levar em conta “suas relações com os homens”, explica Rousseau (*Ibid.*, p. 255). É este o momento em que se dá, propriamente, o segundo nascimento de Emílio. Trata-se de um período crítico, marcado pela “passagem da infância para a puberdade” que, esclarece Rousseau, “não é tão determinada pela natureza a ponto de não variar nos indivíduos segundo os temperamentos, e nos povos segundo os climas” (*Ibid.*, p. 256).

Kawauche (2021, p. 43) observa, de forma oportuna, que a emergência da sexualidade na vida de Emílio constitui um “novo modo de existência” e corresponde “à metamorfose social por que passa a criança [...]”. Além disso, Kawauche salienta o seguinte:

Ao dividir a vida em dois nascimentos, Rousseau cinde a visão monolítica segunda a qual o único modo de existência seria o da ordem marcada pela racionalidade e pela sexualidade. O reconhecimento da infância enquanto ordem separada da ordem da vida humana permite um adiamento, tanto do ensino de conveniências ligadas ao sexo quanto da racionalização do mundo onde habita a criança (*Ibid.*, p. 44).

É interessante notar o aspecto decisivo que Rousseau confere à emergência da necessidade de uma companheira, à descoberta do sexo, para a compreensão do encontro de Emílio com a sua espécie. A questão prende-se à distinção entre a atração física, dirigida pela natureza, e o amor, orientado pelas preferências decorrentes dos valores: “a escolha, as preferências, o apego pessoal são obra das luzes, dos preconceitos, do hábito” (Rousseau, 2022a, Livro IV, p. 255). Tal distinção remete-nos, mais uma vez, ao *Discurso sobre a desigualdade*, no qual, analogamente, o filósofo genebrino procura diferenciar “no sentimento do amor, o moral do físico” (Cf. Rousseau, 2020, p. 200-201). No *Emílio*, a descrição do sentimento do amor e de seus desdobramentos, porque direcionada ao indivíduo, embora possam ser aproveitadas na avaliação da espécie humana, apresenta novos contornos:

Queremos obter a preferência que concedemos; o amor deve ser recíproco. Para ser amado, é preciso tornar-se amável; para ser preferido é preciso tornar-se mais amável do que outro, mais amável do que qualquer outro,

ao menos aos olhos do objeto amado. Daí os primeiros olhares para os semelhantes; daí as primeiras comparações com eles, daí a emulação, as rivalidades, o ciúme. Um coração cheio de um sentimento que transborda que gosta de se alargar: da necessidade de uma amante logo nasce a de um amigo. Quem sente quanto é doce ser amado gostaria de sê-lo por todo mundo, e nem todos poderiam querer preferências sem que houvesse muitos descontentes. Com o amor e a amizade nascem as dissensões, a inimizade, o ódio. Do seio de tantas paixões diversas, vejo a opinião erguer para si mesma um trono inabalável, e os estúpidos mortais, submetidos ao seu império, fundamentarem sua própria existência somente nos juízos de outrem (Rousseau, 2022a, Livro IV, p. 256).

Diante disso, pergunta-se: o que, afinal, leva o indivíduo a tomar como seus os critérios de preferência determinados externamente? De onde surge a ânsia de ser preferido e o rancor por ser preterido? O que dizer da necessidade de fazer-se mais amável que os concorrentes? De acordo com Rousseau, tudo isso decorre do desenvolvimento de nosso amor-próprio:

[...] o amor de si, deixando de ser um sentimento absoluto, torna-se orgulho nas grandes almas, vaidade nas pequenas, e em todas se alimenta sem cessar à custa do próximo. A espécie dessas paixões, não tendo seu germe no coração das crianças, nele não pode nascer sozinha; somos nós que a levamos a ele, e as paixões nunca criam raízes ali a não ser por nossa culpa. Porém, o mesmo não ocorre no coração do jovem: elas nascerão nele não importa o que fizermos para evitá-lo. É tempo, portanto, de mudar de método (*Ibid.*, p. 256).

Note-se bem: o “segundo nascimento” exige, conforme Rousseau, uma alteração de método, de encaminhamento a ser adotado. Não se trata mais, aqui, de uma estrita obediência ao princípio da “educação negativa”; aproxima-se, pouco a pouco, a hora da intervenção positiva, mais efetiva, do preceptor: encontramos-nos, aqui, na idade da razão. Essa intervenção, todavia, deve ser adiada, tanto quanto for possível, a fim de que a “marcha da natureza” não seja acelerada. Lembremos: é a natureza quem dita o ritmo do desenvolvimento das faculdades humanas. Tudo se liga, portanto, à

necessidade de evitar exposições precoces a situações e experiências, pois os sentidos alimentam a imaginação que, por sua vez, “desperta os sentidos”. A curiosidade, incitada pelas palavras, condutas, ações e falsas dissimulações ocasionadas pelo mundo adulto que cerca a criança, é o veículo da perda precoce da inocência (Cf. *Ibid.*, p. 257-258).

A respeito das respostas dos adultos a determinadas questões apresentadas pelas crianças, que, reforçamos, apenas surgem em função de circunstâncias patrocinadas pela convivência, Rousseau assevera que sejam “graves, curtas, decididas, e sem jamais hesitar”. Ademais, devem as respostas, sobretudo, ser verdadeiras: “Não se pode ensinar às crianças o perigo de mentir aos homens sem sentir da parte dos homens o perigo maior de mentir às crianças. Confirmada uma única mentira do mestre ao aluno, esta arruinaria para sempre todo o fruto da educação” (*Ibid.*, p. 259). Em suma, o filósofo genebrino vaticina: “Só vejo um bom meio de conservar a inocência das crianças: que todos ao redor delas respeitem e amem essa inocência” (*Ibid.*, p. 260).⁶

Como se pode observar, nas páginas iniciais do quarto livro do *Emílio*, ao tratar do segundo nascimento do personagem central, Rousseau concentra-se numa reflexão pormenorizada e cuidadosa no que se refere à transição da infância à puberdade. Diante desse momento crítico, passa a ser necessário dirigir as paixões do jovem aluno, atento à necessidade de desenvolver sua capacidade de: “1. sentir as verdadeiras relações do homem, tanto na espécie quanto no indivíduo; 2. ordenar todas as afetos da alma segundo essas relações” (*Ibid.*, p. 263). A fim de que a embarcação não se perca e, assim, assuma uma direção errática, o preceptor, seu timoneiro, deve propiciar ocasiões em que o próprio aluno desenvolva a capacidade de “dirigir sua imaginação para tal ou qual objeto, ou de lhe dar tal ou tal hábito” (*Ibid.*, p. 263). Como explica Rousseau, aqui, não se deve considerar tanto o que o indivíduo é capaz de fazer consigo mesmo por si só, ou seja, não basta deixar a natureza, por si só, se pronuncie; trata-se “do que o que nós podemos fazer com nosso aluno pela escolha das circunstâncias em que o deixamos. Expor os meios adequados para mantê-lo na ordem da natureza já é o bastante para dizer como ele pode sair dela” (*Ibid.*, p. 263).

⁶ É interessante observar a análise de Rousseau a respeito das respostas à pergunta Como se fazem as crianças?, muito comum no universo das relações entre adultos e crianças, ao menos há algum tempo... (Cf. Rousseau, 2022a, Livro IV, p. 260-261).

Com a chegada da puberdade, os vetores do olhar de Emílio dirigiram-no para fora, para os outros. Nesse sentido, a “sensibilidade nascente” deve ser nutrida pela “beneficência” e pela “bondade”. Exige-se, pois, que ele seja dirigido para o cultivo da piedade. No *Discurso sobre a desigualdade*, a piedade como “sentimento natural” que modera o “amor de si”, isto é, a busca pela conservação de si, fundamental para sobrevivência do homem natural. Refere-se, pois, a um sentimento que “concorre para a conservação da espécie”: “é ela que impede”, por exemplo, “todo selvagem robusto de tirar de uma frágil criança ou de um velho enfermo sua subsistência adquirida com sacrifício [...]” (Rousseau, 2020, p. 199). No *Emílio*, Rousseau descreve a piedade como um doce sentimento que leva nossa imaginação a se colocar “no lugar do miserável mais do que no de um homem feliz”, porque “um desses estados nos concerne mais do que o outro”. Trata-se, pois, de nos colocarmos no “lugar de quem sofre” e, ao mesmo tempo, de sentirmos o “prazer de não sofrermos como ele” (Cf. Rousseau, 2022a, Livro IV, p. 265). É, em suma, o que chamamos de empatia e, para desenvolvê-la, é preciso, a todo custo, cuidar para que “o orgulho, a vaidade, a inveja” e a “enganosa imagem da felicidade dos homens” não encontrem um solo propício para germinar em seu ser (Cf. *Ibid.*, p. 266). Deve-se cuidar, ao contrário, para que Emílio perceba o seguinte:

Os homens não são naturalmente nem reis, nem grandes, nem cortesãos, nem ricos; todos nascem pobres nus e pobres, todos sujeitos às misérias da vida, às tristezas, aos males, às necessidades, às dores de toda espécie; enfim, todos estão condenados à morte. Eis o que verdadeiramente é do homem; eis aquilo de que nenhum mortal está isento. Começai, pois, por estudar o que é mais inseparável da natureza do homem, o que melhor constitui a humanidade (*Ibid.*, p. 266).

Pedimos, agora, licença ao leitor. Não será realizada, aqui, uma exposição exaustiva da discussão de todo o livro quatro do *Emílio ou da educação*. Repare que, conforme Rousseau, é a estirpe, a posição social ou as posses (pode-se acrescentar, conforme o debate e as lutas atuais, que também o gênero e a raça, por exemplo) os aspectos distintivos que, permeando a vida coletiva, separam e segregam os indivíduos e grupos humanos. É claro, isso é um truísmo. Porém, ressalte-se, o filósofo genebrino lembra: todos nós viemos ao mundo “nus e pobres”, dependentes, portanto, de cuidados.

São desses cuidados, especialmente no estágio delicado em que Emílio se encontra, que procuramos apresentar aqui, pois parecem-nos eles interessantes para se pensar o problema da formação moral.

Além da educação moral e religiosa que constituirá uma espécie de *programa de ensino* do quarto livro de *Emílio*, como se trata de lidar com a relação entre Emílio e os outros de sua espécie, as lições de história assumirão um papel destacado neste momento. Maria das Graças de Souza (2001) empreende uma importante análise acerca do lugar ocupado pelos estudos de história na educação de Emílio. A introdução desses estudos ocorre tardiamente, precisamente no momento em que a criança já se encontra na transição para a puberdade, “na idade de compreender as relações morais”, explica Souza (2001, p. 49). Além disso, os critérios que Rousseau adota para esses estudos são relevantes para o entendimento da dimensão da questão: 1. “a história deve mostrar os homens como são, pelo relato de suas ações”; 2. o historiador deve assumir “uma postura de espectador do cenário da história”, que seus relatos não sejam contaminados pelos seus “interesses e paixões”. A história deve ser exemplar, “no sentido de ser uma história da qual se podem extrair lições morais”; o objetivo é que Emílio conheça “o coração dos homens, não para que os deteste, mas para que se apiade deles, e não queria assemelhar-se a eles”, adverte Souza (2001, p. 49).

A mudança de método no direcionamento dos progressos de Emílio, se se trata de estimular sua sensibilidade diante de seus semelhantes que sofrem, visando ao cultivo da comiseração, da compaixão, consiste em torná-lo sensível ao sofrimento humano e, por meio de exemplos, lições e imagens, tornar “menos pungente” o “agulhão dos sentidos”. O “cuidado com as companhias”, a simplicidade do ambiente e a oferta de espetáculos cativantes incapazes de estimular o despudor e o apego a uma vida luxuosa e dependente, são meios que concorrem para que Emílio não se torne um escravo de paixões imoderadas (Cf. Rousseau, 2021a, Livro IV, p. 278-279). Ademais, que não se olvide aqui de um dos principais alvos das críticas de Rousseau: as grandes cidades, antros de corrupção e veículos da degeneração. Mas o exame dessa questão excede os limites deste texto.

O *Emílio ou da Educação* foi um dos grandes *best sellers* do século XVIII. Robert Darnton destaca que entre 1762, ano em que foi lançado, e 1770 foram identificadas dezenove edições (Cf. Darnton, 2008, p. 114), em que pese o fato de ter sido proibido

pelas autoridades religiosas desde o seu lançamento e adicionado, formalmente, ao *Index Librorum Prohibitorum* (Índice dos Livros Proibidos) do Vaticano em 1766. É claro que a obra guarda elementos de seu tempo e lugar histórico e seria equivocado e insensato tomar a discussão apresentada como fundamento para a estipulação de práticas educativas a serem seguidas para bem formar estudantes, filhos, filhas. O próprio Rousseau não o autoriza (Cf. Rousseau, 2021a, Prefácio, p. 05-06).

O livro, entretanto, permanece relevante e atual, especialmente, por exemplo, na defesa de um ideal educativo que visa à formação de seres autônomos, capazes de avaliar e julgar, por si próprios, a realidade. Também contribui na discussão a propósito da origem da moralidade, da formulação de juízos morais e do espaço do indivíduo no circuito das relações e da cultura humanas. Enfim, as possibilidades de leitura e releitura de *Emílio* são diversas e extrapolam os limites que o ligam à economia interna do pensamento filosófico de Rousseau. Aliás, não deixa de ser interessante imaginar o que o genebrino diria ou pensaria se, de repente, ressurgisse num mundo como o nosso. Em tempos de informação e comunicação imediatas, de exposição de indivíduos e grupos nas mais diferentes redes sociais, de facilitado acesso a todo tipo de conteúdo e conhecimento, de extrema dependência das tecnologias, etc., considerando todos as vantagens e desvantagens desse estado de coisas, como Rousseau se sentiria? Isso é impossível saber, mas certamente sua obra pode nos ajudar a encontrar respostas adequadas ao tempo e ao lugar histórico nos quais estamos situados. Afinal, é esta a questão que nos move: o que pensamos e o que faremos - ou não! - diante da atual conjuntura?

Referências bibliográficas

BOTO, Carlota. O Emílio como categoria operatória do pensamento rousseauiano. In: MARQUES, J. O. A. (Org.). *Verdades e mentiras: 30 ensaios em torno de Jean-Jacques Rousseau*. Ijuí (RS): Editora Unijuí, 2005. p. 369-388.

_____. *Instrução pública e projeto civilizador: o século XVIII como intérprete da ciência, da infância e da escola*. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

DARNTON, Robert. *Los best sellers prohibidos en Francia antes de la revolución*. Trad. Antonio Saborit. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008.

FRANCISCO, Maria de Fátima Simões. A primeira lição moral – o episódio das favas no *Emílio* de Rousseau. *Cadernos de História e Filosofia da Educação*, v. 2, n. 4, p. 35-42, 1998.

HOMERO. *Odisseia*. Trad., posf. e notas de Trajano Vieira. São Paulo: Editora 34, 2013.

KAWAUCHE, Thomaz. *Educação e Filosofia no “Emílio” de Rousseau*. São Paulo: Editora Unifesp, 2021.

KUNTZ, Rolf. *Fundamentos da teoria política de Rousseau*. São Paulo: Barcarolla, 2012.

MACIEL DE BARROS, Roque Spencer. Meditação sobre Rousseau. In: _____. *Ensaio sobre educação*. São Paulo: Grijalbo/Edusp, 1971. p. 13-109.

MARQUES, José Oscar de Almeida. Rousseau e os perigos da leitura, ou por que Emílio não deve ler fábulas. *Itinerários – Revista de Literatura*, n. 22, p. 215-226, 2004. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/itinerarios/article/view/2792/2532>>. Acesso em: 30 jun. 2020.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. Trad. e apres. Thomaz Kawauche. São Paulo: Editora Unesp, 2022a.

_____. *Rousseau juiz de Jean-Jacques: Diálogos*. Trad. Claudio A. Reis e Jacira de Freitas. São Paulo: Editora Unesp, 2022b.

_____. Carta a Christophe de Beaumont. Trad. José Oscar de Almeida Marques. *Clássicos da Filosofia: Cadernos de tradução*, UNICAMP, n. 08, p. 8-86, abr. 2004.

_____. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Trad. Iracema Gomes Soares e Maria Cristina Roveri Nagle. Notas de Jean-François Braunstein. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Escritos sobre a política e as artes*. Org. Pedro Paulo Pimenta. São Paulo/Brasília: Ubu Editora/Editora da UnB, 2020. p. 143-284.

SOUZA, Maria das Graças. *Ilustração e história: o pensamento sobre a história no Iluminismo francês*. São Paulo: Discurso Editorial, 2001.

STAROBINSKI, Jean. *Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo; seguido de Sete ensaios sobre Rousseau*. Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

WEIL, Eric. J.-J. Rousseau et sa politique. In: WEIL, E. *Essais et conférences – Tome 2: Politique*. Paris: J. Vrin, 1991. p. 115-148.

O fundamento ético da postura socrática e a filosofia como modo de vida no Clitofonte de Platão

Márcio de Macedo¹

Introdução

Os textos de Platão, caracterizados na forma de diálogos, nos indicam, em extensa medida, a forma como Sócrates concebeu sua filosofia. Em tempo, sugerem como o próprio Platão formulou um conjunto de pressupostos que sustentam e caracterizam sua concepção acerca do filosofar. Essas características, quando somadas, fornecem uma riqueza filosófica sem precedentes na história do pensamento ocidental. Entretanto, é preciso deixar clara a ressalva de que se pode cometer injustiças graves quanto às interpretações do pensamento platônico, principalmente ao tratá-lo como um pensador cuja filosofia é meramente abstrata. O caráter disso que chamamos injustiça – mas que pode ser entendido também como mero erro de interpretação da filosofia de Platão – consiste nas recorrentes afirmações de que sua filosofia é demasiadamente idealista, assentada sobre pressupostos ontológicos descolados da *realidade* humana e até, em outras circunstâncias, utópica, ou seja, fora do *tópos*, de *lugar nenhum*, carente de lugar de aplicabilidade.

1 Graduado em Filosofia e Pós-Graduado em nível de especialização em Filosofia e Psicanálise pela Universidade da Região de Chapecó. Mestre em História pela Universidade Federal do Paraná. Doutor pelo PPGEdU – UPF, Passo Fundo – RS. É professor de Ética e Filosofia na Universidade Paranaense - Campus de Francisco Beltrão, e professor de Filosofia da Rede Pública do Estado de Santa Catarina.

O presente texto tem por objetivo demonstrar, ainda que de forma singela, como este olhar acerca da filosofia platônica se constitui um equívoco, e como Sócrates, na sua postura como cidadão ateniense, no perímetro da vida cívica e no seu empenho como mestre e filósofo, viveu na forma de ações práticas seu *éthos* filosófico. Para tanto, tomaremos, de início, a obra *Clitofonte*, que se supõem, foi escrita por Platão. Um dos comentários mais representativos acerca deste diálogo platônico nos é dado por José Colen (2012), que produziu um estudo acerca do escrito e também a tradução para a língua portuguesa da versão inglesa Loeb Classical Library. Colen argumenta que o *Clitofonte* é um diálogo que, no *corpus platonicum*, precede *A República*. Apesar da aceitação do diálogo como sendo pertencente aos escritos platônicos, houve muitas discordâncias acerca da autenticidade do texto ter sido efetivamente escrito por Platão, ou por alguém que pertencesse ao seu círculo filosófico – algum acadêmico contemporâneo ou posterior. O que tem sustentado a relação de autenticidade do *Clitofonte* a Platão é a organização que Trasilio promoveu dos textos platônicos e das afinidades que constatou deste com outros escritos do mesmo autor, como *A República* e o *Timeu*. Trasilio também teria identificado certa complementaridade entre o *Clitofonte* e *A República*, levando Colen a sugerir que poderia ser um escrito a antecipar aquela que seria, em certa medida, a principal obra de Platão. Ainda que não tenhamos elementos para sustentar a autenticidade platônica do texto, ele foi produzido no âmbito da filosofia de Platão, o que nos permite fazer um paralelo com outros diálogos platônicos. desse modo, avançaremos no *Clitofonte* com o objetivo de compreender que a filosofia e a ética socrática, mais do que um conjunto bem formulado de pressupostos alcançados pelo exercício da razão, foi vivido intensamente por Sócrates. Entretanto, devido à estrutura do *Clitofonte*, será necessário promover incursões em outros diálogos platônicos, os quais trazem elementos fundamentais para entender o que Clitofonte, pretendo discípulo de Sócrates, esperava do mestre, e que lições de Sócrates não foram compreendidas por ele.

Para endossar as discussões que ora propomos, dialogaremos com o texto de Dalbosco, intitulado: *Filosofia e Educação: forma de vida e orientação de mundo*, que, em determinado *momento* discute a filosofia como forma de vida e apresenta a postura de Sócrates, norteadada por sua reflexividade filosófica, como alternativa importante para refrear a estultícia nas esferas tanto pessoais quanto coletivas. Em tempo, *conversaremos* com as obras de Spinelli: *Educação e sexualidade no perímetro cívico da pólis grega* e, *Ética*

e política: a edificação do *éthos ávico da paideia grega*, as quais trazem visões claras e consistentes acerca dos gregos, seus dilemas e da filosofia.

Delimitada propedeuticamente a motivação de nossa escrita e o aporte bibliográfico que orientará nossa proposta de estudo, apresentamos, sumariamente, a estrutura da nossa discussão, a começar por uma breve apresentação do diálogo *Clitofonte*. Na sequência exibiremos os argumentos que Clitofonte expõe no sentido de descaracterizar a filosofia de Sócrates, indicando que o mestre era incapaz de definir, conceitualmente, o que é a justiça e como se deve proceder para ser justo. A discussão tem continuidade pela senda da observação de que, em Sócrates, a justiça, mais do que uma noção conceitual, é um modo de vida, um jeito de viver que carece do amparo conceitual, mas que só conquista sua efetividade na medida que é incorporada enquanto uma *práxis*, sem a qual não se é possível de ser alcançada na esfera das relações humanas. É aqui que se aprofunda a discussão em que participam outros diálogos de Platão, como *A República*, e os autores que já se encontram referidos neste texto.

O que se espera alcançar com este estudo, ainda que em caráter provisório, é uma identificação da filosofia socrático/platônica que se mostre estreitamente dirigida ao âmbito das relações pedagógicas e políticas vividas cotidianamente pela comunidade ateniense na qual estavam Sócrates e Platão. Em tempo, por se tratar de uma discussão que envolve a relação educativa entre Sócrates e Clitofonte, pretende-se observar como a postura do mestre demonstra o fundamento ético de seu fazer educativo, e como o discípulo, descuidado da vivência daquilo que é apresentado como caráter conceitual em sua relação com o modo de vida, passa a não compreender em que medida a filosofia do mestre deve se concretizar na sua prática cívica. Dessa observação decorre o encontro com o questionamento feito por José Colen em seus estudos do *Clitofonte*, a saber, se os filósofos seriam inúteis no ensino da justiça, e em que circunstâncias seu aprendizado poderia ganhar efetividade pedagógica e cívica.

O diálogo platônico *Clitofonte*

É extensa a obra de Platão, sobretudo se pensarmos nos desafios contextuais do período em que foi escrita. No entanto, dedicou-se aos mais diversos temas da vida grega, seja do passado mítico ou da política de seu tempo. Temas como a justiça, a

virtude, a beleza e o conhecimento marcam significativamente seus escritos, muitos dos quais chegaram até nós na forma de livros extensos, o que é o caso de *As Leis* e *A República*, outros mais curtos, como as *Cartas* e o *Clitofonte*, este último podendo ser impresso, em edições atuais, em apenas cinco páginas.

O cerne do curto diálogo se constitui a partir do questionamento de Clitofonte acerca do sucesso cívico que o ensino de Sócrates poderia produzir sobre a justiça. O que Platão parece ter feito nesse breve diálogo, no qual Sócrates ouve muito mais do que fala, é colocar o mestre da ironia no *lugar* do ironizado. Há um claro confronto, da parte de Clitofonte, no sentido de pôr em dúvida o desempenho filosófico de Sócrates de tal modo que permite evidenciar a clara tentativa de transformar o filósofo em um retórico desqualificado. Não há evidências claras em relação ao fato de que *A República* possa ter surgido (ao menos parte do que nela está contido) em virtude das indagações que Clitofonte levou a Sócrates. Essa afirmação fica lançada apenas como especulação. O que fica claro, em certas partes de sua *Politeia*, é a tentativa de Platão não só argumentar, mas apresentar um Sócrates que filosofou e viveu como o mais justo dos homens, do mesmo modo que fez em outros diálogos, como, por exemplo, a *Apologia*. Disso decorre, portanto que, mesmo sendo um diálogo curto, o *Clitofonte* traz temáticas fundamentais à filosofia de Platão, ao mesmo tempo que apresenta questionamentos importantes em torno de Sócrates, de sua filosofia, e do seu modo de vida como cidadão grego.

Na contramão daqueles que acreditam ser um diálogo escrito por Platão estão Christopher Rowe e Malcom Schofield. Colen (2012) sugere que estes pesquisadores não consideram ter sido Platão o escritor do *Clitofonte*, e que é mais provável ter sido produzido por algum acadêmico em período posterior à morte de Platão. Colen argumenta, no entanto, que se a organização do *corpus platonicum* feita por Trasilo deu viabilidade à originalidade dos demais textos, por que somente o *Clitofonte* é digno de suspeita? Ademais, Diógenes Laércio, ao referir-se a Trasilo, teria autenticado sua severidade e criticidade em relação aos textos do passado. Desse modo, apesar de ser um diálogo pouco conhecido, e, até recentemente não ter recebido uma tradução em língua portuguesa, *Clitofonte* se constitui como uma obra que merece ser estudada muito mais pelas problemáticas que levanta em relação a Sócrates e sua filosofia do que pelas respostas que apresenta. Sua importância está na veia problematizadora que um dos discípulos de Sócrates teria feito ao mestre, e pela ausência de resposta objetiva deste em

relação ao questionado. Serve, então, muito mais como diálogo questionador dos temas caros à leitura encontrada em outras obras de Platão, as quais apresentam, na forma de um *éthos* filosófico e uma postura cívica, aquilo que Clitofonte gostaria de ter ouvido na pela via de uma simples resposta.

Outros dois aspectos que colocam dúvidas acerca da autenticidade platônica do *Clitofonte* estão no fato de que: a) em algumas partes do diálogo, Platão estaria questionando aspectos que teria defendido posteriormente na *República*. Esta argumentação sofre um revés na medida em que a leitura analisa melhor a noção de *crítica*, entendendo-a com o sentido de problematização, que Platão se viu na obrigação de responder, não no mesmo diálogo (no *Clitofonte*), mas posteriormente, na *República*. b) Sócrates não é o principal personagem do diálogo (aparentemente), isso porque o enfoque está assentado nas objeções feitas por Clitofonte acerca do mestre. Além disso, o diálogo conclui com Sócrates sendo “derrotado pela argumentação de seu opositor” (COLEN, 2012, p. 19), o que mostra, do ponto de vista do estilo e da direção argumentativa, uma situação em certa medida atípica entre os diálogos que Platão escreveu.

Colen reitera que o mais exaustivo estudo filológico, além da mais cuidadosa tradução comentada dos diálogos, teria sido produzido por S. R. Slings. Slings levantou uma série de pontos que marcam o *Clitofonte*, demonstrando que o pesquisador não poupou observações ao texto. Entre as características por ele apontadas estão:

É um escrito do ponto de vista platônico e parece compreender muito bem a mensagem de Platão; 2) não contém marcas de linguagem espúrias; 3) pertence ao *corpus* tradicional; 4) contém mais referências a outros escritos socráticos do que qualquer outro diálogo, o que pode sugerir um *pastiche*; 5) parece mal esboçado, ao contrário do *Menexeno*, por exemplo; 6) parece à primeira vista um ataque a Sócrates; 7) as aparentes referências de Xenofonte ao diálogo não menciona a atribuição a Platão, mas apenas que <<algumas pessoas escrevem e falam dele com base em deduções>> (*Memoráveis*, I.4.1. *in fi ne*) (COLEN, 2012, p. 20).

Apesar de todos esses pontos, os quais alguns indicam a provável distância do *Clitofonte* ter sido escrito por Platão, Slings é favorável a autenticidade do texto e de sua original ligação com o filósofo, ou, quanto muito, com alguém de seu círculo de estudos. De qualquer modo, permanece reiterada a importância do texto, ainda que carente de

autenticidade, em virtude das inferências que promove aos problemas encontrados na tradição da filosofia socrático/platônica.

Clitofonte e a crítica à filosofia de Sócrates

Os diálogos de Platão, apesar de terem Sócrates como personagem recorrente, provavelmente não foram escritos quando do mestre em vida. Entretanto, Platão parece promover uma rememoração das conversas que seu mestre supostamente teve com os mais diversos interlocutores, os quais, de algum modo, com ele tiveram contato. No caso do *Clitofonte*, o diálogo sugere a memória do período em que Clitofonte era membro do governo de Atenas, entre 411 e 405 a.C., um momento conturbado e dramático, que teria dado o insumo necessário para Platão escrever também *A República*. Clitofonte “era conhecido por defender as ‘leis ancestrais’ ou o regime da cidade que era um compromisso entre a oligarquia e a democracia” (COLEN, 2012, p. 21). Há indicativos de que tinha laços estreitos com Terámenes e Anito² e que ao partilhar espaços de poder com estes construiu uma carreira política em que “soube ser um bom cidadão em todos os regimes” (COLEN, 2012, p. 21).

No diálogo, propriamente dito, Platão inicia com uma indagação de Sócrates a Clitofonte, isso porque teria tomado conhecimento que o político estava difamando-o nas suas conversas pela cidade, em tempo que levava adiante elogios a Trasímaco³.

2 Ânito, um dos personagens importantes da política ateniense do final do quinto século, teria sido mestre de Clitofonte. A relação que se estabelece no diálogo *Clitofonte* pode indicar uma postura do discípulo de Ânito desqualificando a conduta cívica e a filosofia de Sócrates, algo que se confirma posteriormente na acusação apresentada pelo sofista juntamente com Meleto e Lícon. Já Terámenes foi um dos trinta tiranos nomeados por Esparta para governar a cidade de Atenas quando da sua derrota na Guerra do Peloponeso, no ano de 404 a.C. Estava entre os mais moderados, razão pela qual foi perseguido e morto pelos próprios oligarcas que formavam o governo em que ele fazia parte. Ver MOSSÉ, C. *Atenas: a história de uma Democracia*. Trad. João Batista da Costa. 2. Ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1982.

3 Trasímaco nasceu na Calcedônia, na Bitínia, e foi um advogado enviado como embaixador por a Atenas durante a Guerra do Peloponeso para negociar situações relativas à guerra. Ficando em Atenas passou a atuar como professor de retórica, tornando-se um dos sofistas mais versados em assuntos judiciais. Na *República* e no *Fedro*, Platão faz referência as defesas de Trasímaco em relação à justiça. No *Fedro*, Platão reconhece nele um sofista poderoso, hábil e versado em técnicas de persuasão judiciária (Platão, *Fedro*, 267D). Na *República*, Trasímaco debate com Sócrates uma noção de justiça que é refutada pelo filósofo, a qual defendia a justiça como poder e direito do mais forte (Ver: Introdução à *República*. Trad. Carlos Alberto Nunes; editor convidado Plínio Martins Filho; organização Benedito Nunes & Victor Sales Pi-

Clitofonte se oferece para repetir o que teria dito a Lísias sobre Sócrates, mas pede ao filósofo se há consenso da parte dele para reproduzir o conteúdo da conversa. Sócrates se mostra interessado em ouvir o que Clitofonte tem a dizer, e segue afirmando que “se ficar a conhecer os meus pontos fortes e os meus pontos fracos aplicar-me-ei a cultivar os primeiros e a libertar-me dos segundos, na medida de minhas forças” (*Clitofonte*, 407a). Nesta parte do diálogo, Clitofonte diz ter ouvido Sócrates em situações anteriores, e que ficou admirado ao ouvi-lo. “Parecias-me ter discursos mais magníficos que qualquer outro ser humano, como um deus aparecendo numa máquina no palco” (*Clitofonte*, 407a). Clitofonte retoma os ensinamentos que Sócrates teria pronunciado a seus discípulos, reproduzindo uma espécie de ‘fala literal’ do filósofo, a qual carrega o conteúdo e as finalidades do ensino de Sócrates.

Para onde ides, seres humanos? Ignorais que não fazeis nada do que deveis, vós cuja única preocupação é a de amontoar riquezas? Quanto a vossos filhos, a quem transmitireis essas riquezas, não vos preocupais sobre se saberão utilizá-las no respeito da justiça. Nem para eles buscais mestres que lhes ensinem a justiça – se a justiça é fruto do estudo – ou, se é fruto do treino e da prática, gente que os exercite e os treine adequadamente. De resto, nem sequer começastes por ter cuidado convosco próprios (*Clitofonte*, 407a – 407b).

Clitofonte faz questão de declarar, já no início, o tema de seu interesse acerca do que Sócrates teria questionado relativamente à educação dos jovens atenienses: a justiça. O tema da justiça percorre parte considerável dos diálogos platônicos, estando entre as questões nodais da filosofia de Sócrates até a fase final da sua vida, dado que sua morte teve como fator crucial aquilo que Platão descreve como uma injustiça praticada pela cidade ao acusá-lo de corromper a juventude.

O fato de Clitofonte ter relação direta com a política ateniense merece ser considerado como fator relevante para seu interesse no tema da justiça, afinal, a assembleia e o tribunal, ao constituir as leis e julgar os comportamentos de seus cidadãos, precisa ter um amparo mínimo naquilo que se avalia como justo. Ao mesmo tempo, há

nheiro; texto grego John Burnet. – 4. ed. Rev. e bilíngue. – Belém: edu.ufpa, 2016, p. 38-39). Também (Platão, *A República* 343e, 334a-c, 349a, 351d, e, 359c-366b).

na retomada dos ensinamentos de Sócrates a alusão clara ao fato de que o filósofo está interessado na constituição de uma *pólis* em que seus cidadãos prestem especial atenção nos valores que elegem para com a formação de seus jovens. Ao denunciar que a riqueza tem sido mais atrativa e importante do que a maneira como vão administrá-la, Sócrates alerta para os modos de vida que resultarão desta escolha, e isso não demora para aparecer na rememoração que Clitofonte segue fazendo dos ensinamentos do mestre, quando diz:

Mas quando se vê que vós e vossos filhos aprenderam adequadamente as letras, a música e a ginástica – o que aos vossos olhos constituía a educação completa na excelência – sem por isso serdes menos perversos no que respeita ao uso das riquezas, por que razão não desprezais a atual maneira de educar e não buscais mestres que ponham termo a esta falta de cultura? E, no entanto, é realmente por causa desta negligência e desta indiferença, e não por falta de harmonia ao manter o passo de acordo com a lira, que os homens se batem uns contra os outros, irmão contra irmão, cidade contra cidade, em conflitos sem medida e sem harmonia, infligindo e sofrendo na guerra os piores horrores. (*Clitofonte*, 407b – 407d).

Ao tomar para si a tarefa de alertar a cidade acerca das más escolhas em relação ao valor que transferia aos jovens, e, “assim que seu ensino começou a incomodar uma certa elite de governantes [da qual certamente participava também Clitofonte], a inquietar a *ordem* que os favorecia, Sócrates se converteu em um grande problema (SPINELLI, 2013, p. 164). Dado o contexto, a passagem citada por Clitofonte é elucidativa no que se refere a duas grandes visões que predominaram entre os gregos acerca da justiça. Uma delas diz respeito à noção de que é justo fazer valer o direito de exercer poder em conformidade com o status social e com a força que os valores financeiros são capazes de impor. Tese essa defendida principalmente por Trasímaco e Cálicles. A outra, endossada por Sócrates, concebe como justiça uma espécie de força interna, nascida do exercício reflexivo da consciência, que vê no cometimento da injustiça, levado a termo pelos interesses egoístas de uma classe de cidadãos de seu tempo, a raiz dos maiores males da comunidade humana à que pertencia.

Ao explorar os argumentos que fariam dos homens arbitrários em relação a viver de forma justa, Sócrates refuta duas causas primordiais, reservadas objetivamente

ao contexto da *qualificação* dada aos jovens gregos: a falta de educação e a deliberação livre da vontade. Na mentalidade dos gregos, se os filhos eram educados, ainda que pelos sofistas, então não era a carência de educação que fazia deles injustos. É isso que Sócrates vê quando diz que “não é pela falta de educação nem pela ignorância, mas pela livre vontade, que os injustos cometem a injustiça”, e segue asseverando, “ao mesmo tempo ousais dizer que a injustiça é uma desgraça e um mal detestado pelos deuses” (*Clitofonte*, 407d). O que intriga Sócrates e, neste ponto, faz de seu argumento um poderoso artifício contestador da *vontade* como causa de injustiça, é: “como pode então alguém, de livre vontade, escolher um mal assim?” (*Clitofonte*, 407d). Fatidicamente, se a injustiça é um mal que os homens compreendem encontrar a repulsa dos deuses, é de se esperar que eles próprios, na condição de humanos, ao tentar afastar-se de tamanho mal, se dediquem a não praticar a injustiça. Disso Sócrates conclui, por meio da *fala* de Clitofonte, que a injustiça não é nem uma prática resultante da educação, nem da vontade, mas do que ele compreende como *descuido*.

O *descuido* consiste na raiz mestra de sua crítica à educação oferecida pelos gregos aos seus filhos. Acontece um duplo equívoco quando se pensa que a educação, na forma ostensivamente ofertada pelos gregos, dava conta de resolver problemas como o da injustiça. Primeiro porque essa *educação* não era uma qualificação de fato, dado que, em geral, era realizada por sofistas, e estes não tinham grande apreço para com o cultivo de um *éthos* qualificador amparado por ideias de bondade, beleza e justiça, como requeria Sócrates. Segundo, porque as famílias contratavam esses mestres para reproduzir valores que lhes eram caros, tais como a conservação do *status* familiar, a manutenção das riquezas, o sucesso nos negócios e outros interesses que provinham de valores majoritariamente egoístas. O cultivo da justiça e da virtude, quando referidas ao amparo dos bens coletivos, passava longe das lições desses *mestres*. Ainda assim, na mentalidade dos pais, seus filhos estavam recebendo educação, o que os fazia pensar que as injustiças não poderiam ser resultantes da carência de instrução, já que era oferecida e muito bem paga.

Clitofonte prossegue seu relato fazendo memória daquilo que Sócrates teria afirmado em relação ao que os homens devem fazer na ausência de ilustração e qualificação nas diversas artes, e no que se refere aos atributos da alma. Assevera que é melhor àquele que não sabe executar a lira que se abstenha de fazê-lo. Na medida em que

não se sabe pilotar a nau é uma atitude sábia não se propor a fazê-la inadvertidamente, e, “aquele que não sabe fazer uso da sua alma faria melhor em deixar essa alma tranquila, e não viver, do que levar uma vida e agir apenas por impulso (*Clitofonte*, 408a). Aqui Sócrates reitera algo que aparece em outro diálogo de Platão: a *Apologia de Sócrates*. Nela, o filósofo, ao defender-se das acusações contra ele apresentadas no tribunal, e na iminência de que algum ateniense o admoestasse a deixar de filosofar, talvez como um álibi para a acusação de que foi alvo, diz que “a vida sem esse exame não vale a pena ser vivida” (*Apologia de Sócrates*, XXVIII, 38a). Viver, nesse sentido, implica um conjunto de valores capazes de fazer da vida um acontecimento deveras digno, algo que só é capaz de acontecer na medida em que esta passa pelo cultivo da reflexividade filosófica. Viver mal representa não viver de fato, levando adiante uma vida que de tão descuidada não vive de fato. É a alma, e o adequado cultivo desta na senda do *bom*, do *belo* e do *justo*, que faz a vida acontecer na sua mais elevada plenitude. A pretensão de Sócrates com sua filosofia segue no sentido de constituir um modo de vida que, em tese, é a própria vida, ou, a *vida de fato*. O cultivo de si como premissa para o cuidado e o cultivo educativo do outro passam a formar o núcleo do *éthos* filosófico de Sócrates, inspirando também Platão e toda uma tradição posterior.

Entre os gregos, um dos problemas que ganhou destaque nas discussões envolvendo filósofos e sofistas foi pensar se a virtude pode ou não ser ensinada. No *Protágoras* (324b – 326a) essa questão aparece de forma mais detalhada quando o personagem que dá nome à obra dialoga com Sócrates a respeito da possibilidade de ensinar a virtude. No *Clitofonte* esta questão também aparece. Clitofonte afirma que “estes argumentos e muitos outros do mesmo, numerosos e proferidos com tanta eloquência, que defendem que a ‘virtude pode ensinar-se’ e que ‘devemos preocupar-nos antes de mais conosco próprios’” (*Clitofonte*, 408b) indica que há um reconhecimento da parte dele de que a filosofia de Sócrates constitui um modo de desenvolver nos homens a virtude. Contudo, Clitofonte indica não compreender como esta virtude ocorre no que se refere à justiça (é assim que o diálogo segue), e passa a formular um questionamento incisivo na direção de Sócrates tentando *arrancar* dele uma resposta.

No diálogo, Clitofonte sugere que iniciou questionando os companheiros de Sócrates, dirigindo-se a eles no mesmo estilo que o filósofo costumava utilizar: perguntando. Aos discípulos, Clitofonte teria dirigido uma série de perguntas, tendo

como objetivo compreender o que é a justiça, pensada na forma como Sócrates poderia tê-la ensinado, nos termos de uma virtude.

Ó homens eminentes [disse Clitofonte], de que maneira convém interpretar a exortação à excelência que nos dirige Sócrates? Como se não houvesse nada mais, fosse impossível prosseguir mais adiante e captar o assunto completamente? Será esta a nossa tarefa na vida, exortar aqueles que ainda não foram exortados para que, por sua vez, estes exortem outros? Ou devemos, uma vez que concordamos no que um ser humano deve fazer, continuar a perguntar a Sócrates e uns os outros, qual o próximo passo? Como devemos começar o estudo da justiça? Que dizer? (*Clitofonte*, 408d-e).

A argumentação de Clitofonte vai no sentido de questionar como se pode relacionar o saber com o resultado que dele se espera. Há ainda uma problemática por ele colocada, a qual diz respeito à extensão, ou alcance, de um conhecimento para que dele resulte o produto esperado, no caso das pretensões de Clitofonte, a justiça como produto da virtude. Ele exemplifica a questão dizendo que, “é como se alguém nos exortasse a prestar os nossos cuidados em relação ao corpo, vendo que, como as crianças, não temos noção de que existem coisas como a ginástica e a medicina”, dizendo ser estas artes as que produzem, por excelência, o cuidado do corpo, “e portanto nos censurasse, dizendo que é lamentável prestar todos os cuidados ao trigo, à cevada e aos vinhos e as outras coisas que nos forçamos a adquirir por causa do corpo” (*Clitofonte*, 408e). Este percurso argumentativo, levado adiante por Clitofonte, visa outro objetivo, e não demora a voltar-se para ele quando indaga: “no assunto a que nos referimos, qual diremos que é a arte relacionada com a excelência da alma? É necessária uma resposta!” (*Clitofonte*, 409a).

A resposta dada por um dos interrogados de Clitofonte – o qual ele não revela o nome, mas diz ter a mais formidável reputação, e que certamente era discípulo de Sócrates – era a mesma resposta dada pelo mestre: a justiça. Clitofonte não se convence com a resposta, alegando certa insatisfação, ao que argumenta:

Vê o assunto desta maneira. Diz-se seguramente que há uma arte da medicina, e os seus objetivos são dois: continuar a produzir mais médicos

além dos existentes; e produzir a saúde. Destes, o último já não é a arte, mas o resultado da arte, arte que tanto ensina como é ensinada, resultando a que chamamos saúde (*Clitofonte*, 409a-b).

Por essa *lógica* chega-se a duas conclusões: a) A justiça é a arte que se ensina para o qual se espera algum objetivo, e neste caso, por analogia ao raciocínio de Clitofonte, deve ser algo diferente dela mesma, ou; b) A justiça é o resultado de uma arte que tem outra designação e que, sendo diferente do produto que a gerou, precisa ser conhecida para que complete o itinerário deste percurso formativo do qual ela é o produto. Esse modo de pensar é ilustrado também em relação à arte da carpintaria. “[...] há a casa e a própria carpintaria; uma é o resultado, a outra o ensinamento” (*Clitofonte*, 409b). Partindo por uma das perspectivas, a de que a justiça é a arte que produz homens justos, Clitofonte quer saber: “o que é a outra coisa, o resultado que o homem justo é capaz de produzir?” (*Clitofonte*, 409b).

As respostas que conseguiu de seus interlocutores dizem: um que a justiça “produz o que é benéfico; outro o que é útil, ainda outro o vantajoso” (*Clitofonte*, 409c). No entanto estas respostas teriam gerado outro problema pontuado por Clitofonte, o de que pelos mesmos termos incorreriam em aplicações que seriam concernentes a outras artes, como agir corretamente, fazer o que é proveitoso, benéfico, e assim por diante. Voltando ao exemplo da carpintaria, esta arte “declara o que esta bem faz, o que é apropriado fazer, o que é útil para fazer instrumentos de madeira – que são produtos diferentes da arte em si mesma” (*Clitofonte*, 409c). O que ele espera com suas indagações é elucidar, nos termos de uma distinção, a arte e o produto que se ligam à justiça. Ao certo Platão viu nesse questionamento um importante problema, a ponto de dedicar este diálogo, ainda que curto.

Clitofonte relata a Sócrates que buscou, entre diversos daqueles que seguiam o filósofo, uma resposta para a questão envolvendo a relação entre a justiça como arte ou como resultado (produto). Seu ímpeto investigativo chegou a outra resposta, dada também por outro dos seguidores de Sócrates, o qual também não fora nomeado. Este, por sua vez, teria afirmado que a justiça é a arte que produz a amizade entre as cidades, asseverando que a amizade é sempre um bem, e nunca um mal. No entanto, Clitofonte refuta este argumento dizendo que a amizade não poderia ser sempre boa, dado que o conteúdo deste gênero, se levado a relação entre crianças e bestas, produz resultados

verdadeiramente prejudiciais. O interrogado de Clitofonte, então, “declarou que tais relações não eram de todo amizades e que aqueles que assim lhes chamavam, faziam mal. Aquilo que era, real e verdadeiramente, a amizade era claramente a concórdia” (*Clitofonte*, 409e). Neste momento do diálogo há uma divisão entre a amizade e a concórdia, ao ponto de que o interlocutor de Clitofonte separa a concórdia como sendo o resultado de um acordo de opiniões divergentes enquanto a amizade funda-se no resultado da justiça. Ao seguir a análise pela via do que seria a concórdia, definiram que é a capacidade de ajustar um conjunto amplo de saberes com um resultado em vista, como ocorre, por exemplo, na medicina, que, para chegar ao seu resultado (no caso, a saúde plena) precisa encontrar, entre os diversos caminhos, aqueles que *concordem* em construir a melhor saúde. Para melhor ilustrar este argumento, é como se o médico, na tentativa de levar a saúde ao seu paciente, tivesse que arranjar uma série de fatores que *concordem* em atingir o único objetivo em vista. Precisaria aplicar seus saberes da arte médica e fazer com que estes *concordem* com a alimentação adequada, com o repouso, ou, com o exercício, com a medicalização adequada, e com os demais cuidados exigidos.

Levadas, outrora, todas essas indagações aos seguidores de Sócrates, agora Clitofonte dirige-se diretamente ao filósofo dizendo do que dele colheu enquanto resultado de suas provocações sobre a justiça. Afirma que Sócrates diz ser a “justiça fazer mal aos inimigos e fazer o bem aos amigos”. [E mais tarde] revelou que o homem justo não prejudica ninguém, pois em todos os assuntos age em benefício de todos” (*Clitofonte*, 410a-b). A partir desta definição, que aparece no diálogo sendo a última manifestação que Clitofonte atribui a Sócrates, cabe pensar se a justiça é arte ou produto. Pode-se pensar que é ambas: sendo arte permite ao homem compreender que pode viver em conformidade com ela, caracterizada como o caminho que leva o homem a ser justo. Os exemplos vividos de justiça são basicamente a demonstração da justiça como arte. Na condição de arte, a justiça inevitavelmente se une a um saber que não pode ser reduzido a uma *tékhne*, ou seja, algo que possa ser reproduzido mecanicamente, mas se acha relacionada à *episteme*, ou seja, um saber profundo, capaz de avaliar valorativamente se o fazer encontra associação com os pressupostos entrelaçados da bondade e da beleza. Uma justiça que não se associa ao que Platão define no *Livro VII* como sendo o *bem*, não é efetivamente justa. Pensada como produto, fica clara a assertiva de Sócrates de que a justiça, quando alcançada pela via da sabedoria, se apresenta na forma de homens incapazes de levar prejuízo a outros.

Voltando ao que se observa no diálogo, ao apresentar a divergência entre o que conceitualmente seria a justiça para os discípulos de Sócrates, e posteriormente para ele próprio, Clitofonte se diz desapontado, desistindo de procurar entre eles uma resposta. Em tempo, passa a considerar Sócrates alguém cuja “filosofia” se mostrava muito próxima do que faziam os sofistas, também chamados por Isócrates de bajuladores. Assevera, quanto a Sócrates, que:

Tinha acabado por convencer-me que exortar à virtude todos os seres humanos é o que fazes melhor, mas só há duas hipóteses. Só és capaz disso, mas não de mais? – também pode acontecer nas outras artes, como no caso do homem que sendo piloto se pode aplicar a louvar a arte, por ter grande valor para os seres humanos, e assim igualmente nas outras artes. Alguns poderiam talvez fazer-te esta mesma acusação no que respeita à justiça: que apenas porque fazer bem o seu elogio não és mais conhecedor da justiça. Não que essa seja a minha posição, mas só há duas hipóteses: ou não sabes, ou não queres partilhar comigo o conhecimento. (*Clitofonte*, 410b-c).

Após acusar Sócrates de não ter dado a ele, direta ou indiretamente (por meio dos antes indagados discípulos) uma resposta que lhe fosse conveniente, Clitofonte afirma que voltará seus interesses a Trasímaco, com o qual buscará explicações sobre o que consiste a justiça. Entre os pretextos pela busca do sofista, está sua alegação de que está desorientado sobre o tema em questão. Segue concordando ser ridículo preocupar-se com outras coisas e, por causa do empenho a elas dedicadas, como sugere estar fazendo, deixar a alma cair sob o descuido. Encerra seu diálogo com o filósofo afirmando: “mantenho, Sócrates, que vales tudo para um ser humano que não recebeu exortação, mas para aquele que já recebeu exortação, és antes um obstáculo no caminho da excelência e da felicidade” (*Clitofonte*, 410e).

É importante destacar que o diálogo se encerra com este desfecho de Clitofonte, sem que haja qualquer réplica de Sócrates ou um indicativo que aponte para uma posterior discussão. Para alguns, essa forma de encerramento do texto pode indicar uma incompletude da obra ou a carência de alternativa sobre as problemáticas levantadas anteriormente. Importa destacar este aspecto porque ele pode ser interpretado como constitutivo e intencional da forma como o autor conduz o fechamento argumentativo.

Pensando por esta senda, torna-se viável interpretar a conclusão do diálogo não como uma *decepção* de Clitofonte em relação a Sócrates e sua filosofia, mas o contrário: a incapacidade deste de entender efetivamente o que o mestre propôs ensinar e, talvez, a demonstração de que não estava disposto a aprender com Sócrates. É com essa questão que iniciaremos o tópico a seguir.

Clitofonte: um exemplo de incompreensão dos gregos sobre a justiça na filosofia de Sócrates

A Atenas do final do quinto século a.C. apresenta uma peculiaridade que merece ser destacada, principalmente para entender escritos como o *Clitofonte*, que encerram de modo abrupto, sem um desfecho minimamente/provisoriamente conclusivo, observado em outras literaturas. No período há a peculiaridade de Atenas ter se tornado a principal liderança militar e política pelo seu domínio dos mares, sobretudo no Egeu. Para tanto, ingressou no universo das necessidades militares um grupo de indivíduos diferente daquele que marcava as infantarias tradicionais. Os exércitos habituais de Atenas eram formados por homens que tinham alguma relação com o *demos*, e o serviço militar só poderia ser realizado por quem tivesse alguma condição social, ou que garantisse a capacidade de adquirir um equipamento militar: os chamados hoplitas. Com o advento do domínio marítimo, principalmente com a Liga de Delos, em 490 a.C., ingressou no domínio das navegações um grupo de remadores recrutados entre as camadas sociais menos ilustradas. Pode-se dizer que estavam despreparados em relação tanto à democracia quanto à cidadania ateniense. De acordo com Bloom,

Em uma comunidade militarista, os tipos de práticas e as pessoas respeitadas podem ser muito diferentes de uma em que os valores comerciais ou religiosos são dominantes. A *politeia* tem um efeito duplo - estabelece os objetivos a serem perseguidos e os hábitos a serem praticados; e, ao mesmo tempo, tende a selecionar naturalmente o tipo de homens que devem ser poderosos e honrados, porque se destacam nessas atividades. Atenas tornou-se uma potência marítima e massas de remadores para os barcos eram desesperadamente necessários, uma nova classe de indivíduos tornou-se a base de seu poder e a *politeia* passou por uma transformação radical. A nova

força foi incorporada na comunidade e as pessoas forçaram uma revisão do conceito de cidadania. As qualidades daqueles que podiam desempenhar essas funções tornaram-se padrão para a comunidade (BLOOM, 1955, p. 13 – tradução nossa).

Essa massa que ingressou na vida militar com pouca qualificação cívica e política teria sido, para Bloom, uma das responsáveis pelo posterior processo de degeneração da vida política, já que atuavam muito mais como mercenários do que como cidadãos, e não se achavam implicados com as demandas da *pólis*. Tanto as assembleias quanto os tribunais se viram na eminência de negociar com os interesses desta nova categoria que, tendo ciência da sua importância para a hegemonia ateniense, alegava-se na condição de barganhar questões militares, políticas e jurídicas. Os valores tradicionais já não eram mais considerados como primordiais na constituição das esferas política e jurídica da cidade. Tribunais e assembleias começaram a se tornar o lugar da negociata, da barganha e do *quem pode mais, chora menos*. Nesses espaços a palavra falada e o debate ganharam status privilegiado, assumindo a forma básica da democracia. O regime democrático já não era o mesmo daquele que Isócrates descreveu no *Areopágico*. A democracia primitiva, que formava a *pátrios politeia*, era marcada por uma participação cujos cidadãos procuravam se adiantar na resolução das demandas públicas. Bloom e Too sugerem que esses homens públicos não faziam da atividade política espaço para servir aos interesses próprios, como acontecia com os chamados “novos políticos”⁴. Decore que o espaço do debate público acabou por perder sua *seriedade*, e muitos dos que viam como importante ter responsabilidade sobre suas escolhas tomaram dois caminhos: um deles foi se afastar da vida política, já que esta se achava em condições degeneradas. Isso pode ter ocorrido por decepção com a esfera pública, como Platão registrou na *Carta VII*. O outro era enfrentar, ou com ironia, ou com firmeza, a nova realidade política vivida pela cidade. Observa-se que Sócrates foi um dos poucos a tentar ambas alternativas.

O que teria a ver o final abrupto do *Clitofonte* com todas essas questões? De acordo com Too, os que se identificaram com o primeiro movimento, ou seja, aqueles

4 Yun Lee Too designa os “novos políticos” como sendo a classe política que se formou a partir da democracia do período do Império Marítimo de Atenas. Sobretudo na segunda metade do século quinto a democracia ateniense passa por um profundo processo de degeneração, onde não se respeitavam os valores da tradição nem havia apego por ideias pátrios ou cívicos, apenas por desejos individuais, como glória e riqueza.

que se afastaram da vida política, passaram a ter um caráter específico, designado por ela como *movimento quietista*. O que marca a postura dos membros desse movimento é a profundidade das análises e das reflexões em detrimento do palavrório vazio, típico das assembleias do final do quinto século. Platão fez parte desse movimento. Além dele, Isócrates, que por ter uma voz fraca, gozou do *status* de quietista. Em relação a Isócrates, Too considera:

Se a voz alta está associada à cultura verbal criada e habitada pelos novos políticos, os demagogos agressivos como Cléon, ambiciosos por dinheiro e poder, a voz suave, em contraste, caracteriza o quietista. A voz suave denota o cidadão responsável como o *apragmon*. Onde este indivíduo havia sido criticado pelo Péricles de Tucídides por sua indiferença aos assuntos da cidade na ‘*Oração Fúnebre*’ (2-40.2), ele agora possui uma autoridade e respeitabilidade que deriva precisamente do fato de que ele é diferente dos ‘novos políticos’ e ‘bajuladores’ do passado recente e do presente (TOO, 1995, p. 98 – tradução nossa).

A afirmação de Too nos faz pensar que há uma autoridade específica no silêncio, sobretudo aquele que se apresenta como recusa a participar do novo projeto político que a *pólis* passou a desenvolver. O silêncio, nesse sentido, não se refere simplesmente à ignorância em relação ao que acontece na *pólis*, mas a um exame dos acontecimentos e até a um autoexame, buscando fundamentos, nos termos de um *éthos*, para basear o agir cívico. O agir, neste sentido, deve ser norteado por uma reflexão precedente, coisa que Clitofonte não parece ter se dado ao trabalho de realizar, já que buscava em outros uma *resposta pronta*. Essa afirmação brota da observação que, para Sócrates, a justiça é antes de mais nada uma postura, um modo de vida adotado como forma de agir que encontra fundamentos na esfera da reflexão, mas que ficando a ela restrita simplesmente não faz com que a justiça aconteça de fato.

O problema com o qual Sócrates confrontou a justiça é, antes de mais nada, algo que os gregos enfrentavam na esfera da *pólis*: “o de que a lei, por si só não faz justiça” (SPINELLI, 2017, p. 21). O mesmo seria dizer que a norma não faz justiça ou, ainda, que a teoria, ainda que muito bem formulada, por si só não faz justo seu sabedor. Conhecer a lei não torna legal seu conhecedor, nem saber definir conceitualmente a filosofia faz de

alguém um filósofo. Essa discrepância entre a norma externa e a interiorização desta na alma dos cidadãos foram, para Sócrates e Platão, o problema chave da injustiça no âmbito da vida cívica no perímetro da *pólis*. A justiça, conhecida conceitualmente e amplamente discutida nos tribunais, mas não aderida como forma de vida, se apresentava como a raiz da sua carência nas relações humanas. É o mesmo sentido que se inscreve na ilusão de achar que oferecer qualquer educação é suficiente para tornar alguém educado, como pensavam muitos gregos em relação ao que ofertavam a seus filhos. Em suma, inscrever o justo como um impulso vital, condutor do ser e do fazer num só caminho, passou a constituir o ímpeto filosófico de homens como Sócrates. O final do *Clitofonte*, mais do que a carência de uma resposta de Sócrates indica a carência do cidadão grego comum em promulgar *dentro* de si a autêntica Constituição justa.

Foi a camuflagem do lícito, o aparentar lícito o que é moralmente ilícito, que levou a observância da lei a se constituir em mero *adorno* visualizador de virtude. Isso se deu, negativamente, quando o cidadão (o agente), perante a lei, passou a fomentar a dissimulação, ou seja, só agia segundo os ditames requeridos quando estava na presença do soberano ou do guardião da lei. Sob a iminência da possibilidade de uma punição, o cidadão agia em conformidade com a lei; caso contrário, longo dos olhos do guardião e contando com a possibilidade de ocultar indícios, de driblar testemunhos, agia a bel-prazer. O grave dessa dissimulação se ampliou à medida que o *adorno* cívico se estendeu para o universo tutorial da vida cívica. Por força do costumeiro ou estabelecido, (sobre o qual, em geral, se amolda ao conceito de valioso), paulatinamente se erigiu uma espécie de *sábio cívico*, a título de um cidadão adaptado aos desvios, às maledicências e às injustiças dos trâmites corriqueiros da vida cívica (SPINELLI, 2017, p. 44).

O mal como produto das ações humanas se amplia na medida em que a lei já não cumpre, ainda que pela coerção, com a força mobilizadora do agir, e nem encontra no indivíduo a capacidade de deliberar adequadamente sobre o que fazer. A miséria legal, vinculada à miséria ética, passam a forjar barreiras intransponíveis para a prática da justiça. Sócrates compreendeu que o conserto desta deficiência cívica não poderia acontecer apenas pela força da lei. Em tempo, não descartou a esfera da imposição legal, apenas observou que a legalidade se torna frágil diante da falta de observância

dos homens em relação ao fundamento do seu cumprimento. Era preciso, portanto, inscrever a *Lei* na alma dos homens, e, para fazê-lo, não poderia ser de outro modo senão que cada um tomasse o cinzel e esculpisse, por si mesmo, os pilares que sustentam a qualificação do *éthos* humano: bondade, beleza e justiça.

Buscar amparo fora de si, como quis Clitofonte, teria o mesmo efeito das leis burláveis e dissimuláveis inscritas nos muros ou nos pergaminhos da cidade. Ainda que Sócrates tenha lhe dado a resposta, não tardou para que Clitofonte a desqualificasse, usando para tal o pressuposto de que o filósofo não inspirava clareza nas suas afirmações. Sócrates sabia bem o que dizia, e sabia muito mais pela inscrição desse saber na própria consciência do que por aquilo que pudera ter ouvido de alguém. É pena não ter encontrado disposição da parte de Clitofonte de aderir ao justo. A falta dessa disposição talvez se devesse ao fato de que era mais conveniente justificar o injusto, fazendo-o passar, diante dos outros, por justo, do que praticar o efetivamente justo. Aqui entra o aspecto da conveniência, adotada por aqueles que viam nas estruturas da cidade o lugar para extrair algo que lhe era desejável. Se para promover a justiça é necessário preferir o prejuízo a praticá-lo, poucos teriam disposição para ver conveniência nisto, a não ser quem prefere resguardar o brio da consciência e as qualidades elevadas da alma, como fez o próprio Sócrates.

A filosofia socrático/platônica como forma de vida

Clitofonte pode não ter entendido o ensinamento de Sócrates acerca da justiça. Isso não quer dizer que ele não tenha compreendido os preceitos do ensino de Sócrates sobre o que é e o que representa ser justo, mas para ele parece ser importante não aderir ao que o filósofo propunha. É tolice imaginar que Clitofonte, um político versado, participante de discussões intensas não tenha sido capaz de compreender que “o homem justo não prejudica ninguém, pois em todos os assuntos age em benefício de todos” (*Clitofonte*, 410b). O que acontece é que esse ensinamento de Sócrates teria pouca aplicabilidade nas esferas políticas por onde ele circulava. O que Clitofonte buscava era uma noção de justiça que pudesse ser defendida nas assembleias e nos tribunais, e que não encontrasse argumentos suficientemente fortes entre os membros destas esferas a ponto de contestá-la, ou queria algo que se afinasse às regras do jogo, marcado por

interesse egoístas. O uso prático do saber que Clitofonte buscava em Sócrates não tinha objetivo de construir uma prática de vida eticamente apta à condição cívica, mas buscava artifícios para se sobressair diante dos demais nos espaços de discussão. Isso não quer dizer que a afirmação de Sócrates não tivesse essas características, mas, na atmosfera das assembleias e dos tribunais teria que enfrentar os argumentos de Trasímaco, o hábil jurista apresentado por Platão na *República*. A forma como o texto termina dá a entender que Sócrates não pretende participar dos empreendimentos de Clitofonte, dado que sua filosofia vai exatamente na contramão: ser justo não é ser mais poderoso nem mais forte (seja por força física, seja por força argumentativa) em relação aos outros, mas preferir não usar desta força se isso, de algum modo, levar prejuízo ou mal a outro.

Entender em que medida a filosofia de Sócrates produz um *éthos* cívico necessário à edificação da justiça na *pólis* não é tarefa simples. Talvez por isso Clitofonte rapidamente desistiu desse intento. Entretanto, não encontrou a mesma indisposição em Platão, que se empenhou na dissecação do que seu mestre havia ensinado, não apenas como uma teoria, mas nas ações que viveu na *pólis*. Platão tem por observância que a excelência humana reconhecida em Sócrates, e entendida pelos gregos como *kalokagathía*, poderia ter origem em atributos divinos doados livremente ao filósofo. Contudo, ele certamente reconhecia o empenho do seu mestre em agir a partir de uma dedicação dirigida por esse *éthos divino*, marcado pela busca da bondade, da beleza e da justiça. Como assevera Spinelli, “não é o erro que desqualifica um homem bom, e sim a falta de iniciativa em favor do bem. Não é o erro que faz de alguém um homem mau, e sim o contínuo descaso em ocupar-se em acertar, em fazer o bem” (SPINELLI, 2021, p.19).

O empuxo da alma humana na direção do que é bom, belo e justo promove uma relação importante entre a morale e a ética, no entanto, mantém a necessária distância entre ambas as esferas. Essa distinção reconhece o comportamento moral como “aquele que se produz ou reproduz padrões autorizados pelos usos e costumes; o ético corresponde a uma disciplina interna com a qual o sujeito, valendo-se de sua inteligência, se pauta pelo que é bom, belo e justo” (SPINELLI, 2021, p. 20). Essa afirmação é importante na compreensão da postura de Clitofonte diante de Sócrates porque permite observar que o político desejava uma definição pronta acerca da justiça, algo que pudesse reproduzir como um mantra moral. Acontece que a realização da justiça, antes de ser um conceito

acabado, é uma disposição de uso da inteligência no sentido de dirigir a ação humana da melhor forma possível na busca pela justiça. Detalhe: a construção da justiça (assim como do que é bom e belo) no âmbito da *pólis* carece necessariamente de uma disposição para a ação.

Spinelli recupera como o pensamento de Heráclito, chegado a Sócrates por meio de Crátilo, concebe a relação entre agir e pensar, marcando profundamente a filosofia de Sócrates. Essa tradição reconhece a ação, entendida pelos gregos a partir do conceito de *phrónesis*, concebida sob dois aspectos:

um como “ação do pensar”; outro como uma “ação (mais exatamente uma orientação da ação) derivada do pensar”. O primeiro se expressa mediante reflexão ou empenho racional teórico; o segundo, perante um comportamento, o da prudência ou sensatez, que, em si mesmo, comporta sagacidade eajuizamento sábio. Trata-se de duas ações – a do pensar e a do comportar-se – que resultam em uma só: a do comportamento sábio, ao mesmo tempo prudente e sensato (SPINELLI, 2021, p. 21).

Sócrates teria recebido de Heráclito a percepção de filosofia que é, ao mesmo tempo, uma compreensão movida pelo interesse noético e pela direção da ação enquanto tal. Daí decorre um *saber fazer*, uma *phrónesis*, que se constitui como unidade de entendimento exercido dialeticamente nos seguintes pressupostos: “um saber que, enquanto derivado do pensar, é igualmente vivenciado no comportamento ou na ação” (SPINELLI, 2021, p.21). Se observarmos dessa ótica, quando recuperada a asserção de Sócrates, no *Clitofonte*, sobre o que é a justiça, ou o que se deve fazer para ser justo: “o homem justo não prejudica ninguém, pois em todos os assuntos age em benefício de todos” (*Clitofonte*, 410b), o filósofo une categoricamente o pensar ao fazer numa definição de justiça que, se levada a termo, redimiria a injustiça das relações humanas. Fica evidente que a substância que qualifica o homem justo se efetiva pela ação que tem, na prática do bem, um requisito universal. Ser justo, portanto, para Sócrates, representa não praticar a injustiça (pensando aqui a injustiça como aquilo que leva prejuízo a outro) de modo algum. O próprio *silêncio* de Sócrates, no final do *Clitofonte*, indica sua preferência pela aparente humilhação sofrida via argumentação do seu interlocutor do que pelo mal que causaria se a ele tivesse dirigido uma contra-argumentação agressiva.

É também por essa razão que Sócrates não usa da retórica, mas da dialética para dirigir a educação de seus discípulos. A retórica pressupõe uma superposição argumentativa do mestre sobre seu discípulo, o que criaria, pela perspectiva socrática, uma relação de injustiça, podendo, por esta forma de *educação*, retroalimentar o injusto. Trata-se de uma escolha pedagógica que se consubstancia numa forma de vida, consagrada, em Sócrates, com sua condenação. Essa filosofia, como forma de vida, levou Platão, na *Apologia*, a reconhecer o mestre como o mais justo dos homens.

Observadas as questões anteriores, torna-se claro o fato de que a filosofia, desde suas origens gregas, principalmente com Sócrates e Platão, constituiu um modo de vida que tem também, na expressão de Dalbosco (2015) um caráter de orientação de mundo. Isso contrapõe frontalmente a máxima de que a filosofia tem sido historicamente uma pura e austera contemplação do mundo, ficando assentada no território de um idealismo ortodoxo, como muitos fazem parecer a tradição socrático/platônica. O ensino que a filosofia carrega como intento qualificador é um claro exemplo do exercício prático que ela impôs entre os diversos seguidores das escolas antigas, a começar pela escola pitagórica. Entretanto, é bom que se delimite claramente os marcos que definem o caráter filosófico também como exercício espiritual para não deslizarmos ao outro extremo: pensar a filosofia como pura ação prática. Rememorar a assertiva de Spinelli (2021) é por demais relevante, pois apresenta um ajuste fundamental entre a ação reflexiva e a ação prática que, quando bem casadas, tornam qualificada a condição humana na sua integralidade.

Para uma compreensão mais apurada da filosofia como forma de vida e orientação de mundo, Dalbosco (2015) sistematizou, a partir de Pierre Hadot, como esta constituição se deu entre os greco-romanos. No mesmo passo, apresenta a estreita vinculação entre a filosofia e o ensino, marcando as origens e o caráter do que hoje podemos compreender por filosofia da educação. Esse olhar encontra vinculação também no *Clitofonte*, já que se refere a uma indagação em relação ao mestre, no caso Sócrates, no sentido de reconhecer se sua filosofia teria as qualidades formativas necessárias à educação do bom sujeito cívico. Dalbosco não promoveu esta vinculação com o referido diálogo de Platão, ela é resultado do empenho que ora promovemos. O texto de Dalbosco é importante para nossos propósitos justamente porque acerta no caráter da filosofia como um modo de vida, bem ao estilo requerido por Sócrates.

A sistematização dessa filosofia, promovida por seu discípulo Platão, muitas vezes foi confundida com um idealismo, ou seja, com pura especulação reflexiva traduzida na forma literária. É a elucidação desse equívoco que Dalbosco, ao ler Hadot, nos apresenta. Tal intento fica claro quando afirma:

Na Antiguidade greco-latina, se encontra não só a noção de filosofia como saber contemplativo, mas também como forma de vida. Pierre Hadot é um dos pensadores atuais que melhor investigou esta temática, deixando clara a ideia do quão forte e intensa era a noção de filosofia como forma de vida e o quanto ela se diferenciava da filosofia como sistema ou como ensino doutrinário (DALBOSCO, 2015, p. 6).

Na sequência Dalbosco reconstitui uma citação de Hadot (2006, p. 56), a qual demarca o caráter da filosofia como modo de vida. “A filosofia nos aparece então originalmente não já como elaboração teórica, senão como método de formação de uma nova maneira de viver e perceber o mundo, com o intento de transformá-lo”. Essa afirmação de Hadot, lida pelo texto de Dalbosco, permite a emergência de diversas considerações, muitas das quais o próprio Dalbosco fez, e outras tomaremos a liberdade de fazê-las.

A primeira delas é sustentada por Dalbosco nos termos do que se refere ao “sentido formativo inerente às escolas filosóficas antigas, em oposição à elaboração teórica de sistemas”. O autor afirma que “há nitidamente, tanto em Platão como em Aristóteles, uma preocupação com o ensino, ou seja, com a introdução formativa do estudante no pensamento filosófico” (DALBOSCO, 2015, p. 6). Convém pensar que não se trata propriamente de uma oposição, mas da necessária conexão, feita nos modos da dialética, no sentido de unir o saber intelectual ao prático/moral, nos modos que eram em consonância realizadas nos ambientes formativos. O ensino promovido por Sócrates na Ágora, Platão na Academia e Aristóteles no Liceu, tinha claramente um objetivo prático, voltado à qualificação dos homens para o fazer cívico, mas sem descuidar do cultivo das ideias. Além do mais, não consistiam em esforços subjetivos de indivíduos enclausurados, afastados da esfera social, mas na constante troca de saberes levada a efeito pelos frequentadores desses espaços formativos. Tanto na *República* de Platão quanto nas *Éticas* (*A Nicômaco* e *A Eudemo*) e na *Política* de Aristóteles, fica evidente

o esforço desses pensadores no cultivo das *almas* para que estas façam qualificadas as ações práticas dos homens.

Na medida em que a filosofia foi se constituindo também como atividade educativa, além dos pressupostos conceituais que emergiam da atividade reflexiva de seus adeptos, assumia uma espécie de “arte de ofício”. Não é possível reduzir a educação a meros ofícios ou artes porque ficaria desamparada daquilo que era caro à educação socrática: a *aletheia*. Concebida como um caminho que leva à verdade, a *aletheia* é alcançada por uma inclinação pessoal na busca pelo conhecimento autêntico. Não se trata de encontrar a verdade absoluta – porque é contestável que haja uma –, mas o desejo de conhecê-la alimenta o ímpeto filosófico dos que enamoram amorosamente o saber na sua mais elevada autenticidade. Nesse sentido:

[...] quando se trata de introduzir o iniciante na atividade do pensamento, o filósofo educador experiente encontra o “jeito pedagógico” para fazê-lo. O filósofo precisa até mesmo simular ironicamente, como o faz Sócrates, para atingir a profundidade de algo que não pode ser justificado pelo apelo imediato ao ato de dar razões que emana do saber contemplativo (DALBOSCO, 2015, p. 7).

Muito diferente do que representa *trocar figuras* ou fazer comércio, dando a outro aquilo que lhe falta e adquirindo para si o que lhe agrada, o empenho educador é um movimento que se faz solidariamente. Sócrates demonstrou isso como qualidade inerente à sua posição de mestre. Não era um mestre oracular, daqueles que dada a pergunta a resposta brotava na mais alta eloquência e estilo, à maneira dos sofistas especializados. “O que se tem em mente aqui, do ponto de vista formativo, é que o mestre precisa percorrer ele mesmo todo o caminho pedagógico com seu discípulo, fazendo concessões momentâneas para poder dar um passo adiante no processo formativo de ambos” (DALBOSCO, 2015, p. 7). Ao fazer isso, demonstrava ser a educação um cultivo espiritual sobre si mesmo, independentemente se o “lugar” ocupado é o de mestre ou de discípulo.

O “conhece-te a ti mesmo”, apesar de ter origem oracular, achou em Sócrates condições adequadas e disposição de ânimo para este autocultivo. Notemos que, diante do mestre, o desejo de Clitofonte pelo conhecimento parecia muito com a atividade

mercenária. De modo rapinar, Clitofonte esperava arrancar dos discípulos de Sócrates, e do próprio, uma assertiva que lhe valesse como medida para a justiça. Sócrates demonstrou que as coisas não funcionam bem a esse modo, já que é preciso muito *exercício de si* para se permitir compreender que existe maior valor no sofrimento de injustiça do que no cometimento dela, e que ser justo implica estar disposto a não levar prejuízo a qualquer que seja, até ao maior dos inimigos. Essa *profundidade* que Dalbosco sugere não é sem propósito, mas primordial para tornar o ‘conhecer’ e o ‘saber fazer’ algo tão conectados que se mostram como uma só coisa na postura do homem cívico.

Considerações finais

Guardadas todas as possibilidades de construção de interpretação, que seriam muitas, principalmente pela vastidão conceitual e riqueza teórica encontrada nos diversos textos de Platão, o *Clitofonte* certamente nos coloca muitas provocações, algumas das quais procuramos apresentar no decorrer desse trabalho. Além disso, Clitofonte, enquanto personagem histórico (dado que teria sido filho de Aristônimo de Atenas) conhecido pela narrativa que Platão atribui a ele, nos ajuda a conhecer os valores, as implicações morais, a política e a noção jurídica que predominava na Atenas do final do quinto século a.C.

O *Clitofonte*, apesar de sua pouca extensão, é um diálogo intenso nas suas provocações, sobretudo porque é um dos momentos em que Sócrates é inquirido enfaticamente por um de seus interlocutores, demonstrando uma face certamente corriqueira daqueles que se dispunham a dialogar com ele. Apesar da dúvida que paira sobre a autenticidade do texto, ou seja, dele ter sido escrito por um discípulo ou por alguém próximo, o diálogo não deixa nenhuma dúvida em relação aos demais no que se refere às provocações filosóficas. Quando lido ao lado de outros diálogos de Platão, fica evidente a proximidade com que o *Clitofonte* conversa sobre temas relativos à política, justiça, ética, entre outros temas caros à tradição socrático/platônica. Dito isso, é um texto que se recomenda ler *pari passu* a outros diálogos de Platão, principalmente com a *Apologia de Sócrates* e *A República*. Com a *Apologia*, escrita por Platão, o filósofo pretende mostrar a desconfiança e a falta de apreço de uma parcela dos gregos, sobretudo os da *elite* política, no seguimento de Sócrates e de sua filosofia. Não à toa, a *Apologia* foi pensada por Platão como uma defesa da filosofia de seu mestre. Já com a *República* o

Clitofonte faz paralelos com as noções de justiça que rivalizavam com o olhar socrático, sobretudo aquelas defendidas por Trasímaco e Cálicles, esses que defendiam como justo o exercício do poder e da força pelos que delas se achavam em posse.

Feitas essas observações e propostas as leituras paralelas, é possível compreender como Sócrates faz de sua filosofia uma dimensão prática da vida. Não se pode reduzir seu filosofar àquilo que muitos hoje chamam de “filosofia de vida”. Fazer isso seria um erro porque reduz toda a reflexão a um utilitarismo pragmático, e desloca ao inútil toda a atmosfera contemplativa e autoreflexiva que sustentam as qualidades cívicas do próprio Sócrates, principalmente do *Sócrates platônico*. Percorrer o sentido oposto, fazendo da filosofia de Sócrates uma abstração idealista pura, como muitos se propõem a fazer e pensar, nega frontalmente os elementos históricos que marcaram a vida dos filósofos, como Sócrates, Anaxágoras, Aristóteles e tantos outros, que foram perseguidos (e não foi uma perseguição meramente idealista, no campo da abstração) por aquilo que viveram enquanto filosofaram. Nesse sentido a filosofia constitui um modo de vida na medida em que abraça a causa da justiça, da ética, da política e da educação.

É fundamental, ainda, que pensemos a filosofia como forma de vida e orientação de mundo, nos mesmos termos que Dalbosco, de modo muito apropriado desenvolveu em seus escritos. Uma vez que o filosofar é um pilar fundamental da educação, e a educação é a construção de caminhos que se trilham comunitariamente pelas sociedades humanas, então não há como pensar adequadamente um programa educativo sem fazer dele lugar do filosófico. Em tempo, nada disso é possível sem voltarmos aos clássicos para que eles continuem a nos dizer aquilo que exaustivamente insistimos em esquecer. Como muito bem disse Isócrates, “o escuro logo se revela pelo claro, e o futuro se conhece pelo passado”, razão pela qual escritos como os de Platão carecem de um status de imortalidade. Os problemas e as inquietações de seu tempo não são muito diferentes das nossas: a difusão do injusto adornado como justo; modelos de educação baseados em métodos de treinamento maquínico, isento de reflexividade; busca utilitarista pelo imediato; apelo aos valores supérfluos e abandono do humano, entre tantas outras questões, parecem impregnadas nas ações humanas de tal modo que muitos dos clássicos, como os gregos, que viveram há milênios antes de nós, não passam de contemporâneos nossos. Ademais, que continuemos a cultivar a apreço às grandes questões da filosofia, porque são nossas próprias questões.

Referência bibliográfica

BLOOM, Allan David. **The Political Philosophy of Isocrates**. A dissertation submitted to the Faculty of the Division of the Social Sciences in candidacy for the degree of Doctor of Philosophy. The University of Chicago. Chicago, Illinois, september of 1955.

DALBOSCO, Claudio Almir. **Filosofia e Educação: forma de vida e orientação de mundo**. Conferência proferida no V Congresso da Sociedade de Filosofia da Educação de Língua Portuguesa (SOFELP), ocorrido na UNICAMP (Campinas/SP), no dia 28.08.2015.

ISOCRATES. **Discursos**. Editorial Gredos, Madrid, 1982

MOSSÉ, C. **Atenas: a história de uma Democracia**. Trad. João Batista da Costa. 2. Ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1982.

PLATÃO. **A República**. Trad. Carlos Alberto Nunes; editor convidado Plínio Martins Filho; organização Benedito Nunes & Victor Sales Pinheiro; texto grego John Burnet. – 4. ed. Rev. e bilíngue. – Belém: edu.ufpa, 2016.

_____. **Clitofonte**. Tradução e notas introdutórias da versão francesa – ed. Budé [PLATON, OEvres Completes, Les Belles Lettres, Paris, 1970] por José Colen. Revista da Faculdade de Letras – Série de Filosofia, 29 (2012).

_____. **Diálogos: Fedro, Cartas, O Primeiro Alcebiades** / Platão; tradução direta do grego por Carlos Alberto Nunes: coordenação Benedito Nunes. – 2. ed. rev. Belém: EDUFPA, 2007

_____. **Diálogos: Apologia de Sócrates, Crítão, Laquete, Carmides, Lísido, Eutífrone, Protágoras, Górgias** / Platão; tradução Carlos Alberto Nunes: São Paulo, Melhoramentos, 1970.

SPINELLI, Miguel. **Herança grega dos filósofos medievais**. – São Paulo: Hucitec, 2013.

_____ **Ética e política: a edificação do *éthos* cívico da *paideia* grega.** – São Paulo: edições Loyola, 2017.

_____ **Educação e sexualidade no perímetro cívico da *pólis* grega /** Miguel Spinelli. – São Paulo : Loyola, 2021.

TOO, Yun Lee. **The rhetoric of identity in Isocrate.** Faculty of Classics, University of Cambridge. 1995.

A Filosofia da Educação e os Estudos Clássicos, acerca da metáfora vegetal

Bruno Drumond Mello Silva¹

O objetivo deste pequeno texto é refletir sobre a importância dos Estudos Clássicos para a Filosofia da Educação e para a formação pedagógica, a partir da análise de um *topos* familiar aos discursos educacionais: a metáfora vegetal – a ideia de que a educação se constitui como um processo análogo ao desenvolvimento das plantas. Começando por uma definição geral da Filosofia da Educação como campo de disputas, e dos Estudos Clássicos como tradição literária fundamental, o artigo procede ao exame da metáfora vegetal tal como mobilizada por autores identificados com esses dois domínios – a saber, Scheffler, Rousseau e Plutarco. À guisa de conclusão, o texto pretende ressaltar que, por mais prolífica que apareça ao longo da história, e profícua – ainda hoje – nos debates, a metáfora vegetal está invariavelmente submetida a uma noção particular da teleologia da educação, que a antecede e lhe confere sentido. É necessário, contudo, um alerta: este artigo não é obra acabada – longe disso; também não é um ensaio, propriamente – há elementos que o descaracterizam como tal. Trata-se de um exercício, uma incursão na tentativa de mapear caminhos argumentativos capazes de ressaltar a relevância dos Estudos Clássicos para a formação pedagógica contemporânea. Metodologicamente, como diria Goldschmidt, é trajetória de descoberta, não percurso

¹ Bruno Drumond Mello Silva é licenciado em Filosofia pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), mestre em Filosofia pela Universidade de São Paulo (FFLCH-USP) e doutorando em Educação pela FEUSP. E.mail: drumondms@usp.br. ORCID: 0000-0003-1450-849X

de exposição²; e, por isso, não chega ao termo pretendido: acaba antes de terminar. Espera-se, ainda assim, que tenha sido capaz de colher pelo caminho algumas pistas úteis e pertinentes, balizas para orientar o posterior desenvolvimento deste trabalho.

Filosofia da Educação e Estudos Clássicos

Aquele que escreve, inscreve sua produção em um campo. Ao fazê-lo, coloca-se em relação àqueles que produzem e que já produziram dentro de tal campo, contribuindo para sua delimitação. Literatura, filosofia, história, todo campo é um campo em disputa, seja para transformá-lo, seja para conservá-lo, como destaca Bourdieu³. Inscrever-se em um campo significa, portanto, entrar em uma arena ocupada por sujeitos agentes no presente e pela tradição que os precedeu e da qual eventualmente são representantes; pressupõe a adoção de uma posição frente à produção de tais sujeitos e à tradição do campo; e implica, por fim, a criação do próprio espaço em que se pretende que a escrita seja inserida⁴. Cada campo, por sua vez, é caracterizado por leis específicas, não-intercambiáveis, que impõem, solicitam, permitem e vetam as produções que o compõem, demarcando suas fronteiras a partir de uma lógica própria, dando-lhe uma posição teoricamente demarcada⁵. É em torno dessas leis – por conseguinte, das fronteiras – que a disputa acontece, com maior ou menor grau de interferência externa, a depender do grau de autonomia do campo⁶.

O campo educacional é espaço de muita disputa. Desde os sofistas, combatidos por Platão, passando pela decadência ética da educação, anunciada por Rousseau, pela necessidade da escolarização das massas em um “mundo” em franco processo

2 Cf. Goldschmidt, V. Tempo histórico e tempo lógico na interpretação dos sistemas filosóficos. In: **A religião de Platão**. Tradução de Ieda e Oswaldo Porchat Pereira. São Paulo: Difel, 1970, p.142.

3 Cf. Bourdieu, P. **Os usos sociais da ciência – por uma sociologia clínica do campo científico**. Tradução de Denice Bárbara Catani. São Paulo: Unesp, 2004, p.21 ss.

4 Cf. Bourdieu. *Op. Cit.*, p.25. Vale lembrar uma referência a Borges, J. L. *Kafka e seus precursores*. In: **Outras inquisições**. Tradução de Sérgio Molina. São Paulo: Globo, 2000. “A palavra *precursor* é indispensável, mas se deveria purificá-la de toda conotação polêmica ou de rivalidade. O fato é que cada escritor cria seus precursores”.

5 Cf. Kuhn, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução de Beatriz Viana Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 2009, p.99.

6 Cf. Bourdieu. *Op. Cit.*, p.29-30.

de industrialização e expansão imperialista, até a investida colonizadora da lógica neoliberal, denunciada por Laval⁷, a educação é um domínio particularmente sensível a interferências externas, em especial quanto a expectativa de que se apresente como uma ciência, isto é, como um campo que progride cumulativamente em direção à solução de problemas, a partir de dados factuais expressos em uma linguagem observacional objetiva⁸. É nesse cenário que emergem os subcampos da educação, disciplinas específicas que tomam de empréstimo paradigmas, métodos e experiências de outras ciências, tais como a economia, a psicologia e a administração, traduzindo-as, para examinar e extrair do fenômeno educacional aquilo que o campo lhes demanda: estatísticas, índices, análises e prognósticos, em suma, dados mensuráveis passíveis de serem instrumentalizados e de oportunizar aplicações e resultados práticos. Nesse sentido, a filosofia da educação parece desprovida de recursos, e sua relevância no campo educacional declina, alerta Reboul⁹. Tal declínio não resulta, contudo, da configuração interna da filosofia da educação como parte do campo educacional, mas da predominância de um paradigma social que atribui valor positivo apenas àquilo que “estampa credenciais científicas da cabeça aos pés”¹⁰.

A resposta a tal desafio – constituir-se ou não como ciência – está no interior do próprio campo da filosofia da educação: seus membros constituintes são indivíduos submetidos a processos educativos específicos, receberam uma iniciação profissional

7 Cf. Laval, C. **A escola não é uma empresa – o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2020, p.107ss. Para Platão são suficientes duas referências, embora o combate à educação sofisticada esteja presente em toda sua obra: **Protágoras**, 319a, **Górgias**, 451d, passagens nas quais evidencia a oposição entre o saber técnico atribuído a especialistas, e o conhecimento da virtude, que o senso-comum compreende como um saber disseminado igualmente entre os cidadãos. Para Rousseau, veja-se o Livro I do **Emílio** (*loc. Cit.*). Para a educação de massas e o contexto expansionista no séc. XIX, veja-se Hobsbawn, E. **A era dos impérios**. Tradução de Sieni Maria Campos e Yolanda Steidel de Toledo. São Paulo: Paz e Terra, 2011, p.49.

8 Cf. Kuhn. *Op. Cit.*, p.158. A referência serve à definição geral de “ciência”. As ideias de progresso e sucesso científico, bem como a de uma linguagem neutra da observação científica, são duramente criticadas pelo autor. Nesse sentido, Bourdieu também o acompanha: nem “ciência pura”, nem “ciência escrava”. Cf. Bourdieu. *Op. Cit.*, p.21.

9 Cf. Reboul, O. **A filosofia da educação**. Tradução de Antonio Rocha e Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2000, p.11.

10 Feyerabend, P. **Ciência, um monstro – lições trentinas**. Tradução de Rogério Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica, 2017, p.91.

semelhante, estudaram a partir de um cânone literário mais ou menos coeso, e aprenderam dele as suas lições; dedicam-se ao exame e à compreensão de um mesmo fenômeno, e o fazem cômicos da fortuna intelectual oferecida pela história de sua própria disciplina, bem como da realidade em que, como sujeitos, estão inseridos¹¹. E sua atividade tem pelo menos três características distintivas: trata-se de uma *atividade reflexiva* – sobre seu objeto e sobre si mesma –, sua abordagem é *total* – pergunta pelos fundamentos e pelos fins da educação –, e é, também, *radical* – mergulha inteiramente nas questões, procurando extrair delas as razões e consequências mais profundas¹². Além disso, procedendo ao exame da gênese do campo, tal como preconiza Bourdieu, é possível não só compreender os elementos que demarcam internamente sua especificidade – proposições, crenças, linguagem específica e universo simbólico – mas entender sobretudo as forças que o tornaram necessário [o campo], e que por sua vez conferem sentido à ação dos sujeitos e de suas obras¹³. É nessa frente que o estudo da Antiguidade parece mais relevante, e que a presença dos Estudos Clássicos no campo da filosofia da educação torna-se indispensável à formação dos pedagogos.

Definido, *grosso modo*, como campo acadêmico organizado em torno da tradição greco-latina, os Estudos Clássicos, em sua interface com a filosofia da educação, permitem uma abordagem multidisciplinar e renovada da herança clássica que ultrapassa a mera reverência dinástica ao prestígio das origens. Não se trata do simples reconhecimento da continuidade espiritual de ideais, ideias e práticas pedagógicas, desde a Grécia Antiga até a atualidade, mas de um trabalho que colha o valor heurístico de um passado entranhado em nós¹⁴. O retorno aos gregos – assevera Jaeger, ainda no início da **Paidéia** –, “não significa que lhes tenhamos conferido uma autoridade imutável, fixa e independente do nosso destino. O fundamento do nosso regresso

11 Trata-se, aqui, de atribuir o estatuto de “ciência” a partir da identificação de uma “comunidade científica”. Cf. Kuhn. *Op. Cit.*, p.174.

12 A *totalidade* e a *radicalidade* como características distintivas da filosofia da educação são sugeridas por Reboul. *Op. Cit.*, p.9.

13 Cf. Bourdieu, P. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Thomaz. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989, p.69.

14 Cf. Barros, G. N. M. *Paidéia antiga, paidéia hoje: a propósito de diferenças*. In: Pagotto-Euzebio, M. S.; Almeida, R. (orgs.) **Nós, os Antigos – XI Semana de Estudos Clássicos da Feusp**. São Paulo: Képos, 2014, p.188.

reside nas nossas próprias necessidades vitais”¹⁵. Desde essa perspectiva, a Antiguidade greco-latina aparece não só como o repositório dos modelos originários de formação, dos quadros socioculturais dessa formação, e dos princípios e práticas que a regulam, mas também como imagem de contraste, como coleção de percursos alternativos, lições e diferenças cuja valência educativa ainda viceja¹⁶. E viceja através do livro, através de uma tradição literária que se impõe pela notável influência que exerce; que ainda não terminou de dizer aquilo que tinha para dizer, ao mesmo tempo em que carrega consigo as marcas e o peso das leituras que se acumularam sobre ela ao longo da história¹⁷.

A metáfora vegetal

O emprego recorrente de metáforas é um fenômeno que evidencia a presença de um *topos* clássico no discurso educacional. Scheffler, na década de 1960, reconheceu claramente a importância do papel teórico que elas desempenham no campo da educação, dedicando-se, em larga medida, a explicitar as analogias que elas contêm – de que modo elas definem e canalizam a ação educacional –, e também suas limitações simbólicas – os pontos em que uma abordagem crítica as faz colapsar¹⁸. Scheffler elege três metáforas: a metáfora orgânica, que pensa a educação a partir do reino vegetal, a metáfora da moldagem, que ressalta a noção de plasticidade, e a metáfora da escultura, que reforça a noção de educação como ação de força externa. Embora seja possível remontar a origem dessas metáforas – todas as três – à obra de Platão – e, portanto, às origens –, interessamos, no momento, apenas a primeira delas, a metáfora vegetal e, em especial, a crítica que lhe é dirigida pelo autor.

Segundo Scheffler, do ponto de vista teórico, a metáfora vegetal evidencia a analogia entre o desenvolvimento da criança e o desenvolvimento de uma planta, por um lado, e entre a ação do jardineiro e a ação do professor, por outro. Tal como a planta

15 Jaeger, W. **Paidéia – a formação do homem grego**. Tradução de Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995, p.5.

16 Cf. Cambi, F. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Unesp, 1999, pp.54-5.

17 Este trecho contém a paráfrase das definições 3, 6 e 7, que Calvino sugere para o “clássico” na literatura. Cf. Calvino, I. **Por que ler os Clássicos**. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2000, pp.10-1.

18 Cf. Scheffler, I. **A linguagem da educação**. Tradução de Balthazar Barbosa Filho. São Paulo: Saraiva; Edusp, 1974, p.60.

passa por certas fases de desenvolvimento, da germinação à maturidade, assim também a educação é marcada por etapas sucessivas, cuja consecução independe da ação do professor, a quem – como ao jardineiro – compete unicamente cuidar do bem-estar do educando, “proporcionando condições ótimas para que operem as leis da natureza”¹⁹. Entretanto, do ponto de vista prático, o autor critica a metáfora vegetal por reservar um papel diminuto à atuação do professor, restrito à condição de auxiliar da natureza, sem que lhe compita selecionar as aptidões ou orientar o temperamento da criança²⁰. Ela poda a função normativa do professor em prol do florescimento livre das potências imanentes do educando e, por isso, configura-se como uma “expressão de revolta contra o autoritarismo educacional”²¹.

Tal como apresentada por Scheffler, a metáfora vegetal parece tomada diretamente de Rousseau, para quem a educação constitui fundamentalmente um processo de desnaturalização. No **Emílio**, o filósofo genebrino emprega extensivamente essa metáfora para condenar a educação europeia, em uma formulação que já se tornou célebre: “moldam-se as plantas pela cultura e os homens pela educação”²², porém, o homem desfigura a natureza quando poda as árvores de seu jardim²³. A educação, continua Rousseau, violenta o indivíduo, “retira-lhe sua existência absoluta para dar-lhe uma relativa, transferindo o *eu* para a unidade comum”²⁴ do corpo social. As normas de convívio, a hierarquização das relações, as comparações, os preconceitos, a intolerância e a exclusão, por exemplo, sufocam a natureza humana, submetendo-a às necessidades da vida coletiva. Os costumes adquiridos, aqueles que se assentam por meio da educação – escreve alhures –, recobrem os indivíduos com um “véu uniforme e pérfido de polidez”²⁵, “orna o espírito e corrompe o julgamento”²⁶.

19 Idem, *ibidem*, p.61.

20 Cf. Idem, *idibem*, p.62.

21 Black, M. *Education as art and discipline*, apud. Scheffler, *Op. Cit.*, p.61.

22 Rousseau, J. J. **Emílio, ou da Educação**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p.8.

23 Cf. Rousseau. *Op. Cit.*, p.7.

24 Idem, *ibidem*., p.11-12. Grifo no original.

25 Rousseau, J. J. **Discurso sobre as ciências e as artes**. Tradução de Lourdes Santos Machado. São Paulo: Abril Cultural, 1973, p.344.

26 Idem, *ibidem*, p.355. Nesse sentido, a concepção de natureza como força submetida aos progressos da razão humana, característica do Iluminismo – e, mais tarde, do Positivismo –, encontra, na pena de Rousseau, a expressão da descrença de que o avanço da técnica corresponda à evolução dos costumes. Cf.

A descrição aborrecida que Rousseau faz da condição humana não deve, contudo, ser tomada por ingênua. “Confinado a uma existência social”, nos diz o autor, “o homem não pode prescindir da educação; sem ela, é como um arbusto no meio da trilha: pisoteado pelos passantes, acabará deformado e, por fim, morto”.²⁷ A alternativa, por conseguinte, consiste em erigir uma educação – tanto quanto for possível – consonante com a natureza; uma educação que, mais do que *formar*, preocupe-se em *não deformar* demasiadamente, em especial os mais jovens. A primeira educação, assevera Rousseau, deve ser “puramente negativa”²⁸, preocupada sobretudo em salvaguardar as crianças das pressões sociais, deixando-as “em plena liberdade”²⁹, como as árvores que crescem nas florestas³⁰. É desse cenário, com tão pouco espaço para o protagonismo dos agentes do processo educacional, que irradia a crítica de Scheffler à metáfora vegetal. Entretanto, nem Rousseau cria essa metáfora, tampouco a interpretação de Scheffler extrai dela todos os sentidos possíveis. Retornemos às origens.

Como mencionamos acima, embora uma genealogia da metáfora vegetal nos remeta à obra de Platão – e, num estrato ainda mais antigo, a Hesíodo³¹ –, interessamos aqui observar o uso que dela faz Plutarco de Queroneia (45-120). Esse autor, cuja relevância para a Filosofia da Educação permanece indevidamente desvalorizada nos currículos de formação pedagógica, foi um dos mais prolíficos e influentes autores do mundo antigo³², tendo produzido uma coleção de obras biográficas responsável, em

Hadot, P. **O Veu de Ísis – ensaio sobre a história da ideia de natureza**. Tradução de Mariana Sérvalo. São Paulo: Loyola, 2006, p.167. “Quanto mais refinado o ser humano se torna em seus costumes e gostos e mais consegue dominar cientificamente a natureza, mais parece se corromper em suas relações com outros seres humanos, na vida em sociedade”. Dalbosco, C. A. **Metamorfoses do conceito de formação: da teleologia fixa ao campo de força**. In: Dalbosco, C. A. et al. **Formação Humana (Bildung) – despedida ou renascimento**. São Paulo: Cortez, 2019, p.47.

27 Idem, **Emílio**, p.8.

28 Idem, *idibem*, p.97.

29 Idem, *idibem*, p.96.

30 Embora a metáfora vegetal constitua uma tônica no **Emílio**, esta expressão nos é sugerida por Kant, I. **Antropologia de um ponto de vista pragmático**. Tradução de Célia Aparecida Martins. São Paulo: Iluminuras, 2006, p.220.

31 Aludimos, aqui, a **Os Trabalhos e os Dias**, ao mesmo tempo um manual para as atividades agrícolas e um manifesto pela vida virtuosa. Assim, o homem justo desfruta dos campos cultivados, ao passo que a fome é companheira dos insensatos. Cf. Hesíodo. **Os Trabalhos e os Dias**. Tradução de Mary de Camargo Neves Lafer. São Paulo: Iluminuras, 2002, vv. 202ss.

32 Cf. Xenophontos, S. **Ethical Education in Plutarch – moralising agents and contexts**. Berlin; Boston: DeGruyter, 2016, p. 11.

grande medida, pela percepção europeia da antiguidade greco-romana³³, principalmente a partir de meados do séc. XVI, quando seus livros são traduzidos para o inglês e para o francês. É dele a autoria do **Da educação das crianças**³⁴, um dos primeiros tratados de caráter instrucional dedicados exclusivamente à formação das crianças, no qual se vale exaustivamente da metáfora vegetal. Tomaremos quatro passagens deste tratado, dispostas em dois blocos, com o intuito de demonstrar como ele propicia uma interpretação que preconiza a atividade do professor como elemento fundamental da prática educativa.

Bloco 1:

Tal como na agricultura, primeiro deve-se começar pela boa terra, depois pelo agricultor instruído (*φουτουργὸν ἐπιστήμονα*), em seguida, pelas boas sementes e, do mesmo modo, a natureza deve ser semelhante à terra; o preceptor ao agricultor (*γεωργῶ δ' ὁ παιδεύων*); os princípios e os preceitos à semente³⁵.

A terra é boa por natureza; mas, se descuidada, é improdutiva e arruinada e, quanto melhor for sua natureza, tanto mais, se negligenciada, por causa do descuido, é destruída. Mas uma que é dura e mais áspera que o necessário, se cultivada, de imediato traz nobres frutos. Quais árvores, se negligenciadas, não nascem tortas e se assentam sem frutos e, corretamente cultivadas, não se tornam frutíferas e produtivas?³⁶

Neste primeiro bloco Plutarco apresenta as relações de analogia: a terra, que é boa por natureza, equivale à criança; o agricultor, que lança na terra as sementes e cuida

33 Cf. Frazier, F.; Guerrier, O. Plutarch's French Translation by Amyot. In: Xenophontos, S.; Oikonomopoulou, K. (ed.) **Brill's Companion to the Reception of Plutarch**. Leiden; Boston: Brill, 2019, pp. 431-432.

34 Há uma vasta bibliografia dedicada a discutir a autenticidade deste texto, uma vez que ele não consta do chamado "Catálogo de Lâmprias": uma lista, elaborada provavelmente no século IV, contendo cerca de 227 títulos atribuídos a Plutarco. O conteúdo da obra, entretanto, é fiel ao estilo de Plutarco e consonante com aspectos presentes em outros escritos do autor relacionados à educação (Cf. Xenophontos, S. *Op. Cit.*, p.12). Não cabendo, aqui, um exame mais detido desta questão, cumpre mencionar a tradução brasileira da qual nos valem: Plutarco. **Da educação das crianças**. Tradução de Maria Aparecida de Oliveira Silva. São Paulo: Edipro, 2015. Para o texto grego, recorreremos à edição da Loeb Classical Library (Cf. *infra* Referências Bibliográficas).

35 Plutarco. *Op. Cit.*, 4.2b

36 Idem, *ibidem*, 4.2d-e

para que floresçam, corresponde ao professor que instrui em princípios e preceitos; e a educação, como resultado da ação do professor sobre a criança, é aquilo cuja ausência pode arruinar uma natureza, mas cuja presença pode aperfeiçoá-la. Logo, a metáfora vegetal, tal como mobilizada por Plutarco, posiciona o ensino como elemento indispensável na configuração da dimensão prática do campo da educação, e não qualquer ensino, mas um ensino ativo, como demonstram as passagens a seguir:

Bloco 2:

Tal como é necessário moldar os membros do corpo dos filhos logo no nascimento, para que eles cresçam eretos e apumados, do mesmo modo, convém regrar os costumes dos filhos desde o início³⁷.

Tal como os camponeses colocam estacas nas plantações, assim os professores legítimos *fincam* (παραπηγνύουσι) oportunos preceitos e conselhos nos jovens, a fim de que deles *brotem* (βλαστάνη) retos caracteres³⁸.

Os verbos destacados acima estão diretamente vinculados ao vocabulário das atividades agrícolas; mais importante, neste contexto eles demarcam com clareza a compreensão da natureza – ou seja, da criança – como o solo a partir de onde emerge o trabalho do professor. Tal como o lavrador, que em relação à terra deve conhecê-la, adubá-la, cuidando atentamente da lavoura, ao professor cabe compreender a condição do estudante, suas necessidades particulares, intervindo com o fito de trazer à luz potencialidades que, de outro modo, permaneceriam latentes, pois não floresceriam espontaneamente. Por conseguinte, se uma criança for cultivada adequadamente, dará bons e belos frutos, enquanto as plantas silvestres, como crianças não-educadas, dão frutos acres e imperfeitos³⁹. E os frutos, como último estágio do cultivo, representam aqui a teleologia da educação, tal como concebida no interior do campo.

O que a crítica de Scheffler parece deixar escapar, e que o exame comparado dos usos de Rousseau e Plutarco permite entrever, é que a metáfora vegetal, em si mesma, é estéril; tal como ela ocorre, ao longo da história, no debate educacional, é senão um recurso da linguagem para manifestar as expectativas em relação àquilo que a educação

37 Idem, *ibidem*. 5.3e.

38 Idem, *ibidem*. 7.4c. Grifo nosso.

39 Cf. Plutarco. **Do amor aos filhos**. Tradução de Maria Aparecida de Oliveira Silva. São Paulo: Edipro, 2015, 495d.

deveria ser; é tanto uma metáfora que serve à defesa de uma visão solipsista da natureza humana, de uma *philautia*⁴⁰ individual que se agasta diante de uma alteridade à qual não pode escapar, quanto é também uma ferramenta para conclamar as forças sociais à necessidade imperativa de conduzir o humano à consecução de um destino que, por si só, não está dado: precisa ser construído, formado. Trata-se, pois, de duas tendências antagônicas que ainda hoje perduram como pressupostos e matrizes teóricas das práticas pedagógicas; que ensejam visões conflitantes acerca do papel do professor e dos fins da educação; mas que, apesar das múltiplas rupturas, continuam operando a partir de um mesmo repertório discursivo do qual depende toda a teoria educativa⁴¹.

40 Cf. Rousseau, **Emílio**, p.103.

41 Cf. Pagotto-Euzebio, M. S. A importância da literatura antiga para a formação do professor. In: ____; Almeida, R. (orgs.) **O Mundo Antigo, o Livre Falar e o Livre Pensar**. São Paulo: Feusp, 2020, p. 146.

Referências Bibliográficas

- Barros, G. N. M. *Paidéia antiga, paidéia hoje: a propósito de diferenças*. In: Pagotto-Euzebio, M. S.; Almeida, R. (orgs.) **Nós, os Antigos – XI Semana de Estudos Clássicos da Feusp**. São Paulo: Képos, 2014.
- Bourdieu, P. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Thomaz. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- Bourdieu, P. **Os usos sociais da ciência – por uma sociologia clínica do campo científico**. Tradução de Denice Bárbara Catani. São Paulo: Unesp, 2004.
- Calvino, I. **Por que ler os Clássicos**. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- Cambi, F. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Unesp, 1999.
- Dalbosco, C. A. Metamorfoses do conceito de formação: da teleologia fixa ao campo de força. In: Dalbosco, C. A. et al. **Formação Humana (Bildung) – despedida ou renascimento**. São Paulo: Cortez, 2019, pp.35-64.
- Feyerabend, P. **Ciência, um monstro – lições trentinas**. Tradução de Rogério Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- Frazier, F.; Guerrier, O. Plutarch's French Translation by Amyot. In: Xenophontos, S.; Oikonomopoulou, K. (ed.) **Brill's Companion to the Reception of Plutarch**. Leiden; Boston: Brill, 2019, pp. 421-435.
- Goldschmidt, V. Tempo histórico e tempo lógico na interpretação dos sistemas filosóficos. In: **A religião de Platão**. Tradução de Ieda e Oswaldo Porchat Pereira. São Paulo: Difel, 1970.
- Hadot, P. **O Véu de Ísis – ensaio sobre a história da ideia de natureza**. Tradução de Mariana Sérvulo. São Paulo: Loyola, 2006.
- Hesíodo. **Os Trabalhos e os Dias**. Tradução de Mary de Camargo Neves Lafer. São Paulo: Iluminuras, 2002.
- Hobsbawn, E. **A era dos impérios**. Tradução de Sieni Maria Campos e Yolanda Steidel de Toledo. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

Jaeger, W. **Paidéia – a formação do homem grego**. Tradução de Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

Kant, I. **Antropologia de um ponto de vista pragmático**. Tradução de Célia Aparecida Martins. São Paulo: Iluminuras, 2006.

Kuhn, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução de Beatriz Viana Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 2009.

Laval, C. **A escola não é uma empresa – o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2020.

Pagotto-Euzebio, M. S. A importância da literatura antiga para a formação do professor. In: ____; Almeida, R. (orgs.) **O Mundo Antigo, o Livre Falar e o Livre Pensar**. São Paulo: Feusp, 2020, pp. 132-148.

Plutarch. **Moralia, Volume I: The Education of the Children** (etc). Translated by Frank Cole Babbitt. Loeb Classical Library, 197. Cambridge: Harvard University Press, 1927.

Plutarco. **Da educação das crianças**. Tradução de Maria Aparecida de Oliveira Silva. São Paulo: Edipro, 2015.

Plutarco. **Do amor aos filhos**. Tradução de Maria Aparecida de Oliveira Silva. São Paulo: Edipro, 2015.

Reboul, O. **A filosofia da educação**. Tradução de Antonio Rocha e Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2000.

Rousseau, J. J. **Emílio, ou da Educação**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Scheffler, I. **A linguagem da educação**. Tradução de Balthazar Barbosa Filho. São Paulo: Saraiva; Edusp, 1974.

Xenophontos, S. **Ethical Education in Plutarch – moralising agents and contexts**. Berlin; Boston: DeGruyter, 2016.

Da morte de Pã ao início do Cristianismo: apontamentos sobre Filosofia, Religião e Educação¹

Marcos Sidnei Pagotto-Euzebio²

Rogério de Almeida³

“O pai de Emiliano, o orador, de quem alguns de vocês já ouviram falar, era Epiterse, que viveu em nossa cidade e foi meu professor de gramática. Ele dizia que certa vez, fazendo uma viagem para a Itália, embarcou em um navio carregado de mercadorias e com muitos passageiros. Já estava anoitecendo quando, perto das ilhas Echinades, o vento parou de soprar, e o navio ficou vagando perto de Paxi. Quase todos estavam acordados, e muitos ainda não tinham terminado o vinho que bebiam depois do jantar. De repente, da ilha de Paxi, se escutou alguém chamando em voz alta por Tamuz, o que espantou a todos. Tamuz era o piloto egípcio, que poucos a bordo conheciam pelo nome. A voz chamou por ele duas vezes, e ele não respondeu. Mas, na terceira vez, respondeu, e a voz, ainda mais alta, disse: ‘Quando você estiver do lado oposto de Palodes, diga a todos que o Grande Pã morreu’.”

1 Este texto é uma versão adaptada e reduzida do primeiro capítulo da terceira parte de ALMEIDA, Rogério de, PAGOTTO-EUZEPIO. M. S., Introdução à filosofia da educação: uma tradição literária. São Paulo, Edusp, 2022.

2 Professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP).

3 Professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP).

Ao ouvir isso, todos a bordo, contou Epiterse, ficaram assombrados, pensando se era melhor cumprir o que a voz ordenara ou não deixar o assunto de lado. Diante disso, Tamuz resolveu que passaria em silêncio pelo lugar, se houvesse vento, mas se o mar estivesse quieto e a brisa não soprasse naquele ponto, ela anunciaria o que havia escutado. Então, quando estava do lado oposto do lago Palodes, não havia vento nem ondas, Tamuz, da popa e olhando para a terra, disse as palavras que ouvira: “O Grande Pã está morto!”

Ainda antes de terminar houve um grito enorme de lamentação, não de uma pessoa, mas de muitas, misturadas a expressões de espanto. Como muitas pessoas estavam no barco, a história se espalhou logo por Roma, e Tamuz foi mandado para o imperador Tibério, que ficou tão convencido da verdade da história que pediu uma investigação sobre Pã, e os especialistas, que eram numerosos em sua corte, explicaram que ele foi o filho de Hermes e Penélope.

(PLUTARCO, I, 25. *Sobre o fim dos oráculos*)⁴

A história contada por Plutarco (46-120 d.C.) foi considerada por muitos, desde a Antiguidade, a descrição de algo que realmente aconteceu: a morte das antigas divindades, representadas pelo Grande Pã (o grande *todo* ou *tudo*: *pân*, em grego), quando do nascimento, na província romana da Judeia durante o governo de Tibério, de um menino chamado Joshua ben Youssef – depois conhecido como Jesus, que morreu crucificado sob a acusação de traição ao Império. Com o passar do tempo, os seguidores desse profeta ou *rabbi* acreditaram não apenas que era ele o Messias, o Ungido enviado para libertar o povo judeu da opressão, mas o próprio Filho de Deus, salvador dos que acreditassem nele e naquilo que ele pregou.

“Os deuses, não existindo mais, e o Cristo, não existindo ainda, houve, de Cícero a Marco Aurélio, um momento único em que só existiu o homem”: a frase de Flaubert (do livro *São Pecador*), que Marguerite Yourcenar usa como epígrafe em *Memórias de Adriano* resume bem a situação da cultura em que a tradição literária filosófica se desenvolvia nessa época.

4 PLUTARCH. *Moralia*, Volume V: *Isis and Osiris. The E at Delphi. The Oracles at Delphi No Longer Given in Verse. The Obsolescence of Oracles*. Translated by Frank Cole Babbitt. Loeb Classical Library 306. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1936, p. 401-403.

A busca de um ponto fixo, capaz de firmar o discurso verdadeiro sobre a realidade e servir de guia para a vida política e pessoal, havia se espreado por inúmeros caminhos, e a esperança de que a discussão filosófica, bem encaminhada, faria concordar com uma evidência racional todos os homens, não resistia à simples constatação das inúmeras escolas filosóficas, com suas igualmente inúmeras evidências e maneiras de ver o mundo e os seres humanos, em constante conflito, sem perspectiva de solução.

O anseio por um fundamento moral para a vida já havia sido expresso em sua forma talvez mais abstrata, antes do advento do cristianismo, pelo desdobramento da filosofia platônica naquilo que nos acostumamos chamar de neoplatonismo. Podemos encontrar nesse pensamento, que teve em Plotino (204-270) seu representante maior, o grau máximo de elaboração que a filosofia grega antiga alcançou, no sentido de uma compreensão do mundo material e da vida política como insuficientes para a justificação dos fins éticos da existência.

O período em que o neoplatonismo se desenvolve e chega ao apogeu é concomitante ao do surgimento e desenvolvimento do pensamento cristão, que não irá se definir como *mais uma* filosofia, mas como a resposta, definitiva, aos problemas enfrentados, mas nunca resolvidos, pelo pensamento filosófico. O cristianismo pretendia encerrar a disputa chamando para decidir em favor de seu discurso uma autoridade incontornável, a própria divindade, agora não mais uma dentre outras, tampouco a mais forte ou mais poderosa, mas a única, uma unicidade identificada à unicidade da própria razão, capaz de estabelecer normas e regras certas e seguras para o bem viver.

Plotino desenvolve o pensamento de Platão a partir de suas potencialidades abstratas e espirituais: a ideia do Bem, ilustrada pela imagem do sol que a tudo dá vida e existência, tal como vemos na alegoria da caverna, assume um papel transcendente para Plotino, que o concebe como uma unidade primordial, o UM, além de quaisquer definições de existência e não-existência, e que é origem de tudo o que existe. No entanto, esse Bem criador não cria, rigorosamente falando: o mundo e a realidade dele emanam tal como a luz emana do Sol, sem diminuir ou se enfraquecer nesse processo.

Essas emanções vão constituindo a realidade na forma de graus, começando na razão (*noûs*) que tudo ordena, passando pela alma do mundo, da qual derivam a alma humana e a natureza, na forma da matéria. Acima da matéria, a alma humana busca o contato com o divino, o encontro (*hénosis*) com o Um, experiência de iluminação e

libertação comum à muitas religiões. Plotino foi aluno de um mestre famoso, Amônio Saccas (175-240), que nada deixou escrito, ainda que tenha sido professor de alguns filósofos importantes no desenvolvimento das doutrinas cristãs: Orígenes e Longino. Amônio Saccas teria nascido de pais cristãos, mas converteu-se à filosofia grega ao tomar conhecimento dela, o que indica também o ambiente de intensa competição e busca por discursos de autoridade durante os primeiros séculos de constituição do pensamento cristão.

O cristianismo foi entendido por muitos como uma outra forma de vida ou filosofia, concorrente das já conhecidas – estoicismo, epicurismo, platonismo etc – o que facilitou a conversão ou transição de muitos filósofos para a nova crença. Mesmo seu maior competidor, o platonismo de Plotino, de certa maneira oferecia meios que podiam parecer encaminhar naturalmente ao cristianismo. A crença na unidade e transcendência da divindade, sua incognoscibilidade, tudo isso podia ser compreendido estando bem próximo daquilo que o cristianismo pregava, com a vantagem de a nova crença oferecer, sem hesitar, a possibilidade de uma vida eterna e feliz para a alma (já identificada aqui com o essencialmente pessoal, com o eu ou *self*) – algo que as outras formas de vida jamais fizeram, a não ser com inúmeros senões e dúvidas.

Um exemplo dessa busca por um “centro divino”, por um ponto de apoio absoluto, capaz de justificar a existência e afastar as angústias nascidas da percepção da falta de sentido é a em que se lançou o filósofo Justino (100-165), o primeiro que transitou do platonismo para o cristianismo, provavelmente do platonismo da Média Academia, marcada pelo ecletismo doutrinário. Sua conversão se inscreve em processo de busca por uma explicação da vida e do mundo que é típica da vida filosófica, mais do que da vida religiosa. De fato, Justino, nascido na Síria e descendente de gregos, após receber uma educação de primeira qualidade, decidiu investigar o que diziam e propunham as diversas escolas filosóficas de seu tempo. Ele passou pelos estoicos, pelos aristotélicos e pelos pitagóricos até ser instruído por um eminente platonista.

O platonismo, ao apresentar o mundo como obra de um demiurgo e conceber a alma como imortal, tinha pontos de contato com o cristianismo nascente (ainda que uma criação do universo a partir do nada, *ex nihilo*, não fosse concebível para os platônicos). Sócrates havia ensinado o valor da integridade e a necessidade de suportar o que quer que fosse para mantê-la. Justino diz ter assistido às perseguições contra os cristãos, e o

modo como eles se comportavam diante da morte não era diferente daquilo que Sócrates defendera. Mais do que isso, os cristãos eram herdeiros, a partir do judaísmo com o qual se relacionavam, de uma tradição escrita, de um livro, que garantia a antiguidade de sua pregação e servia como confirmação de suas alegações.

Os livros dos judeus contavam uma história ainda mais antiga que a filosofia de Platão, adiantando-se a ele em alguns séculos. A presença de livros capazes de garantir a verdade da nova fé não deve ser desprezada. Sabemos que a filosofia se constitui a partir da literatura, a partir da materialidade de textos que foram e são lidos, comentados, refutados e desenvolvidos. Seria assim também com o cristianismo, que persuadiu a muitos, também, pela autoridade dada à palavra escrita. Mesmo os procedimentos nas reuniões cristãs em seus inícios repetiam em seu núcleo o modelo das antigas escolas: a leitura e comentário do trecho de um livro, nesse caso, das Escrituras.

Justino, que nunca abandonou, mesmo depois de sua conversão, o manto característico dos filósofos, vestimenta que os distinguiam das outras pessoas, conta a história de sua passagem ao cristianismo em um livro, *Diálogo com Trifão*, em que argumenta com um judeu desse nome que, reconhecendo-o filósofo pela roupa que vestia, pergunta a ele sobre a filosofia que professava. Para Justino, a filosofia era, de fato, “o maior de todos os bens” (*philosophía mégiston ktêma*) e os que se dedicavam a ela eram “homens sagrados”. Tendo estudado com vários mestres de várias linhas diferentes, Justino, bem ao gosto eclético da época, conceberá como insuficientes cada uma dessas doutrinas tomadas separadamente, e verá no cristianismo a realização das pretensões de todas elas, de forma perfeita. Porque existe apenas uma filosofia, e não a filosofia desta ou daquela escola:

Pois o que seja a filosofia e o motivo pelo qual ela foi enviada aos homens muitos o ignoram, pois do contrário não existiriam platônicos, nem estoicos, nem teoréticos [talvez Justino se refira aqui aos cétricos], nem pitagóricos, já que essa ciência (*epistême*) é uma só. Quero explicar como ela passou a ter tantas cabeças. A questão é que aos primeiros que a ela se dedicaram e se tornaram famosos em sua profissão, seguiram outros que não fizeram mais nenhuma investigação sobre a verdade (*alétheia*). Ao contrário, levados pela admiração da constância, do domínio de si e da raridade das doutrinas de seus mestres, só aceitaram como verdade o que cada um tinha deles aprendido.

Então, transmitindo a seus sucessores doutrinas semelhantes às primitivas, cada escola tomou o nome daquele que foi o pai da doutrina.⁵

O modo como Justino apresenta seu pensamento não é diferente das polêmicas programáticas com que os mestres de escola apresentavam seus planos de estudo: há a menção às escolas rivais, há a afirmação — que pretende ser uma constatação — da insuficiência de cada uma delas em expressar a verdade e a apresentação da própria doutrina como a única que mereceria, de todo direito, o nome de *philosophía*, por se propor alcançar o que era o objetivo de todas elas: “criar a felicidade” (*philosophía eudaimonían poiëi*) (3, 4).

De todas as filosofias pelas quais Justino passou, a de Platão foi a que mais próximo chegou de suas expectativas. Ela tinha como objetivo a visão de Deus, ponto fixo em que se apoiar a esperança da felicidade:

Justamente nesses dias, chegara à nossa cidade um homem inteligente, proeminente entre os platônicos; mantinha com eles longas conversas e a cada dia eu me adiantava e fazia progressos notáveis. Eu me exaltava principalmente com a consideração do incorpóreo. A contemplação das idéias dava asas à minha inteligência. Eu imaginava ter-me tornado sábio num átimo, e minha estupidez fazia-me esperar que, de um momento para outro, contemplaria o próprio Deus. Com efeito, esta é a meta da filosofia de Platão.⁶

Absorto em tais exercícios filosóficos, Justino se afastava frequentemente da agitação da cidade. Foi em uma dessas incursões que, em um “lugar não longe do mar”, ele encontrou um homem já velho, de quem não sabemos o nome, com quem começou a conversar. No diálogo que se segue, Justino afirma gostar de lugares como aquele, afastados e tranquilos, por serem ótimos para se conversar consigo mesmo, e também para se dedicar à *philologia*. (3, 2). Ao usar o termo *filologia*, Justino se refere à palavra como caracterização do exercício do *lógos*, ou seja, do pensamento, em um sentido que

5 JUSTINO, *Diálogo com Trifão*, 2, 1-2. Tradução adaptada. In JUSTINO. *I e II Apologias. Diálogo com Trifão*. São Paulo: Paulus, 1995, p. 53.

6 JUSTINO, *Diálogo com Trifão*, 2, 6. Tradução adaptada. In JUSTINO. *I e II Apologias. Diálogo com Trifão*. São Paulo: Paulus, 1995, p. 53.

ainda preservava a conexão entre pensar, falar e agir. Ser um filólogo, nessa acepção, era o propósito dos que se dedicavam aos estudos superiores, sejam os de filosofia ou de retórica, pois ambos se propunham formar o pensamento e o caráter.

O velho, no entanto, toma o termo em sua literalidade, e condena Justino por ser um *amante das palavras*, e não da verdade e da ação: “Você é, então, um amante das palavras (*philólogos*), não das ações (*philergós*) ou da verdade (*philaléthes*), um sofista, não um homem prático?” (3, 3. trad. adaptada). A velha acusação contra os sofistas volta a ser empregada: o professor de doutrinas errôneas é sempre o outro, mas, de forma especial, aqui sofista é quem se ocupa não do que é real, verdadeiro ou relacionado à ação – o que pode ser chamado de prático (*praktikós*) – mas apenas das palavras. Não são apenas palavras, dirá Justino: o que haveria de mais importante que orientar as pessoas na direção da razão? Essa é a tarefa da Filosofia:

O que há de melhor e mais útil que mostrar como a razão (*lógos*) a tudo dirige? Que tomando-a para nós, e deixando-nos conduzir por ela, podemos contemplar o engano dos outros e ver que em sua maneira de viver não há nada de são, nem de agradável a Deus. De fato, sem a filosofia e a reta razão, não é possível existir prudência (*phrónesis*). É preciso que todos os homens filosofem e considerem tal obra a maior de todas e a mais honrada, deixando o resto em segundo ou terceiro lugar. Tais coisas, se estiverem de algum modo unidas à filosofia, ainda poderão ser consideradas coisas de moderado valor e dignas de aceitação. Contudo, se estiverem separadas dela e não a acompanharem, serão pesadas e vis para aqueles que as realizam.”⁷

Veremos na sequência o homem indicar a inconsistência das respostas do platonismo para as questões sobre a alma e sobre Deus, e aconselhar Justino a buscar conhecer o que pensam os cristãos, capazes de dar a essas perguntas as respostas *verdadeiras*. Pois o filólogo, compreendido como sofista, não se ocupa da verdade, mas salta de erro em erro, encantado pelas palavras, sem se importar se elas se referem a qualquer coisa de real.

O cristianismo, ao contrário das filosofias que disputam entre si, apresenta uma verdade que irá calar todo o resto: “A mim nada importa Platão, Pitágoras ou

7 JUSTINO. *Diálogo com Trifão*, 3, 3. In JUSTINO. *I e II Apologias. Diálogo com Trifão*. São Paulo: Paulus, 1995, p. 54.

qualquer outro que compartilhe essas opiniões. Pois a verdade é esta.” (6, 1.) Constatada a incapacidade de os filólogos ou filósofos responderem com verdade as perguntas mais essenciais, resta o recurso aos que viveram antes desses pensadores, e que foram a fonte, oculta ou secreta, do pouco de verdade que encontramos na Filosofia.

Há muito tempo, existiam alguns homens mais antigos do que todos estes considerados filósofos, homens bem-aventurados, justos e amigos de Deus, que falaram inspirados pelo espírito divino e, divinamente inspirados, predisseram o futuro que está se cumprindo exatamente agora. São os chamados profetas (*prophétas dè autoùs kaloùsin*). Somente eles viram e anunciaram a verdade aos homens, sem temer ou adular ninguém, sem deixar-se vencer pela vanglória; pelo contrário, repletos de espírito divino, disseram apenas o que viram e ouviram. Seus escritos (*syngrámmata*) se conservam ainda hoje, e quem os lê e neles acredita pode tirar o maior proveito nas questões a respeito do princípio e fim das coisas e sobre aquelas coisas que o filósofo deve saber. Com efeito, eles nunca fizeram seus discursos tentando prová-los, pois eles são testemunhas fidedignas da verdade, acima de toda prova. Além disso, os acontecimentos passados e os atuais obrigam-nos a aderir às suas palavras. É justo crer neles também pelos milagres que faziam, pois por meio deles glorificavam a Deus criador e pai do universo, e anunciavam a Cristo, seu Filho, que dele procede. Em troca, os falsos profetas, cheios de espírito enganoso e impuro, não fizeram nem fazem isso, mas atrevem-se a realizar certos prodígios para espantar os homens e glorificar aos espíritos do erro e aos demônios. Quanto a ti, antes de tudo, roga que as portas da luz te sejam abertas, pois estas coisas nem todos as podem ver e compreender, a não ser aqueles a quem Deus e seu Cristo concedem o dom de compreender.⁸

A longa citação se justifica porque nela encontramos as marcas que estarão, daqui para frente, presentes em toda Filosofia do período que ficou sendo chamado de Idade Média, e que melhor seria chamar de Era Cristã: sem a fé, que nasce do conhecimento do que restou escrito sobre e pelos profetas, não será possível encontrar nenhuma verdade, tampouco conhecer qualquer coisa. Deus passa a participar da reflexão filosófica como garantidor dos argumentos, um Deus que se revela pela Escritura e que age na História.

8 JUSTINO. *Diálogo com Trifão*, 7, 1-2. In JUSTINO. *I e II Apologias. Diálogo com Trifão*. São Paulo: Paulus, 1995, p. 58.

A antiguidade dos livros proféticos será, por si mesma, garantia de sua verdade. Tanto que, para Justino, foi desses livros que os filósofos extraíram a maior parte de seu conhecimento. Platão, por exemplo, “ao dizer ‘a culpa é de quem escolhe. Deus não tem culpa’, falou isso por tê-lo tomado do profeta Moisés, pois sabe-se que este é mais antigo do que todos os escritores gregos.” (*I Apologia*, 44, 8) (Justino se refere ao livro *X d’A República*, em que as almas escolhem qual forma de vida desejam ter ao voltarem ao mundo). O ensinamento dos filósofos, naquilo que é bom, retoma o ensinamento divino. No entanto, a ele se subordina, porque a sabedoria desses pensadores é sempre parcial, sem a presença da palavra (*lógos*) e do espírito (*pneûma*) do Deus cristão:

“Confesso que todas as minhas orações e esforços tem por finalidade mostrar-me cristão, não porque as doutrinas de Platão sejam alheias a Cristo, mas porque elas não são totalmente semelhantes, como também as dos outros filósofos, os estoicos, por exemplo, ou os poetas e historiadores. De fato, cada um falou bem, vendo o que tinha afinidade com ele, pela parte que lhe coube da palavra seminal divina (*spermatikoû theíon lógou*)⁹. Todavia, é evidente que aqueles que em pontos muito fundamentais se contradisseram uns aos outros, não alcançaram uma ciência infalível, nem um conhecimento irrefutável. Portanto, tudo o que de bom foi dito por eles, pertence a nós, cristãos, porque nós adoramos e amamos, depois de Deus, o *Lógos*, que procede do mesmo Deus ingênito e inefável. Ele, por amor a nós, se tornou homem para partilhar de nossos sofrimentos e curá-los. Todos os escritores só puderam obscuramente ver a realidade, graças à semente do *Lógos* neles ingênita. Com efeito, uma coisa é o germe e a imitação de algo, que é feita conforme a capacidade; e outra, aquele mesmo do qual se participa e imita, conforme a graça que também dele procede.¹⁰

O Cristianismo deve ser compreendido como a realização das pretensões dos filósofos, e culminação dos esforços de séculos dos que tentavam explicar Deus e a vida. De todas as “cabeças” originárias de uma antiga verdade esquecida, e que foram chamadas de filosofias e de escolas de filosofia, cada uma propondo um modo de vida e uma educação parciais, e por isso diferentes e sempre em competição, deveria restar apenas uma, a única verdadeira, revelada por Deus via seus profetas.

⁹ A expressão tem clara origem estoica.

¹⁰ JUSTINO. *II Apologia*, 13, 2-6. Trad. adaptada. In JUSTINO. *I e II Apologias. Diálogo com Trifão*. São Paulo: Paulus, 1995, p. 73.

Todos os *escritores* (*symgraphêis*) – o que é bastante importante para pensarmos a filosofia como certa expressão *escrita* do pensamento – viram a realidade de forma obscura porque lhes faltava, justamente, a revelação, a abertura das “portas de luz” (que em Justino podem se relacionar com a iluminação descrita na *Carta VII* de Platão (341b), aquela repentina “luz que alimenta a si mesma”). Se no âmbito estritamente religioso Cristo teria vindo à Terra para realizar as profecias do Antigo Testamento ou da Torá, quanto à Filosofia sua vinda não teria outro propósito se não terminar com a busca incessante e infrutífera de séculos: a última palavra sobre Deus e o homem foi dada, e é uma palavra divina e, por isso, irrefutável.

Justino pertence ao grupo de cristãos instruídos na cultura grega que se costumou chamar de “pais da igreja”, por terem se dedicado a elaborar uma teologia, ou um conhecimento da mensagem cristã, que levasse em conta a sabedoria ou filosofia dos antigos, seja para indicar em que tais concepções de mundo se harmonizavam, seja para mostrar o quanto a mensagem cristã era superior à pura filosofia pagã. Por isso são chamados, também, de “apologistas”, ou seja, de defensores da fé diante de seus acusadores. Justino, por exemplo, foi acusado de ateísmo (o que não deixa de fazer sentido, porque, afinal, Justino não acreditava nos deuses de Roma) por um filósofo cínico chamado Crescêncio – o que talvez tenha causado sua condenação à morte, sob o governo de Marco Aurélio, em 165.

Veremos outros apologistas em ação durante todo esse período. Taciano (120-172), que foi aluno de Justino e condenava violentamente a cultura grega, pergunta em seu *Discurso Contra os Gregos*, o que “produziste que mereça respeito, com a vossa filosofia?”¹¹ Deve-se rejeitar todos os filósofos: Diógenes, Aristipo, Platão, Aristóteles, Heráclito, Zenão de Cítio, Empédocles, Ferecides, Pitágoras e Crates (Sócrates é preservado da crítica. Desde muito cedo ele foi considerado uma “alma naturalmente cristã”):

Não vos deixeis, portanto, arrastar por esse bando de pessoas que gostam mais do barulho do que do saber e que dogmatizam coisas contraditórias, cada um dizendo o que lhe vem à boca. São muitos os choques que acontecem entre eles, pois um odeia o outro, criando doutrinas opostas, por pura fanfarroneice, desejando postos iminentes. (...) O que é que os

11 TACIANO. *Discurso contra os gregos*, 2. São Paulo: Paulus, 1995, p. 42.

vossos filósofos fazem de grande e maravilhoso? Trazem um dos ombros desnudado, conservam sua longa cabeleira, cultivam sua bela barba, usam unhas de feras; fanfarroneiam que não têm necessidade de nada, quando, como Proteu, necessitam do curtidor por causa do alforje, do tecelão para o manto, do lenhador para o bastão, dos ricos e do cozinheiro para suas gulodices. Tu, homem que imitas o cão, não conheces a Deus e, por isso, vives imitando os irracionais: depois de proclamar aos gritos e publicamente com fingida seriedade, te constituís em vingador de ti mesmo; se não recebes, desatas em insultos, e a filosofia é para ti a arte do lucro. Tu segues as doutrinas de Platão, e aquele que faz sofismas conforme Epicuro opõe-se a ti com voz estridente. Queres ordenar tua conduta de acordo com Aristóteles, e um discípulo de Demócrito te cobre de injúrias. Pitágoras afirma ter sido Euforbo e é herdeiro da doutrina de Ferecides, enquanto Aristóteles nega a imortalidade da alma. Vós, entre os quais existem doutrinas contraditórias, combateis, discordando, contra os que são entre si concordes.¹²

Os gramáticos, representando aqui outra vertente educativa de seu tempo, a da educação retórica, também são alvo de condenação:

Basta de jactar-vos com discursos alheios e de adornar-vos, como a gralha, com plumas dos outros. Se cada cidade vos despojasse das expressões que lhe pertence, já teriam acabado todos os vossos sofismas. Procurando averiguar quem é Deus, desconheceis o que há em vós mesmos, e, olhando boquiabertos o céu, acabais caindo num poço. (...) Como é que dizeis que só entre vós existe a sabedoria, se não tendes outro sol, nem outros astros que vos iluminem, nem origem diferente, nem morte melhor do que os outros mortais? O princípio de vossa charlatanice foram os gramáticos; vós, que partilhais a sabedoria, vos separastes da verdadeira sabedoria e repartistes entre os homens os nomes das partes dela; como não conheceis a Deus, aniquilais uns aos outros, fazendo-vos guerra mútua. (...) Para que vos ergueis com as palavras, se estais longe das obras? Envaidecidos na glória, abatidos nas desgraças, irracionalmente abusais de vossas figuras retóricas. Em público, andais pomposos, mas escondes vossas doutrinas nos cantos.¹³

12 TACIANO. *Discurso contra os Gregos*, 25. São Paulo: Paulus, 1995, p. 57.

13 TACIANO. *Discurso contra os Gregos*, 26. São Paulo: Paulus, 1995, p. 58.

O ímpeto de Taciano revela os termos da disputa entre os mestres da educação superior de seu tempo, na qual o cristianismo terá de defender uma posição. A verdadeira *paideia* será a *paideia* cristã, muito superior aos olhos de seus defensores que qualquer obra dos gentios ou pagãos, por ser fundada em um *lógos* que é revelação divina, não obra dos homens. Cristo, o Filho de Deus, veio à Terra para remissão dos pecados e para cumprimento das antigas profecias. E a prova de verdade dessa mensagem – a Boa Nova, o *Evangelho* – é dada pelos livros proféticos. E se diz da verdade da nova fé também por meio de livros: os padres apologistas que se dedicam a escrever a defesa do cristianismo também fazem propaganda com seus textos.

A pretensão de se dar a última palavra no campo da disputa, presente aqui e recorrente em todo desdobramento da literatura filosófica, não nos deixa esquecer que o cristianismo nascente, se quisesse realmente se estabelecer, precisaria disputar com a Filosofia o discurso da sabedoria de seu tempo, e se mostrar capaz de sustentar suas convicções diante do público bem-pensante.

Ao contrário de Justino, a crítica de Taciano defende a ruptura com a tradição greco-romana, e não sua realização ou superação na forma do cristianismo. A filosofia “bárbara” é em tudo superior à filosofia dos gentios, que escondem a antiguidade desse saber para poder preservar as mentiras que professavam e ensinam. Há um claro componente de orgulho étnico (Taciano era da Síria) na condenação do pensamento pagão feita por esse autor:

Exponho-vos tudo isso não porque soube de outros, mas porque percorri muitas terras, professei como mestre vossas próprias doutrinas, pude examinar muitas artes e ideias e, por fim, vivendo em Roma, pude contemplar detidamente a variedade de estátuas que para lá vós exportastes. De fato, não me preocupo, como o vulgo costuma fazer, em confirmar minhas doutrinas com opiniões alheias, mas só quero escrever aquilo que eu pessoalmente compreendi. Justamente por isso, dando adeus à altivez dos romanos, ao frio palavrorio dos atenienses e aos contraditórios sistemas de vossa filosofia, aderi finalmente à nossa filosofia bárbara.¹⁴

14 TACIANO. *Discurso contra os Gregos*, 35. São Paulo: Paulus, 1995, p. 63.

Ainda assim, não nós esqueçamos que os textos apologéticos, na sua maioria, não foram escritos para as massas, ou seja, para os pobres ou simples que aderiam ao cristianismo por motivos antes sentimentais ou emocionais que racionais. Para esse público, a pregação e o sermão bastavam, e a vida em comum das primeiras comunidades cristãs reforçava os vínculos e a fé partilhada. Porém, aos educados na tradição grega, razões precisavam ser aduzidas, o que não era tão simples se quiséssemos convencer um grego, um romano ou mesmo um judeu helenizado que Deus teve um Filho, que o mandou a Terra em sacrifício, e que desse sacrifício resultou o perdão dos erros humanos, seguido de sua ressurreição dos mortos.

Os gregos conheciam histórias de semideuses, filhos de divindades, mas a ideia de um homem morto tornar a viver lhes parecia completamente estranha. Quanto aos judeus, ainda que conhecessem alguns episódios de ressurreição descritos em suas escrituras, só poderiam considerar como blasfêmia a ideia de Deus ter tido um filho com uma mulher. Ou seja, a nenhum destes grupos tais elementos unidos fariam sentido ou deixariam de ser expressão de loucura ou de sacrilégio.

Orígenes de Alexandria (185-254) foi outro importante defensor da nova religião. Em seu livro *Contra Celso* respondeu às críticas feitas ao cristianismo pelo filósofo de mesmo nome, que havia elaborado, entre 170-185, uma obra condenando o cristianismo, com o nome de “*Palavra Verdadeira*”. A ocorrência de um libelo no campo pagão demonstra que já no tempo de Justino a cultura estabelecida sentia a necessidade de se defender da maré cristã por meio de um texto escrito, ou seja, tendo como audiência um público instruído. As críticas de Celso não deixavam de fazer sentido. E ao menos duas delas eram admitidas pelos cristãos: a recusa em honrar os deuses da cidade e a figura deificada do Imperador. Tais posições deram ensejo às conhecidas perseguições, condenações e mortes que pouco ou nada tinham a ver com o cristianismo enquanto religião.

De modo geral, os romanos não se importavam com a religião dos povos conquistados ou a de seus súditos. Em um mundo politeísta, não havia nenhuma surpresa quanto à variedade de deuses e de cultos. O que estranhava o Império e justificava, aos seus olhos, a repressão contra os cristãos era a explícita desobediência e sedição que essas recusas representavam. Não é sem razão que Justino evoca as acusações feitas à Sócrates por Atenas:

Quando Sócrates, com raciocínio verdadeiro e investigando as coisas, tentou esclarecer tudo isso e afastar os homens dos demônios, estes conseguiram, por meio de homens que se comprazem na maldade, que ele também fosse executado como ateu e ímpio, alegando que ele estava introduzindo novos demônios. Tentam fazer o mesmo contra nós.¹⁵

Ora, é exatamente isso que Celso e outros acusadores do cristianismo lançam contra seus adversários: a crença é livre, desde que não se negligencie a necessária profissão de fé nos deuses da pátria. Praticamente, todo romano sabia que a deificação de um imperador, e sua subsequente adoração com sacrifícios e cerimônias não fazia dele um deus no sentido pleno da palavra, e devia ser considerada como uma homenagem póstuma a quem realizara muito pelo Estado. Deixar de cumprir os ritos quanto a essas divindades, na Roma em que Justino e Orígenes viveram, era um crime político de traição, antes de um crime religioso de heresia.

Da mesma forma, Orígenes aproxima as acusações contra os cristãos daquelas feitas a outro filósofo:

Eu diria que a calúnia forjada por ele contra Jesus e seus discípulos lembra este tópico histórico de Aristóteles: ao ver que iam formar um tribunal para o acusar de impiedade, por causa de certas teses de sua filosofia que os atenienses condenavam como ímpias, saiu de Atenas e estabeleceu sua escola em Cálcis, depois de pedir desculpas a seus amigos com estas palavras: 'Afastemo-nos de Atenas para não darmos aos atenienses ocasião de se ocuparem com segundo crime, semelhante ao crime cometido contra Sócrates, e evitar segunda impiedade contra a filosofia.'¹⁶

Orígenes está relacionado, também, com uma das mais importantes escolas cristãs da Antiguidade – se não a mais importante, por ter sido a primeira. Fundada em 190 por Panteno, um filósofo estoico convertido ao cristianismo, a Escola Catequética de Alexandria tornou-se um núcleo de ensino e divulgação da fé cristã nos moldes do que poderíamos chamar de ensino superior (havia também os graus elementares

15 JUSTINO. *I Apologia*, 5, 3. In JUSTINO. *I e II Apologias. Diálogo com Trifão*. São Paulo: Paulus, 1995.

16 ORÍGENES. *Contra Celso*, 65. São Paulo: Paulus, 2004, p. 68.

de catequese, acompanhado de um currículo de nível secundário convencional, com literatura e matemáticas, lógica, dialética e ciências naturais, encimado pela ética e pela teologia.

Passaram pela escola, além de Panteno e Orígenes, Clemente de Alexandria (150-215), outro filósofo convertido (dessa vez, do neoplatonismo, e talvez por Panteno), que escreveu, entre outras obras, *O Pedagogo* (*Paedagogus*), em que apresenta o Verbo, ou *Lógos* divino, como o verdadeiro guia para a vida virtuosa. É interessante notar que esse Verbo não tem como principal interesse transmitir qualquer teoria: ele encaminha à vida reta os que foram persuadidos das verdades da fé e se converteram. O Pedagogo Divino é prático, e se ocupa em criar no aluno um certo tipo de disposição de espírito, assemelhada à saúde do corpo:

Chamaremos a Palavra (*lógos*), então, de Pedagogo. O Pedagogo é prático, não teórico, e seu objetivo é melhorar as almas, não ensiná-las; prepará-las para uma vida de sabedoria (*sóphronos*), não para uma vida erudita (*epistemonikoû*). Embora a palavra *lógos* também signifique instrução (*didaskalikós*), não é disso que falamos agora.¹⁷

O *Lógos* pedagogo de Clemente tem a importante tarefa de educar, não de instruir, ou seja, de conduzir o aluno para um modo de vida e exercitá-lo nele. Um homem doente, diz Clemente de Alexandria, não pode receber lições antes de estar curado (*Pedagogo*, I, 3, 1), e é essa cura – o termo grego é *therapeia*: cuidado, zelo – a tarefa do *lógos*. Clemente retoma o sentido primeiro da palavra – o pedagogo, literalmente, era quem conduzia a criança, levando-a ao *didáskalos*, o professor – e amplifica seu sentido revestindo-o de nobreza e altas aspirações. O pedagogo, que também zelava pelos costumes e pela moral da criança sob sua responsabilidade, torna-se metáfora do Verbo divino – que Clemente, por vezes, identifica com o Espírito Santo, outras vezes, com Jesus – capaz de guiar para a vida boa. O *lógos* precisa exortar o homem para que se converta; educá-lo para um novo modo de vida, e só depois instruí-lo nas verdades eternas da fé:

17 CLEMENTE DE ALEXANDRIA. *El Pedagogo*, I, 1, 1, 4. Madrid: Editorial Gredos, 1988., p. 42.

Assim o *lógos*, que ama todos os seres humanos (*ò pánta philánthopos lógos*), ansioso para que alcancemos gradualmente a salvação, realiza em nós um trabalho educativo belamente disposto e organizado: primeiro, exorta; depois, guia; e, por fim, ensina.¹⁸

O que Clemente propõe não é apenas um percurso educativo para o cristão, mas bem mais que isso. Ignorar a *paideia* antiga, considerá-la superada pela mensagem cristã era algo fora de cogitação. Mesmo os que se opunham violentamente a ela precisavam, de uma forma ou de outra, se referir à educação dos antigos para serem capazes até mesmo de elaborar suas acusações: dizer que a Filosofia “bárbara” era a verdadeira filosofia, e que a retórica e a filosofia dos gregos não passavam de perda de tempo e imoralidade, tal como fez Taciano, só foi possível porque, antes, um caminho havia sido trilhado em meio aos livros da cultura pagã.

Para responder aos críticos, para refutar os discursos adversários no interior da própria fé (as heresias), para apelar à razão das pessoas instruídas, que somente desse modo se deixariam tocar pela mensagem dos Evangelhos, era preciso dominar o pensamento antigo. Mais que isso, devemos ressaltar a admiração que, em sua maioria, estes filósofos que se fizeram cristãos cultivavam pela literatura da Grécia e de Roma. Um pensador digno desse nome, não importa de qual religião fosse, jamais desprezaria tal herança.

Podemos dizer que Clemente não propõe somente um percurso educativo ao cristão, uma catequese separada do mundo da cultura de seu tempo ou indiferente a ele. Seu projeto, que será o projeto de muitos e que terminará por ser realizado, é semelhante aquele de Isócrates, que havia dito, muito tempo antes, que a *paideia* tornava os homens mais afins uns dos outros que o próprio sangue:

Nossa cidade está tão a frente do restante dos homens no pensar e no falar que seus alunos se tornam professores dos demais, e ela fez com que o nome dos gregos parecesse não mais à raça, mas à inteligência pertencer, e fez com que sejam chamados de gregos mais os que partilham da nossa educação do que da natureza comum.¹⁹

18 CLEMENTE DE ALEXANDRIA. *El Pedagogo*, I, 1, 3, 3. Madrid: Editorial Gredos, 1988, p. 44.

19 ISÓCRATES. *Panegírico*, 50. In BERTACCHI, André Rodrigues. *O Panegírico de Isócrates: tradução e comentário* (tese de doutoramento), FFLCH-DLCV/USP, 2014, p. 101.

O *lógos* e a *paideia* de Clemente terão também esse propósito, o criar a *oikouménē* cristã, unida por um novo vocabulário comum – e universalizante:

Assim como existe um modo de vida próprio dos filósofos, outro, dos retores, outro, dos lutadores, assim também há uma nobre disposição da alma, que corresponde à vontade amante do bem, e que é consequência da pedagogia de Cristo. Tal educação confere a nosso comportamento radiante nobreza.²⁰

Para Clemente, não há cisão, mas acréscimo e mudança na nova comunidade. O cristianismo é concebido como filosofia, e cada cristão levará vida de filósofo, se de fato for cristão. Duas concepções sobre o mundo e a formação humana se encontram e se misturam quando a vida segundo o *lógos* passa a ser chamada de fé:

A filosofia se define como o estudo da reta razão. (...) O comportamento próprio do cristão é uma atividade da alma racional inspirada em um bom juízo, e no desejo pela verdade. (...) A vida dos cristãos, que agora ensinamos, é um conjunto de ações racionais, a prática perseverante do que nos ensina o *Lógos*, que nós chamamos fé.²¹

De certa forma, o velho Pã não morreu de todo.

20 CLEMENTE DE ALEXANDRIA. *El Pedagogo*, I, 12, 99, 2. Madrid: Editorial Gredos, 1988.

21 CLEMENTE DE ALEXANDRIA. *El Pedagogo*, I, 13, 101, 4. Madrid: Editorial Gredos, 1988, p. 134-135. Cf. *Introducción*, p. 28.

Referências bibliográficas

BERTACCHI, André Rodrigues. O Panegírico de Isócrates: tradução e comentário (tese de doutoramento), FFLCH-DLCV/USP, 2014, p. 101

CLEMENTE DE ALEXANDRIA. El Pedagogo. Madrid: Editorial Gredos, 1988.

JUSTIN MARTIN. St. Dialogue with Trypho. Translated by Thomas B. Falls. Washington: The Catholic University of America Press, 2003.

JUSTINO. I e II Apologias, Diálogo com Trifão. São Paulo: Paulus, 1995.

ORÍGENES. Contra Celso. São Paulo: Paulus, 2004.

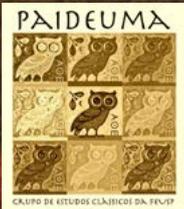
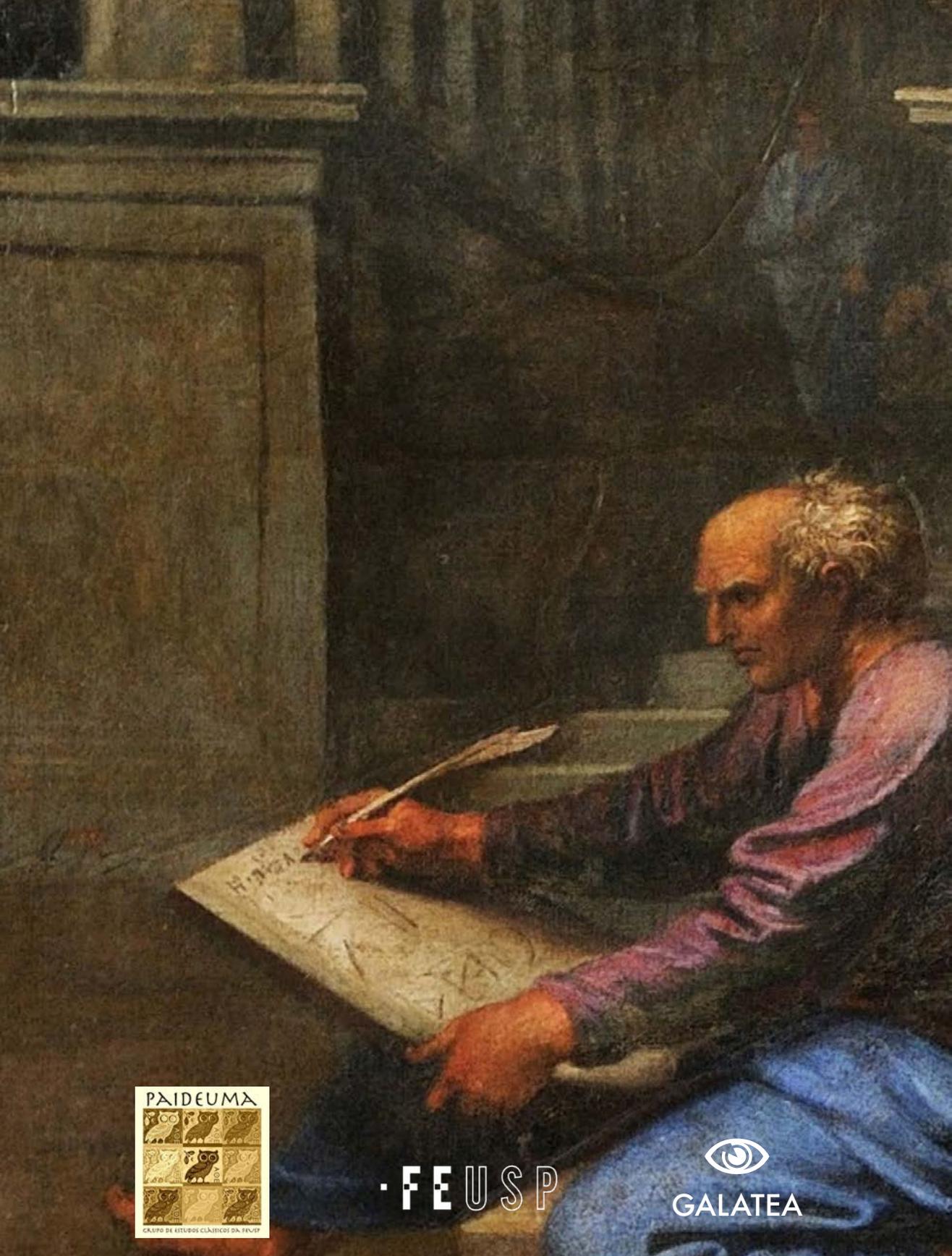
MARCOVICH. M. *Clementis Alexandrini Paedagogus*. In: Vigiliae Christianae – Texts and Studies on Early Christian Life and Language, volume LXI, 2002.

PLUTARCH. *Moralia*, Volume V: Isis and Osiris. The Oracles at Delphi No Longer Given in Verse. The Obsolescence of Oracles. Translated by Frank Cole Babbitt. Loeb Classical Library 306. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1936.

TACIANO. Discurso contra os gregos. São Paulo: Paulus, 1995.

YOURCENAR, Marguerite. Memórias de Adriano. Tradução de Martha Calderaro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

Este livro utilizou as fontes tipográficas
Crimson Text e DIN Next LT Pro,
e foi terminado em agosto de 2024,
em São Paulo.



· FEUSP


GALATEA