

ANTIGUIDADES CONTEMPORÂNEAS

XII Semana de Estudos Clássicos da FEUSP



alessandra carbonero lima
marcos sidnei pagotto-euzebio
rogério de almeida

(orgs.)



GALATEA
FEUSP

ANTIGUIDADES CONTEMPORÂNEAS

XII Semana de Estudos Clássicos da FEUSP

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, FLACSO 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, Universidade 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

alessandra carbonero lima
marcos sidnei pagotto-euzebio
rogério de almeida
(orgs.)

ANTIGUIDADES CONTEMPORÂNEAS

XII Semana de Estudos Clássicos da FEUSP

DOI: 10.11606/9788560944644



GALATEA
FEUSP

© 2016 by organizadores

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

Projeto Gráfico e Editoração: Rogério de Almeida

Capa: Marcos Sidnei Pagotto-Euzebio

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

A629

Antiguidades Contemporâneas: XII Semana de Estudos Clássicos da FEUSP / organizadores Alessandra Carbonero Lima, Marcos Sidnei Pagotto-Euzebio, Rogério de Almeida. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 2016.

172 p.

Vários autores

ISBN: 978-85-60944-64-4

DOI: 10.11606/9788560944644

1. Educação - Filosofia 2. Filosofia da Educação
3. Filosofia Antiga I. Lima, Alessandra Carbonero, org. II. Pagotto-Euzebio, Marcos Sidnei, org. III. Almeida, Rogério de, org. IV. Título V. Título: XII Semana de Estudos Clássicos.

CDD 370.1

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
Avenida da Universidade, 308
São Paulo - SP - CEP 05508-040

SUMÁRIO

Uma breve apresentação Alessandra Carbonero Lima	7
De fora pra dentro: a narrativa homérica (versus a moderna) André Malta	9
O leito esquecido do rio de Heráclito e o cientificismo na Educação Cristiane Gottschalk	21
De volta a Vitrúvio: permanência do “De Architectura”, entre esquecimentos e apropriações Clóvis A. B. Lima	39
Materiais didáticos para o ensino das línguas clássicas no Fundamental I e II: o “projeto minimus” na EMEF Desembargador Amorim Lima Silvia M. G. Anderson Paula da Cunha Corrêa Fernando Gorab Leme	63
As relações de poder e popularidade na Roma Antiga Maria Luiza Corassin	83

As concepções de verdade dos gregos antigos: notas sobre Detienne e Heidegger Paulo Henrique Fernandes Silveira	95
O eterno retorno do trágico: sua condição contemporânea Rogério de Almeida	111
Educating Rita ou sobre as possibilidades de autodeterminação Alessandra Carbonero Lima	129
Imagens do professor no cinema: o professor herói Fabiana A. A. Jardim	139

*Bien sea religión, bien amor sea,
Deidad, aunque sin templo, es Galatea.*

Góngora

UMA BREVE APRESENTAÇÃO

Os textos que se seguem se referem a algumas das conferências proferidas durante as atividades da *XII Semana de Estudos Clássicos e Educação da FEUSP – Antiguidades contemporâneas*, ocorrida entre os dias 18 e 22 de maio de 2015, aqui ordenados na sequência em que foram apresentados no evento.

A *Semana*, evento de divulgação científica, de caráter propedêutico, voltado não só mas preferencialmente aos alunos do primeiro ano de Pedagogia da FEUSP, originalmente concebida pela Profa. Dra. Gilda Naécia Maciel de Barros, professora (agora aposentada) de Filosofia e História da Educação do Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação da FEUSP, ocorre desde 2002, e se propõe a explorar a interface entre a educação e os estudos clássicos. Para tanto, busca-se indicar o modo como diferentes áreas do saber, sobretudo a Filosofia, a História e a Literatura, se aproximam das culturas grega e latina.

Nesse sentido, a *Semana* acaba por contemplar uma certa especificidade dos estudos que têm por objeto a educação, que aponta para a insuficiência de qualquer campo das ciências humanas aplicadas à educação – como a filosofia, a história, a sociologia, a economia, a psicologia ou a lingüística, entre outras –, ou das ciências *especificamente* pedagógicas – isto é, originadas dos problemas impostos pela prática educativa, como a docimologia, a taxonomia, a psicopedagogia, a psicologia experimental etc. –, para a explicação da totalidade do fato educativo, uma vez que o evento promove uma abordagem interdisciplinar dos estudos clássicos, em sua correlação com a educação.

Na 12ª edição do evento, a escolha temática expressa uma preocupação corrente de seus organizadores, já sensível em duas outras edições do evento ^{3/4} a *X Semana de Estudos Clássicos*

e Educação – A atualidade da paideia antiga (2012) e a *XI Semana de Estudos Clássicos e Educação da FEUSP – Nós, os antigos* (2013) –, a saber: ilustrar a pertinência do uso do repertório teórico que nos legaram os antigos gregos e romanos para iluminar a compreensão das demandas atuais.

Nesta 12^a. edição, quisemos nos deter na experiência de pensar o contemporâneo com, por assim dizer, *olhos emprestados*: não se discute, por ser (aparentemente) óbvia, a pertinência de tratarmos do *atual* com discursos atuais, ou seja, com discursos nascidos no âmbito mesmo dos problemas que tentam encarar quando tratamos da cultura e, mais especificamente, em nosso caso, da Educação. Mas o que aconteceria se nos ocupássemos de enxergar o que nos toca de mais perto com esses *olhos de empréstimo* que propusemos ir buscar na Antiguidade clássica? Que efeitos de deslocamento e de refração perceberíamos? Seria possível que esse ponto de vista recuado nos revelasse algo que sempre tenha estado aí, mas que $\frac{3}{4}$ talvez $\frac{3}{4}$ não chegamos a notar? É dessa desconfiança $\frac{3}{4}$ ou dessa aposta $\frac{3}{4}$ que nasceu o propósito da 12^a. edição da *Semana*.

Os textos ora reunimos dão mostra do modo como alguns professores e pesquisadores, com diferentes formações e orientações teóricas, se propuseram a explorar uma tal proposta.

Alessandra Carbonero Lima

DE FORA PRA DENTRO: A NARRATIVA HOMÉRICA (VERSUS A MODERNA)

André Malta¹

Em seu comentário ao Canto 9 da *Iliada*, de 1995, o helenista Jasper Griffin chama atenção para o que nomeia como “paradoxo do verso homérico”: o fato de este, emergindo de uma tradição oral repleta de elementos fixos e repetitivos, apresentar “as mais elaboradas e convincentes representações da psicologia individual que se podem encontrar na literatura clássica” (GRIFFIN: 42). Meu objetivo aqui é tomar essa fala como mote para um rápido exame (ou melhor: apenas uma breve sugestão) a respeito do modo pelo qual Homero constrói essas psicologias individuais. Para enriquecer a discussão e torná-la mais clara, vou explorar também outros dois textos, o célebre ensaio de Erich Auerbach, “A cicatriz de Ulisses”, e a novela *O duelo*, de A. P. Tchekhov.

*

Nos últimos duzentos anos, os estudos da poesia homérica solidificaram em nós a percepção de que a *Iliada* e a *Odisseia* têm um estilo e uma forma narrativa muito distantes dos padrões vigentes. Por um lado, sua origem demonstradamente oral, sem a interferência da escrita, manifesta-se nas constantes repetições de palavras, versos e cenas, numa orquestração de ecos contínuos; na sintaxe aditiva ou paratática, que evita a subordinação em favor de conexões mais simples entre as frases; e ainda no papel dominante conferido às falas dos

¹ Professor de Língua e Literatura Gregas do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da FFLCH USP.

personagens. Por outro lado, temos um narrador onisciente em terceira pessoa que mantém distância em relação a esses eloquentes personagens, sem esmiuçar seus pensamentos e vontades, e sem se posicionar de modo claro a respeito de seus comportamentos.

Somados esses dois aspectos principais, que podem ser sentidos por qualquer leitor, mesmo em tradução (ainda que o primeiro seja falseado em algumas versões, mais resistentes à repetição e à simplicidade originais), não causa surpresa descobrir que Homero tenha sido visto como exemplo de poesia “primitiva”, principalmente sob o influxo romântico do século XIX. O termo “primitivo”, é verdade, podia transitar de um sentido mais laudatório, com a épica grega representando um tempo de frescor e ausência de intelectualismo (a “infância” da humanidade), até uma ideia mais negativa, em que se destacava então a deficiência e falta de organicidade e elaboração – enfoque que prevaleceu, durante muito tempo, entre os especialistas da área de Estudos Clássicos.

Simplificando, é como se não fosse possível para estes últimos existir o paradoxo mencionado no início deste artigo: a dicção padronizada e repetitiva repercutiria em diferentes aspectos dos textos homéricos, impedindo que pudessem de fato ter a singularidade e o acabamento esperados. Essa visão, no entanto, foi se modificando aos poucos, até se firmar o enfoque atual, segundo o qual estruturas e abordagens diferentes das modernas (ou seja, “primitivas”, sempre entre aspas) não implicam, necessariamente, menor sofisticação ou profundidade. Para resumir numa fórmula: as narrativas homéricas e outras afins, só por adotarem um movimento que podemos chamar de “de fora pra dentro”, não são piores nem menos capazes de densidade do que aquelas que, grosso modo, fazem o movimento inverso, “de dentro pra fora”, ao qual estamos acostumados hoje no contato com a literatura de extração romântico-burguesa.

Dito isso, é notável nesse contexto a fortuna que teve – como exemplo de um Homero visto “primitivamente”, em acepção pejorativa – o ensaio do crítico Erich Auerbach, “A cicatriz de Ulisses”, de 1946, que abre seu livro *Mimesis: a representação da realidade na literatura ocidental*. Auerbach não era um especialista nos Estudos Clássicos, e seu propósito nesse texto, a despeito do título, não era ler Homero isoladamente: o objetivo era antes contrastar os estilos da épica grega e da *Bíblia* hebraica, atribuindo a ambos o papel de “fundadores” no processo de formação da “mimesis” literária do Ocidente. Elegendo, para o exercício, a digressão sobre a ferida sofrida por Odisseu na juventude, presente no Canto 19 da *Odisseia* (v. 395-466), e o episódio do sacrifício de Isaac, tirado do *Gênesis* (Capítulo 22), Auerbach vai basicamente defender que o estilo “luminoso” de Homero anda de mãos dadas com uma caracterização mais rasa, enquanto o estilo “seco” das Escrituras nos leva aos recessos psicológicos dos personagens. Há, portanto, nessa visão, um “primitivo” visto como superior ao outro.

A princípio, o leitor tende a concordar com as afirmações de que Homero “não conhece segundos planos” e de que existe uma necessidade sua “de não deixar nada do que é mencionado na penumbra” (AUERBACH: 3). Seu impulso fundamental seria sim o de “representar os fenômenos acabadamente, palpáveis e visíveis em todas as suas partes, claramente definidos em suas relações espaciais e temporais” (AUERBACH: 4). Num segundo momento, porém, seria possível matizar e refutar essas mesmas afirmações com a menção a passagens em que a alusão a fatos importantes – não desenvolvidos por Homero em sua suposta vontade de tudo iluminar – vem complicar essa visibilidade absoluta. Talvez o melhor exemplo aqui seja o do chamado “Julgamento de Páris”, a escolha que o príncipe troiano fez entre três deusas e que determinou, como se sabe, o rapto de Helena e a Guerra de Troia: mencionado de relance no início do Canto 24 da *Ilíada*, seria o tipo de episódio que o

poema – levada a ferro e fogo a teoria dos “fenômenos visíveis em todas as suas partes” – teria, necessariamente, que esclarecer (e, de preferência, não no canto que encerra essa epopeia). Mas ficamos na penumbra: Homero é sim muito imagético e visual, mas não é obcecado em revelar tudo que menciona. Há uma sutileza em várias referências condensadas que ajuda a construir sentido – algo que Auerbach ignora.

Os problemas mais graves, no entanto, surgem quando ele afirma que os personagens homéricos acompanham, por assim dizer, o estilo: “o mesmo ocorre com os processos psicológicos: também deles nada deve ficar oculto ou inexpresso” (AUERBACH: 4). O estudioso, junto com reconhecer, acertadamente, “que os personagens dão a conhecer seu interior nos discursos” (por causa do papel predominante das falas de que falei acima), afirma ainda que nada acontece “tacitamente” nos poemas e que, nesse “desfile ininterrupto, ritmicamente movimentado, dos fenômenos”, não se mostra “em parte alguma uma forma fragmentária ou só parcialmente iluminada, uma lacuna, uma fenda, um vislumbre de profundezas inexploradas” (AUERBACH: 4).

Já o exemplo bíblico, diz ele, por omitir várias informações e detalhes, “tem a intenção de aludir a algo implícito, que permanece inexpresso”, de tal forma que “o todo, dirigido com máxima e ininterrupta tensão para um destino e, por isso mesmo, muito mais unitário, permanece enigmático e carregado de segundos planos” (AUERBACH: 8 e 9). Sendo assim, “os próprios seres humanos dos relatos bíblicos são mais ricos em segundos planos do que os homéricos; eles têm mais profundidade (...), seus pensamentos e sentimentos têm mais camadas e são mais intrincados” (AUERBACH: 9).

Exposta a diferença de estilo, com seus desdobramentos principais, Auerbach afirma, na parte final do ensaio, que por causa disso “não é possível interpretar Homero”, ao contrário do que se dá com a *Bíblia*, pois esta tem uma “pretensão de verdade (...)

mais urgente” (AUERBACH: 11). Por serem as figuras do *Velho Testamento* “mais plenas de desenvolvimento”, algo inexistente em Homero, na comparação feita se perceberia “quão mais ampla é a oscilação do pêndulo do seu destino [isto é, dos heróis bíblicos] do que aquela dos heróis homéricos!” (AUERBACH: 14 e 15; a exclamação está na versão para o português).

Essas poucas citações já deixam em evidência as distorções do ensaio, cujos interesses – metodológicos, historiográficos, ideológicos – tomam a frente em relação ao dado propriamente literário. Mas não conheço sua obra para opinar com segurança sobre os elementos que entraram em jogo na construção desse ensaio, e do livro em que ele aparece. Nem quero com isso defender, é bom deixar claro, que a narrativa bíblica não têm as virtudes apontadas por Auerbach: do ponto de vista estritamente estilístico, suas qualidades são diversas em muitos aspectos das de Homero, mas não em todos – e a rica “opacidade” dos personagens talvez seja, no fim das contas, muito afim (por causa da postura semelhante de ambos os narradores em relação a eles, ainda que a narrativa bíblica seja menos visual, e suas figuras, menos loquazes). Nesse sentido, talvez falte ao ensaio investigar com mais cautela a relação entre forma e conteúdo: é simplificador equacionar o “primeiro plano dominante” da dicção com caracteres sem profundidade, e a dicção lacônica bíblica, com caracteres povoados por recessos psicológicos. Seguindo esse raciocínio, seria possível afirmar, inversamente, que as figuras do *Antigo Testamento* são menos profundas que as homéricas, porque, além de pouco expostas pela voz narrativa, pouco se expõem em suas próprias falas. Além do mais, seria preciso destacar aquela combinação de “caráter” (êthos) mais “pensamento” (*diánoia*), este último quase no sentido de “argumentação retórica”, que podia definir para Aristóteles, em sua *Poética* (capítulo 6), sob um ângulo bem diferente, o que chamamos de “personagem”; o olhar do filósofo nos mostra, entre outras coisas, como a construção

do personagem entre os gregos seguia outros parâmetros (não sendo, por isso, menos capaz de produzir profundidade).

*

Menos para refutar Auerbach (que não fala em oralidade), e mais com o intuito de mostrar que o paradoxo enunciado por Griffin (que, por sua vez, não menciona o famoso crítico) parece se ajustar melhor a uma leitura atenta de Homero – seu estilo simples e visual, mas nem sempre dedicado a fornecer o pormenor do que é citado, abre sim espaço para “elaboradas e convincentes representações da psicologia individual” –, quero retomar a passagem do Canto 19 da *Odisseia* e destacar o que acontece *antes e depois* do episódio abordado em *Mimesis*. Esses trechos são comentados rapidamente, no início do ensaio, por Auerbach, onde já fala sobre “sentimentos e ideias expressos sem reservas” (AUERBACH: 2).

É bom lembrar que nesse momento Odisseu está dentro do próprio palácio, disfarçado de velho mendigo e preparando a vingança contra os homens que cortejam sua esposa. Euricleia, a serva intendente, é encarregada por Penélope de lavar os pés do forasteiro. No diálogo entre eles, ela repara inicialmente na semelhança do mendigo com Odisseu e este responde de imediato que se trata de um comentário que ouve com frequência (!). Na continuação, a visão da cicatriz acaba por confirmar as suspeitas da anciã, e essa é a “deixa” para o narrador em terceira pessoa nos dar as informações principais sobre esse antigo ferimento. Quando a narrativa volta para o presente, acompanhamos a reação emocionada de Euricleia, e também o gesto violento de Odisseu contra a ama, temeroso de que sua identidade fosse revelada a Penélope antes da hora.

Apresento os trechos na tradução portuguesa de Frederico Lourenço (ligeiramente modificada por mim), omitindo os mais de cinquenta versos que rememoram a aquisição da cicatriz:

(...) Já cá vieram ter muitos estrangeiros cansados, mas te digo
que como tu nunca vi nenhum que se parecesse 380
tanto, pelo corpo e pela voz, com Odisseu...”.

Respondendo-lhe assim lhe falou o astucioso Odisseu:
“Anciã, o mesmo dizem todos os que com os olhos
nos viram: dizem que ele e eu somos muito parecidos,
como tu própria reparaste e acabaste de dizer...”. 385

Assim falou. E a anciã pegou na bacia resplandecente
em que ia lavar os pés; nela verteu abundante água fria
e, em seguida, juntou a água quente. Mas Odisseu foi
se sentar perto da lareira e logo se virou para a escuridão.
De imediato sentiu medo no coração, de que ela 390
reparasse na cicatriz – e assim tudo seria revelado.
Ela se aproximou e começou a lavar o amo. De imediato
reconheceu a cicatriz, que outrora deixara um javali de brancas presas,
quando Odisseu fora ao Parnaso visitar Autólico e os filhos deste.

**(...) v. 395-466: digressão em que se conta como
Odisseu ganhou aquela cicatriz.**

Esta cicatriz, reconheceu-a a anciã ao tocá-la
com as palmas das mãos, ao tomar-lhe a perna.
Na bacia deixou cair a perna e o bronze ressoou.
Desequilibrou-se e no chão se entornou a água. 470

Ao espírito da anciã vieram ao mesmo tempo alegria e tristeza.
Os olhos encheram-se de lágrimas, a voz ficou presa na garganta.
Tocou no queixo de Odisseu e logo lhe dirigiu estas palavras:
“És Odisseu, meu querido filho! E eu que não te reconheci,
antes de tocar com as minhas mãos no corpo do amo”. 475

Assim falou. E os seus olhos apontaram para Penélope,
querendo lhe indicar que o marido amado regressara à casa.
Mas Penélope nem olhou para ela nem se apercebeu,
pois Atena lhe desviara a mente. Porém Odisseu
agarrou com a mão direita na garganta da velha, 480
com a outra mão puxou-a para junto de si e disse:
“Mãezinha, queres me matar? Foste tu que me amamentaste,
com o teu próprio peito. Agora, depois de padecer
muitas desgraças, chego à terra pátria no vigésimo ano.
Mas já que percebeste o que um deus te pôs no espírito, 485
cala-te, para que ninguém mais no palácio se aperceba (...).

(*Od.* 19, v. 379-486)

A passagem tem detalhes significativos. Note-se, de início, como o narrador é extremamente discreto: logo depois de Euricleia chamar atenção para a semelhança física entre o mendigo e Odisseu, poderíamos esperar que a intervenção em terceira pessoa explorasse uma possível apreensão do herói. Mas um simples verso formular dá a palavra a Odisseu (“Respondendo-lhe assim falou o astucioso Odisseu”), que, como já aponte, admite a ocorrência desse tipo de comentário. Em que estado de espírito ele diz isso? Temeroso? Espertamente? Com um sorriso no rosto? O epíteto “astucioso”, que antecede a fala, é significativo aqui? No entanto, assim que a lavagem tem início, o narrador faz questão de nos dizer que Odisseu, “virado para a escuridão”, “sentiu medo” (*oísato mé...*) que ocorresse a descoberta da verdade – o que acontece de imediato. Por que entrar em tais detalhes nesse momento? É uma figura subitamente menos confiante que nos surge? Uma leitura possível seria dizer que esses “sentimentos” do herói têm aí a função de desfazer a impressão de absoluto controle sobre a situação em que se encontra: o astucioso Odisseu está frágil e se vê numa situação que não domina. E isso nos surpreende.

Mas o mais interessante vem a seguir: ao reconhecer seu senhor, Euricleia sente “ao mesmo tempo alegria e tristeza” (*khárma kai álgo*). Por que esses sentimentos confusos e misturados? Por que não só alegria pela volta? Tristeza por vê-lo como um velho mendigo? O narrador não nos diz, nem ela. O verso seguinte também é desconcertante, porque fala de choro – choro de alegria e tristeza? – e da voz presa na garganta, que ao fim não a impede de saudar Odisseu, chamando-o de “filho querido” (*phílon tékos*). Sobre um possível reconhecimento prévio, nada: Euricleia diz que não o reconhecera (*oudé s’égoge prín égnon*)! O impulso imediato da ama é comunicar a novidade a Penélope, que está no mesmo aposento, mas é providencialmente distraída por Atena. Odisseu agarra então a velha pela garganta, e essa violência inesperada desfaz imediatamente a impressão de fragilidade anterior. Ainda assim, suas palavras têm certa

delicadeza: ele pergunta se ela – que o amamentou, e a quem chama de *maia*, “mamãezinha” – pretende agora matá-lo, ao revelar sua volta... É a relação de mãe-filho, evocada pela ama, que ele explora para contê-la.

São alguns comentários que nos ajudam a perceber como, dentro dessa linguagem simples (coordenativa, repetitiva, visual e tendendo ao pormenor), com um narrador que deixa os personagens agirem e falarem, em vez de ele próprio falar detidamente por eles, é possível haver uma sutileza de detalhes e alguns recessos psicológicos – construídos, como se disse, mais “de fora pra dentro” (como na *Bíblia*, com foco na ação) do que “de dentro pra fora”. Nem Odisseu, nem mesmo a ama, personagem secundário, são figuras planas e isentas de quaisquer movimentos internos: eles estão lá, mas apresentados segundo recursos convencionais da época de Homero, os quais, se bem utilizados, permitiam que se chegasse a uma construção de personagem (como a Penélope da própria *Odisseia*) que é equiparável aos maiores mergulhos psicológicos dos romancistas modernos.

*

Nesse sentido, e para concluir, quero propor a comparação com outro grande narrador, o russo A. P. Tchekhov, herdeiro já, na segunda metade do século XIX, das novas ferramentas romanescas. Na sua mão, como sabemos, o impulso que estou chamando de “de dentro pra fora” alcança uma excelência ímpar. Não se trata, no seu caso, de um narrador discreto: pelo contrário, ele é o móvel fundamental na elaboração das histórias, penetrando na mente dos personagens, incorporando à exposição seus pontos de vista e motivações psicológicas (o chamado “discurso indireto livre”), aproximando-se deles de uma maneira íntima. De comum com Homero talvez caiba destacar a ausência de um julgamento moral explícito, o que impede que as figuras sejam categorizadas.

Na novela *O duelo*, de 1891, acompanhamos o drama de um jovem casal que vive numa região isolada da Rússia – ele jogando e se queixando da vida, ela flertando com outros homens. Tchekhov é bem mais psicológico do que visual em sua narrativa, e uma das ferramentas principais é o emprego do já mencionado “discurso indireto livre”, que, como disse o crítico James Wood, faz com que não saibamos exatamente “quem possui a palavra”, o narrador ou o personagem (WOOD: 24), fundindo assim “onisciência e parcialidade”: vemos “através dos olhos de um personagem enquanto somos incentivados a ver mais do que ele mesmo consegue ver” (WOOD: 5). É o que notamos nesses três momentos da narrativa:

(...) dava-se conta de que não havia nada de terrível na sua traição. A alma não participara da traição. Ela continuava a amar Laiévski, e isso era evidente, pois tinha ciúme e pena dele, sentia sua falta quando ele não estava em casa. Kirílin, por sua vez, mostrou não ter nada de especial, era um tanto grosseiro, apesar de bonito, com ele estava tudo rompido e não haveria mais nada. O que passou, passou, e ninguém tem nada com isso (...). (TCHEKHOV: 45)

(...) estava de bom humor, alegre e travessa. Tinha vontade de pular, gargalhar, gritar, provocar, flertar. Com o vestido baratinho, de uma chita de manchinhas azuis, com os sapatinhos vermelhos e o mesmo chapéu de palha, ela se sentia pequenina, bem simples, leve e aérea, feito uma borboleta. Correu sobre a pontezinha vacilante e ficou olhando para a água por um minuto, até ficar tonta (...). (TCHEKHOV: 57)

(...) lembrou que, de fato, ainda não tinha vivido. Terminara o curso na faculdade e se casara com um homem que não amava, depois juntou-se a Laiévski e o tempo todo viveu com ele aqui, neste litoral tedioso e deserto, à espera de algo melhor. Que vida é essa? (TCHEKHOV: 78)

O primeiro e o segundo trecho são espécies do chamado “fluxo de consciência”: o narrador fala de dentro da mente do personagem (Nadiéjda Fiódorovna), mostrando como este justifica para si seus atos, toma decisões e se lamenta. A presença dos nomes próprios ajuda a construir esse efeito. Já o trecho intermediário, com seus diminutivos, parece simultaneamente criar um afastamento em relação ao personagem (por sua frivolidade) e uma aproximação (com a imagem da borboleta). Mas quem diz “feito uma borboleta”? O narrador, para destacar, ainda que com simpatia e sem julgamento, seu vazio? Ou ela diz de si mesma, numa movimento de autocontentamento e ilusão?

Voltando a Homero, sabemos que, para situações correlatas, ele podia recorrer ao chamado monólogo ou solilóquio, mas ficando sempre num plano mais externo. Os exemplos principais ocorrem com Odisseu na *Odisseia* (5, 299-312, 356-364, 408-423, 465-473; 6, 119-126; 13, 200-216; e 20, 18-21). A estratégia faz dele um personagem saído de outro molde, com outra constituição. Mas não o faz personagem menos rico.

Referências bibliográficas

- AUERBACH, E. *Mimesis*. São Paulo: Perspectiva, 1987.
GRIFFIN, J. *Homer: Iliad IX*. Oxford: Clarendon Press, 1995.
HOMERO. *Odisseia*. São Paulo: Penguin/Cia. das Letras, 2011.
TCHEKHOV, A.P. *O duelo*. São Paulo: Editora 34, 2014.
WOOD, J. *Como funciona a ficção*. São Paulo: Cosacnaify, 2011.

O LEITO ESQUECIDO DO RIO DE HERÁCLITO E O CIENTIFICISMO NA EDUCAÇÃO

Cristiane Gottschalk¹

A educação é para o educando um outro sol.
Heráclito²

Heráclito, nascido por volta do ano 540 a.C. em Éfeso, cidade da Jônia, é considerado um dos primeiros grandes filósofos gregos. Era chamado de Skoteinós, o Obscuro, devido a seus escritos enigmáticos, parte deles oriundos de um livro que escreveu, intitulado *Sobre a Natureza*. Alguns destes fragmentos ficaram muito conhecidos, extravasando o círculo restrito dos filósofos, e se tornando parte do senso comum para expressar metaforicamente o eterno devir das coisas:

Não é possível descer duas vezes no mesmo rio, nem duas vezes tocar uma substância mortal no mesmo estado (...) (fr. 91). A quem desce os mesmos rios, alcança-os novos e novas águas (fr. 12). Descemos e não descemos em um mesmo rio, nós mesmos somos e não somos (fr. 49)³. Nos mesmos rios entramos e não entramos, somos e não somos.⁴

Segundo Heráclito, tudo flui: as pessoas, os objetos, tudo está se transformando o tempo todo. Não há um ser estático por trás das aparências, como postulavam os filósofos pré-

1 Professora de Filosofia da Educação do Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação da FE USP.

2 Apud Mondolfo (1964), p.47

3 Idem, p.46.

4 Apud *Coleção Pensadores – Pré-socráticos*, p. 92. Tradução dos fragmentos de Heráclito por José Cavalcante de Souza.

socráticos de seu tempo. Para ele, a realidade fundamental é o eterno devir. Esta é a imagem que chegou até nós de Heráclito, uma imagem que o identifica como um cético, como alguém que prega a impossibilidade do conhecimento. Segundo seus opositores, metáforas como a do rio conduzem à ideia de que um verdadeiro conhecimento não é possível, e tudo que sabemos se reduz a meras opiniões, em sua maior parte, contraditórias entre si. Afinal, como podemos ser e não ser? Como podemos entrar e não entrar nos mesmos rios? A questão da identidade dos seres estava posta, e conseqüentemente, a legitimidade de todos os saberes adquiridos.

Para se opor a estas ideias de Heráclito, o grande Parmênides de Eleia, nascido por volta de 500 a.C., constrói todo um sistema filosófico em que apresenta um princípio fundamental da razão, que seguimos até os dias de hoje: “O ser, é; o não ser, não é⁵.” Através destas palavras, o eleata instaura um princípio da razão que passará a regular o sentido que atribuímos aos fatos do mundo: um objeto qualquer não pode ser e não ser ao mesmo tempo, *esta mesa diante de mim é, ou não é, uma mesa*. Ela não pode ser e não ser uma mesa⁶. Em outras palavras, segundo Parmênides, os opostos não podem conviver entre si; isto levaria a contradições e tornaria o conhecimento impossível. Para ele e seus discípulos, deve haver uma essência por trás deste fluxo constante dos homens e dos objetos, deste mundo das aparências em que tudo parece se transformar. *Deve* haver algo imutável, um ser fixo, absoluto, uno e atemporal, fundamentando todo conhecimento possível.

Parmênides estabelece, então, uma distinção entre dois mundos: o mundo sensível e o mundo inteligível. O primeiro seria o mundo das aparências, em que tudo está em movimento, e que nos aparece através dos dados dos sentidos. As opiniões

5 *Apud* Morente (1978), p. 68.

6 Temos aqui, em estado originário, a formulação dos princípios lógicos da identidade (todo objeto é idêntico a si próprio) e o da não contradição (no caso acima, uma mesa não pode ser e não ser uma mesa).

fariam parte deste mundo, em que tudo pode ser refutado. Já o verdadeiro conhecimento faria parte do mundo inteligível, o que existe de fato por trás do fluxo constante das coisas. O verdadeiro ser seria uno, imutável e eterno. Esta separação, de certa forma, permanece ao longo da História da Filosofia, instaurando um abismo entre o que dizemos e pensamos com sentido, por um lado, e os fatos a que estes enunciados se referem, por outro. A questão que passa então a incomodar boa parte dos filósofos era *como* a razão é capaz de atribuir sentido aos fatos do mundo, já que seriam esferas tão apartadas uma da outra. Meu objetivo será mostrar, em primeiro lugar, que Heráclito já havia apontado para um caminho conciliador e, ao mesmo tempo, original, para esta questão, surpreendentemente não tão distante das atuais teorias do significado de inspiração wittgensteiniana; em segundo lugar, que o pensamento educacional tem sido tributário das ideias de Parmênides, dando margem a uma modalidade de cientificismo que predomina na maior parte das concepções pedagógicas, as quais têm restringido sua reflexão à aplicação de modelos descritivos a fatos educacionais, nos moldes das ciências empíricas.

O domínio do dogmatismo *versus* a identidade dos contrários

A partir das ideias de Parmênides, surgem diversas vertentes filosóficas ao longo da história da filosofia, que defendem uma posição dogmática em relação à possibilidade do conhecimento, na medida em que postulam a existência de fundamentos últimos e absolutos situados em uma realidade extralinguística, seja em um mundo ideal, empírico ou mental, como condições para alcançar um saber legítimo e digno de confiança. Algumas destas vertentes dogmáticas passam então a refutar veementemente as ideias de Heráclito e de seus discípulos, chegando a considerá-las ingênuas e merecedoras de pouca

consideração. Aristóteles de Estagira, em sua obra *Metafísica*, referindo-se a Crátilo, um sofista discípulo de Heráclito, chega a afirmar de modo jocoso:

Crátilo acabou por crer que não se deve sequer falar, e limitava-se a fazer sinais com o dedo e criticava Heráclito por ter dito que não é possível submergir-se duas vezes no mesmo rio: na sua opinião, nem mesmo uma só vez é possível (Aristóteles, *Metafísica*, IV, 5)⁷

Neste embate entre os herdeiros das ideias de Heráclito e de Parmênides, em que se digladiam duas visões de mundo totalmente distintas, o grande vencedor foi Parmênides. Continuamos a procurar, até hoje, essências por trás das aparências, esforçando-nos por identificar o que há de imutável no fluxo da vida. Na esfera da linguagem, temos como objetivo a precisão de nossos conceitos, encontrando definições exatas para eles, de modo que sejamos capazes de reconhecer os objetos à nossa volta, e a nós mesmos como identidades essenciais, transparentes e objetivas. Evitamos a todo custo as contradições, e desta perspectiva essencialista, o pensamento rigoroso é associado a ideias precisas, claras e distintas. Tudo deve ser determinado exatamente, evitando-se, assim, as confusões e ambiguidades que uma visão heraclitiana do mundo poderia nos trazer. Devo saber se isto é, ou *não é* uma mesa. Caso contrário, tudo vale, e tanto o conhecimento como o pensamento não seriam mais possíveis, pois pensar de modo inteligível é pensar coerentemente, ou seja, é seguir os princípios fundamentais da razão estabelecidos desde Parmênides: os da identidade e da não contradição. Mas se retomarmos as ideias de Heráclito para além desta imagem que se tornou caricata, de que tudo flui e que as coisas são e não são – confundindo a nossa razão –, veremos que o nosso filósofo também fala em identidade, mas numa identidade *dos contrários*. Como isto é possível? Como se pode falar em uma razão que convive com contradições?

7 *Apud* Coleção Pensadores – Pré-socráticos (1999), p. 92.

Segundo Mondolfo (1964), Heráclito não nega uma identidade às coisas, apenas considera o fluxo universal um primeiro momento da formação da razão e da necessidade de uma unidade permanente. Neste estágio inicial, embora tenhamos uma experiência do fluxo de todas as coisas, não haveria ainda qualquer reconhecimento de identidade. Apenas em um segundo momento viria uma exigência *racional* da permanência, ou seja, esta exigência seria dada por outra instância, distinta da experiência direta, que é uma Razão comum. E é só em um terceiro momento que esta identidade se apresenta, agora sim, como reconhecimento de que o fluxo universal dos seres seja produto de contrários. Ou seja, Heráclito não nega a existência de uma harmonia que atribui identidade às coisas, apenas afirma que esta identidade *não decorre de uma experiência sensível*, e tampouco haveria algo que corresponderia a ela em um outro plano. Desta visão de mundo heraclitiana, o *ser*, ou melhor, a sua identidade, não é o que existe por trás das coisas, algo estático e abstraído do fluxo da vida; mas sim o *resultado* dos opostos em interação, a harmonia resultante *dos contrários* que se defrontam. E é esta ideia fundamental, do assim não tão obscuro Heráclito, que esclarece, a meu ver, as confusões, nas quais ainda nos enredamos, por estarmos presos à exatidão conceitual oriunda de dogmatismos filosóficos. Vejamos, através das próprias palavras de Heráclito, como ele entende esta identidade recíproca entre os contrários. Diz ele:

Tudo o que é contrário concilia-se e das coisas diferentes nasce a mais bela harmonia e tudo é gerado por via de contraste (fr. 8). (...) harmonia por tensões opostas como do arco e da lira (fr. 51). O Deus é dia-noite, inverno-verão, guerra-paz, saciedade-fome (fr. 67). Somente a doença torna doce a saúde, o mal o bem, a fome a saciedade, a fadiga o repouso (fr. 111). Não se conheceria mesmo o nome da justiça se não houvesse esta (a ofensa) (fr. 23)⁸.

8 *Apud* Mondolfo (1964), pp. 48-9.

Mas este recíproco condicionar dos opostos não é suficiente para a emergência da sua identidade. Heráclito também nos chama a atenção para a permutação das coisas, como estas vão se transformando em outras, ou seja, passa a levar em consideração os espaços de *transição* entre estados opostos de coisas:

As coisas frescas aquecem-se, o calor resfria-se, a umidade seca-se, a aridez torna-se úmida (fr. 126). [As (coisas) frias esquentam, quente esfria, úmido seca, seco umedece.]⁹ Em nós é a mesma coisa o vivo e o morto, o desperto e o dormente, o moço e o velho; porque estas coisas mudando-se são aquelas, e aquelas por sua vez transformando-se são estas (fr. 88)¹⁰.

Ainda em outra passagem, Heráclito afirma que “todas as coisas são permutas de fogo” (fr. 90) e considerando a alma como sendo uma das formas de fogo, ressalta esta transição de uma forma para outra: “Para as almas (fogo) é morte tornarem-se água, para a água é morte tornar-se terra, mas da terra produz-se a água, e da água a alma.” (fr. 36). Deste modo, fecha-se o ciclo de uma transformação contínua, que engloba opostos como o fogo e a água, água e terra... do mesmo modo que temos no espaço das cores, diferentes tons de azul que vão se aproximando de tons do verde, em que a partir de um certo momento não temos mais azul, mas só verde. E estas decisões, do que é fogo e não água, se é água e não terra, ou o que é azul e não verde, não se dão no nível do empírico: entra neste momento a instância da Razão comum a todos que nos diz em que estado se encontra o processo de transformação, se no estado de fogo, água ou terra, azul ou verde. Mas qual seria então, a natureza desta Razão?

Segundo o Sexto Empírico, que desenvolveu mais sistematicamente algumas das ideias de Heráclito, esta Razão

9 *Apud* Coleção Pensadores – Pré-socráticos (1999), p.101.

10 *Idem*, p. 49.

é comum e divina. O homem, por natureza, é irracional. Só ao participarmos dela é que nos tornamos racionais, e então, passamos a tê-la como critério de verdade, seguindo-se daí que, “o que em comum se manifesta a todos é digno de confiança, e o que incide em um só não é digno de confiança”¹¹. Ainda segundo Sexto Empírico, aspiramos esta essência universal pela respiração, tornando-nos inteligentes; “mas somos assim apenas enquanto estamos em vigília; dormindo estamos no esquecimento”¹². No entanto, nos aforismos de Heráclito encontramos uma curiosa observação sobre a possibilidade de distinguir as coisas sem que haja de fato compreensão destas ações:

Desta Razão, que, entretanto é eterna, os homens não têm consciência¹³, seja antes de tê-la ouvido, seja tendo-a ouvido pela primeira vez: pois apesar de todas as coisas sucederem-se de acordo com esta Razão eles parecem inexpertos, apesar de experimentar palavras e atos, tais como lhes exponho, distinguindo cada coisa segundo a natureza e dizendo como é. Todos os outros homens permanecem sem saber o que fazem enquanto despertos, como esquecem o que fazem, dormindo (fr. 1)¹⁴.

Assim, segundo Heráclito, no estado de vigília somos regidos por esta Razão sem que tenhamos consciência dela, e aqui temos uma ideia de razão muito próxima das discussões filosóficas pós-virada linguística, em particular em relação às ideias do filósofo Wittgenstein¹⁵, elaboradas a partir da década de 1930, quando o filósofo austríaco introduz o seu conceito filosófico de “Gramática”. Ele recorre a este termo não no

11 *Apud* Coleção Pensadores – Pré-socráticos (1999). Sexto Empírico, *Contra os Matemáticos*, VII, §132.

12 *Idem*, § 129.

13 A palavra consciência foi utilizada por Mondolfo no lugar da palavra grega *axynetoi*, literalmente “que-não-se-lançam-com”, i.e., “que não compreendem”. Cf. *Coleção Pensadores – Pré-socráticos* (1999), p. 87, nota de rodapé 3.

14 *Apud* Mondolfo (1964), pp. 47-8.

15 Ao longo do texto estarei me referindo ao segundo Wittgenstein, cujas ideias são posteriores à publicação de sua primeira grande obra, o *Tractatus Logico-Philosophicus*.

sentido da gramática do português ou de outra língua qualquer, mas para designar as regras de uso dos nossos conceitos, constituindo-se, assim, de certa forma, vários modos de “Razão”. Obviamente, qualquer uma delas não será considerada pelo filósofo da linguagem como uma entidade divina e eterna (Veca, 1989). Entretanto, o modo como Heráclito e Wittgenstein a concebem tem certa “semelhança de família”, no sentido de expressarem uma gramática comum a todos, que “carregamos dentro de nós”, como veremos a seguir.

A gramática filosófica de Wittgenstein: um retorno ao rio de Heráclito

Segundo Wittgenstein, um dos principais representantes da virada linguística ocorrida no início do século XX – movimento filosófico em que a linguagem passa a ocupar um lugar predominante para se transpor o abismo entre o pensamento (a Razão) e o mundo – o significado de uma palavra não é mais visto como algo fixo que estaria por trás de suas diversas aplicações, mas sim seria constituído pelo conjunto dos *diferentes* sentidos que atribuímos a esta palavra. Em sua obra *Investigações Filosóficas*, afirmará que o “significado de uma palavra é seu uso na linguagem.” (1997, § 43) Não haveria uma essência platônica a ser descrita por trás das diversas aplicações de uma mesma palavra, uma definição exata e precisa que perpassaria todas suas aplicações, por vezes, tão diversas entre si. O que haveria entre elas, seriam apenas semelhanças de família, sentidos aparentados entre si, em maior ou menor grau (1997, §§66-67). Ou seja, o significado de uma palavra (ou expressão linguística) é o conjunto aberto das diversas aplicações de uma *mesma* palavra, sendo que a própria palavra (falada ou escrita) é que teria este papel unificador, e nada mais. Não haveria, portanto, algo extralinguístico que fundamentasse os sentidos que atribuímos aos fatos do mundo. Este processo se dá no

trabalho com a própria linguagem, em diferentes circunstâncias de aplicação das palavras (Moreno, 2005).

Desta concepção de linguagem, segue-se que aplicamos as palavras seguindo uma ou mais regras de uso, regras que seguimos cegamente (Wittgenstein, 1997, § 219) e que constituem o que Wittgenstein denominará de “Gramática”, a saber, o conjunto aberto de usos tácitos que fazemos de nossos conceitos, usos públicos, como acontece, por exemplo, com as palavras que designam cores. Usamos os nossos conceitos de cores, como azul, verde, vermelho, seguindo regras que aprendemos, mas que não saberíamos explicitar. Após um período de treinamento¹⁶, o que inicialmente nos era indiscernível, a partir de certo momento não previsível passamos a ver imediatamente as coisas como tendo uma determinada cor: esta caneta é azul, esta pasta é verde, aquela blusa é vermelha... Somos tentados, então, a dizer que este conhecimento se originou diretamente da experiência empírica. E não nos damos conta, que as diferentes “identidades” das cores são produto de uma *atividade linguística*, permeada pelas palavras que usamos para descrever os fatos do mundo assim organizado *convencionalmente*, com estas cores. Dizer que um determinado objeto, como esta caneta, é azul, equivale a dizer que não é vermelha, nem marrom ou amarela, ou qualquer outra cor de nosso espectro de cores. Assim, todas estas outras cores diferentes do azul fazem parte do que é ser azul¹⁷. De uma perspectiva heraclitiana, é como se azul fosse expresso pelos seus opostos, pelo que *não é azul*.

Assim, este saber, tal como em Heráclito, não vem apenas da experiência, embora ela tenha um papel importante neste processo. Este saber é intermediado por diferentes

16 Wittgenstein na verdade utiliza o termo adestramento (*Abrihtung*) para designar um dos modos empregados nesta etapa preparatória de aquisição de uma Gramática, no caso, a Gramática das Cores.

17 Em outra forma de vida diferente da nossa, estas “identidades” poderiam ter sido outras, teríamos outras gramáticas das cores.

instituições, a começar pela linguagem do falante, variando, portanto, de cultura para cultura, de forma de vida para outra forma de vida. Somos capazes de nos mover no espaço de transição das cores, de uma cor para a outra, porque seguimos regras comuns de como fazer isto. Não *pensamos* ao ver uma determinada cor; trata-se, como já dizia Heráclito, de uma razão de que os homens não têm consciência, no sentido de que *permanecem sem saber o que fazem enquanto despertos, como esquecem o que fazem, dormindo* (fr. 1).

Voltando à terminologia de Wittgenstein, aprendemos a seguir regras cegamente, de tal modo, que não duvidamos da identidade do que vemos. Reconhecemos as cores vermelho, azul, verde, dentre várias outras, em meio a todas as suas transições tonais, do vermelho claro ao vermelho escuro, do azul celeste ao azul marítimo, sem que seja necessária a postulação de uma essência *a priori* de vermelho ou de uma essência *a priori* de azul, ou de qualquer outra cor. Como aplicar todas estas palavras dependerá desta Gramática/Razão comum a todos, cujas regras aprendemos a seguir/participar. Assim, embora distantes no tempo por mais de dois milênios, os dois grandes pensadores comungam de uma mesma visão de mundo, no sentido de que ambos consideram as relações entre o empírico e o pensamento de um modo dialético e dinâmico, em que, não obstante o fluxo do rio, há lugar para a permanência e a harmonia entre as coisas.

O cientificismo na educação

Como se vê através destes fragmentos escolhidos de Heráclito, que ressoam na filosofia da linguagem de Wittgenstein, o fluxo contínuo das coisas se dá em espaços de transição, cujo sentido vai sendo forjado por uma razão comum, mas que, no entanto, não é absoluta no sentido de Parmênides. Pelo contrário, trata-se de uma razão que contempla a relatividade das coisas dependendo da finalidade do contexto, como é afirmado no fragmento 61 de seu livro *Sobre a Natureza*: “O

mar é a água mais pura e a mais impura; potável e salutar para os peixes, é impotável e funesta para os homens”¹⁸. No entanto, ao longo dos séculos, a posição dogmática em prol de uma exatidão conceitual fixa e imutável permanece até os dias de hoje, não só no discurso filosófico, como também no campo educacional em vários de seus domínios, como por exemplo, em situações de ensino ou mesmo em políticas educacionais, o que passarei a chamar de “cientificismo na educação”.

Ao se ignorar o contexto de uso das palavras, surge uma concepção referencial da linguagem, em que o significado de uma palavra é o objeto que a palavra substitui. Como se a linguagem tivesse apenas uma função de “etiquetagem”, nomeando e descrevendo os fatos do mundo. Como se devesse existir limites precisos de aplicação, por exemplo, da palavra mar, ou da palavra água, evitando-se, assim, qualquer tipo de contradição. Na segunda fase de seu pensamento, em meados do século XX, Wittgenstein fará uma crítica contundente a esta concepção reducionista da linguagem, herdeira das ideias de Parmênides, que localiza o significado em uma realidade extralinguística, ignorando-se todo o trabalho da linguagem na constituição dos sentidos que atribuímos aos fatos do mundo. No entanto, Wittgenstein não nega este uso referencial da linguagem em diversas situações. Em particular, este uso é característico das ciências empíricas, que em seus diferentes domínios, formulam teorias que estabelecem relações de causa e efeito para explicar e até prever fenômenos da natureza. Ao ouvirmos o barulho de um trovão, a física nos dirá que segundos antes caiu um raio na Terra, que teria como *causa* determinados fenômenos meteorológicos. Se plantarmos uma semente nesta mesma Terra em que caiu o raio, a Biologia nos dirá que esta semente germinará e dará lugar a um arbusto ou a uma frondosa árvore. Mas se esta mesma semente for observada por um químico em seu laboratório, provavelmente verá outras relações

18 *Apud* Mondolfo (1964, p. 49)

causais: por exemplo, determinadas propriedades químicas destas sementes podem ter um efeito medicinal, eventualmente curando certas doenças. Assim, um fenômeno observado no tempo e no espaço por diferentes cientistas receberá diversas interpretações, mas todas regidas por relações de causa e efeito, relações mecânicas e contingentes, em que se procura sempre uma referência extralinguística para estes processos. O problema surge quando generalizamos essas relações causais aplicando-as aos fenômenos humanos, acreditando que haveria algo por trás de tudo que ocorre no mundo, passível de ser trazido à tona, e descrito precisamente. Assim, teorias e metodologias científicas são propostas para solucionar problemas nos mais amplos domínios do conhecimento, mesmo que se trate de fenômenos que não se reduzem a relações de causa e efeito.

Entretanto, não usamos as nossas expressões linguísticas apenas para descrever fatos do mundo e, com isto, explicitar eventuais relações causais entre eles. A maior parte da nossa linguagem desempenha outras funções, estabelecendo ligações internas (e não externas ou causais) entre nossos pensamentos e ações. Estas ligações estabelecem relações de *sentido*, que são aprendidas, em sua maior parte, no “fluxo do rio”, a saber, por estarmos imersos em uma determinada cultura, ou forma de vida. Assim, se pudermos falar em fundamentos, estes são de natureza convencional. Fazem parte de nossa linguagem, que por sua vez, está intrinsecamente ligada a diversas atividades; ou seja, há uma parte do uso da linguagem que é condição para que possamos descrever ou explicar os fatos do mundo, sejam físicos ou humanos. Estes fundamentos convencionais estabelecem relações de sentido, e não mecânicas ou causais.

Eis o pulo do gato de Wittgenstein, pois não considerar esta distinção pode levar a vários equívocos e confusões. Para ele, a própria expressão heraclitiana de que “tudo flui” é uma destas relações de sentido, condição para que se possa aplicar o conceito de tempo aos fatos do mundo. Pode-se dizer que a expressão “tudo flui” é *uma* das regras que passamos a seguir

cegamente, fazendo parte da nossa gramática. É uma condição de sentido para que, por exemplo, possamos afirmar que ao longo do tempo, se suficientemente aquecido, o gelo se torna água, e esta, por sua vez, ainda mais aquecida, se torna vapor. Assim, o enunciado “tudo flui”, embora tenha uma aparência de proposição empírica, não é uma observação sobre os fatos do mundo. O papel que desempenha em nossa linguagem é outro, o de regra. Esta é uma diferença crucial entre Heráclito e Wittgenstein, na medida em que este último irá transpor o abismo entre Razão e mundo sensível observando o *uso* que fazemos de nossas expressões linguísticas, independentemente do que ocorre no mundo empírico. O uso referencial é apenas um deles, possibilitado por proposições gramaticais como pano de fundo. Não distinguir estas diferentes funções da linguagem leva a equívocos nos mais diversos domínios de nossos saberes, surgindo diferentes modalidades de cientificismo.

Em particular, na área de Educação, o cientificismo aparece de diferentes maneiras. Por exemplo, em concepções pedagógicas em que se adota uma perspectiva da psicologia do desenvolvimento em que se postulam os estágios que ela percorrerá, e então define-se os respectivos conteúdos que deverão ser ensinados em cada etapa. Entretanto, uma criança que está em formação não se reduz a uma semente que deve germinar naturalmente e que um dia se tornará um arbusto ou uma árvore frondosa, dependendo do alimento cognitivo dispensado a ela. Tampouco o conhecimento que ela adquire pode ser avaliado da mesma maneira que o físico e o químico mensuram as características físicas de um raio ou as propriedades farmacológicas de uma semente. O que uma criança aprende no contexto da escola, por exemplo, não pode ser expresso apenas através de proposições empíricas, ou seja, proposições que estariam descrevendo ou explicando fatos do mundo, e que, portanto, poderiam ser verificados ou mesmo descobertos. Este tipo de conhecimento característico das ciências da natureza é apenas a ponta de um *iceberg*. As

afirmações que fazemos sobre o mundo empírico em geral não se reduzem a observações que fazemos da natureza ou produto da experimentação com as coisas. Quando uma criança na escola diz que aprendeu que a velocidade do som é 300m/s, ou que uma molécula de água é composta por dois átomos de hidrogênio e um átomo de oxigênio, toda uma visão de mundo está na base destas afirmações. Outros tipos de conhecimento sustentam estes enunciados empíricos, onde a maior parte deles é ensinada de modo tácito, ou como diria Wittgenstein, aprendemos a agir sem ter justificativas para a nossa ação e para o que dizemos, apenas agimos. E são estes saberes tácitos que permitem atribuir sentido às nossas expressões da linguagem ordinária como também às proposições das ciências empíricas (Gottschalk, 2015).

Por exemplo, para que faça sentido para uma criança a afirmação de que a água é uma molécula composta de determinados átomos, ela já deve ter o conceito de água e fazer uso desta palavra em diferentes situações da sua vida. Aprendeu a aplicar esta palavra para dizer que “a água está fria” quando é levada para o banho, que “quer beber água” quando está com sede, fica sabendo que tem muita água na Amazônia, mas que está faltando água no bairro em que mora, até que, na aula de química aprenderá que o “verdadeiro” significado de água é o de ser uma molécula composta por dois átomos de hidrogênio e um de oxigênio. É neste momento que ressurge a visão de mundo de Parmênides, levando a uma das manifestações do cientificismo na educação. Ao invés de ser apresentada apenas mais um regra de sentido para a aplicação da palavra água no contexto da química, o professor usa esta definição como se estivesse *descrevendo* a essência da água, como se este fosse o uso legítimo e verdadeiro, privilegiando-se este uso em detrimento de outros. Esquece-se que para o aluno compreender o que está sendo dito, outros saberes são mobilizados, a começar pela capacidade dele *usar* esta palavra previamente em situações do

dia a dia. Caso contrário, esta definição no contexto da aula de química não faria sentido.

Todo um universo de condições de sentido, de regras que são seguidas cegamente pela criança para aplicar esta palavra, e que passarei a chamar de leito do rio de Heráclito, é acionado para atribuir sentido a esta proposição empírica, que, por sua vez, poderá também em algum momento ser usado como proposição gramatical, tornando-se mais uma regra a ser seguida. De uma perspectiva tanto heraclitiana como wittgensteiniana, o aluno então torna-se capaz de aplicá-la em diversas situações, medindo a sua temperatura (água quente, água fria, água morna), ou seguindo regras de comportamento no caso de estar sedento (como pedir um copo d'água), ou mesmo só para responder que não está com fome, mas só com vontade de tomar água, ou ainda como pedido de socorro para apagar o fogo que começou na cozinha. Nestes últimos casos, também aprendeu o que é água por oposição, ou como diria Heráclito, age-se lançando água para extinguir o fogo que se alastra, sendo neste sentido a água o seu oposto, ou ainda, em uma terminologia wittgensteiniana, o fogo e a água fazem parte de uma mesma gramática, pertencem a um mesmo campo de sentidos. Esta gramática que trazemos conosco, metaforicamente já havia sido expressa por Heráclito no seguinte fragmento:

Estão iludidos os homens quanto ao conhecimento das coisas visíveis, mais ou menos como Homero, que foi mais sábio que todos os helenos. Pois enganaram-no meninos que matando piolhos lhe disseram: o que vimos e pegamos é o que largamos, e o que não vimos nem pegamos é o que trazemos conosco¹⁹.

De certa forma, os piolhos que não vemos são a gramática que trazemos conosco. Não temos “consciência” dela, mas está agindo em nós. Assim, Homero teria se iludido ao acreditar

19 *Apud* Coleção Pensadores – Pré-socráticos (1999), p.93.

apenas nos fatos visíveis, na medida em que, o que efetivamente nos move são crenças incorporadas profundamente em nossa razão, regras que seguimos *cegamente*, ou como diria Heráclito, o que “*não vimos nem pegamos*”, possibilitando-nos atribuir sentido ao que “*vimos e pegamos*”. Esta gramática profunda é o que nos permite, inclusive, esperar o inesperado:

Se não esperar o inesperado não se descobrirá, sendo indescobrível e inacessível²⁰.

É a gramática que portamos em nossa linguagem, como os piolhos que não foram vistos e continuam conosco, que nos proporciona um campo aberto de expectativas, na medida em que as diferentes formas de nossa razão tornam-se caminhos para a procura de novos conhecimentos. Dois milênios e meio depois de Heráclito, Wittgenstein (1989) fará a seguinte afirmação: “diga-me como você procura e eu lhe direi o que você procura” (OF, III, 27).

Em outras palavras, o *como* (dado pelas regras de uso) antecipam o *quê*, o leito do rio fornece certa direção para seus conteúdos, que por sua vez, podem ir se sedimentando ao longo do fluxo das águas, formando novos canais e rumos imprevisíveis, expandindo, assim, os sentidos que atribuímos aos fatos do mundo²¹. Esta interação contínua entre razão e experiência, já observada por Heráclito no século VI a.C., afasta-o de uma posição cética radical, adotada por alguns de seus seguidores e, ao mesmo tempo, preserva-o do dogmatismo de Parmênides e de seus discípulos mais ilustres, desde Platão, Agostinho, até os neoplatônicos dos dias de hoje. Por um lado, Heráclito concordaria com o ceticismo de Pirro, quando este afirma que os sentidos são uma das fontes de erro do conhecimento: “A sensação não é digna de confiança”(fr.

20 Idem, p. 89.

21 Cf. Stern, D. (1991).

107), “Más testemunhas para os homens são olhos e ouvidos, se almas bárbaras eles têm” (fr. 127). Não é do empírico que nascem os sentidos que atribuímos aos fatos do mundo. Por outro lado, Heráclito não ignora certa estabilidade e harmonia das coisas, propiciada por uma racionalidade comum, o que permite constituir uma permanência no mundo (leia-se, um sentido no mundo).

E esta racionalidade comum é que vai permitir, quando uma criança entra em uma aula de química, compreender uma nova aplicação da palavra “água”, como por exemplo, a definição de que esta é uma molécula composta por átomos de hidrogênio e de oxigênio. A confusão surge quando o professor reduz todo o *iceberg* subjacente a esta afirmação, todo o mundo de aplicações da palavra água, a apenas esta afirmação: água é H₂O. Como se houvesse um verdadeiro sentido de água decorrente de uma relação entre átomos, verificada através de experimentações empíricas. E esta generalização de todos os enunciados da nossa linguagem como se fossem passíveis de redução a proposições verificáveis, desencadeia outras confusões, em particular, no campo da avaliação educacional. Há a ilusão, análoga à de Homero e ironizada por Heráclito, de que tudo é visível, ao se pretender mensurar através de testes padronizados o quê foi efetivamente aprendido. (Gottschalk, 2012; Standish, 2012) Mas sabemos o que sabemos? O que avaliamos através de provas expressa objetivamente o que foi aprendido pelo aluno? O ensino e a aprendizagem são passíveis de se tornarem “transparentes” através de tecnologias cada vez mais sofisticadas no campo da avaliação educacional? Voltando à epígrafe que abre este texto, “a educação é para o educando um outro sol”, certamente Heráclito não estava se referindo ao sol empírico. Este outro sol pode ser visto como mais uma metáfora para o leito do rio, esquecido pelas ciências da educação.

Referências bibliográficas

Coleção Os Pensadores – Pré-Socráticos. Tradução dos fragmentos de Heráclito por José Cavalcante de Souza. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.

GOTTSCHALK, C. M. C. *A natureza dos fundamentos do conhecimento em Wittgenstein – e suas implicações em processos de avaliação escolar*. In: *Certeza*. Org. SILVA, J. C. P. da. Salvador: Quarteto Editora, 2012.

_____. Formation de certitudes et compréhension. *Cahiers de Philosophie du Langage. Images du monde - Quelle place pour la science?* Vol. 9. Paris: L'Harmattan, 2015.

MONDOLFO, R. *O Pensamento Antigo*. São Paulo: editora Mestre Jou, 1964.

MORENO, A. *Introdução a uma pragmática filosófica*. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

MORENT, M. G. *Lecciones Preliminares de Filosofía*. Buenos Aires: Editorial Losada S. A., 1978.

VECA, Salvatore. Modos de la Razón. IN: *Crisis de la Razón*. Aldo Gargani (org.). México: Siglo Veintiuno editores, 1989.

STANDISH, P. "THIS is produced by a brain-process!": Wittgenstein, transparency and psychology today. *Journal of Philosophy of Education*, 46, 1, p. 60-72, Feb 2012.

STER, D. Heraclitu's and Wittgenstein's River Images: Stepping Twice in the Same River. *The Monist* 74, 1991, pp. 579-604.

WITTGENSTEIN, L. *Philosophical Investigations*. Trad. G. E. M. Anscombe. Oxford: Blackwell Publishers, 1997.

_____. *Philosophische Bemerkungen/Philosophical Remarks*. Org. Rush Rhees. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1989.

DE VOLTA A VITRÚVIO: PERMANÊNCIA DO “DE ARCHITECTURA”, ENTRE ESQUECIMENTOS E APROPRIAÇÕES

Clóvis A. B. Lima¹

Dez Livros compõem o mais longo escrito de que se dispõe no Ocidente a tratar com abrangência dos assuntos atinentes ao campo da arquitetura. As incumbências do ofício do arquiteto sofreram muitas transformações ao longo dos séculos, preservando-se, entretanto, vinculadas à arte de edificar. E nas mais diversas circunstâncias históricas, ainda que sua circulação tenha oscilado entre momentos de maior ou menor intensidade, vê-se que o interesse pelo *De Architectura* permaneceu sempre vivo. Copioso em instruções sobre assuntos variados, é também uma das principais fontes sobre a ciência antiga. Ao mesmo tempo, a reverência às letras na construção dos prefácios serve de contraponto à aridez das lições técnicas, envolvidas por breves narrativas e comentários espirituosos a encantar o percurso do leitor, que se depara ainda com um modo particular de entender a arquitetura. Assim, Vitruvius vem atraindo a atenção dos letrados através dos tempos, mas o que um *corpus* produzido na Roma Antiga teria a nos acrescentar hoje?

Não há consenso sobre a datação precisa da obra, porém estima-se que a publicação dos Dez Livros tenha se dado em torno do ano 27 a.C.. Francesco Pelatti chega mesmo a propor que sua redação teria levado vários anos, com início em torno de 45 a.C.², prolongando-se até próximo ao ano 15 a.C.³, em

1 Mestre pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP.

2 Francesco Pellati, “La basilica di Fano e la formazione del Trattato de Vitruvio”, p. 167.

3 Ibid., p. 172.

duas edições: a primeira contendo seis livros e a segunda os dez, tal como conhecemos. Essa hipótese de duas versões da obra se embasa no modo de ordenação do *De Architectura*, cujos seis primeiros livros expõem propriamente a arte edificatória (*aedificatio*), enquanto o sétimo, trata dos acabamentos e pinturas murais, fazendo como que uma transição para os demais volumes que abordam outros assuntos: o oitavo apresenta questões de hidráulica e abastecimento de água; o nono aborda a gnomônica, segundo o “comportamento dos raios do sol [...], através da sombra do gnômon”⁴ e suas leis; finalmente, o décimo versa sobre a construção de máquinas, e artefatos militares para defesa e ataque. No Volume Oitavo, entretanto, lê-se que os sete livros anteriores constituem a *aedificatio*: “como os sete volumes precedentes expuseram os princípios das edificações, neste convém apresentar as maneiras de se obter as águas”⁵.

Se persistem incertezas quanto à publicação dos Dez Volumes, pode-se, todavia, entrever como as atribuições do arquiteto de então diferem daquelas tidas como próprias à figura do profissional que conhecemos hoje. O Livro Primeiro expõe uma série de preceitos direcionados a ordenar a implantação dos recintos urbanos, cuja denominação se confunde naquele momento com a própria muralha (*moenia*) que protegia os habitantes de ataques inimigos. Segundo Justino Maciel, o termo *moenia* designa “muralhas, recinto fortificado e, por metonímia, cidade”⁶. Pode nos parecer surpreendente que a arquitetura abarcasse atividades que hoje estão associadas a outros campos, como a engenharia hidráulica, a engenharia mecânica e a engenharia militar. Mas se nos lembrarmos de que estamos falando de uma sociedade bélica, como aquela da Roma do sec I a.C., não há nada estranho no fato de se ter os cuidados com a defesa, pela construção de muros e torres,

4 Vitruvius, “Tratado de arquitetura”, (IX, pref., 18), p. 435.

5 Vitruve, “De L’Architecture”, Livre VIII, (VIII, pref., 4), p. 4 “*quoniam in prioribus septem voluminibus rationes aedificiorum sunt expositae, in hoc oportere de inuentionibus aquae*”.

6 Maciel, M. J., in: Vitruvius, “Tratado de Arquitetura”, n. 101, p. 81.

entre as primeiras medidas a serem pensadas na instalação de um conglomerado urbano. O autor do *De Architectura* afirma no Primeiro Prefácio ter sido incumbido da preparação meticulosa e reparação de armas de guerra, com o que havia garantido o próprio salário e a pensão vitalícia pelos serviços prestados, o que lhe afastaria o temor de privações no fim da vida. No entanto, muito pouco se sabe sobre Vitrúvio além disso e até mesmo seu nome já foi motivo de contendas. Plínio, o Velho (sec I d.C.) menciona o *nomen* de Vitrúvio em algumas ocasiões de sua História Natural (livros XVI, XXXV e XXXVI). Frontino faz remissão ao gentílico do arquiteto em seu “*De aquae ductu urbis Romae*”⁷. O “*Liber adbreuiatus de diversis fabricis architectonicae*” de Cétio Faventino, datando do século III acrescenta dificuldades ao transmitir “*Vitruuius Pollio*”, e, com isso, até hoje é comum encontrar edições designando a autoria da obra como sendo de “Marco Vitrúvio Polião”. Uma hipótese proposta sustenta que os escritos de um certo *Pollio* teriam sido acrescentados ao *De Architectura* em uma dada edição, de modo que deveria ser lido: “Vitrúvio, Polião e outros autores...”⁸. Há também menção à Vitruvius, sem prenome ou cognome, nos comentários que Sérvio faz da Eneida, mais de cento e cinquenta anos depois de Faventino⁹. Sidônio Apolinário, bispo de Clermont, no

7 Segundo Ruffel e Soubiran, Frontino foi *curator aquarum* em 97 (Ruffel, P. et Soubiran, J., “Vitruve ou Mamurra?”, p. 130). Maciel afirma: “*Frontinus*, que escreveu no ano 48 d. C. cita *Vitruvius architectus* (*De Aquae-ductu Urbis Romae*, XXV, 2) como um dos sistematizadores da calibragem dos tubos de chumbo para a distribuição urbana de água” (Maciel, M. J. “Introdução”, in: Vitruvius, “Tratado de arquitetura”, n. 2, p. 31). Cf. ainda Fleury, P., “Introduction”, in: Vitruve, “De L’Architecture”, Livre I, p. IX-X.

8 Ruffel e Soubiran atribuem a hipótese a uma breve sugestão de Auguste Choisy (Ruffel, P. et Soubiran, J., “Vitruve ou Mamurra?”, p. 141), mas encontram uma nota de dom Bernardo de Montfaucon, cento e setenta anos anterior ao estudioso, sobre o manuscrito *Vat. Reg. 1286*, em que se lê “[...] *libris Vitruvii, Pollionis et aliorum antiquorum*” (Ruffel, P. et Soubiran, J., “Vitruve ou Mamurra?”, n. 27, p. 141).

9 Ruffel, P. et Soubiran, J., “Vitruve ou Mamurra?”, p. 131; Maciel, M. J. “Introdução”, in: Vitruvius, “Tratado de arquitetura”, p. 33; Fleury, P. “Introduction”, in: Vitruve, “De L’Architecture”, Livre I, p. X.

quinto século atesta ainda a celebridade de Vitrúvio¹⁰. Resta, contudo, que do autor do *De Architectura* não podemos avançar muito além do *nomen*, ou o gentílico, cuja grafia mais antiga nos manuscritos é *VICTRUVVIUS*, de um arquétipo que remontaria ao séc. VIII¹¹. E se a circulação de manuscritos alcançou diferentes partes da Europa¹², na Itália do século XV

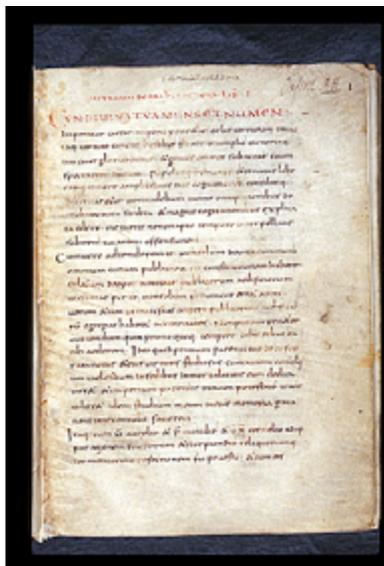


Figura 1: Manuscrito H, Harleianus 2767- sec. IX.
Fonte: *British Museum*

10 Ruffel, P. et Soubiran, J. “Vitruve ou Mamurra?”, p. 131; Maciel, M. J., “Introdução”, in: Vitruvio, “Tratado de arquitetura”, p. 33; Fleury, P. “Introduction”, in: Vitruve, “De L’Architecture”, Livre I, p. X.

11 Ruffel, P. et Soubiran, J. “Vitruve ou Mamurra?”, p. 170. A série a apresentar essa grafia deriva do manuscrito Bruxellensis 5253 do fim do século IX, segundo M. F. Peeters, mas datando do início do XI, para outros autores (ibid., p. 171).

12 Segundo o inventário de Carol H. Krinsky os setenta e oito manuscritos supérstites do *De Architectura* encontravam-se em 1967 abrigados em bibliotecas e coleções dos seguintes países: Áustria, Bélgica, França, Alemanha, Grã-Bretanha, Hungria, Itália, Holanda, Polônia, Espanha, Estados Unidos. A maior parte desses manuscritos teria, porém, possível proveniência italiana (Krinsky, C. H., “Seventy-eight Vitruvius Manuscripts”, p. 43-70).

a difusão do *De Architectura* seria particularmente acentuada, conforme demonstrado pelo vasto levantamento realizado por Carol H. Krinsky¹³. Ademais, há evidências de que, antes da descoberta do escrito vitruviano por Poggio Bracciolini e Cencio Rustici em 1416 no monastério de São Galo, e antes também da primeira impressão do *De Architectura* entre 1486 e 1490, a obra já circulasse, seja em dez volumes ou por excertos, entre os homens instruídos de períodos anteriores¹⁴. Para Krinsky, a divergência entre os preceitos construtivos vitruvianos e a orientação da prática edificatória medieval não teria coibido o interesse pelas múltiplas lições compiladas no tratado, mesmo com a distância abissal entre a composição dos templos romanos e as peculiaridades construtivas das catedrais de então¹⁵.

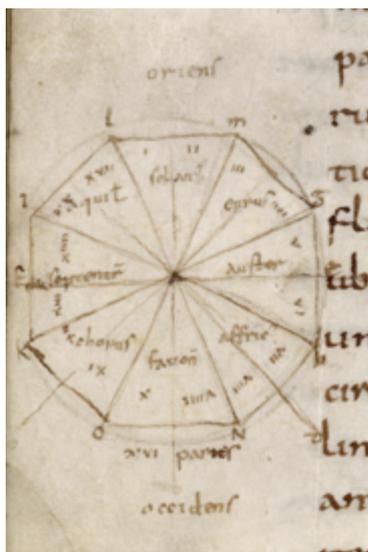


Figura 2: Diagrama dos ventos. Manuscrito H, Harleianus 2767.
Fonte: *British Museum*.

13 Krinsky, C. H., “Seventy-eight Vitruvius Manuscripts”, sobretudo p. 38.

14 *Ibid.*, p. 36-38.

15 Krinsky, C. H., “Seventy-eight Vitruvius Manuscripts”, p. 39.

Por outro lado, com grande probabilidade, o texto já interpunha severas dificuldades de interpretação aos leitores dos séculos finais do primeiro milênio. Das dez ilustrações prometidas ao longo da obra, o manuscrito mais vetusto – *Harleianus 2767*¹⁶ –, exhibe apenas três, dentre as quais um diagrama dos ventos desenhado com pouca precisão, a despeito das indicações vitruvianas¹⁷. Assim, a ausência dos demais esquemas, além da divergência para com as escassas ilustrações de outros manuscritos, como aquelas do *Parisinus 7227*¹⁸, denunciariam já lacunas na transmissão do texto. Vale observar também que a compreensão de certos dispositivos técnicos é dificultada pela ausência dos esquemas ilustrativos, e, segundo Philippe Fleury, “a obscuridade de certas passagens técnicas é a um só tempo a fonte de erros de cópia e a origem de glosas marginais que foram depois erroneamente introduzidas no texto”¹⁹.

Para Manfredo Tafuri, é possível falar em uma “descoberta” do *De Architectura* pelos teóricos do *Quattrocento* e pelos arquitetos do *Cinquecento*, na medida em que são elaborados novos modos de ler o tratado, tomado então “como um *corpus* unitário, como um conjunto estruturado, como um ‘codice’ linguístico e de comportamento profissional”²⁰. Segundo o estudioso, nomes como Francesco Petrarca, Giovanni Dondi, Nicollò Acciaiuoli, e possivelmente Boccaccio possuíam o códice vitruviano, ainda que talvez não pudessem alcançar uma compreensão adequada das proposições ali contidas, já que prevalecia o interesse filológico por uma obra tida como “clássica”²¹. O escrito de Vitruvius teria sido tomado pelos

16 Segundo P. Fleury, o *Harleianus 2767* data do século IX (Fleury, P. “Introduction”, in: Vitruve, “*De L’Architecture*”, Livre I, p. LVII). Krinsky oferece informações sobre o manuscrito carolíngio: cf. Krinsky, C. H., “Seventy-eight Vitruvius Manuscripts”, p. 41, 51.

17 Krinsky, C. H., “Seventy-eight Vitruvius Manuscripts”, p. 41.

18 *Ibid.*, p. 41, 45.

19 Fleury, P. “Introduction”, in: Vitruve, “*De L’Architecture*”, Livre I, p. LV.

20 Tafuri, M. “*Cesare Cesariano e gli studi vitruviani nel quattrocento*”, p. 390.

21 Tafuri, M. “*Cesare Cesariano e gli studi vitruviani nel quattrocento*”, p. 392. Tafuri remete aos estudos de Lucia Ciapponi nessa interpretação.

arquitetos do *Quattrocento* sobretudo como um referencial e como “testemunha literária de uma praxe arquitetônica e de um modo de interpretar a atividade construtiva, com as quais aqueles mesmos arquitetos estavam tecendo uma articulada dialética”²². Em suma, para Tafuri, a relação de autores, como Alberti e Francesco di Giorgio, para com o *De Architectura*, embora notável, era marcada por um “sabor eminentemente intelectual”²³.

A primeira edição impressa do *De Architectura*, a cargo de Giovanni Sulpicio da Veroli, publicada em Roma entre 1483 e 1490, daria a ver um modo de apropriação do texto antigo que procurava restituir tanto quanto possível a redação original por meio da filologia²⁴. O próprio Sulpicio, enquanto professor de gramática, era pouco afeito às questões técnicas dispostas no tratado, o que revelaria um interesse mais histórico e literário pela obra. De acordo com Tafuri, as edições posteriores refletiam um empenho dirigido a uma utilização do escrito vitruviano voltada à prática construtiva, com destaque para aquela, ainda em latim, de Fra Giocondo, publicada inicialmente no ano 1511 em Veneza, numa versão de pouco rigor filológico, quando comparada à de Sulpicio²⁵. A edição ilustrada de Fra Giocondo procurava responder a uma demanda de aplicação concreta dos preceitos vitruvianos, numa espécie de pesquisa arqueológica pelas imagens, buscando resolver passagens dúbias por meio de alterações no texto, tal como nos adverte Tafuri²⁶. Pouco depois, arqueologia e filologia haveriam de ocupar a posição de disciplinas de auxílio à projeção²⁷. Ainda segundo o estudioso, a edição de Cesare Cesariano, traduzida do latim para o vulgar e publicada em 1521, marca um novo posicionamento, pouco afeito à filologia, e disposto a moldar o escrito vitruviano

22 Ibid., p. 393.

23 Ibid., p. 394.

24 Ibid., p. 394-395.

25 Ibid., p. 398.

26 Ibid., p. 399-402.

27 Ibid., p. 406.

às necessidades e intentos construtivos modernos, ainda que o arquiteto valorizasse a erudição, estando convicto da identificação entre arquitetura e ciência²⁸. A disposição radial das vias principais da cidade proposta por Cesariano assinala um distanciamento às fontes vitruvianas e à ortogonalidade antiga, o que, para Tafuri, revela a incorporação no plano proposto da realidade urbana que caracterizava a Milão do *Cinquecento*, portadora da herança medieval compondo sua configuração²⁹.

As apropriações empreendidas por Cesariano, mesmo impondo alterações no texto de Vitrúvio, são de grande interesse pelas contribuições fornecidas. Já a figura que, na edição do arquiteto ilustra a descrição vitruviana do homem inserido no

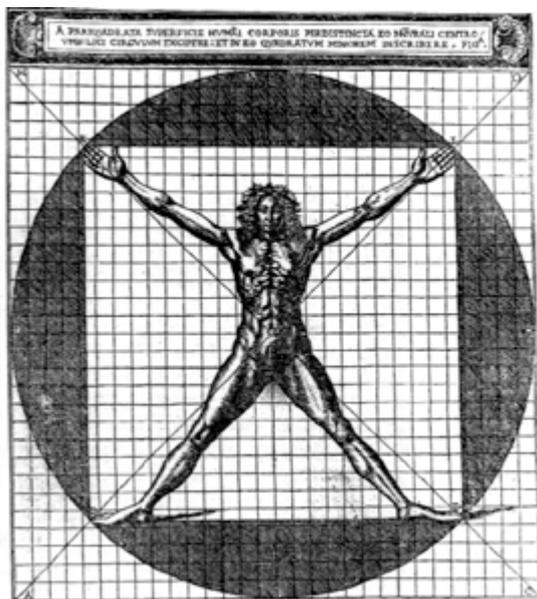


Figura 3: homo bene figuratus, segundo interpretação de Cesare Cesariano, em edição do *De Architectura* de 1521.

Fonte: Wittkower, R., *“Architectural Principles in the age of Humanism”*, p. 24.

²⁸ Ibid., p. 415.

²⁹ Tafuri, M. “Cesare Cesariano e gli studi vitruviani nel quattrocento”, p. 422.

círculo e no quadrado, embora busque seguir as instruções transmitidas, acaba por produzir surpreendentemente um homem assaz estranho à anatomia humana. Com efeito, o texto vitruviano do Livro Terceiro propõe que a composição do templo – a qual deve servir de exemplo a toda sorte de edificação – seja pautada por um ordenamento proporcional símile àquele de um homem bem configurado pela natureza. Vitruvius expõe as razões de medidas existentes entre as partes do corpo do homem bem configurado, possivelmente extraídas de cânones escultóricos:

assim, a natureza compôs o corpo do homem tal que o rosto, desde o queixo até o alto da testa e a base das raízes dos cabelos, tivesse a sua décima parte, do mesmo modo, que a mão estendida, desde a articulação do punho até a extremidade do dedo médio, tivesse esse tanto; a cabeça desde o queixo até a extremidade superior, a oitava; com a base da cerviz, desde o topo do peito até a base das raízes dos cabelos, a sexta parte; do meio do peito à extremidade superior da cabeça, a quarta. Quanto à altura do próprio rosto, da base do queixo à base das narinas tem-se a sua terça parte; o nariz desde a base das narinas até o meio das sombrancelhas, o mesmo tanto; do meio das sombrancelhas até a base das raízes dos cabelos tem-se a testa, também com a terça parte. O pé, por sua vez, tem a sexta parte da altura do corpo, o antebraço tem a quarta; o peito, igualmente, a quarta³⁰.

O *De Architectura*, contudo, não provê qualquer indicação acerca de uma eventual ilustração das imagens verbais

30 Vitruve, “De L’Architecture”, Livre III, (III, 1, 2), p. 6: “*Corpus enim hominis ita natura composuit uti os capitis a mento ad frontem summan et radices imas capilli esset decimae partis, item manus pansa ab articulo ad extremum medium digitum tantundem; caput a mento ad summum uerticem octavae, cum ceruicibus imis ab summo pectore ad imas radices capillorum sextae, <a medio pectore> ad summum uerticem quartae. Ipsius autem oris altitudinis tertia est pars ab imo mento ad imas nares, nasum ab imis naribus ad finem medium superciliorum tantundem; ab ea fine imas radices capilli frons efficitur item tertiae partis. Pes uero altitudinis corporis sextae, cubitus quartae, pectus item quartae*”.

fornecidas, quer das proporções corporais do homem bem configurado, quer de sua inserção no círculo e no quadrado – o que pode ser significativo. Pois, ainda que se pudesse inferir do texto a pressuposição de uma relação mimética entre o corpo do homem e a arquitetura, essa relação não se daria tal como a imitação do corpo humano empreendida por um estatuário. Se o artífice que plasma precisa conservar certas características anatômicas ao representar o corpo de um homem, a arquitetura, por sua vez, prescinde dessa figuração. Em outras palavras, não é próprio à arte edificatória retratar os homens, os animais, ou outras coisas, tal como pode fazer a arte estatuária. A despeito de certas acomodações impostas ao texto vitruviano, sobretudo a partir do *Cinquecento*, não parece crível que Vitruvius tivesse como escopo preceituar um antropomorfismo à arquitetura pela descrição proporcional do *homo bene figuratus*. Ao contrário, o constructo do homem inserido simultaneamente nas figuras geométricas do círculo e do quadrado³¹ parece mais próximo de uma abstração numérico-proporcional que prescinde da espessura e da complexidade da conformação anatômica do corpo humano³². A ilustração que Cesariano faz da passagem

31 Vitruve, “De L’Architecture”, Livre III, (III, 1, 3), p. 7: “*item corporis centrum medium naturaliter est umbilicus; namque si homo conlocatus fuerit supinus manibus et pedibus pansis circinique conlocatum centrum in umbilico eius, circumagendo rotundationem utrarumque manuum et pedum digiti linea tangentur. Non minus quemadmodum schema rotundationis in corpore efficitur, item quadrata designatio in eo inuenietur; nam si a pedibus imis ad summum caput mensum erit eaque mensura relata fuerit ad manus pansas, inuenietur eadem latitudo uti altitudo, quemadmodum areae, quae ad normam sunt quadratae*”. Tradução: “do mesmo modo, o umbigo é naturalmente o centro do corpo; com efeito, se um homem for colocado deitado de costas com as mãos e os pés estendidos e colocarmos um centro de compasso no seu umbigo, descrevendo uma circunferência, os dedos de ambas as mãos e pés serão tocados pela linha. Igualmente, do mesmo modo como o esquema da circunferência se executa no corpo, nele se encontra a designação do quadrado [*quadrata designatio*]; de fato, se medirmos da base dos pés ao alto da cabeça e transferirmos essa medida para a dos braços abertos, será encontrada uma largura igual à altura, como nas áreas ortogonais, obtidas pelo esquadro”.

32 Cf. Lima, C. A. B., “*Ratio Venustatis*: razões da beleza nos livros I e III do *De Architectura* de Vitruvius”, dissertação de mestrado, FAU-USP, 2015, sobretudo, cap. 2: “Razões do corpo”.

evidencia bem esse conflito, rendendo um homem de cabeça diminuta, mãos e pés exagerados, uma vez que dispõe ambas as figuras, o quadrado e o círculo, tendo o centro posicionado no umbigo do homem. Decorre daí a necessidade de promover distensões nas medidas de partes do corpo, para fazer com que ele se adeque às posições relatadas no tratado. Por outro lado, a célebre interpretação gráfica de Leonardo para o mesmo excerto mostra como sutis ajustes e complementações ao texto³³ são indispensáveis para tornar agradável aos olhos a imagem do homem bem configurado. O que leva igualmente a questionar se a passagem comportaria ilustração, dados os silêncios na suposta redação original.

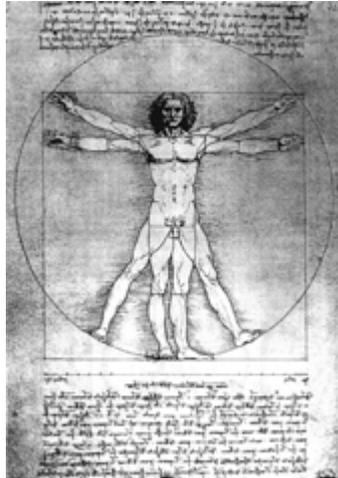


Figura 4: homo bene figuratus, segundo interpretação de Leonardo da Vinci.

Fonte: Wittkower, R., “*Architectural Principles in the age of Humanism*”, p. 23.

³³ Leonardo desloca o centro do quadrado em relação ao centro do círculo. De fato, o texto vitruviano nada diz acerca do centro do quadrado. A posição em que o artista figura o pé do homem não permite discernir sua relação com o comprimento do corpo, além de ultrapassar os limites da descrição verbal da passagem. Leonardo astuciosamente desenha duas vezes braços e pernas – uma para o homem inserido no círculo, outra para a inserção no quadrado –, e, sobrepondo-as, faz de duas figuras uma. Com isso, evita o enorme esforço de Cesariano na tentativa de resolver todas as recomendações de uma só feita.

Vê-se, portanto, que a propagação de ilustrações à passagem – encontradas nas notórias edições de Fra Giocondo, Cesare Cesariano e Francesco di Giorgio, além da propalada imagem produzida por Leonardo – em adição às diferenças nas traduções visuais já denunciavam modos díspares de interpretar o texto. Mas os obstáculos à leitura dos Dez Livros haveriam ainda de se ampliar.

Êmulo de Vitrúvio, Leon Battista Alberti compõe seu *De Re Aedificatoria*, publicado postumamente no ano de 1495³⁴ em proximidade à divulgação da *editio princeps* do *De Architectura* por Giovanni Sulpicio da Veroli. Na obra sobre a arte edificatória, Alberti elogia Vitrúvio como *scriptorem instructissimum*, único supérstite ao naufrágio causado pelas “injúrias dos tempos e dos homens”, dentre tantos monumentos ilustríssimos, mas que não teria sido poupado às agressões da tempestade dos séculos³⁵. As faltas no escrito de Vitrúvio censuradas por Alberti não eram, contudo, atribuídas apenas às contingências que teriam prejudicado sua difusão: “ocorriam ainda porque o modo como aquilo tinha sido transmitido era inculto: com efeito, sua elocução era tal que aos latinos parecia grego e os gregos supunham que falasse latim”³⁶. Alberti afirma mesmo que a linguagem de Vitrúvio não era testemunha nem do latim nem do grego, pois ininteligível³⁷. Fica patente a invectiva direta

34 Segundo Philippe Fleury, o *De Re Aedificatoria* veio à público em 1452, embora apenas em 1485 tenha recebido uma edição, antes mesmo da *editio princeps* de Vitrúvio (Fleury, P., “Introduction”, in: Vitruve, “De L’Architecture”, Livre I, p. LI).

35 Alberti, L. B., “*De Re Aedificatoria*”, (VI, 1), p. 441: “*namque dolebam quidem tam multa tamque praeclarissima scriptorum monumenta interisse temporum hominumque iniuria, ut vix unum ex tanto naufragio Vitruvium superstitem haberemus, scriptorem procul dubio instructissimum, sed ita affectum tempestate atque lacerum, ut multis locis multa desint et multis plurima desideres*”. Tradução: “pois, lamentava certamente que tantos e tão preclaros monumentos dos escritores sucumbissem às injúrias dos tempos e dos homens, de modo que de tamanho naufrágio tivéssemos somente um supérstite, Vitrúvio, escritor instruídíssimo, sem dúvida, mas de tal modo afetado pelas intempéries e lacerado, que em muitos lugares, muitas coisas faltam e numerosas deixam a desejar”.

36 Ibid., (VI, 1), p. 441: “*accedebat quod ista tradidisset non culta: sic enim loquebatur, ut Latini Graecum videri voluisse, Graeci locutum Latine vaticinentur*”.

37 Ibid., (VI, 1), p. 441: “*res autem ipsa in sese porrigenda neque Latinum neque Graecum fuisse*

à escrita “*non culta*” do autor do *De Architectura*. É preciso, no entanto, matizá-la, procurando sincronizar sua leitura aos preceitos retóricos que a inserem num movimento do discurso de superação por parte do êmulo. Isso não quer dizer que as críticas de Alberti à linguagem de Vitruvius não possuíssem fundamento. De fato, a escrita do arquiteto antigo era bastante plana, quase desprovida de ornamentos, mas, segundo o próprio autor do *De Architectura*, a dificuldade da matéria requeria uma linguagem mais direta, afastando-se da elocução empregada em outros gêneros, como a poesia e a história:

pois, não se escreve sobre arquitetura assim, como história ou poemas. As histórias por si mesmas retêm os leitores, já que contam com várias expectativas de coisas novas. Os metros dos versos e os pés dos poemas, assim como a disposição elegante das palavras e das frases entre pessoas distintas, atraindo os sentidos dos leitores pela pronúncia, conduz até o término dos escritos sem obstáculo. Mas isso não ocorre nos escritos sobre arquitetura, porque os vocábulos concebidos pela necessidade própria à arte lançam obscuridade ao discurso não habitual³⁸.

Comparada à sintaxe de um contemporâneo como Cícero, as sentenças vitruvianas soam efetivamente mais singelas, a partir do que a censura albertiana ancora-se também em substrato legítimo, mobilizado com intuito de reivindicar autoridade à própria obra que é posta à tona. O importante ao leitor seria identificar o caráter artificioso desse recurso

testetur, ut par sit non scripsisse hunc nobis, qui ita scripserit, ut non intelligamus”. Tradução: “mas a própria linguagem apresentada não era testemunha nem do Latim, nem do Grego, pois se fosse como a de seus pares, não teria escrito isso a nós assim, de modo que não entendéssemos”.

38 Vitruve, “De L’Architecture”, Livre V, (I, pref., 2), p. 1-2: “*id autem in architecturae conscriptionibus non potest fieri, quod uocabula ex artis propria necessitate concepta inconsueto sermone obiciunt sensibus obscuritatem. Cum ergo ea per se non sint aperta nec pateant eorum in consuetudine nomina, tum etiam praeceptorum late uagantes scripturae, si non contrahentur et paucis et perlucidis sentiis explicentur, frequentia multitudineque sermonis impediunt incertas legentium efficient cogitationes*”.

discursivo. Mas as injúrias de Alberti foram deixando de ser lidas como expediente retórico, recorrente em diversos autores: o próprio Vitrúvio censura o arquiteto grego Pítio; Cícero insulta Hermágoras no *De Inuentione*; as invectivas de Catulo estão por toda parte e são bem adequadas ao gênero. Desse modo, conforme os séculos corriam, do escrito vitruviano passou-se a depreender uma imagem cada vez mais turva, somada a um apagamento de referências que, tal como mostra D’Agostino, fizeram com que os hermenêutas vissem: “ontem e hoje [...] na ‘obscuridade de Vitruvius’ um claro sinal da confusão de propósitos e despreparo do autor ao ambicionar um escrito de tamanha pujança”³⁹. Claude Perrault afirmou em edição de 1684 aos Dez Volumes, que o autor latino é impreciso, por dizer a mesma coisa nas definições de *eurythmia* e *symmetria*, em um discurso embaraçado⁴⁰.



Figura 5: homo bene figuratus, segundo interpretações de Fra Giocondo (1511), Francesco Giorgi (1525) e Fra Giocondo (1511) – da esq. para a dir.

Fonte: Wittkower, R., “*Architectural Principles in the age of Humanism*”, p. 24.

39 D’Agostino, “A beleza e o mármore - o Tratado *De Architectura* de Vitruvius e o Renascimento”, p. 64.

40 Perrault, C., in: “*Les Dix Livres d’Architecture de Vitruve – corrigez e traduits nouvellement en François, avec des Notes & des Figures*”, I, cap. 2, n. 8 b-c, p. 11: “tous les Interpretes ont cru que l’Eurythmie & la Proportion que Vitruve appelle *Symmetria*, font icy deux choses differentes, parce qu’il semble qu’il en donne deux definitions: mais ces definitions à les bien prendre, ne disent que la mesme chose; l’une & l’autre ne parlant, par un discours également embrouillé, que de la Convenance, de la Correspondance & de la Proportion que les parties ont au tout”.

As lacunas que se formavam, somadas à dificuldade dos assuntos tratados e a uma leitura enviesada da sombria descrição de sua própria constituição física, foram produzindo do autor uma caricatura nebulosa. Vitrúvio escreve no Prefácio ao Livro II: “a mim, porém, *Imperator*, a natureza não atribuiu estatura, a idade deformou o semblante, a saúde precária subtraiu as forças”⁴¹. A figura deformada do autor, que se obtém do contato inadvertido com o relato tomado meramente como auto-descrição, deixou-se transferir, por assim dizer, à própria obra, confundindo-se com as obscuridades das passagens técnicas que há séculos desafiam os exegetas. A construção dessa imagem deturpada está intimamente relacionada com o declínio, a partir do século XVI, do sistema de educação que tinha na retórica um de seus pilares de apoio, mas que veio a ruir com as transformações culturais que atingiam as sociedades ocidentais, sobretudo no final do século XVIII. Segundo Ana Paula Faria e Adriana Seabra,

com o advento do Romantismo, o exercício de imitação das autoridades do passado será repudiado em prol da originalidade, que só o homem de gênio, abrilhantado pela inspiração pode alcançar. Nesse regime discursivo, a autoria é o título de propriedade que reconhece a subjetividade como causa da obra. O discurso não mais se reporta a um paradigma genérico, consagrado por uma autoridade pretérita e conservado pela imitação, mas encontra sua identidade no sujeito que, por meio dele [isto é, o discurso], expressa sua singularidade⁴².

Logo, sem as chaves retóricas de leitura, a apreciação de uma suposta “singularidade” de Vitrúvio não poderia ser pior. Mas se a perda gradativa de acesso ao registro discursivo que dá forma ao *De Architectura* torna o texto cada vez menos inteligível

41 Vitruve, “De L’Architecture”, Livre II, (II, pref., 4), p. 3: “*mibi autem, imperator, staturam non tribuit natura, faciem deformavit aetas, valetudo detraxit vires*”.

42 Faria, A. P. et Seabra, A. “Introdução”, in: [Cícero], “Retórica a Herênio”, p. 31-32.

ao público mais amplo, o interesse de estudiosos nunca arrefeceu, mesmo havendo momentos de maior e de menor difusão da obra. Fleury nos lembra que “todos os grandes autores sobre arquitetura do Renascimento italiano leram Vitruvius: Vinhola, Paládio, Filarete, Sérlio...”⁴³, num movimento que da Itália se expande para a Espanha e depois para a França. Não obstante a “objetividade filológica”⁴⁴, segundo expressão de Tafuri, com que Sulpicio tratou a *editio princeps*, em torno do ano 1490, muitas eram as dificuldades no *De Architectura* que permaneciam sem resposta, de modo que o texto foi reiteradamente emendado pelos editores seguintes sem o adequado rigor filológico. Assim, é possível compreender a afirmação feita por Fleury de que os estudos científicos sobre os manuscritos do *De Architectura* teriam começado apenas no século XVIII com o trabalho de Giovanni Poleni⁴⁵ e o minucioso exame empreendido, sucedido pelas edições de Johann Gottlob Schneider em 1807, de Luigi Marini na década de 1830 até as referenciais edições de Valentin Rose de 1867 (com H. Müller-Strübing) e de 1899.

No início do século XX, vêm à público, dentre outras, as edições de Auguste Choisy em 1909, Friedrich Krohn em 1912 e Frank Granger na década de 1930, antecipando uma propagação crescente de edições do escrito vitruviano na segunda metade do século XX, que contou com as importantes edições de Silvio Ferri em 1960, de Curt Fensterbusch de 1964, até as edições da Collection des Universités de France, reunindo um grupo de pesquisadores na preparação de versões bilíngues (latim-francês) dos Dez Livros. Quanto à língua portuguesa, há notícia de que o cosmógrafo português Pedro Nunes tivesse realizado uma tradução, total ou parcial, do *De Architectura*

43 Fleury, P., “Introduction”, in: Vitruve, “De L’Architecture”, Livre I, p. LI.

44 Tafuri, M. “Cesare Cesariano e gli studi vitruviani nel quattrocento”, in: “Scritti Rinascimentali di Architettura”, p. 395.

45 Fleury, P., “Introduction”, in: Vitruve, “De L’Architecture”, Livre I, p. LIV. Giovanni Poleni, ou *Ioannis Poleni*, escreveu as *Exercitationes Vitruvianae*, publicada em 1739, disponível para consulta no sítio: <https://archive.org/stream/exercitationesvi00pole#page/n3/mode/2up>.

em 1541, no entanto, segundo Maciel, esse “texto teria sido levado para Madri na época filipina e até hoje não localizado”⁴⁶. Assim, apenas desde 2006⁴⁷ contamos com uma tradução para o português dos Dez Livros realizada diretamente do latim por Justino Maciel⁴⁸ a partir sobretudo do manuscrito H e da edição de F. Granger⁴⁹. Vê-se, pois, que nos últimos anos a divulgação da obra vitruviana alcançou uma amplitude ímpar. Talvez não por acaso em um momento de crise e revisão no campo da arquitetura e do urbanismo, sucedendo as profundas transformações que marcaram esse setor no século XX, tanto no plano dos discursos quanto no das realizações técnicas. Ainda assim, persiste a questão: porque ler Vitruvius hoje? Afinal, no âmbito da técnica parecemos ter obtido avanços notáveis. Então, o que motivaria a enfrentar os obstáculos da língua e de um sistema de escrita distanciado do corrente?⁵⁰ O que uma obra antiga poderia ainda oferecer em um discurso sobre a técnica?

No Prefácio ao Livro Segundo do *De Architectura* há uma pequena narrativa, que apesar da brevidade é muito vívida e talvez possa demonstrar o interesse suscitado por um escrito desse gênero. Comentando a passagem, teremos ocasião de, a um só tempo, rever a descrição física que Vitruvius faz de si mesmo, observar alguns traços da relação entre arquitetura e poder, vislumbrando ainda um modo particular de entender o conjunto de valores precípuos à arquitetura, segundo o entendimento mais próximo que pudermos chegar ao do autor latino.

46 Maciel, M. J., “Introdução”, in: Vitruvius, “Tratado de Arquitetura”, p. 48.

47 Obra publicada em Lisboa pela IST Press, com o título: “Tratado de Architectura”.

48 Essa edição foi publicada no Brasil em 2007 pela Martins Fontes, com o título: “Tratado de Arquitetura”.

49 Cf. Maciel, M. J., “Introdução”, in: Vitruvius, “Tratado de Arquitetura”, p. 49.

50 Sobre a relação entre a obra de Vitruvius e o sistema de escrita antigo, cf. Lima, C. A. B., “*Ratio Venustatis*: razões da beleza nos livros I e III do *De Architectura* de Vitruvius”, dissertação de mestrado, FAU-USP, 2015, em especial, cap. 1: “*De Architectura* e Retórica”.

De acordo com o texto, o arquiteto Dinócrates parte da Macedônia, seguro de suas ideias e solércia, com o intento de se unir ao exército de Alexandre – que então governava –, buscando proteção e amparo em seu ofício. Trazia consigo, de sua pátria, cartas de recomendação de parentes e amigos destinadas a detentores de altos cargos militares e dignitários, para que tivesse um acesso facilitado e pudesse ser conduzido até Alexandre. Mas, supostamente à espera de um momento apropriado tardavam em cumprir a promessa, de modo que ele, sentindo-se ludibriado, decidiu agir. Sendo de “amplíssima estatura, semblante agradável, conformação e dignidade da mais elevada”⁵¹, tomou partido de seus atributos físicos para atrair a atenção do soberano: despiu-se, ungiu o corpo com óleo, coroou-se com um ramo de choupo, pôs uma pele de leão no ombro e empunhando uma clave na destra dirigiu-se ao tribunal, onde o governante ditava as leis. A novidade facilmente chamou a atenção das pessoas, e por consequência do próprio Alexandre que, admirado, ordenou que lhe dessem um lugar e perguntou quem era. Ao responder, Dinócrates expôs seus planos:

trago a ti ideias e desenhos dignos de tua celebridade. Pois, pensei em dar ao Monte Atos a forma de uma estátua viril, em cuja mão esquerda demarquei as muralhas de uma cidade amplíssima, na destra, uma pátera que recebesse a água de todos os rios existentes naquele monte, de modo que de lá fosse vertida ao mar⁵².

Alexandre se deleitou com a forma proposta, mas em seguida questionou se havia no entorno áreas de campo que garantissem

51 Vitruve, “De L’Architecture”, Livre II, (II, pref., 1), p. 1: “*fuerat enim amplissima statura, facie grata, forma dignitateque summa*”.

52 Ibid., (II, pref., 2), p. 2: “*ad te cogitationes et formas adfero dignas tuae claritati. Namque Athon montem formavi in statuæ uirilîs figuram, cuius manu laeua designaui ciuitatis amplissimæ moenia, dextra pateram quæ exciperet omnium fluminum quæ sunt in eo monte, aquam, ut inde in mare profunderetur*”.

alimento à cidade. Percebendo que os suprimentos não poderiam chegar a não ser por transporte marítimo, disse:

observo a egrégia composição dessa forma e me deleito com ela, mas advirto que se alguém conduzir uma colônia até esse local, será vituperado por essa decisão. Pois, assim como um recém-nascido sem amas de leite não pode ser nutrido nem atingir os estágios de crescimento da vida, do mesmo modo, uma cidade sem campos e sem os frutos deles que chegam ao interior de suas muralhas não pode crescer, nem ter uma população numerosa sem abundância de alimentos, e não se pode manter o povo sem provisões. Assim, do mesmo modo que estimo a forma aprovada, julgo o lugar reprovado. Mas quero tê-lo comigo, porque utilizarei seus serviços⁵³.

Essa breve narrativa que inaugura o prefácio ao Livro Segundo – volume dedicado à exposição dos materiais de construção –, agrada e instiga o leitor, que há de se deparar à frente com um assunto árido, ao mesmo tempo que ilustra com grande argúcia e sutileza certos princípios norteadores do escrito de Vitruvius e seu modo de compreender os desígnios da arquitetura. Mas expõe antes o intento de aproximar a instrução literária – pelas lições que devem ser extraídas da narração edificante exposta no exórdio – à preceituação técnica que embasa os processos de fabricação próprios à arte e que ocupará o desenvolvimento restante do volume.

53 Vitruve, “De L’Architecture”, Livre II, (II, pref., 3), p. 2: “*attendo egregiam formae compositionem et ea delector, sed animaduerto si qui deduxerit eo loco coloniam, fore ut iudicium eius vituperetur. Ut enim natus infans sine nutricis lacte non potest ali neque ad vitae crescentis gradus perducí, sic civitas sine agris et eorum fructibus in moenibus affluentibus non potest crescere nec sine abundantia cibi frequentiam habere populumque sine copia tueri. Itaque quemadmodum formationem puto probandam, sic iudico locum improbandum. Teque uolo esse mecum, quod tua opera sum usus*”.



Figura 6: o Monte Atos, segundo plano de Dinócrates - desenho possivelmente realizado por Rafael para edição ilustrada do *De Architectura*.
Fonte: *Vitruve, "De L'Architecture", Livre II, p. 65.*

Encantando e tornando atento o leitor com o inusitado do acontecimento descrito, o autor revela indiretamente algumas posições fundamentais. Alexandre encontra um lapso no plano extraordinário de Dinócrates para o monte Atos, pois, ocupado com a egrégia forma (*ratio formae*) do colosso a ser construído, o arquiteto acabou descuidando da necessidade elementar de provisionamento de grãos e alimentos (*frumentaria ratio*). O final do evento descrito é, no entanto, surpreendente: “mas quero tê-lo comigo, porque utilizarei seus serviços”, sentencia Alexandre. Ora, porque o soberano haveria de querer os préstimos de um arquiteto que negligenciou um requisito tão importante do plano? Pois, Alexandre havia dito mesmo que “se alguém conduzir uma colônia até esse local, será vituperado por essa decisão”.

O texto segue mostrando que Dinócrates não se afastou mais de Alexandre, acompanhando-o até o Egito na construção da cidade cujo nome espelhariam o do soberano. E lemos na sequência que foi o próprio governante a observar as potencialidades da bacia do Nilo para a implantação da cidade:

“como Alexandre tivesse notado lá um porto naturalmente protegido, um empório egrégio, campos de cereais em todo o Egito, os magníficos proveitos do prodigioso rio Nilo, ordenou a ele [Dinócrates] constituir a cidade de Alexandria em seu nome”⁵⁴. O desfecho da passagem é célebre por trazer a descrição física de Vitrúvio, que se põe em comparação justamente às admiráveis características físicas de Dinócrates: “assim, recomendado pelo semblante e pela dignidade do corpo, Dinócrates alcançou aquela notoriedade. A mim, porém, *Imperator*, a natureza não atribuiu estatura, a idade deformou o semblante, a saúde precária subtraiu as forças”⁵⁵.

É preciso atentar para o vocativo “*Imperator*”, que evidencia o interlocutor de Vitrúvio e destinatário a quem dedica a obra. O autor latino se dirige ao soberano e explicita que, ao contrário do arquiteto macedônio, sua autoridade não advém da compleição física, mas da *scientia*: “por conseguinte, já que sou desprovido do apoio desses atributos, espero, com o auxílio da ciência e dos escritos (*scriptaque*), alcançar a tua recomendação”⁵⁶. Pode-se concluir que, mesmo tendo se deleitado com as formas propostas por Dinócrates – a ponto de levá-lo consigo –, Alexandre teve que orientar a escolha do sítio por si mesmo para a implantação da cidade. Ao contrário, Augusto, o “*Imperator*” a quem Vitruvius se dirige no escrito, pode contar com a *scientia* de um arquiteto – o próprio autor dos Dez Livros –, transmitida por meio de uma doutrina que prevê a um só tempo firmeza, utilidade e venustidade (*ratio firmitatis, utilitatis, uenustatis*). Além do encantamento pelas formas,

54 Vitruve, “De L’Architecture”, Livre II, (II, pref., 4), p.3: “*ibi Alexander cum animaduertisset portum naturaliter tutum, emporium egregium, campos circa totam Aegyptum frumentarios, inmanis fluminis Nili magnas utilitates, iussit eum suo nomine ciuitatem Alexandriam constituere*”.

55 Ibid., (II, pref., 4), p. 3: “*ita Dinocrates a facie dignitateque corporis commendatus ad eam nobilitatem peruenit. mihi autem, imperator, staturam non tribuit natura, faciem deformauit aetas, ualetudo detraxit uires*”

56 Ibid., (II, pref., 4), p. 3: “*itaque quoniam ab his praesidiis sum desertus, per auxilia scientiae scriptaque, ut spero, perueniam ad commendationem*”.

Vitrúvio promete às obras edificadas solidez tectônica, bem como as vantagens e benefícios dos usos adequados aos lugares, aos climas e aos comitentes. Portanto, o retrato disforme que Vitrúvio oferece de si mesmo parece menos o registro de uma informação pessoal do que uma estratégia discursiva com vistas a engrandecer a preceptiva. Diminuindo os dotes naturais do próprio corpo o arquiteto latino ressalta o domínio que possui de sua arte – que, afinal, é só o que o torna digno da confiança do soberano. Vitrúvio confere autoridade ao discurso sobre arquitetura, solidamente fundamentado na *scientia* de seu *auctor*.

Deve-se ainda observar que o *De Architectura* é inicialmente dirigido ao *Imperator*, mas compulsando a obra é possível identificar que a exposição das regras da arte não se direciona apenas aos governantes, tampouco exclusivamente aos aspirantes a arquiteto, mas a todos os homens instruídos: “acerca das potencialidades da arte presentes neste arrazoado, prometo, segundo espero, distinguir-me, sem dúvida, com máxima autoridade por meio desses volumes, não somente aos que constroem, mas a todos os sábios”⁵⁷. Assim, se pudermos minimamente compreender as veredas da língua latina e do paradigma discursivo em que a obra se insere, veremos que Vitrúvio nos convida a refletir sobre algo pouco comentado: a importância da arquitetura na educação dos homens instruídos, uma vez que o autor não tem em vista apenas a formação do arquiteto em seu domínio técnico. De resto, unir as necessidades básicas no planejamento e organização do ambiente construído ao encanto formal ainda é um programa longínquo. E se os desafios das metrópoles e megalópoles contemporâneas ultrapassam o escopo do *De Architectura*, são eles próprios a demonstrar que há muito o que aprender e, porventura, reaprender. Parece que até mesmo água tem faltado em algumas cidades brasileiras...

57 Vitruve, “De L’Architecture”, Livre I, (I, 1, 18), p. 14: “*de artis nero potestate quaeque insunt in ea ratiocinationes, polliceor, uti spero, his uoluminibus non modo aedificantibus, sed etiam omnibus sapientibus cum maxima auctoritate me sine dubio praestaturum*”.

Referências bibliográficas

ALBERTI, L. B., **L'Architettura: De Re Aedificatoria**. Testo latino e traduzione a cura di Giovanni Orlandi; introd. e note di Paolo Portoghesi. Milano: Edizioni Il Polifilo, [1966].

ANDRÉ, J.-M. **Le prologue scientifique et la rhétorique : les préfaces de Vitruve**. In : Bulletin de l'Association Guillaume Budé : Lettres d'humanité, n° 44, décembre 1985, p. 375-384. Disponível em :

<http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/bude_1247-6862_1985_num_44_4_1691>. Acesso em 11/09/2015.

[CÍCERO]. **Retórica a Herênio**. Tradução e introdução: Ana Paula Celestino Faria e Adriana Seabra. São Paulo: Hedra, 2005.

D'AGOSTINO, M. H. S. **A Beleza e o Mármore**, O tratado *De Architectura* de Vitruvius e o Renascimento. São Paulo: Annablume, 2010.

KRINSKY, C. H., **Seventy-eight Vitruvius Manuscripts**. In: Journal of the Warburg and Courtauld Institutes, vol. XXX, p. 36-70, 1967.

PELLATI, F. **La Basilica di Fano e la formazione del Trattato di Vitruvio**. In: Atti della Pontificia Accademia Romana di Archeologia, vol. XXIII-XXIV, 1947-1948 e 1948-1949, Tipografia Poliglota Vaticana, 1950, p. 153-174.

PERRAULT, C. **Les Dix Livres d'Architecture de Vitruve – corrigez e traduits nouvellement en François, avec des Notes & des Figures**. Liège [Belgium]: P. Mardaga, 1988.

RUFFEL, P. et SOUBIRAN, J. Vitruve ou Mamurra? In: Pallas XI, p. 123-179, 1962.

TAFURI, M. **Cesare Cesariano e gli studi vitruviani nel quattrocento**. In: Scritti Rinascimentali di Architettura – a cura di Arnaldo Bruschi. Milano: Polifilo, 1978.

VITRUVÉ. **De L'Architecture**. Livre I. Texte établi, traduit et commenté par Philippe Fleury. Paris : Les Belles Lettres, 1990.

VITRUVÉ. **De L'Architecture**. Livre II. Texte établi et traduit par Louis Callebaut, introduit et commenté par Pierre Gros. Paris : Les Belles Lettres, 2003.

VITRUVÉ. **De L'Architecture**. Livre III. Texte établi, traduit et commenté par Pierre Gros. Paris: Les Belles Lettres, 1990.

VITRUVÉ. **De L'Architecture**. Livre V. Texte établi, traduit et commenté par Catherine Saliou. Paris: Les Belles Lettres, 2009.

VITRUVÉ. **De L'Architecture**. Livre VIII. Texte établi, traduit et commenté par Louis Callebaut. Paris: Les Belles Lettres, 2003.

VITRÚVIO. **Tratado de arquitetura**. Tradução do latim, introdução e notas: M. Justino Maciel. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DAS LÍNGUAS CLÁSSICAS NO FUNDAMENTAL I E II: O “PROJETO MINIMUS” NA EMEF DESEMBARGADOR AMORIM LIMA

Silvia M. G. Anderson¹
Paula da Cunha Corrêa²
Fernando Gorab Leme³

Em 2103, *Projeto Minimus* (PrCeU-USP) introduziu na Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima o ensino de latim e grego, respectivamente no 4º ano e na 6ª série/7º ano. A ideia surgiu a partir de um programa de ensino das letras clássicas nas escolas públicas inglesas, “Classics for All”⁴. Portanto, em 2012, antes do início das aulas, foi feito um levantamento dos métodos de ensino das línguas clássicas voltados para o público jovem, dos quais selecionamos alguns para aplicação na escola. Neste artigo, comentaremos as vantagens e as desvantagens de cada um dos métodos examinados, do ponto de vista da nossa experiência letiva na EMEF Desembargador O grego e o latim, na grade curricular da EMEF Desembargador Amorim Lima, é obrigatório por um ano, tornando-se depois opcional para os alunos que queiram continuar os seus estudos em um segundo ano. Aqui, comentaremos apenas o material utilizado no primeiro ano.

1 Doutoranda e Mestre em Letras, pela FFLCH USP.

2 Professora de Língua e Literatura Gregas do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da FFLCH USP.

3 Graduando em Letras, pela FFLCH USP.

4 [Http://www.classicsforall.org.uk/](http://www.classicsforall.org.uk/)

I. Materiais para o ensino do grego antigo

a. *Sur les traces d'Ulysse*⁵

O livro se propõe a ser utilizado para o primeiro ano de aprendizado de grego antigo. Comentaremos em detalhe a introdução e os dois primeiros capítulos do livro. Logo no início, há um texto de Jacqueline Romilly que ressalta a importância de Homero como a base da literatura grega antiga, inspirador da tragédia, e de Virgílio e Sêneca, entre outros.

Na introdução é feita a apresentação de Ulisses e de outros heróis helenos que lutaram na guerra de Tróia. Em seguida, apresenta-se a língua que Ulisses falava, o grego antigo, com uma tabela das letras do alfabeto grego e as suas correspondentes no francês. Ao final da introdução, o aluno deve ser capaz de ler corretamente qualquer frase em grego, situar em um mapa da Grécia as principais localidades e reconstituir, de modo coerente, a narrativa da *Odisseia*.

O texto em grego presente na introdução é o da fábula d'*O corvo e a raposa* de Esopo. Além desse texto, há uma lista de trinta palavras em grego que deram origem a termos franceses. Há também uma breve explicação dos ditongos, dos espíritos e da pontuação. Informações geográficas e históricas são apresentadas em um mapa da Grécia, com as principais localidades, e textos sobre a origem da escrita e a máscara de Agamêmnon. Na última atividade dessa introdução, como se montasse um quebra-cabeça, o aluno deverá preencher lacunas de um resumo em prosa da *Odisseia* com excertos da narrativa em verso, apresentados fora de ordem.

Assim, embora se pretenda que o aluno leia bem o grego no final da introdução, o método traz somente um breve texto no original, o de Esopo, para que ele pratique. Percebe-se

5 MARS, M., BAUDHUIN, B., *Sur les traces d'Ulysse*. Namur: Press Universitaires de Namur, 2010.

assim, como veremos a seguir, que o livro não é propriamente um método de ensino de língua grega, e ênfase é dada antes a diversos aspectos da história, literatura e cultura grega de modo geral. Portanto, o professor teria que preparar exercícios extras para os alunos treinarem a leitura, já que o livro apresenta poucos textos em grego.

O primeiro capítulo, “Ulisses entre os Lotófagos”, inicia-se com um texto sobre a raiz grega **-φαγ-** que deu origem a uma série de termos em francês, inclusive “lotófagos”, que significa “os comedores de lótus”. São introduzidos outros termos, como, por exemplo, **γῆ, λίθος, νεκρός** (terra, pedra e cadáver), para que o aluno forme palavras com o radical **-φαγ-**.

Ao fim do primeiro capítulo, o aluno deve estar apto a: (1) decompor uma palavra em grego ou em francês, baseando-se no vocabulário grego e comparando-o com outros termos, em francês ou grego, a fim de compreender o sentido; (2) identificar o modo de transmissão utilizado para a formação de palavras em francês; e (3) definir a origem grega de palavras em francês, identificar o termo grego de origem e dar sua tradução.

Há um texto sobre a transmissão de palavras gregas e sua recepção no francês, diferenciando a transmissão antiga, na qual o termo grego dá origem a uma palavra em latim que depois origina uma palavra francesa, por exemplo: **ἐκκλησία** (grego) > *ecclesia* (latim) > *ecclesia* (francês antigo) > *église* (francês atual), da transmissão recente, na qual uma ou mais palavras gregas dão origem a uma nova palavra do francês, por exemplo: **δέρμα + λόγος** que dão origem a *dermatologue*. Em seguida, há exercícios em que os alunos identificam palavras em grego que deram origem a palavras em francês, e palavras francesas cuja origem grega deve ser apontada.

Analisando os textos e os exercícios do primeiro capítulo, concluímos que, se o aluno fizer todas as atividades, ele terá desenvolvido as três habilidades previstas para este estágio.

As metas apresentadas para o capítulo dois, “Ulisses entre os ciclopes”, também são três: (1) identificar a qual

declinação pertence um substantivo; (2) utilizar o artigo para distinguir os gêneros dos substantivos; (3) identificar a natureza das seguintes palavras gregas: artigo, substantivo, adjetivo, verbos, advérbios.

O capítulo se inicia com uma lista de palavras em ordem alfabética, contendo substantivos, adjetivos, verbos e sua tradução. Há uma breve explicação diferenciando o substantivo, que é apresentado com o artigo, do adjetivo, que é apresentado com suas variações para masculino, feminino e neutro. Na explicação sobre o substantivo são mencionados os casos e as declinações, explicando que é possível identificar as declinações por meio do caso genitivo. Há um exercício para identificar a declinação das palavras e outro para colocar o artigo apropriado para o substantivo.

Mesmo que o aluno já esteja familiarizado com as noções de caso e declinação, parece-nos que um exercício é pouco para decorar as três declinações do grego. Assim, o segundo capítulo apresenta muito conteúdo de forma superficial, sem a carga necessária de exercícios.

A partir do terceiro capítulo são propostos textos em grego antigo não adaptados para que os alunos traduzam, principalmente de Apolodoro. Os conteúdos gramaticais são amplos e apresentados rapidamente. Em um único capítulo, por exemplo, ensinam-se participios e aoristos.

A maneira como o método apresenta os conteúdos gramaticais e os elementos da sintaxe talvez funcione melhor com adolescentes que já estudaram latim ou que estejam bastante familiarizados, ao menos, com a gramática de sua língua materna. Mas os alunos de grego do *Projeto Mininus* têm entre 11 e 12 anos e ainda não adquiriram o conhecimento de gramática necessário para fazer um bom uso deste método.

Consequentemente, embora o *Sur les traces d'Ulysse* seja bastante rico na apresentação da cultura grega, e algumas atividades sobre a cultura grega foram elaboradas por monitores do Projeto a partir dele, optamos por buscar, para o uso corrente

em sala, um método mais centrado no estudo da língua, que trouxesse mais textos em grego, ainda que adaptados, para que as crianças se familiarizassem, desde o início, com a prática de tradução. Pois a diferença desse projeto, quando comparado às outras experiências realizadas no país, é o fato de ter como objetivo maior o ensino das línguas clássicas.

b. *Athenaze - An Introduction to Ancient Greek*⁶

Após examinar outros métodos de ensino de língua grega, tais como o *Greek to GCSE*⁷ e o *Learn Ancient Greek*⁸, entre outros, optamos em 2013 pelo *Athenaze* que nos pareceu, dentre todos, não ideal, mas o mais apropriado à faixa etária e ao nível de conhecimento de gramática de nossos alunos de 11-12 anos.

Diferentemente do *Sur les traces de Ulysse*, o *Athenaze* não apresenta uma introdução mais longa, visando a alfabetização. Assim, a primeira adaptação necessária foi a preparação de atividades que preenchessem esta lacuna, como, por exemplo, os exercícios de transliteração, inspirados nos do *Greek to GCSE*, que foram desenvolvidos pelos monitores. Mas um dos motivos que nos levou a escolher o *Athenaze* é que ele leva o aluno, rapidamente, à leitura de textos em grego.

O primeiro capítulo já apresenta um texto de dez linhas em grego, com o vocabulário dividido em verbos, substantivos, adjetivos, frases preposicionais, advérbios, conjunções e partículas. A narrativa traz como protagonista Diceópolis, um camponês nascido em Atenas que cultiva as suas terras.

O conteúdo gramatical introduzido neste capítulo é a terceira pessoa do singular do presente do indicativo de verbos regulares e do verbo *ser* **ἔστί(v)**, o nominativo e o acusativo

6 BALME, M., LAWALL, G., *Athenaze: An Introduction to Ancient Greek*. Book I. New York, Oxford: Oxford University Press, 2003.

7 TAYLOR, J., *Greek to GCSE*. London: Bristol Classical Press, 2003.

8 JONES, P., *Learn Ancient Greek*. London: Duckworth, 1998.

masculino singular da segunda declinação, a classificação sintática de uma oração (sujeito, verbo transitivo ou intransitivo, objeto) e o uso do artigo definido como um pronome. Como exercício, o aluno deve classificar a função de cada substantivo (sujeito, objeto direto ou complemento) e verbo (verbo de ligação, verbo transitivo e verbo intransitivo) de cinco frases.

Ainda que seja um texto simples, em que os termos são repetidos várias vezes, a experiência nos mostrou que apenas a leitura, a tradução e o exercício do método são insuficientes para que o aluno aprenda o vocabulário e o conteúdo gramatical apresentado. Assim, para trabalhar com o *Athenaze*, os professores/monitores precisaram preparar uma série de exercícios não só para fixação do conteúdo, mas também para a apresentação deste, por tratar-se de matéria que, de modo geral, os alunos desconheciam. Mas julgamos ser essa também uma parte importante do Projeto, pois, para aprender a língua grega, os alunos acabam por estudar a gramática do português.

O método apresenta os casos nominativo e acusativo logo no primeiro texto, o que demanda uma explicação sobre o funcionamento de uma língua declinada. Como se trata de um conceito novo para alunos falantes do português, acreditamos que a explicação não deva ser feita de maneira superficial. Foi necessário, portanto, fazer esclarecimentos maiores sobre esse tema e elaborar mais exercícios para a boa compreensão do conteúdo.

A vantagem é que toda a gramática (morfológica ou sintática), no método, é apresentada a partir dos textos, não abstratamente. Assim, na segunda parte do primeiro capítulo, há um outro texto grego de oito linhas que repete o vocabulário já visto no texto anterior e acrescenta alguns termos novos. Como não há novidade do ponto de vista da gramática, este segundo texto tem por função fixar o conteúdo apresentado no texto anterior e ampliar o vocabulário. O primeiro capítulo se encerra com uma breve nota sobre Heráclito de Éfeso cuja

máxima, “tudo se move, nada permanece igual” (πάντα χωρεῖ καὶ οὐδὲν μένει), é dada para os alunos traduzirem.

No segundo capítulo são apresentadas as formas verbais da primeira, segunda e terceira pessoa do singular do presente do indicativo de verbos regulares e do verbo *ser*, além do modo imperativo. Há dois exercícios de tradução, com dez frases em cada, em que se verte, respectivamente, o grego para o vernáculo e o vernáculo para o grego. No final do capítulo, um texto (em inglês) sobre a escravidão na Grécia antiga contextualiza o conteúdo do texto em grego.

A segunda parte do segundo capítulo oferece um texto grego maior, de dezesseis linhas. Os verbos que haviam sido apresentados anteriormente são agora preposicionados e o aluno deve ser capaz de compreender os novos sentidos. São introduzidos todos os casos e explicados alguns de seus usos. Nos exercícios, há uma lacuna após a preposição para o aluno preencher com o artigo e o substantivo no caso apropriado.

No terceiro capítulo, o aluno aprende as três pessoas do plural do presente do indicativo. Nos anos em que utilizamos este método em sala de aula (com turmas diferentes em 2013 e 2014), não avançamos além deste terceiro capítulo.

Se o *Athenaze* apresenta o conteúdo gramatical com mais clareza do que o *Sur les traces d'Ulysse*, ele deixa muito a desejar quando se refere à literatura e mitologia gregas. Buscamos sanar essa carência com uma série de exercícios extras, nos quais utilizamos o conteúdo gramatical aprendido com o método. Os alunos do EF I e II revelam grande interesse pela cultura grega, e podemos aproveitar essa curiosidade para despertar um interesse maior pela língua. O difícil é sempre saber dosar a carga de informação cultural, de modo a não perder o foco no estudo das línguas.

Em compensação, o fato de o *Athenaze* apresentar um texto simples com uma lista de vocabulário que permite ao jovem traduzir o texto de forma autônoma assemelha-se mais

à metodologia de ensino da EMEF Desembargador Amorim Lima, cujos roteiros de pesquisa os alunos desenvolvem em grupo ou de forma mais independente, cada um no seu ritmo.

c. *Lingua Graeca per se Illustrata*⁹

No começo de 2015, uma das professoras/monitoras do Projeto Minimus, Sílvia M. G. Anderson, descobriu na internet um método de ensino de grego antigo *online*. Diferentemente dos dois métodos comentados acima, que são livros didáticos impressos, o *Lingua Graeca per se Illustrata* é um sítio no qual se encontram materiais para a introdução à língua grega. O sítio possui uma licença de *Creative Commons* que permite ao usuário baixar, transformar e reutilizar qualquer arquivo gratuitamente, para uso não-comercial. A ideia original é de Santi Carbonell, a elaboração dos textos, das atividades e dos recursos digitais é de Ángel L. Gallego, Fernando Blaya, Elena Cano, Carlos Viloria e Xavier Botella, e os desenhos são arte de Sito Yelás.

Os nove “capítulos” do *Lingua Graeca* tratam de (1) O alfabeto, (2) O homem, (3) O cosmos, (4) A Grécia, (5) A vida, (6) Os atenienses, (7) A Acrópole, (8) A democracia e (9) O lar. Cada capítulo traz cerca de dois ou três textos, exercícios para preencher as lacunas com os termos apropriados e uma série de outros exercícios para a fixação.

O único capítulo que traz material em catalão e não só em grego é primeiro, que visa a alfabetização. Optamos por não utilizar este capítulo porque eles seguem a pronúncia do grego moderno, não a erasmiana, nem a restaurada, para o grego antigo. Por esse mesmo motivo, tampouco utilizamos qualquer material do sítio com áudio. Temos planos de, no futuro, reutilizarmos esses áudios, regravando-os com a pronúncia restaurada do grego antigo, para depois disponibilizá-los no sítio.

O aluno aprende no segundo capítulo os três gêneros (singular e plural) no nominativo, o verbo ser na terceira pessoa

⁹ <https://sites.google.com/site/linguagraecaperseillustrata/>

do singular e do plural no presente do indicativo, e o nominativo plural neutro com o verbo no singular. Há menos conteúdo gramatical do que no primeiro capítulo dos dois outros métodos examinados, porém, notamos que os alunos conseguem fixar melhor toda a gramática e vocabulário com o *Lingua Graeca*, por causa da quantidade de exercícios.

O terceiro capítulo apresenta o caso dativo ligado às preposições, as três pessoas do singular do presente do indicativo dos verbos $\gamma\iota\upsilon\upsilon\omega\sigma\kappa\omega$ e $\omicron\iota\kappa\acute{\epsilon}\omega$ e a terceira pessoa do plural do presente do indicativo. O quarto capítulo aprofunda o uso do caso dativo, apresenta a concordância entre substantivo e adjetivo no nominativo singular e plural dos três gêneros e faz uma bela apresentação da geografia da Grécia, com mapas e nomes das ilhas e dos locais célebres. No quinto capítulo são introduzidos os casos genitivo e acusativo, no singular e no plural. A sintaxe fica um pouco mais complexa, com a ordem das palavras mais parecida com a dos textos originais.

Começamos a utilizar este método no começo deste ano e já o elegemos como o nosso favorito. A maior vantagem dele é a quantidade de material, seja de apresentações em *power-point*, seja de exercícios. Cada capítulo apresenta exercícios referentes aos textos estudados e muitos extra, de modo que todos os alunos completem os exercícios básicos mas, quem quiser treinar mais porque terminou antes dos outros a tarefa, ou porque teve alguma dificuldade de compreensão do conteúdo, há sempre a possibilidade de mais prática.

Os temas dos textos são aprazíveis. Logo no início são apresentados os deuses e as personagens históricos e mitológicos, que despertam grande interesse nos alunos, e também os animais e os astros, que estão mais próximos do dia-a-dia dos alunos. Assim, o conteúdo responde à curiosidade dos alunos sobre os deuses e a cultura grega, ao mesmo tempo em que dialoga com elementos próprios ao universo das crianças.

Como o método é construído por meio da colaboração dos usuários, todos os textos e exercícios são em grego antigo.

A vantagem disso é que o método pode ser utilizado em toda parte do mundo pelo falante de qualquer língua, a desvantagem, entretanto, é a ausência de um vocabulário específico do método. À medida que trabalhamos os textos em sala de aula, estamos construindo um vocabulário próprio para cada texto, para dar aos alunos a autonomia de traduzir os textos sozinhos ou em grupos de colegas, como eles estão acostumados a fazer na escola Amorim Lima. A explicação do conteúdo gramatical é responsabilidade do professor, mas acreditamos que, além de ser mais adequado à metodologia de ensino da escola, quando o aluno consegue traduzir o texto sozinho, a aprendizagem da língua se torna mais prazerosa.

Em comparação ao método *Sur les traces d'Ulysse*, o *Lingua Graeca per se illustrata* apresenta menos conteúdo sobre a literatura e a história grega. No entanto, o *Lingua Graeca* introduz um material que pode ser desenvolvido pelo professor. Por exemplo, embora não haja um texto sobre Homero, ou sobre a *Odisseia* e a *Iliada*, Homero já aparece como personagem no segundo capítulo, como um ser humano, em oposição aos deuses e aos animais. A partir dessa apresentação, o professor tem autonomia para explorar a figura do autor e a obra a ele atribuída, como lhe for mais conveniente.

O método *Lingua Graeca per se illustrata* tem se revelado bastante eficiente em sala de aula. Consideramos que, por se tratar de um sítio de *Creative Commons*, ele pode armazenar e oferecer aos usuários uma maior variedade e quantidade de material do que um método impresso, proporcionando também ao professor uma maior liberdade para escolher como utilizar-se desse conteúdo.

II. Materiais para o ensino do latim

Como se disse acima, foi o projeto inglês, “*Classics for all*”, que nos deu a ideia de levar o grego e o latim para o ensino fundamental público. Esse projeto usa o método

Minimus, elaborado especificamente para essa faixa etária, e logo percebemos que não seria muito difícil adaptá-lo para a nossa realidade. Trata-se de um método extremamente lúdico, em HQ colorido, que equilibra bem a dose de morfologia, sintaxe e informação cultural por capítulo. De todo modo, como a língua latina já foi ensinada no Brasil em nível fundamental, não é difícil encontrar materiais didáticos voltados para crianças. Desse modo, os monitores de latim examinaram alguns métodos, para aplicação no Projeto, além do *Minimus*. Há uma variedade de títulos muito específicos para nossos propósitos (prosódia, sintaxe das orações subordinadas, etc.) e até alguns muito genéricos (introdução aos estudos clássicos, cultura do mundo romano, etc.), além de livros voltados para a formação do professor (metodologia e didática de latim), mas a maioria dos materiais analisados¹⁰ se mostrou bastante similar.

Nessas obras, em geral, a gramática é exposta em um primeiro momento por meio de tabelas, iniciando-se com a morfologia nominal, depois a verbal e, por fim, a sintaxe é introduzida por meio de frases bastante simples, mesmo quando a matéria gramatical já não é mais banal¹¹. Conforme a gramática avança, os exemplos continuam pontuais e simples. Após os fundamentos da gramática, em um segundo estágio, são apresentados textos latinos sem qualquer adaptação. Os textos são precedidos por uma introdução, há vocabulários e uma infinidade de notas que retomam a gramática explicada e esclarecem os novos usos, as expressões e exceções.

Fonseca e Moraes (1943) escolhem, para a 3ª série, textos das *Vidas* de Cornélio Nepos, *Guerra da Gália* de Júlio César e

10 TAVARES, J. P., *Método elementar de latim – 4º, 5º e 6º ano* (ensino liceal), Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1942; FONESCA, O., MORAES, D. V., *Língua latina – trechos escolhidos para as 3ª e 4ª séries do curso ginásial*, São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1943; LODEIRO, J. *Traduções dos textos latino para uso dos ginásios, colégios e seminários*, Rio de Janeiro, Porto Alegre e São Paulo: Editora Globo, 1959; NÓBREGA, V. L., *O latim do colégio – para o primeiro ano*, São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1960.

11 Tavares (1942) serve-se, por exemplo, das seguintes frases para introduzir o idioma: “rosa est formosa”, “Antonius librum habet”, “Agricola terram arat”, “(tu) amas rosas”.

elegias das obras de exílio de Ovídio (*Tristes* e *Pônticas*). Para a 4ª série, ele seleciona excertos das cartas e discursos de Cícero, passagens das *Metamorfoses* de Ovídio e das *Bucólicas*, *Geórgicas* e *Eneida* de Virgílio. Nóbrega (1960), por sua vez, traz textos de Cícero (uma seleção de excertos de cartas e discursos) e Virgílio (passos das *Bucólicas*) e os comenta igualmente, dando especial relevo para a métrica, a estilística e a história da literatura latina. Segue como exemplo o início da primeira lição de Nobrega (1960), que utiliza a *Pro Archia oratio*: “Si quid¹ est in me ingenii², iudices³, quod⁴ sentio quam sit exiguum⁵, aut si qua⁶ exercitatio⁷ dicendi⁸ in qua me⁹ non infitior¹⁰ esse mediocriter vestrum, [...]”.

Como se pode notar, para 25 palavras, o autor fez 10 notas, todas bastante longas. As lições tornam-se maçantes, difíceis, e dependem de um domínio da gramática portuguesa que os atuais alunos do ensino fundamental não mais possuem.

Como opção para uma transição mais natural para os textos, Lodeiro (1959) havia optado por frases. Essas são apresentadas e, em seguida, dispostas conforme uma ordem sintática mais próxima da do português. Quando necessário, as palavras recebem uma nota explicativa. Linha à linha, apresenta-se, junto desses conjuntos de palavras, traduções literais. A seleção de autores feita por Lodeiro (1959) é interessante por sua amplitude. São anotados e traduzidos textos bíblicos, provérbios de Publílio Siro, além de passagens de Eutrópio, fábulas de Fedro, excertos de César, Cornélio Nepos, passagens de Ovídio, Cícero, Horácio e Virgílio. Embora as traduções oferecidas facilitem a leitura dos textos, esses demandam um conhecimento prévio de gramática do latim.

Esses materiais refletem o ensino de outra época, quando os alunos tinham um outro domínio da gramática do português e cursavam latim durante vários anos no colégio, de modo que era possível ensinar extensivamente a gramática latina antes de passar a ler textos originais. Nosso curso dura um ano (4º ano), com a opção de os alunos cursarem o latim como matéria optativa por mais um ano (5º ano) e, de modo geral, as

crianças não possuem o conhecimento formal de gramática do português necessário para compreender explicações sintáticas nem o funcionamento de línguas declinadas. Além disso, não se leciona mais língua (seja língua estrangeira moderna ou latina) como antigamente, por meio da memorização de tabelas e regras para, ao fim, traduzir textos difíceis repletos de notas, que interrompem a leitura diversas vezes em cada frase. Esses métodos de certo modo encarecem a dificuldade e o fastio relacionados ao ensino de latim que, alegam, é um dos motivos para que essa matéria deixasse de ser ensinada nas escolas no Brasil. Portanto, hoje em dia, o seu uso (especialmente o de textos anotados e com vocabulário) são mais úteis para alunos mais velhos que já aprenderam a gramática, com materiais mais modernos, e desejam iniciar a leitura de textos latinos.

a. *Gradus primus* e *Gradus secundus*

Duas obras bastante conhecidas e aceitas pelo público brasileiro são as de Paulo Rónai¹². Seu curso básico de latim não é novo (a sua primeira edição data de 1943 e a obra continua sendo reeditada), mas segue o caminho oposto ao dos descritos anteriormente. Como os materiais mais utilizados atualmente¹³, Rónai propõe o ensino de língua a partir de textos. Assim, cada lição é iniciada por um parágrafo de texto que repete as mesmas estruturas com alguma variação (por exemplo, de singular-plural ou mesmo de vocabulário), seguindo por um léxico bastante completo. Depois, são indicadas algumas regras da língua latina (na parte central de cada capítulo) e, por fim, há alguns exercícios.

12 RÓNAI, P., *Gradus primus*, São Paulo: Cultrix, 2009; *Gradus secundus*, São Paulo: Cultrix, 2009.

13 Veja, por exemplo, WHEELLOCK, F. M., LAFLEUR, R. A., *Wheellock's Latin 6a*. edição. New York: Harper Collins, 2005 e JONES, P. V., SIDWELL, K. C., *Reading Latin, Text*. Cambridge, New York, Sydney: Cambridge University Press: 1986, que são usados no programa "Classics for all", em grande parte das universidades inglesas e na Universidade de São Paulo.

O foco do livro é a leitura de textos, o que coloca a gramática em segundo plano. Por exemplo, no primeiro capítulo do livro, o texto “puella cantat” constituiu-se de um parágrafo de frases desconexas que repetem a mesma informação no singular e plural, sempre com um sujeito de primeira declinação e um verbo na terceira pessoa do singular ou plural (ex: “Puella cantat. Magistra educat. Aquila volat. Puellae cantant. Magistrae educant. Aquilae volant [...]”). As noções gramaticais enfatizadas são: (a) a inexistência do artigo em latim; (b) sujeito e predicado. Os exercícios pedem que o aluno copie frases grifando os sujeitos, depois os predicados, que passe as frases do singular para o plural e vice-versa, que troque os verbos empregados e que verta uma breve frase do português para o latim. As lições seguem esse padrão e as histórias, de forma relativamente independente, descrevem o cotidiano da vida romana, ou narram fábulas e mitos.

Um dos problemas do método, para nós, é que ele se inicia com noções sintáticas, sendo que os nossos alunos ainda estão sendo introduzidos à gramática nominal. Além disso, conforme a matéria avança (com ritmo relativamente rápido, já que os casos são introduzidos desde o começo), as explicações se tornam mais e mais tradicionais, com tabelas e regras a serem memorizadas. Os textos também parecem muitas vezes soltos, repetitivos e com frases criadas apenas para exemplificar a gramática. Desse modo, a sua leitura não é das mais agradáveis, tornando-se por vezes artificial, o que se demonstra no modo como diversos capítulos iniciais lidam com o universo feminino apenas para que a primeira declinação seja explorada mais detidamente. Depois, quando a segunda declinação é introduzida, todos os casos já foram aprendidos, de modo que o aluno precisa memorizar muitas terminações de uma vez só. Os exercícios, como na maior parte dos livros que depende fortemente dos textos e confia a eles o ensino, são frequentemente mais fáceis do que a gramática abordada.

b. *Lingua latina per se illustrata*

Bastante utilizado na França e a Itália, este material¹⁴ lembra o anterior na medida em que se baseia especialmente em textos sobre o império romano e os costumes das famílias romanas para explicar a gramática. O método pode ser bastante eficaz e, de fato, a disposição da gramática é graduada, mas todas as explicações gramaticais, o vocabulário e os exercícios são em latim. Isso, para nós, é um problema, uma vez que os alunos com os quais trabalhamos estão acostumados à autonomia em seus estudos, como esclarecemos acima. Para o *Lingua latina* funcionar, é necessário haver um professor continuamente ao lado dos alunos explicando cada coisa, pois o vocabulário é escasso e de difícil inteligência (é difícil imaginar o que um aluno de nove anos pensaria ao ler na lição um “*Nilus fluvius magnus est*” e encontrar ao lado apenas isto: “*parvus ↔ magnus*”) e as explicações são igualmente difíceis, a não ser que se tenha conhecimentos prévios de latim e de gramática portuguesa (“*Fluvius*’ singularis est. *Fluvi* pluralis est. Singularis: *-us*. Pluralis: *-i*”).

Os exercícios são bons, pois fazem o aluno completar frases em latim e responder, em latim, a perguntas feitas em latim, cujas respostas se encontram no texto. Os textos, porém, são muito repetitivos e, em geral, demonstram uma infeliz escolha de tema. Na primeira lição, por exemplo, lê-se três páginas inteiras sobre as fronteiras e os rios do império romano. Todas as frases são nominais e seguem a mesma estrutura: “*Roma in Italia est. Italia in Europa est. Graecia in Europa est. Italia et Graecia in Europa sunt. Hispania quoque in Europa est. Hispania et Italia et Graecia in Europa sunt. Aegyptus in Europa non est, Aegyptus in Africa est. [...]*”. Alguns excertos de textos do método *Lingua latina* foram utilizados em nossas aulas, mas os resultados confirmaram as nossas preocupações.

14 ORBERG, H. H., *Lingua Latina per se illustrata – pars I: familia Romana*. Skovvangen: Domus Latina, 2003.

Os alunos mais interessados dependiam demais dos professores, de modo que foi necessário fazer um vocabulário em português para as passagens escolhidas (excertos apenas, pois a leitura de um texto inteiro tomaria diversas aulas).

c. *Minimus*

*Minimus*¹⁵, o método por nós escolhido, deu nome ao projeto como um todo. A primeira coisa que chama a atenção é a sua apresentação gráfica. Bell, visando alunos de sete a dez anos (aproximadamente a idade de nossas crianças), optou por ensinar por meio de histórias em quadrinhos. Decisivo para a escolha desse método é o fato de ele ensinar as classes de palavras uma por uma (substantivos, adjetivos, verbos, advérbios, etc.), de modo a possibilitar aulas abrangentes, que discutam gramática em termos gerais, ajudando os alunos compreender melhor o português através do latim. Ao centrar-se na gramática nominal, é possível atenuar as dificuldades de ensino da língua clássica por intermédio de outra língua moderna.

O material foi elaborado com base em achados arqueológicos da região da muralha de Adriano, na Inglaterra, de modo que é particularmente interessante e largamente utilizado no projeto “Classics for all”. A descoberta de tabuinhas de madeira escritas com cotidianos (algumas delas expostas no Museu Britânico, de modo que podem ser consultadas online¹⁶) permitiu que a autora criasse uma história fictícia sobre o dia-a-dia de uma família da cidade de Vindolândia. A história em quadrinhos então segue o ratinho *Minimus* (jogo de palavras com “*mini*” e “*mus*”, “pequeno rato”), enquanto ele vê a família de Flavius, Lepidina, Iulius, Flavia e Rufus interagir com seus escravos, Candidus, Corinthus, Pandora, e sua gata, Vibrissa, que o persegue com certa frequência.

15 BELL, B. *Minimus: Starting out in Latin*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

16 <http://vindolanda.csad.ox.ac.uk/4DLink2/4DACTION/WebRequestQuery>.

A narrativa apresenta diversos eventos, como a ida à uma festa de aniversário (capítulo 1), as crianças na escola (capítulo 4), os homens no exército (capítulo 7), uma visita ao médico (capítulo 9). Cada capítulo introduz, após os quadrinhos, uma gramática nova, ou revê o que já foi explicado (capítulo 1 – substantivos; 2 – adjetivos; 3 – verbos; 4 – flexões masculinas e femininas de adjetivos de primeira classe; 5 – advérbios; 6 – revisão; 7 – o modo imperativo; 8 – advérbios e o modo imperativo; 9 – preposições; 10 – conjunções; 11 – os verbos transitivos diretos; 12 – revisão). Além disso, há exercícios sobre as origens das palavras, treinos de gramática, textos sobre cultura romana (“histórias romanas”) e, ao fim de cada capítulo, um mito diferente, como os de Pandora, Procrustes, Odisseu.

Vantagens desse material são (1) a possibilidade de introduzir as classes gramaticais antes mesmo de os alunos as aprenderem na escola, (2) o uso de histórias em quadrinhos, com textos fáceis e rápidos de se ler, e (3) a abordagem que encarece a cultura romana. Faltam, porém, exercícios. Cada capítulo apresenta poucos exercícios gramaticais e não traz questões de interpretação de texto, sendo que aqueles propostos no livro do professor são muito infantis para o nosso grupo. Especialmente nos últimos capítulos, a presença do inglês se torna um desafio, pois Bell prefere tratar os casos em termos de sujeito e objeto, em vez de lidar com os casos nominativo e acusativo. Além disso, em alguns momentos sente-se a falta de sistematização do que se ensina (os verbos, por exemplo, acabam por aparecer em todas as pessoas e números, mas com poucas explicações), sem contar a falta de um vocabulário completo para cada capítulo (muitos vocábulos ficam de fora) e de um vocabulário geral no final do livro que permita aos alunos resolverem ali as suas dúvidas, em vez voltar capítulo por capítulo até encontrá-las.

O uso do *Minimus* como método foi bastante positivo: aguçou a curiosidade dos alunos quanto ao mundo antigo, trouxe mitos célebres e introduziu a gramática do latim de um modo mais atual. Após um ano de experiência em aplicar o

método, visando favorecer o estudo mais autônomo, como ocorre na Amorim Lima, criamos uma apostila de exercícios para acompanhar o *Minimus*¹⁷ e que agora, no terceiro ano do Projeto, é usada pelos alunos como um roteiro de estudos.

A apostila organiza melhor as lições criando um plano de estudos, retira os exercícios que são mais importantes para os falantes de língua inglesa (como os de raízes de palavras, que muitas vezes não servem para o português), aumenta a carga de exercícios, introduz mitos mais relacionados com a cultura romana (como a viagem de Enéias e a fundação de Roma), revisa a matéria e ensina os casos nominativo e acusativo de modo mais específico e que depende menos da língua mãe.

Concluimos portanto que, após a experiência de quase três anos completos de ensino das línguas clássicas no fundamental I e II, apesar de nenhum método poder ser usado sem alguma forma de adaptação ou do apoio de materiais desenvolvidos pelos professores, os que, até o momento, melhor serviram aos nossos propósitos foram o *Lingua Graeca per se Illustrata* e o *Minimus*.

Referências bibliográficas

BALME, M., LAWALL, G., *Athenaze; An Introduction to Ancient Greek*. Book I. New York, Oxford: Oxford University Press, 2003.

BELL, B., *Minimus: Starting out in Latin*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

CLASSICS FOR ALL: <http://www.classicsforall.org.uk/>.

FONSECA, O., MORAES, D. V., *Lingua latina – trechos escolhidos para as 3ª e 4ª séries do curso ginásial*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1943.

17 LEME, F. G., *Latim – apostila de exercícios*. São Paulo: Humanitas, 2015.

- JONES, P., *Learn Ancient Greek*. London: Duckworth, 1998.
- JONES, P. V., SIDWELL, K. C., *Reading Latin, Text*. Cambridge , New York , Sydney: Cambridge University Press: 1986.
- LEME, F. G., *Latim – apostila de exercícios*. São Paulo: Humanitas, 2015.
- LINGUA GRAECA PER SE ILLUSTRATA: <https://sites.google.com/site/linguagraecaperseillustrata/>
- LODEIRO, J., *Traduções dos textos latino para uso dos ginásios, colégios e seminários*, Rio de Janeiro, Porto Alegre e São Paulo: Editora Globo, 1959.
- MARS, M., BAUDHUIM, B., *Sur les traces d'Ulysse*. Namur: Press Universitaires de Namur, 2010.
- NÓBREGA, V. L., *O latim do colégio – para o primeiro ano*, São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1960.
- ORBERG, H. H., *Lingua Latina per se illustrata – pars I: familia Romana*. Skovvangen: Domus Latina, 2003.
- RÓNAI, P., *Gradus primus*, São Paulo: Cultrix, 2009; *Gradus secundus*, São Paulo: Cultrix, 2009.
- TAVARES, J. P., *Método elementar de latim – 4º, 5º e 6º ano* (ensino liceal), Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1942.
- TAYLOR, J., *Greek to GCSE*. London: Bristol Classical Press, 2003.
- VINDOLANDA: <http://vindolanda.csad.ox.ac.uk/4DLink2/4DACTION/WebRequestQuery>.
- WHEELOCK, F. M., LAFLEUR, R. A., *Wheelock's Latin* 6a. edição. New York: Harper Collins, 2005.

AS RELAÇÕES DE PODER E POPULARIDADE NA ROMA ANTIGA

Maria Luiza Corassin¹

As referências à Antiguidade romana aparecem vez por outra no noticiário – “pão e circo”, “os idos de março”, “a mulher de César deve parecer honesta” são algumas das mais comuns, que podem acompanhar os comentários sobre acontecimentos atuais.

Neste ano, o dia 15 de março ganhou um destaque incomum, em razão de manifestações populares inéditas aqui; alguém lembrou o significado fatídico desta data, os “idos de março”, na Roma antiga: o assassinato de César. Quais as relações entre quem detém o poder e a sua popularidade? É irresistível uma reflexão sobre tal tema.

É um fenômeno muito atual e ao mesmo tempo antigo, pois já era levado em consideração no mundo da política em Roma e sobre ele encontramos informações nas biografias de Suetônio e nas histórias de Tácito, Herodiano e Dião Cássio, para lembrarmos alguns autores antigos. A importância das manifestações de rua e o comportamento das multidões não era ignorada em uma capital populosa como Roma.

O termo *populus* em latim significava o conjunto dos cidadãos, como um todo; por outro lado podia significar também o povo comum, os “muitos”, os pobres. Havia uma dupla conotação, como também para o grego *demos*. Em ambas as línguas havia várias maneiras de designar “os ricos”, “os melhores” diferenciando-os de “os pobres”, “a turba”. Os *optimi*, os *boni* contrastavam com a *plebs*, a *multitudo* (FINLEY, 1985, p. 12).

¹ Professora (aposentada) do Departamento de História da FFLCH USP.

Em uma cidade-Estado como foi a República romana, a vida do cidadão comum era o que Finley (1985, p. 42-43) classificou como “face a face”, na qual ocorria “um contato contínuo, desde a infância, com a vida pública”; a extensão dos direitos políticos a camponeses, artífices e comerciantes trazia um elemento maior de educação política dentro desta sociedade (educação no sentido mais amplo que o da escola / pedagogia).

O mundo antigo permaneceu predominantemente um mundo da palavra falada; daí a importância do discurso para adotar uma política em lugar de outra e do “falar em público” nas discussões que precediam qualquer decisão coletiva. A cultura oral predominava, mas era necessária uma base mínima de alfabetização, pelo menos para saber escrever o nome do candidato ou do condenado ao exílio.

A luta política no final da República assumiu um caráter mais violento, buscando destruir os adversários e não apenas atacar suas posições políticas (FINLEY, 1985, p. 143). Em situação extrema, a luta armada e a guerra civil levaram ao fim do próprio sistema republicano e ao fortalecimento do poder pessoal, resultando no aparecimento da figura do imperador.

Durante o período da República, a participação popular ocorria anualmente nas eleições dos magistrados e nas reuniões das assembleias. Sem dúvida o poder permanecia nas mãos de uma aristocracia dominante, mas logo políticos ambiciosos perceberam como buscar o apoio da massa de cidadãos, ao mesmo tempo em que procuravam enfraquecer a popularidade de seus rivais. Eram recorrentes as acusações de imoralidade ou de difamações, chegando até à condenação ao exílio ou mesmo à eliminação do adversário.

As instituições sobre as quais se baseava o poder de decisão durante a República eram o Senado (um conselho) e as assembleias de cidadãos, que se reuniam regularmente; a expressão *Senatus Populusque Romanus* indica que elas eram as detentoras do poder.

Não existiam partidos no sentido pleno, baseados em diferenças ideológicas, mas sim facções reunidas em torno de lideranças individuais, de personagens notáveis na vida pública. Os líderes políticos construía alianças com outras famílias poderosas e também formavam clientelas fiéis (troca de votos por proteção). Os soldados das legiões, em sua maioria camponeses alistados, percebiam que era vantajoso se alinhar com este ou aquele comandante. Na cidade, a *plebs* urbana optou pelo pão e circo. Na populosa cidade de Roma esta plebe passou a ter um certo peso político, mesmo depois que as eleições para as magistraturas perderam a importância, com a consolidação do poder do príncipe durante o Império (FINLEY, 1985, p. 143-144). Era preciso contentar essa massa que se encontrava perigosamente próxima do centro de poder: a Subura, o bairro popular, é vizinha ao fórum e ao Palatino.

A república romana tornara-se uma poderosa máquina de guerra, dedicada à expansão imperialista, dominando um número cada vez maior de províncias. Os maiores benefícios cabiam a um reduzido círculo de famílias e de políticos detentores do poder, mas a maioria dos cidadãos também apoiava a política expansionista, pois a vitória sobre uma nova região trazia riqueza para a cidade; comemorava-se o triunfo de César sobre a Gália, o de Augusto sobre o Egito ou o de Trajano sobre a Dácia. A cidade era embelezada com novas construções; grandiosas festas e espetáculos eram oferecidos ao povo vencedor. Crescia a glória de Roma e a do comandante vitorioso, cuja popularidade subia na mesma proporção.

A crise das instituições da República se concluiu pela concentração do poder nas mãos do imperador, embora tecnicamente o poder pertença ainda ao “Senado e Povo Romano”, segundo a fórmula tradicional. O Príncipe, ou seja, o primeiro dos cidadãos, também buscou a popularidade. Como manter boas relações com os senadores? E com a plebe de Roma, a vizinha próxima do Palácio? Estas questões se

colocaram durante o império, exigindo um comportamento cuidadoso e consolidando determinadas práticas. Biógrafos e historiadores incluíram Augusto e Trajano, por exemplo, na categoria de “bons príncipes”, relegando Nero e Domiciano à de “maus príncipes”.

Atualmente ao ocorrerem manifestações populares espalhadas pelo país, falou-se muito do avanço dos meios de comunicação, da facilidade em convocá-las por meio das redes sociais; grande número de filmagens são feitas e depois exibidas pelos telejornais, com uma enorme divulgação.

No mundo de Roma, as multidões também se manifestavam em confronto muitas vezes com a autoridade que não ouvia a comunidade. Usamos o mesmo termo antigo: “autoridade”. Como ela era adquirida? Como era mantida a autoridade ao longo do governo? Augusto nas suas *Res Gestae*, que escreveu no final de sua vida, após mais de quarenta anos à frente do governo, afirma que não teve “poder maior do que tiveram aqueles que foram meus colegas em cada magistratura”, mas que foi “superior a todos por autoridade” (R.G.D.A., 34).

Os problemas atuais não são os mesmos que afligiam o mundo urbano romano, mas muitas preocupações são semelhantes. A rua e/ou a multidão, mobilizadas ou encolerizadas, podiam desestabilizar o governo. Uma das regras do bom governante era manter o equilíbrio entre o Príncipe e os senadores. Além disto, o contato com a multidão em lugares e eventos públicos (como o teatro, o anfiteatro, o circo) dava a medida da popularidade que os personagens públicos desfrutavam.

A importância da (im)popularidade fica patente em dois episódios encontrados nas biografias de Júlio César e de Nero, respectivamente.

A manifestação do apreço por um líder podia por vezes mudar o rumo dos acontecimentos. Um caso paradigmático é o que se seguiu ao assassinato de Júlio César por um grupo de

senadores, em plena reunião do Senado na cúria de Pompeu. Os cesaricidas esperavam ser aclamados, apresentando-se como tendo agido em nome da liberdade. “A idéia dos conjurados era arrastar até o Tibre o corpo do morto, confiscar-lhe os bens e anular-lhe os atos...” (Suet., *Cés.*, 82,5).

A popularidade de César entre a plebe urbana e os seus veteranos, no entanto, provocou tal comoção que os assassinos tiveram de se ocultar e fugir precipitadamente da cidade. Ao ser lido o seu testamento, soube-se que “legou ao povo, coletivamente, os seus jardins junto ao Tibre e trezentos sestércios por pessoa...” (Suet., *Cés.*, 83,4).

No dia para o qual estava anunciado o funeral, ocorreu uma verdadeira manifestação:

O esquife foi trazido ao foro, em frente aos rostros, por magistrados e antigas autoridades (...) mas eis que de repente duas pessoas, com espadas à cintura e empunhando cada uma dois dardos, ateou fogo com tochas em chama; imediatamente a multidão em volta amontoou em cima gravetos secos, banquetas e estrados dos magistrados, enfim todo tipo de presente ao seu alcance. (...) Veteranos das legiões atiraram as armas de que tinham se adornado para celebrar o funeral; o mesmo faziam as matronas com os adereços que portavam (...) Logo após o funeral, a plebe se dirigiu com tochas às casas de Bruto e Cássio. (Suet., *Cés.*, 84,5-7; 85,1)

Outro caso, desta vez de extrema impopularidade, foi o de Nero no final de seu governo. Circulavam rumores acusando-o de planejar envenenar o Senado inteiro e de querer incendiar Roma; a carestia de alimentos agravava a situação. O Senado o declarou inimigo público e proclamou Galba imperador; Nero suicidou-se no dia seguinte. Em Suetônio encontramos o relato de seu fim.

Ao acordar, cerca de meia noite, percebeu que a sua guarda militar o havia abandonado. Saltou da cama, então, e mandou procurar os amigos. E, como não obtivesse deles a menor resposta, foi em pessoa, com uma pequena comitiva, à casa de cada um deles. Ao encontrar fechadas todas as portas e sem ninguém para lhe responder, retornou ao seu quarto, de onde os guardas já haviam escapado, carregando até as cobertas e a sua caixa de veneno. Rapidamente, mandou procurar o gladiador Espículo ou qualquer outro matador, que lhe desse morte com sua própria mão. Como não encontrasse ninguém, lamentou: “Já não tenho nem amigos nem inimigos?” (Suet., *Nero*, 47).

O imperador e as altas autoridades promoviam espetáculos para obter ou consolidar seu prestígio pessoal, entre outros objetivos, tornando incontestável sua função política junto à plebe urbana.

Alguns autores consideraram uma despolitização da plebe, como que afetada por uma passividade política em troca de diversão, acrescida à distribuição de pão grátis ao cidadão morador da capital. A expressão *panem et circenses* de Juvenal é famosa, assim como a tendência em classificar de “plebe ociosa” a população da cidade de Roma. Esta é uma discussão superada, pois evidentemente era impossível que o serviço de anona sustentasse a cidade toda e que seus habitantes vivessem na ociosidade. Mas também é inegável que a plebe urbana recebia uma atenção especial das autoridades.

Os jogos e espetáculos públicos adquiriram durante o império um significado político maior. Eram acontecimentos frequentes em Roma e faziam parte do cotidiano da cidade: corridas de carros, lutas de gladiadores, exibições com feras exóticas gozavam de grande popularidade, atraindo espectadores que lotavam os edifícios especialmente construídos para eles. O teatro, o circo, o anfiteatro podiam também se converter em espaços onde, eventualmente, os espectadores se manifestavam face às autoridades presentes.

Os jogos – *ludi* – de variados tipos eram presididos pelo imperador ali presente; em sua ausência (não muito bem vista) o prefeito da cidade ou outra alta autoridade o substituía na tribuna de honra. Oferecer jogos grandiosos era relevante para promover a popularidade e evitar o isolamento do governante; os magistrados, a exemplo do imperador, também gastavam fortunas oferecendo espetáculos, o que favorecia suas carreiras.

Podemos avaliar sua importância quando vemos que Augusto, nas suas *Res Gestae*, se preocupou em registrar entre suas realizações:

Três vezes ofereci jogos de gladiadores em meu nome e cinco vezes em nome de meus filhos ou netos; nesses jogos lutaram quase dez mil homens. Duas vezes em meu nome – e outra vez em nome de meu neto – ofereci ao povo um espetáculo de atletas chamados de todos os lugares. Quatro vezes celebrei jogos em meu nome e três vezes em nome de outros magistrados.

Conclui a listagem: “Vinte e seis vezes em meu nome e em nome de meus filhos e netos ofereci ao povo no circo ou no foro ou no anfiteatro caças de feras africanas; e durante estes espetáculos foram mortas três mil e quinhentas feras” (RGDA, 22).

Os espetáculos em Roma eram os mais grandiosos, sobretudo os do Coliseu e as corridas do Circo Máximo, embora outras cidades do Império procurassem seguir o exemplo. A sociedade toda ali estava presente: os espectadores distribuíam-se hierarquicamente, desde a tribuna de honra com as autoridades, passando pelos senadores com lugares especialmente reservados nas primeiras fileiras, até os lugares menos nobres, ocupados pelo povo em geral. Como estas autoridades relacionavam-se de modo mais direto com a população, estes eventos adquiriram um certo significado político. Cícero, já em seu tempo, havia criticado o oferecimento de espetáculos públicos afirmando que era próprio de “uma espécie de adutores, os quais com

o prazer, como que afagam a futilidade da multidão do povo” (Cic., *De off.*, II,18).

Episódios de caráter político são mencionados na obra de Tácito, Dião Cássio e Herodiano, entre outros. Assim, se o espaço dos espetáculos foi encarado como fator de alienação da plebe urbana, apresentou-se igualmente como aberto para que a assistência se manifestasse com relativa liberdade. Havia sempre o risco de a autoridade presente ser forçada a presenciar reivindicações feitas pela platéia. Os pedidos nos circos e anfiteatros não se restringiam apenas às questões referentes aos próprios espetáculos.

Após a morte de Nero, seguiu-se um período de luta pelo poder, em 68-69, durante o qual houve uma rápida sucessão de imperadores efêmeros – Galba, Vitélio e Otão, até o retorno da estabilidade com Vespasiano.

Otão, como Nero, buscou apoio da turba e dos pretorianos; estes mataram Galba e no mesmo dia, Otão recebeu do Senado os poderes imperiais. Os pretorianos elegeram Flávio Sabino como prefeito da cidade.

Tácito em *História*, I, 71, relata o episódio em que a reconciliação entre o imperador Otão e Celso, nomeado cônsul e comandante, foi bem recebida: “a salvação de Celso foi objeto de alegria entre os principais cidadãos. Celebrada pela multidão (*in vulgus*) também não foi desagradável aos soldados”.

Por um motivo diferente, uma manifestação de alegria acompanhou a morte de Tigelino, que chegara ao cargo de prefeito do pretório no governo de Otão e era alvo de intenso ódio público. Tácito nos diz “De toda a cidade a gente afluiu ao Palácio, nos fóruns e onde é maior a liberdade excessiva da multidão – no circo e no teatro - e lançava repetidamente gritos sediciosos” (Tac., *Hist.*, I, 72), até quando chegou a notícia do suicídio de Tigelino.

Sobreveio, no entanto, a sublevação de Vitélio, apoiado por mais de vinte legiões no Reno, no Danúbio e no Oriente; derrotado, Otão suicidou-se.

Em *História*, II, 55 Tácito relata que foi no teatro que a notícia da morte do imperador Otão foi dada, assim como a informação que os soldados presentes em Roma haviam jurado fidelidade a Vitélio, por ordem do prefeito da cidade Flávio Sabino; “o povo então aplaudiu Vitélio como novo imperador”.

Durante o governo do imperador Cômodo (180-192), a capital foi atingida por uma carestia cuja causa foi atribuída a Cleandro, que fora elevado ao cargo de prefeito do pretório pelo imperador, embora sendo de condição servil. Os romanos atribuíram a Cleandro a culpa pelas dificuldades, devido a sua insaciável sede de riqueza. “Começaram com manifestações de descontentamento quando reunidos nos teatros ou em outras ocasiões de reunião.” (Herod., I, 12,5). Terminaram por pedir tumultuadamente a morte do prefeito; aterrorizado pelas desordens, Cômodo mandou executá-lo.

Não existia uma forma institucional e legal para afastar um imperador impopular; o recurso era substituí-lo por outro. A solução tendia a ser radical: por meio de uma conspiração dentro do palácio, por uma revolta de legiões nas províncias ou um levante da guarda pretoriana, o imperador odiado era eliminado.

Os imperadores haviam compreendido que mesmos os mais fracos podiam causar distúrbios; nunca pretenderam fortalecer o poder político da *plebs* urbana e não precisavam do apoio das massas para efeito de eleições ou legislação. Eles a usavam como último recurso contra senadores hostis ou pretorianos rebeldes (YAVETZ, p. 181).

A procura pela popularidade levou alguns imperadores a até participar dos espetáculos. Suetônio (*Nero*, 22) conta que Nero desde a tenra juventude demonstrou sempre uma ardente paixão por cavalos; sua conversação habitual girava em torno das corridas no circo; predispôs-se a guiar um carro com as próprias mãos e a comparecer, assim, aos jogos, mostrando-se aos olhos de todos no Circo Máximo.

Herodiano relata comportamento semelhante do imperador Cômodo, que organizou espetáculos públicos, empenhando-se em matar feras com suas mãos e lutando com os jovens mais corajosos. “Embora suas ações fossem indignas de um imperador, davam-lhe aos olhos da plebe o prestígio da coragem e da destreza” (HEROD. I, 151,7).

Este tipo de comportamento, no entanto, provocava forte desaprovação por parte da nobreza senatorial. É preciso ressaltar que a capital, sede do poder imperial, era um espaço físico de enorme proximidade com o governante. Não causa admiração o cuidado em manter boas relações com seus moradores e temos de admitir que por longos períodos a população foi mantida em bom humor.

As reivindicações foram variadas conforme as circunstâncias. Os menos privilegiados eram mais afetados pela alta nos preços e por problemas no abastecimento de cereais. A plebe urbana perdera a importância política da fase final da República; mas se era relativamente fraca, do ponto de vista institucional e político no Império, não se tornara totalmente irrelevante. Além do apoio indispensável das legiões distantes nas áreas de fronteira, buscar popularidade era também necessário na cidade em que o imperador vivia; alguns príncipes procuravam manifestar um gosto semelhante ao da massa popular. Outra medida era providenciar o abastecimento de trigo, com distribuição de pão gratuito para os cidadãos romanos domiciliados na capital.

Biógrafos como Suetônio e historiadores como Tácito, Dião Cássio, Herodiano, entre outros nos proporcionam uma visão destes problemas relativos à popularidade e política que, como vemos, não são exclusivos de nosso tempo.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Ludmilla Savry. *O significado político dos espetáculos oficiais na Roma imperial*. São Paulo, 1994. 154 f. Dissertação (Mestrado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.
- BRUNT, P.A. The Roman mob. In: FINLEY, M.I. (Ed.). *Studies in Ancient society*. London: Routledge and Kegan Paul, 1978. p. 74-102.
- DIO'S *Roman History*. London; Cambridge (Mass.): W. Heinemann; Harvard University Press, 1954.
- ERODIANO. *Storia dell'impero romano dopo Marco Aurelio*. Texto e versione a cura de Filippo Cassola. Firenze: Sansoni, 1967.
- FINLEY, M. I. *A política no mundo antigo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- HERODIEN. *Histoire des empereurs romains: de Marc Aurèle à Gordien III*. Traduit et commenté par Denis Roques. Paris: Belles Lettres, 1990.
- RES Gestae Divi Augusti. Texto latino do *monvmentvum Ancyranvm*. Tradução portuguesa e comentário por G. D. Leoni. São Paulo: Nobel, 1957.
- SUÉTONE. *Vies des douze Césars*. Texte établi et traduit par Henri Ailloud. Paris: Belles Lettres, 1932. t. 2.
- SUETÔNIO. *O divino César*. Tradução e notas de Antonio da Silveira Mendonça. In: *Vidas de César*. São Paulo: Estação Liberdade, 2007.
- TACITE. *Histoires*. Paris: Belles Lettres, 1946. t. 1.
- VEYNE, P. *Le pain et le cirque*. Paris: Seuil, 1976.
- YAVETZ, Z. The urban plebs in the days of the Flavians, Nerva and Trajan. In: *Opposition e resistances a l' Empire d'Auguste a Trajan*. Genève: Fondation Hardt, 1987. t. 23.

AS CONCEPÇÕES DE VERDADE DOS GREGOS ANTIGOS: NOTAS SOBRE DETIENNE E HEIDEGGER

Paulo Henrique Fernandes Silveira¹

*ao Hermano Vianna,
amigo sempre perto e distante*

*O ser é o mais próximo, e, todavia,
a proximidade é o que permanece mais distante do homem.*
Heidegger

I.

Numa série de críticas aos descaminhos da pedagogia moderna, o filósofo Georges Gusdorf sugere que retomemos alguns princípios e ideias de Sócrates e de Platão. Nas primeiras páginas do livro *Professores para quê?*, o autor nos leva a pensar sobre a importância da *verdade* no processo pedagógico. Não a mesma verdade pronta e acabada que aprendemos com os manuais escolares: nos fatos e nas datas históricas, nas fórmulas e nos teoremas matemáticos ou nas regras e nas exceções gramaticais, mas, como teria cultivado a pedagogia socrático-platônica, *a verdade particular que se desvela em cada aluno a partir do encontro com o mestre* (Gusdorf, 2003, p. 12).

¹ Professor do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da FE USP.

Ácido e irônico em suas críticas à pedagogia do seu tempo, Gusdorf chega a sustentar que as verdades dos manuais não carecem da escola para serem transmitidas. Se essa é a única justificava para seu encontro com os alunos, afirma o filósofo, “podemos, certamente, substituir o professor por um livro, uma estação de rádio ou um gravador, e não faltam tentativas nesse sentido” (Gusdorf, 2003, p. 33). Esse texto de Gusdorf foi publicado no início dos anos 60, época em que o livro, o rádio e o gravador eram os únicos instrumentos pedagógicos que concorriam com a presença do mestre. Nas últimas décadas, com o desenvolvimento dos recursos tecnológicos e a popularização da televisão e da internet, a pergunta de Gusdorf nos parece ainda mais atual: professores para quê?

Seguindo a pista deixada pelo filósofo, pretendo refletir sobre as perspectivas de uma pedagogia que reconheça as concepções de verdade dos poetas, das seitas religiosas e dos filósofos gregos antigos.

No século vinte, além de Gusdorf, outros filósofos, historiadores, antropólogos e linguistas se preocuparam em comparar nossas concepções modernas de verdade com as concepções dos gregos antigos. Nesse trabalho, analisarei algumas hipóteses sobre o tema levantadas pelo helenista Marcel Detienne e pelo filósofo Martin Heidegger.

II.

Numa introdução feita em 1994, quase trinta anos após a primeira edição do livro *Mestres da verdade na Grécia arcaica*, Detienne (2013) manifesta sua divergência com relação às hipóteses de Heidegger sobre a verdade nos pensadores gregos. Enquanto o filósofo alemão se fiaria numa interpretação etimológica da palavra *alétheia* para defender uma concepção única e geral de verdade empregada pelas mais diversas correntes do pensamento grego, Detienne reconhece um movimento histórico na transformação do significado desse conceito.

Sem dúvida, Detienne concorda com a hipótese de Heidegger de que a verdade ou as verdades dos gregos antigos diferem muito da nossa concepção moderna de verdade. No entanto, a despeito dos traços marcantes da sua etimologia, para Detienne, é possível identificar pelo menos três concepções diferentes de *alétheia* na Grécia que antecede o período clássico: a da palavra ou discurso mágico-religioso, a do discurso-diálogo e a do pensamento que se depreende das seitas filosófico-religiosas.

No *Mestres da verdade na Grécia arcaica*, Detienne analisa, principalmente, os versos de quatro poetas que se enquadrariam no discurso mágico-religioso: Homero, Hesíodo, Baquilides e Píndaro. Nos textos que nos restam e que Detienne passa em revista, as epopeias de Homero registram a referência mais antiga a respeito das Musas, deusas que reúnem as condições para nos apresentar a verdade. Do segundo canto da *Iliada*, Detienne comenta os seguintes versos deste poeta: “E agora dizei, Musas, habitantes do Olimpo – pois sois deusas: presentes em todos os lugares, sabeis tudo; nós, porém, só ouvimos um ruído e nada sabemos” (Canto II, vv. 484-486, citado por Detienne, 2013, p. 9). Esses versos anunciam a convicção de que a verdade dos poetas advém da sabedoria das Musas. Os poetas pensam-se inspirados por essas deusas e por sua mãe, a Memória. Essas duas potências religiosas, explica Detienne, “desenham a configuração geral que dá significação real e profunda à *Alétheia* poética” (p. 10).

A palavra cantada do poeta alimenta-se das artes de cada uma das Musas: a história, a eloquência, a alegria, a música e a dança. Essas artes estão relacionadas a uma memória sacralizada que, segundo Detienne, se diferencia radicalmente da capacidade de memorização das pessoas que não possuem a “inspiração poética” (2013, p. 15). Num dos versos da *Teogonia*, Hesíodo nos lembra que as Musas “dizem o que é, o que será, o que foi” (v. 38, citado por Detienne, p. 19). Trata-se, portanto, de uma memória que não apenas resguarda o passado, como

acompanha o presente e antecipa o futuro. Com sua memória, afirma Detienne, “o poeta tem diretamente acesso, numa visão pessoal, aos acontecimentos que evoca; tem o privilégio de entrar em contato com o outro mundo” (p.15-6).

Entre os temas recorrentes dessa poesia estão: a celebração dos deuses e o elogio à valentia dos nobres guerreiros. Para exercer essas duas funções, que em muitos poemas parecem harmoniosamente integradas, o poeta recorre à Memória e à verdade das Musas. Detienne vai buscar numa das odes de Baquilides um importante comentário sobre essa maneira de conceber a verdade: como a pedra da Lídia denuncia o ouro; canta o poeta, “entre os homens, a virtude tem por testemunho a Sabedoria (dos poetas) e a onipotência da *Alétheia*” (*Hiporquemas*, fr. 14, citado por Detienne, 2013, p. 25-26).

Em última instância, a autoridade divina das Musas é o que faz de cada poeta um “Mestre da Verdade”. Porém, é ele o responsável por divulgar as façanhas dos deuses e dos grandes homens. Nos versos de Píndaro, analisados por Detienne, não restam dúvidas sobre o poder desse intérprete das deusas: “Os mortais ficam esquecidos de tudo o que não foi carregado pelas ondas dos versos que conferem glória, de tudo o que a arte suprema dos poetas não fez florescer” (Ístmicas, VII, vv. 16-19, citado por Detienne, 2013, p. 24). Nesse contexto, a *alétheia* poética não se opõe à mentira, ao falso ou ao enganoso, aquilo que os gregos chamam de *pseudos*, mas ao esquecimento, à *lêthe*:

Sua “Verdade” é uma “Verdade” assertórica: ninguém a contesta, ninguém a demonstra. “Verdade” fundamentalmente diferente da nossa concepção tradicional, *Alétheia* não é a concordância entre a proposição e seu objeto, tampouco é a concordância de um juízo com os outros juízos; não se opõe à “mentira”; não há “verdadeiro” em face do “falso”. A única oposição significativa é entre *Alétheia* e *Lêthe*. Nesse nível de pensamento, se o poeta é realmente inspirado, se seu verbo se fundamenta num dom de vidência,

seu discurso tende a identificar-se com a “Verdade”.
(Detienne, 2013, p. 29)

No discurso mágico-religioso, até mesmo a oposição entre *alétheia* e *léthe* é relativa. Ao proferirem a verdade, ou seja, ao trazerem à tona a memória inspirada pelas Musas, os poetas provocam um determinado esquecimento. Segundo Hesíodo, quando alguém carrega o luto no coração, uma tristeza que resseca a alma, basta ouvir um cantor celebrar os altos feitos dos homens de outrora ou os deuses bem-aventurados, que logo se esquece das suas aflições e desgostos (*Teogonia*, vv. 98-103). Sob o efeito do seu encantamento, do prazer de ouvir as verdades sopradas pelas Musas, acrescenta Detienne, “o mortal escapa ao tempo cotidiano, tempo das misérias e preocupações” (2013, p. 75).

A relação entre a verdade e o esquecimento nesse discurso reflete a ambiguidade do próprio mundo divino. Os deuses nem sempre dizem a verdade, nem sempre mostram as coisas como elas realmente são. No prólogo da *Teogonia*, observa Detienne, as Musas “fazem a mais notável profissão de ambiguidade: “Sabemos dizer muitas coisas enganosas, semelhantes a realidades, mas, quando queremos, também sabemos dizer coisas verazes”” (vv. 27-28, citado por Detienne, 2013, p. 82). A lógica que se depreende desse discurso não segue as exigências do que Detienne entende por pensamento racional:

Dessa ambiguidade fundamental, extraem-se duas conclusões. Por um lado, o “Mestre da Verdade” é também um mestre do engodo; possuir a verdade é também ser capaz de enganar. Por outro lado, as potências antitéticas *Alétheia* e *Léthe* não são contraditórias: no pensamento mítico, os contrários são complementares. (2013, p. 84)

A verdade do poeta está articulada ao enganoso, e o que ele nos faz lembrar ocupa o espaço daquilo que ele mesmo nos

faz esquecer. Afinal, com seus versos, ele traz à presença deuses e grandes homens que não estão próximos de nós. Quanto mais a poesia nos parece viva e real, quanto mais ela é capaz de nos seduzir e encantar, mais nos deixamos enganar por suas palavras enigmáticas. O poeta é um mestre da verdade, do enganoso e da ilusão, a *apáte* dos gregos. No fenômeno promovido por essa ilusão, aponta Detienne, “há a ideia fundamental de uma presença da ausência e, complementarmente, a de uma ausência na presença” (2013, p. 82). Contrários, mas não contraditórios, nessa poesia, a verdade, o esquecimento e o engano se complementam. Essa concepção de verdade, que Detienne entende como pré-racional (p. 4), está atrelada à capacidade do poeta nos iludir ou enganar sobre a presença daquilo que permanece distante, e as lembranças que ele narra ganham relevância na exata medida em que conseguimos esquecer a realidade que nos cerca.

Desde o período homérico, afirma Detienne, o discurso mágico-religioso dos poetas inspirados convive com o discurso-diálogo dos grandes guerreiros. Numa passagem da *Iliada*, Homero destaca, entre as qualidades de Thoas, um dos guerreiros gregos, sua habilidade com as palavras: “É exímio na lança, é bravo na refrega e, na assembleia, poucos aqueus o superam quando os jovens guerreiros discutem opiniões” (canto XV, vv. 282-285, citado por Detienne, 2013, p. 99). Abrindo espaço para as opiniões das pessoas que não possuem o dom de vidência ou de qualquer outro tipo de inspiração divina, os jogos e as assembleias dos guerreiros antecipam as regras do debate democrático.

No século VI a. C., com o advento da cidade-Estado, a *pólis* grega, as leis e os costumes rompem com o sistema jurídico que se ancorava no discurso mágico-religioso. Até aquele momento, os juízes não determinavam suas sentenças investigando a verdade dos testemunhos, mas seguindo as crenças e os procedimentos ordálicos. Numa das tragédias

de Ésquilo, a deusa Atena, padroeira e protetora de Atenas, defende outra maneira de se fazer justiça: “Digo que as coisas não justas não triunfam com juramentos” (*Euménides*, v. 432, citado por Detienne, 2013, p. 109). No âmbito do direito, a vida nas cidades começa a exigir novos critérios de verdade:

Os juramentos que decidiam pela força religiosa dão lugar à discussão que possibilita à razão dar suas razões e oferece, assim, ao juiz a oportunidade de ter uma opinião depois de ouvir os prós e os contras. O diálogo triunfa. Mas, simultaneamente, o antigo discurso deixa de vigorar. (Detienne, 2013, p. 109)

Um dos primeiros poetas a se utilizar do discurso-diálogo foi Simonides de Ceos. Num dos fragmentos que nos restam da sua obra, que Detienne cita na língua original, Simonides afirma algo como: o opinar (*tó dokein*) prevalece sobre a verdade (fr. 55, Diehl, citado por Detienne, 2013, p. 117). No horizonte de ambiguidade que marca as atividades praticadas na cidade, a aparência ou a opinião, a *dóxa*, parece se encaixar melhor à dança das posições e das convicções das pessoas.

Além de privilegiar a opinião em detrimento da verdade, Simonides se afasta da concepção mítica da memória dos primeiros poetas arcaicos. Com Simonides, “a memória passa a ser uma técnica laicizada, uma faculdade psicológica que cada um exerce mais ou menos segundo regras definidas, regras postas ao alcance de todos” (Detienne, 2013, p. 118). O poeta não entende *Khrónos*, o tempo, como “uma potência do esquecimento, à qual apenas a memória, como ascese e exercício espiritual, permite escapar” (p. 119). Ao contrário, para Simonides, é com o tempo que aprendemos a memorizar. Sem a autoridade divina das Musas para legitimar o seu discurso, Simonides apresenta-se como um profissional da palavra, uma pessoa que domina as ferramentas fundamentais do jogo intelectual e do jogo político:

Praticar a poesia como ofício, definir a arte poética como obra de ilusão (*apáte*), fazer da memória uma técnica laicizada, rejeitar a *Alétheia* como valor cardinal, todos esses são aspectos da mesma iniciativa. Nesse plano, percebe-se também o vínculo necessário entre a laicização da memória e o declínio de *Alétheia*. (Detienne, 2013, p. 120)

Simonides define sua poesia como a arte da persuasão, da *peithó*, e da ilusão, da *apáte*. Não se trata de provocar a ilusão das presenças dos deuses e dos guerreiros de outrora, como no discurso mágico-religioso, mas de reconhecer o caráter artificial de todo e qualquer discurso (Detienne, 2013, p. 116). O discurso-diálogo de Simonides não apenas prenuncia as atividades dos sofistas, que ensinam as técnicas de persuasão no período clássico, como parece justificar o transcendentalismo extremado de algumas seitas filosófico-religiosas. Ao estabelecer um vínculo entre o discurso político e a *dóxa*, o poeta ajuda a expulsar a *alétheia* das Musas para o distante mundo dos deuses:

(...) quando declara que o *dokein* prevalece sobre a *Alétheia*, Simonides, por um lado, rompe de modo nítido com toda a tradição poética de que a *Alétheia* é valor essencial, mas, por outro, afirma claramente sua vontade de secularizar a poesia, pois substitui um modo de conhecimento excepcional e privilegiado pelo tipo de saber mais “político” e menos religioso que há. (Detienne, 2013, p. 126)

Atraídos pelos novos ventos da democracia, com a expectativa de conquistar os direitos de todos os cidadãos, estrangeiros tentam a sorte em Atenas. Para além das relações familiares, a *pólis* cultiva as mais diversas relações de amizade. Segundo Vernant, aqueles que formam a cidade, “por mais diferentes que sejam por sua origem, sua classe, sua função, aparecem de certa maneira ‘semelhantes’ uns aos outros”

(2002, p. 65). Aos poucos, o discurso-diálogo se sobrepõe numa sociedade que deseja a isonomia.

Tendo como objetivo principal investigar a história da verdade na Grécia arcaica, Detienne não avança muito em suas análises sobre os sofistas e filósofos do período clássico. Todavia, o historiador helenista identifica, ainda no século VI a. C., um tipo de pensamento de ordem filosófica e religiosa oposto aos sofistas. Enquanto os sofistas desenvolvem um pensamento de caráter laicizado, voltado para a atividade política, filósofos e poetas de diversas seitas articulam reflexões filosóficas e preceitos religiosos que vislumbram a transformação interior e a salvação individual (2013, p. 134).

Diferentemente dos retóricos e dos sofistas, que laicizam a memória, essas seitas filosófico-religiosas se mantêm fiéis a um conjunto de convicções básicas do pensamento mítico. Para sustentar essa hipótese, Detienne examina a cosmologia de Pétron de Hímera, um filósofo pitagórico que antecede Sócrates e Platão. No mito narrado por esse filósofo, em meio aos cento e oitenta e três mundos que existem, encontramos a Planície de *Alétheia*, onde ficam guardados: os princípios, as formas e os modelos de tudo o que foi e será (Plutarco, *De defectu oraculorum*, 22, 422b, citado por Detienne, 2013, p.135). As almas humanas que vivem bem, uma vez a cada dez mil anos, podem conhecer essas eternidades. Os colóquios filosóficos das seitas que aceitam essa cosmologia visam, apenas e tão-somente, trazer à memória os belos espetáculos contemplados nesse lugar. Com algumas poucas alterações, a mitologia desse pitagórico reaparece nos diálogos de Platão e nos poemas de Empédocles.

Nesse contexto, a verdade parece depender da memória desse lugar divino e perfeito, uma memória que só é acessível aos iniciados das seitas filosófico-religiosas. Essa memória torna-se presente na medida em que os iniciados se esquecem da realidade que os cerca. Quanto melhor, portanto, se os

iniciados se envolverem o mínimo possível com o as questões mundanas que ocupam as pessoas nas cidades-Estado. De um modo geral, essas seitas compartilham a tese de que nesse tipo de sociedade os homens se esquecem das coisas eternas. No ímpeto de superar a temporalidade, marca de uma desgraça coletiva, essas seitas criam uma série de rituais de purificação.

Um dos célebres representantes das seitas filosófico-religiosas, Epimênides de Creta passou sua vida à margem da *pólis*, na companhia de magos e de adivinhos. Para esse poeta, “o sono é o momento privilegiado em que a alma, ‘trancada ao corpo’ durante o dia, depois de libertada de seu serviço, pode contemplar a pura *Alétheia*” (Detienne, 2013, p. 139). Essa verdade se define pela familiaridade com os deuses eternos e imutáveis e pela oposição a tudo o que é instável e passageiro.

Sem utilizar o mesmo vocabulário, o poema filosófico de Parmênides de Eléa retoma a mesma atitude espiritual das seitas pitagóricas. Em seus versos, o poeta procura nos guiar pelo “caminho da verdade”. Trata-se, explica Detienne, do caminho traçado por um eleito dos deuses, um homem excepcional que sabe distinguir a verdade da opinião (2013, p. 149). O caminho da verdade, segundo Parmênides, é também o caminho que nos leva a um Ser uno, estável, permanente, eterno. Aqui nos deparamos, mais uma vez, com o repúdio à efemeridade das opiniões e das aparências. No entanto, como frisa Detienne, ao contrário do que costumavam fazer os representantes das seitas filosófico-religiosas, Parmênides dá-se ao trabalho de analisar os dois caminhos: o da *alétheia* e o da *dóxa*, instruindo seu ouvinte ou leitor sobre os perigos da opinião. Diferentemente de Epimênides, que se afasta da *pólis*, Parmênides expõe sua *alétheia* em praça pública, na ágora; sua verdade é partilhada por pessoas que não fazem parte de nenhuma seita.

Nesses termos, desde o seu nascimento, a filosofia ocidental coloca-se numa posição delicada: ao mesmo tempo em que evoca segredos que só eram discutidos no espaço das confrarias, seu discurso e seus métodos se dirigem aos debates

daqueles que disputam a palavra na cidade. Na interpretação de Vernant, a filosofia grega jamais se afastará completamente dessa situação que marca sua origem:

O filósofo não deixará de oscilar entre duas atitudes, de hesitar entre duas tentações contraditórias. Ora afirmará ser o único qualificado para dirigir o Estado, e, tomando orgulhosamente a posição do rei-divino, pretenderá, em nome desse “saber” que o eleva acima do homens, reformar toda a vida social e ordenar soberanamente a cidade. Ora ele se retirará do mundo para recolher-se numa sabedoria puramente privada; agrupando em torno de si alguns discípulos, desejará com eles instaurar, na cidade, uma cidade diferente, à margem da primeira e, renunciando à vida pública, buscará sua salvação no conhecimento e na contemplação. (2002, p. 63)

No contexto social e político da *pólis*, as seitas filosófico-religiosas enfrentam dificuldades ao tentarem se apropriar de alguns elementos do discurso mágico-religioso. O mundo de Homero e de Hesíodo, como nos mostra Detienne, admite a ambiguidade na sua própria concepção de *alétheia*. Já a verdade de Parmênides, mesmo estando atrelada às divindades, parece se opor a toda e qualquer ambiguidade que possa aproximá-la do caminho das opiniões.

III.

Na perspectiva assumida por Detienne, a história das concepções de verdade na Grécia arcaica culmina num certo divórcio entre o sagrado e o profano. Tanto nos versos de Simonides quanto nas sentenças dos sofistas, o sagrado não faria parte dos princípios que norteiam o discurso. Por outro lado, nos poemas de Epimênides e de Parmênides, a verdade estável e divina encontraria uma geografia própria, muito distante da realidade das pessoas que vivem nas grandes cidades.

Em seus ensaios sobre a verdade, Heidegger não percebe um divórcio entre o sagrado e o profano na *alétheia* dos primeiros filósofos gregos. Nas anotações para um curso sobre a fenomenologia da vida religiosa (2010), Heidegger segue atentamente as análises do filósofo Rudolf Otto sobre as possíveis relações entre o sagrado e o profano. Em sua obra mais importante, Otto concebe o sagrado como sendo o absolutamente outro, o *ganz Andere*: “aquilo que nos é estranho e nos desconcerta, o que está absolutamente fora do domínio das coisas habituais, compreendidas, bem conhecidas e, por conseguinte, ‘familiares’, é o que se opõe a esta ordem de coisas e, por isso, nos enche do espanto que paralisa” (2005, p. 39).

O absolutamente outro, acrescenta Heidegger, não pode ser apropriado pelo pensamento conceitual, mas pode ser nomeado ou insinuado no discurso (2008, p. 369). Os místicos se referem ao absolutamente outro como sendo um mistério, algo que sempre se mantém escondido ou secreto. Numa das suas análises sobre a *alétheia* dos filósofos pré-socráticos, Heidegger relaciona a verdade àquilo que se mantém encoberto:

A verdade (*alétheia*) repousa e vige no esquecimento (*lêthe*), extrai o que o esquecimento mantém retraído. Em si mesmo o discurso (*lógos*) é *simultaneamente* desvelar e velar. É a *alétheia*. O des-encobrimento carece do encobrimento, do esquecimento (*lêthe*), como seu repositório onde, por assim dizer, se abastece o des-encobrimento. O discurso, a postura recolhedora, tem em si o caráter de encobrir e desencobrir. (2006, p. 195)

Para Heidegger, independente do período histórico ou das doutrinas de cada escola filosófica, aquele que afirma a *alétheia* não se desfaz completamente da *lêthe*, ou seja, a verdade dos gregos antigos é um desvelamento que não desvela tudo, é uma lembrança que carece do esquecimento, do segredo e do mistério.

No livro *Palavra e verdade: na filosofia e na psicanálise*, ao investigar esse tema, Garcia-Roza endossa as análises

etimológicas de Heidegger. Numa lógica incomum, explica Garcia-Roza, a *alétheia* dos antigos, ao mesmo tempo, nega e afirma a *létbe*: “a verdade não se completa senão designando aquilo que a ultrapassa; ela implica o silêncio e o indizível, daí ela ser nomeada por um termo privativo” (1990, p. 42). Em sua grafia e no seu significado, a *alétheia* nos lembra de *létbe*. Para Garcia-Roza, até mesmo no poema de Parmênides, a verdade reclama a presença da sua própria diferença:

Ao contrário da nossa verdade, que pretende ser transparente, a *alétheia* dos gregos era portadora de uma sombra essencial, e isto não por defeito ou imperfeição, mas por uma exigência de completude. Ao poeta não bastava ouvir a palavra, era preciso também ouvir o silêncio. (1990, p. 42-43)

Aceitar uma verdade que aponte para o segredo e o mistério do absolutamente outro é como hospedar no discurso uma diferença da qual não devemos nos desvencilhar ou esquecer, uma estranheiridade intocável, afirma Heidegger (2013, p. 125). Provavelmente, Gusdorf admitiria a importância de um professor que ainda procurasse ensinar esse tipo de verdade, um estímulo permanente à criação frente ao profundo desconhecimento do que somos e do que podemos ser.

Como nos alertam Vernant e Detienne, boa parte das transformações sociais e políticas ocorridas nas cidades-Estado foi estimulada pelo intenso intercâmbio cultural entre nativos e estrangeiros vindos de várias regiões da Grécia. Os encontros e os confrontos entre diferentes formas de agir e de pensar estiveram no princípio de uma rica produção artística e intelectual. Foi nesse ambiente que a opinião, a secular e persuasiva *dóxa*, conquistou espaço no discurso-diálogo, em oposição à *alétheia* sagrada e assertórica do discurso mágico religioso.

Seguindo as análises de Heidegger, ainda que possa ser compreendido como um hóspede da verdade, o absolutamente outro não se deixa representar plenamente em nenhuma

opinião. A estrangeiridade intocável da verdade figura em diversos discursos, mas sua presença atesta, justamente, a impossibilidade de uma tradução definitiva. Assumindo essa concepção de verdade, que Heidegger julga encontrar nos gregos antigos, nos afinamos com a “educação pelo outro”, tal como a define Sílvio Gallo (2010, p. 245). Uma educação que reconhece e preserva a diferença.

Ao nos apresentar o absolutamente outro, a verdade indica uma relação curiosa entre o distante e o próximo. Em sua estrangeiridade, em sua diferença intransponível, ele parece estar distante. No entanto, uma vez que esse outro faz parte da essência do discurso verdadeiro, do pensamento e do ser, ele parece estar próximo. Uma proximidade da qual nos afastamos quando esquecemos a verdade.

Referências bibliográficas

- BAQUÍLIDES. Fragments. In. *Greek lyric, vol. IV: Bacchylides, Corinna, and others*. Cambridge: Harvard University Press, 1992.
- DETIENNE, M. *Les maîtres de vérité dans la Grèce archaïque*. Paris: Agora, 1994.
- DETIENNE, M. *Mestres da verdade na Grécia arcaica*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- DETIENNE, M. *Comment être autochtone: du pur athénien au français raciné*. Paris: Éditions du Seuil, 2003.
- DETIENNE, M. *Os gregos e nós: uma antropologia comparada da Grécia antiga*. São Paulo: Edições Loyola, 2008.
- ELIADE, M. *O sagrado e o profano: a essência das religiões*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- EPIMENIDES. Fragments. In. *La sagesse grecque, vol. II*. Paris: Éditions de l'Éclat, 1991.
- ÉSQUILO. *Oréstia III. Eumênides*. São Paulo: Iluminuras; Fapesp, 2004.

- GALLO, S. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In. GARCIA, R. (org.). *Diálogos cotidianos*. Petrópolis: DP et Alti; Rio de Janeiro: Faperj, 2010.
- GARCIA-ROZA, A. *Palavra e verdade: na filosofia e na psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.
- GUSDORF, G. *Professores para quê? Para uma pedagogia da pedagogia*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- HEIDEGGER, M. *Ensaio e conferências*. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2006.
- HEIDEGGER, M. *Fenomenologia da vida religiosa*. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2010.
- HEIDEGGER, M. *Marcas do caminho*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- HEIDEGGER, M. *O acontecimento apropriativo*. Rio de Janeiro: Forense, 2013.
- HESÍODO. *Teogonia; Trabalhos e os dias*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2005.
- HOMERO. *Iliada*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.
- OTTO, R. *O sagrado*. Lisboa: Edições 70, 2005.
- PARMÊNIDES. Fragmentos. In. *Os pré-socráticos: fragmentos, doxografia e comentários*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- PINDARO. *Nemean Odes, Isthmian Odes, Fragments*. Cambridge: Harvard University Press, 1991.
- PLUTARCO. Sur la disparition des oracles (*De defectu oraculorum*). In. *Dialogues pythiques*. Paris: Les Belles Lettres, 1974.
- SIMONIDES. Fragments. In. *Greek lyric, vol. III: Stesichorus, Ibycus, Simonides, and others*. Cambridge: Harvard University Press, 1991.
- VERNANT. J-P. *As origens do pensamento grego*. Rio de Janeiro: Difel, 2002.
- VERNANT. J-P. *Mito e pensamento entre os gregos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

O ETERNO RETORNO DO TRÁGICO: SUA CONDIÇÃO CONTEMPORÂNEA¹

Rogério de Almeida²

O trágico expresso no título, em relação ao qual problematizarei a questão do eterno retorno, pode ser expresso como pensamento trágico; por vezes, esse pensamento é enunciado nos quadros de uma filosofia trágica. Ou até mesmo como sentimento trágico ou sabedoria trágica. Seja como for, o mais comum é o trágico vir como epíteto, um adjetivo que qualifica o pensamento, a filosofia ou a sabedoria ou ainda precedido do artigo formador de substantivo. O trágico. Parece um detalhe, mas não é, pois o trágico diferencia-se da tragédia. Por sua vez, a tragédia é um gênero do teatro grego cuja origem remonta aos primitivos cultos dionisíacos. Assim, há a tragédia – gênero teatral (ou até mesmo literário, se quisermos) – e o trágico, como uma condição da tragédia.

Para Peter Szondi (2004), o trágico como filosofia só surgiria no início do século XIX com Schelling, filósofo alemão que trata o “fenômeno trágico” na perspectiva de uma teoria. Antes disso, podemos falar de uma poética da tragédia, esta sim contemporânea dos antigos, já que tem seu início com a *Poética* de Aristóteles. De todo modo, não é sobre a tragédia que tratarei e nem especificamente dessa linhagem de abordagens do trágico que se inicia com Schelling e passa por autores diversos como Hölderlin, Hegel, Goethe, Kierkegaard, Hebbel, Simmel e Scheler. Tratarei de Friedrich Nietzsche e sua perspectiva sobre o trágico.

¹ Parte das reflexões contidas neste capítulo foram trabalhadas em profundidade na tese de livre-docência *O mundo, os homens e suas obras: filosofia trágica e pedagogia da escolha*, defendida na FEUSP em 2015. Cf. Almeida, 2015.

² Professor Associado do EDA da FEUSP. Coordenador do Lab_Arte e GEIFEC.

Se não estou equivocado em minha leitura, parece-me que Nietzsche se distancia dos pensadores que citei por duas razões. A primeira é justamente porque “evidencia a independência do trágico com relação à forma da tragédia” (Machado, 2006, p. 202), isto é, independente da tragédia como gênero teatral haveria uma condição trágica na própria experiência de existir. O segundo elemento que torna Nietzsche um pensador raro entre os que abordam o trágico é a afirmação incondicional da vida. Não que ele tenha sido o único a afirmá-la, mas certamente o primeiro a estabelecer concretamente a relação entre o trágico e a alegria.

Assim, quando me refiro a uma filosofia trágica, estou pensando em uma manifestação independente e até mesmo anterior à própria tragédia, já que o trágico estaria presente nos cultos dionisíacos, no uso das máscaras ritualísticas e nos ditirambos trágicos. Segundo Albin Lesky (1996, p. 66), o termo trágico pode ser interpretado como “o canto dos bodes”³ em referência aos sátiros da fase primitiva do drama trágico:

São a configuração das forças do crescimento e do devir e, como tal, são de suma importância para o homem. Imitá-los na dança mímica, usar suas máscaras, equivale a garantir-se as forças benéficas que em si encerram. (...) com os demônios da vegetação e sua imitação mímica, remontamos àquela primitiva subestrutura (...) que a tragédia grega deixou tão atrás que quase não parece ter qualquer relação com ela (p. 69)

Lesky alude ao fato de que os sátiros são mais antigos que Dioniso e que o surgimento deste teria atraído e congregado essas forças propícias, perigosas e misteriosas da natureza. Assim, havia antes os sátiros, mas com o surgimento de Dioniso, estes passam a ser seus seguidores. Embora as

3 Outra possibilidade, embora menos plausível segundo Lesky (1996, p. 67-68), é compreender o termo trágico como canto para obter um bode como prêmio ou canto entoado no sacrifício deste animal.

tragédias gregas tenham inegável filiação ao culto dionisiaco, resta uma contradição, que é o seu “conteúdo não-dionisiaco” (p. 78). De fato, o mito dos heróis contrasta com o drama dionisiaco, mas nem por isso deixa de ser uma força afirmativa da existência.

A origem do trágico estaria, portanto, bem mais distante no tempo que a forma acabada e clássica da tragédia que irromperá no século V a.C. Campbell, por exemplo, reconhece o caráter afirmativo das mitologias primitivas anteriores ao século VIII a.C.

A única maneira de afirmar a vida é afirmá-la até a sua raiz, até a base horrenda e podre. É esse tipo de afirmação que se encontra nos ritos primitivos. Alguns deles são tão brutais que é difícil ler a respeito, quanto mais presenciá-los. Mesmo assim, apresentavam uma imagem vívida à mente adolescente: “A vida é monstruosa e, se você quiser viver, terá de viver *assim*” (ou seja, “de acordo com as tradições da tribo”).

Esta é a primeira função da mitologia: não a mera reconciliação entre a consciência e as precondições da sua própria existência, mas a reconciliação com a gratidão, o amor, o reconhecimento da delicadeza. Pela amargura e pela dor, a experiência primordial no âmago da vida é doce, maravilhosa (Campbell, 2008, p. 32).

Portanto, o trágico que nos interessa está menos ligado às tragédias gregas como gênero artístico e mais próximo de uma “visão trágica do mundo”, que pode ser entrevista em partes no conteúdo das tragédias, mas que ganha novo contorno a partir de Nietzsche, que faz derivar do trágico a questão da aprovação. Diz Lesky (1996, p. 26): “A noção de que nosso mundo é trágico em sua essência mais profunda é bem mais antiga que a nossa época, mas compreende-se que especialmente esta se sinta dominada por ideias desse tipo.” Portanto, o trágico é mais antigo que os Antigos e ao mesmo tempo contemporâneo dos

Antigos, na forma da tragédia, e contemporâneo de nós outros, na forma de filosofia.

E dos autores contemporâneos que tratam do tema, acompanho mais de perto o pensamento de Clément Rosset, professor francês de filosofia, autor de numerosos livros e muito lido em seu país, embora no Brasil tenha apenas cinco de suas obras traduzidas. Rosset é um pensador nietzscheano, certamente mais trágico que o próprio Nietzsche, ou mais nietzscheano que o próprio Nietzsche, pois não tenta nenhuma saída como o super-homem ou a transvaloração de todos os valores. No entanto, é bom que não nos esqueçamos, só é possível pensarmos o trágico devido ao pensamento de Nietzsche. E junto dele, o de Schopenhauer. São os dois que possibilitam o trágico contemporâneo, como abordo aqui.

Em termos conceituais, o trágico pode ser entendido como uma manifestação, uma postura, uma atitude, uma visão de mundo, um sentimento, uma situação que, a despeito das múltiplas possibilidades de expressão, como se constata ao longo do tempo, tem como exigência a afirmação da vida, a despeito de toda negatividade que a existência possa contrapor. Assim, diante do pior da existência, uma alegria de viver gratuita, sem sentido e sem objetivos.

Para tratar agora da manifestação do trágico como forma filosófica, e nos concentrarmos em sua condição contemporânea, é preciso remontar suas aparições. Embora Nietzsche (1995) se autoproclame em *Ecce Homo* o primeiro filósofo trágico, ligando-se diretamente a Heráclito, há outros que possam ser compreendidos como também trágicos. Por exemplo, os sofistas, Lucrécio, Montaigne, Baltasar Gracián, de certo modo Pascal, de certo modo também Spinoza, David Hume, o próprio Nietzsche e Clément Rosset. Entre os brasileiros, Machado de Assis, que embora não seja propriamente filósofo apresenta uma obra narrativa cuja base expressa uma visão trágica da vida.

Todavia, o caso de Nietzsche é interessante porque ele reivindica para si uma filosofia trágica, se autodefinindo

o extremo oposto de um filósofo pessimista, o que transpôs o dionisiaco em *pathos* filosófico, ou seja, o filósofo de uma sabedoria trágica. Sabedoria que pode ser expressa pela resposta que Sileno dá a Midas, quando perguntado sobre o que era melhor e preferível para o homem. Diz ele:

Estirpe miserável e efêmera, filhos do acaso e do tormento! Por que me obrigas a dizer-te o que seria para ti mais salutar não ouvir? O melhor de tudo é para ti inteiramente inatingível: não ter nascido, não ser, nada ser. Depois disso, porém, o melhor para ti é logo morrer (*apud* Nietzsche, 1992, p. 36).

Sileno era um velho sábio, ao mesmo tempo mestre e seguidor de Dioniso e seu breve ensinamento condensa todo o aspecto inconciliável do trágico. O melhor é sempre inatingível. De modo bastante parecido, Sófocles, com seu *Édipo em Colono*, colocará na boca do coro:

Não ser nascido prevalece a todo argumento.
Mas, posto que se vem à luz,
tornar célere para lá, de onde
se veio, é o melhor a fazer (*in*: Zaniratto, 2003, p. 83,
versos 1224 a 1227).

O *Eclesiastes* (4, 2-3) apresenta uma variação sobre o mesmo tema: “Pelo que tenho por mais felizes os que já morreram, mais do que os que ainda vivem; porém mais que uns e outros tenho por feliz aquele que ainda não nasceu (...)”. No século passado, encontraremos a mesma formulação em Cioran (1998) e em seu livro *O inconveniente de haver nascido*. Para o filósofo romeno, ao nascer perdemos o mesmo que perderemos ao morrer: tudo.

Brás Cubas, personagem célebre de Machado de Assis (1990, p. 144), encerra o balanço de sua vida com a mesma sabedoria trágica: “– Não tive filhos, não transmiti a nenhuma criatura o legado da nossa miséria”.

Tal pensamento – de que ao nascer nos encontramos numa enrascada – não pode ser confundido com uma visão pessimista, pois é a atitude diante desse saber que definirá uma inclinação que pode, esta sim, ser pessimista. Ou trágica. Pois o trágico consistirá, justamente, na aprovação da existência, mesmo em sua realidade mais desagradável, já que o pensamento trágico é, nas palavras de Nietzsche (1995, p. 118), “a fórmula da afirmação máxima, da plenitude, da abundância, um dizer sim sem reservas, até mesmo ao sofrimento, à própria culpa, a tudo o que é problemático e estranho na existência”.

O mesmo anúncio é feito por Clément Rosset (1989^a, p. 8), que se propõe a pensar a “ligação entre a alegria de existir e o caráter trágico da existência”, uma ideia que já aparece em sua primeira obra, *La philosophie tragique* (1960, 2003), na qual se propõe a estudar dois paradoxos: o do gozo, expresso pelo afrontamento da tragédia, ou seja, na admissão de toda espécie de realidade, mesmo indesejável; e o paradoxo da moral, que elege como valor supremo a virtude contrária ao gozo, a incapacidade de afrontar a tragédia e admitir o real. De um lado, afirmação incondicional da vida; de outro, a invenção do homem melhor pela negação do que lhe parece desagradável, a começar pela ideia de acaso. De fato, a moral estabelece o que pode e o que não pode ser aceito, o que deve ser evitado ou mesmo combatido. A moral não se preocupa em diferenciar o que existe e o que não existe. Opta deliberadamente por combater o que existe, mesmo que para isso precise inventar o que não existe.

Esse pensamento moral é anti-trágico. Já o trágico é, conforme Rosset, “o que deixa mudo todo discurso, o que se furta a toda tentativa de interpretação: particularmente a interpretação racional (ordem das causas e dos fins), religiosa ou moral (ordem das justificações de toda natureza). O trágico é então o silêncio” (Rosset, 1989a, p. 65). É por isso que tal visão não pode ser confundida com uma inclinação pessimista, pois “recusa de saída todas as qualidades que foram, ao longo do

tempo, mais ou menos vinculadas ao conceito de trágico: tristeza, crueldade, obscuridade, inelutabilidade, irracionalidade” (p. 66).

De maneira mais explicativa, o pensamento trágico pode ser expresso pelas ideias de nada, acaso e convenção.

Não há nada mais difícil que abordar o nada. Porque o nada jamais se manifesta diretamente. Posso intuir o nada. Por exemplo, quando acordo, recobro a consciência e percebo que estava ausente. Essa ausência é intuída como nada. Shakespeare escreveu que o sono é irmão da morte, reforçando o nada que nos aguarda. Se pensamos também sobre antes do nosso nascimento, temos a confirmação de que éramos nada. O próprio planeta antes de ser formado e transformado era nada. A própria existência.

Mas dicotomicamente se percebo o nada é porque há algo e é a partir desse algo que posso intuir o nada. Por outro lado, não tenho nenhuma garantia sobre a permanência disso que percebo como real, como existente, já que tudo parece estar em constante transformação. E se está em transformação é porque há uma aliança indissociável entre o nada e o que existe, assim como entre a morte e a vida.

Miguel de Unamuno (1996), em *Do Sentimento Trágico da Vida*, sugere que esse sentimento é resultado do curto-circuito que se estabelece entre a consciência do fim e o desejo de que essa mesma consciência não tenha fim. Quando o homem pensa na imortalidade da alma, não tem outro desejo que o de preservar sua consciência. Mas Unamuno não é trágico, pois lhe falta a aprovação da existência. Porque o sentimento trágico não se dá como uma recusa da morte, mas como festa diante da morte. O pensador trágico não é o que lamenta a morte, mas o que festeja a vida. Diferente, portanto, de Hamlet, que não se mata porque teme que haja um “país não descoberto” depois da morte.

Portanto, a consciência que atina para o nada que era antes de nascer, embora o mundo fosse, e para o nada que a espera, ainda que o mundo permaneça, tem a difícil escolha de aderir

ao presente que tem, ao tudo que é, não reconhecendo nenhum princípio, nenhuma finalidade que possa efetivamente conhecer aqui e agora para além de sua existência real e concreta (escolha trágica), ou, não suportando tal visão, pode optar por crer em qualquer além, estabelecendo ou tomando de empréstimo uma metafísica qualquer, religiosa ou não, que direcione sua consciência, que a alargue para um antes e depois de sua própria percepção autoconsciente (escolha não trágica).

Para Maffesoli (1984, p. 88), “a vida trágica não funciona a partir do ‘dever ser’, a partir do ‘pro-jeto’ (os amanhãs que cantam ou outras formas de paraíso), ela se encontra totalmente ancorada no presente e nele se esgota como tal”. Disso decorre “a aprovação do que é”, a afirmação da vida, da contingência, do acaso, da incompletude e do próprio espanto, da surpresa diante da condição humana. Em *O Instante Eterno: o retorno do trágico nas sociedades pós-modernas*, Maffesoli (2003) voltará à ideia de vida trágica para afirmar que “a vida é vivida sem muita reflexão” (p. 180), que “a vingança do dionisíaco, em seu momento trágico, é reenviar à sua inanidade os pensamentos mortos que se erigiram em dogmas mais ou menos explicados” (p. 180), que o trágico “acentua o que se esgota em ato, o que é não projetivo, o que é ‘presenteísta’” (p. 184).

O pensamento trágico é, portanto, no dizer de Rosset (1989a, p. 104), “a afirmação da incapacidade humana para reconhecer ou constituir uma natureza; donde o caráter vão do pensamento, que não reflete senão suas próprias ordens, sem avaliação sobre uma qualquer existência; donde também uma certa inaptidão do próprio homem à existência”.

Por que inaptidão para a existência? Pois passamos a maior parte do tempo pensando. Nossa mente está o tempo todo falando... Falamos com os outros, sem dúvida, mas falamos principalmente conosco. Estamos o tempo todo pensando. Mas não estamos aptos psicologicamente (e muitas vezes fisicamente) a realizar o que pensamos. Posso pensar em voar, por exemplo,

sem que o corpo o possa. Do ponto de vista psicológico, parece que a grande dificuldade é a morte. Epicuro ensinava que não precisamos temer a morte, porque quando estamos ela não está. E quando ela está nós não estamos. Concordo com Epicuro, mas saber isso não me ajuda psicologicamente com meu medo. É como nos filmes de terror. Sabemos que é um filme, sabemos que o fantasma, que o monstro é “de mentira”, mas mesmo assim nos assustamos. Por outro lado, não nos assustamos como na realidade, porque sabemos que se trata da projeção de imagens, se trata de cinema.

Enfim, estou ilustrando a questão com esses casos para mostrar como o nosso pensamento é necessário para a nossa condição humana. É pelo pensamento que me constituo, que me reconheço, mas também que reconheço o outro, que reconheço uma língua. No entanto, é impossível apreender a realidade pelo pensamento. O pensamento busca a abstração, a totalidade, e tem uma dificuldade enorme de lidar com o concreto, com o que é percebido, com o que é aparente. Está sempre buscando uma conexão de causa e efeito, quando a existência é uma proliferação de instantes fortuitos.

De maneira mais filosófica, o pensamento está apto a conceber sentidos para a existência, princípios, metafísicas, transcendências, mesmo que nada disso exista. Ou existam somente no pensamento. Assim, o pensamento trágico opõe-se aos intentos de uma filosofia metafísica e moral, porque entende que a bondade e a maldade, a necessidade e a liberdade, o sentido e o sem sentido, as ideias e as ideologias são objetos da metafísica e da moral, portanto, estão distantes de expressar algum aspecto do real; mais claramente, são estratégias para evitá-lo (Hierro, 2001, p. 24). Trata-se de um mecanismo racional, embora sua origem seja tão irracional quanto outra qualquer, que visa substituir o real por um duplo. O desejo desse duplo é desejo de nada, enquanto o desejo trágico é sempre desejo de real.

O pensamento trágico revela, desse modo, o nada que está por trás de todo pensamento. Quer se pense a partir do trágico ou contra ele, no horizonte o nada sempre se revela. Assim, quem estabelece referências para pensar o não trágico – ideologia, metafísica, religião etc. –, parte da crença em algo que, por definição, não existe, é nada; portanto, o homem que crê crê no que não é crível. Clément Rosset (1989a, p. 45) argumenta: como toda crença se define “não por um conteúdo, mas por um modo de adesão, é previsível que toda destruição de crença culminará na substituição por uma crença nova que reporá, sobre um novo pseudoconteúdo, uma mesma maneira de crer sempre viva ao seio da equivalência monótona das crenças”.

Para o pensamento não trágico, o homem tem necessidade de algo que lhe falta: ideologia, doutrina, ciência, natureza, deus ou qualquer outro objeto inacessível, indefinível, impalpável. Já o pensamento trágico reconhece a necessidade humana, mas seu desejo é desejo de nada. A perspectiva trágica “mostra o homem como o ser a quem, por definição, nada falta – donde sua necessidade trágica em se satisfazer com tudo aquilo que tem, pois ele tem tudo. Ela afirma que ao homem, que deseja nada, não ‘falta’, no sentido mais rigoroso do termo, nada” (Rosset, 1989a, p. 44). Não se trata, é importante frisar a diferença, de não desejar, mas de desejar *nada*, ou seja, desejar tudo o que se tem, o que se pode ter.

Portanto, para o pensamento trágico, não há princípio nem finalidade na existência, ela não é sombra de outro mundo, nem passagem, nem preparação, nem vontade, nem dor, enfim, nada. O que existe não é enigma a ser dissolvido, problema a ser solucionado, fenômeno a ser explicado. Esse dado nos leva a um segundo aspecto do pensamento trágico: a condição casual da existência, o acaso.

É raro que [o acaso] seja manifestado sob uma forma precisamente explícita; em filósofos como Montaigne, Pascal ou Nietzsche, onde ele desempenha um papel ao

mesmo tempo fundamental e silencioso, não aparece quase nunca com todas as letras. Pode acontecer entretanto que intervenha de maneira explícita. É o caso, por exemplo, em Lucrécio, que atribui ao acaso a paternidade de toda organização, a ordem não sendo senão um caso particular de desordem. Imperialismo inerente ao conceito de acaso: produzindo tudo, o acaso produz também seu contrário que é a ordem (donde a existência, entre outros, de um certo mundo, esse que o homem conhece, e que caracteriza a estabilidade relativa de certas combinações) (Rosset, 1989a, p. 96).

Morin (1999, p. 196-203) fixa bem essa relação entre ordem e desordem, afirmando que o primeiro olhar, do ponto de vista da história humana, foi o da desordem, a qual, contemporaneamente, torna-se muito mais rica, já que, além de seu polo objetivo (agitações, dispersões, colisões e as mais variadas instabilidades), comporta um polo subjetivo, que é o da relativa indeterminabilidade, a incerteza. Teríamos, portanto, que aprender a pensar ordem e desordem, ou seja, trabalhar com o acaso. Sobre o acaso, a novidade que Morin (1970) interpõe é de sua presença, ou de seu reconhecimento, relativamente recente por parte da ciência, que passa a compreender as atrações físico-químicas como organizações para compensar o acaso, já que o mundo está condenado ao acaso, a viver do acaso, a suportar o acaso.

Ora, o pensamento do acaso, refutando todos os pensamentos que atribuem um princípio, qualquer que seja, à existência, não pode, por sua vez, ser refutado. Por isso, é totalmente vã a questão das provas e contraprovas da existência deste ou daquele princípio. Provar a existência ou inexistência de deus, por exemplo, na querela que se estabelece entre crentes e ateus, não só é impossível como irrelevante, já que ambos disputam um princípio que não é verificável porque inexistente. A perspectiva do cientificismo ateu, sob o pretexto de negar deus ou os deuses, elege uma pretensa natureza, sobre a qual

a ciência exerceria seu domínio, como princípio gerador e organizador do mundo constituído, mas, segundo Rosset (1989a, p. 101), “as leis da natureza são de uma ordem exatamente tão institucional quanto as leis estabelecidas pela sociedade: elas não são provenientes de uma imaginária necessidade, mas tiveram, também elas, que se *instituir* graças às circunstâncias, exatamente como as leis sociais”.

Isso equivale a dizer que não existe natureza como um princípio gerador de existência, dotado de intenção, propósito, lei, razão ou finalidade, mas que a ordem é uma variação da desordem, uma convenção. Entre as combinações possíveis para se gerar esta ou aquela condição existencial, algumas se realizam e permanecem, outras duram muito pouco, outras tantas sequer acontecem. E dentre essas numerosas combinações possíveis, uma delas gerou a condição humana, aparentemente diferente das demais pela peculiar característica de portar uma consciência consciente de si, do tempo, da morte, da condição frágil de sua própria constituição, mas capaz de criar sentido para suas experiências, de traduzi-las em palavras, de simbolizar as mediações que permeiam as relações do homem com o mundo, com os homens e consigo mesmo.

Se a existência é o reino da convenção, se a existência surge a partir de encontros promovidos ao acaso (o que é convergente com a noção de *clinamen*, de Epicuro), o mesmo ocorre com as convenções sociais, embora estas expressem um grau maior de complexidade.

O pensamento do acaso é assim conduzido a eliminar a ideia de natureza e a substituí-la pela noção de *convenção*. O que existe é de ordem não natural, mas convencional – em todos os sentidos da palavra. Convenção designa, com efeito, em um nível elementar, o simples fato do encontro (congregações que resultam em ‘naturezas’ mineral, vegetal ou outra; encontros que tornam possíveis as ‘sensações’). Em um nível mais complexo, de ordem humana e mais especificamente social, convenção toma

sua significação derivada, de ordem institucional ou costumeira (contribuição do acaso humano ao acaso do resto ‘do que existe’) (Rosset, 1989a, p. 101).

A convenção não se reduz ao contrato, ao pacto, ao conjunto de regras ou costumes que os homens decidem seguir, após uma consulta racional sobre a ordem a ser socialmente instituída, mas são os encontros, o dinamismo próprio da própria condição da existência, isto é, o caráter artificial da natureza (acaso). O sentido dessas convenções, os recortes, as relações, os significados possíveis, rechaçados, disseminados serão sempre de ordem imaginária. É, de fato, o imaginário – conjunto de imagens, mas também dinamismo gerador de sentido – que irá organizar o entendimento, a compreensão disso que é da ordem do convencional, do vivido, dos encontros fortuitos.

O pensamento trágico, portanto, expressa-se com as noções de nada, acaso e convenção. O pensamento não trágico, na impossibilidade de refutar justamente o nada, o acaso e a convenção, se constituirá pela tentativa de estabelecer e estabilizar um princípio qualquer que servirá de premissa ou pressuposto para recusar a parte desagradável da realidade.

Pensar o trágico ou fazê-lo falar conduz inevitavelmente a uma intenção que pode ser qualificada de pedagógica. Não se trata, no entanto, de inculcar um conhecimento, mas de tirar do silêncio um saber que já se sabe, abrir a possibilidade para a escolha da aprovação.

Não é outra a intenção trágica, que Rosset (1989a) chama de filosofia terrorista: “a filosofia trágica é uma ‘farmácia’, uma arte dos venenos que consiste em verter no espírito daquele que escuta um veneno mais violento que os males que presentemente o afligem” (p. 28). Como o faz Lucrecio em *De rerum natura*, ao tratar da peste de Atenas de maneira terrificante, ou seja, como um acontecimento fortuito, fruto do acaso. Encerra, portanto, a noção de *piedade*, “uma piedade de ordem assassina e exterminadora” (p. 28), que não visa apaziguar os

males, mas exacerbá-los, até o ponto da saúde: “o sinal da saúde sendo a ‘boa’ receptividade ao veneno” (p. 28), ideia presente em Nietzsche e que não deixa, de certa forma, de se constituir como programa pedagógico: “*fazer passar o trágico do silêncio à fala*” (p. 29)⁴.

A intenção pedagógica de fazer o trágico falar não tem a ver com aquisição de um conhecimento novo nem se destina a um benefício social, já que, na vida social – que é a vida das opiniões, dos interesses e das cobiças –, a dissimulação se torna uma vantagem e o silêncio uma virtude. Fazer o trágico falar destina-se à aprovação incondicional da existência.

Para Rosset (1989a), a escolha da aprovação (ou sua recusa, que é o suicídio) é o único ato disponível ao homem, já que em relação à existência como um todo (o real) nenhuma ação humana é capaz de alterar suas condições existenciais. Dito de outro modo, o homem é incapaz de alterar o acaso. Ou de maneira mais filosófica, se o que retorna na repetição é a diferença, como diferir do que já é diferença? Se o que sobrevém é sempre mudança, como mudar o que muda? Ou como não mudá-lo? Assim, posso refletir sobre o que ocorreu, mas não determinar, pensar ou apreender o que ocorre no momento em que “está ocorrendo”. Portanto, a intenção pedagógica ligada ao trágico não está na *transformação* da realidade, mas na sua *aprovação*.

Aprovar a existência é aprovar o trágico: consentir em uma intangibilidade da existência em geral, que as noções de acaso, artifício, facticidade, não-duração descrevem, cada uma em seu nível conceitual. É também renunciar a toda exigência de ser para além da

4 Concepção próxima a dos sofistas, que praticavam uma *medicina da alma* por meio da palavra (*lógos*): “Sob o pano de fundo da *physis*, daquilo que seria ou não natural sentir, desejar ou fazer, o sofista pretende desmascarar as convenções da linguagem. Não é uma *terapia* que procure expurgar o engano, ou encontrar a verdadeira linguagem. (...) A atividade sofista promete, apenas, nos afastar das regras e das leis deslavadamente distantes da natureza” (Silveira, 2013, p. 48-49).

soma das existências. Ser e trágico opõem-se tal qual o não e o sim, a denegação e a afirmação, a necessidade e o acaso, o direito e o fato, a natureza e o artifício. O trágico da existência é prescindir de qualquer referencial ontológico – “não nos comunicamos com o ser”, diz Montaigne; mas paradoxalmente seu privilégio é “ser”. Por isso a existência só é aprovada se simultaneamente for aprovado o caráter factício e artificial: ou a aprovação é trágica, ou não há aprovação (Rosset, 1989b, p. 299-300).

Outro benefício dessa aprovação trágica “deve-se ao seu caráter incompreensível e injustificável” (Rosset, 1989a, p. 54), isto é, a aprovação da existência, ou a alegria de viver, não carece de justificativa, de explicação, de uma racionalidade qualquer. Se o pensamento não trágico concebe a existência humana como a experiência de uma “falta”, a visão trágica reverte essa perspectiva apontando para uma satisfação que é demasiada. O homem não precisa de nada que não exista, a não ser nas *aprovações condicionais* (denegação do real), em que uma ilusão qualquer se apresenta como condição para a plenitude.

Portanto, a fórmula da aprovação seria: mesmo diante de uma situação desagradável (pior), o homem manifesta sua vontade de viver (aprovação). E a intenção pedagógica do trágico se resumiria à possibilidade de aprovação dessa existência, ou seja, quando o trágico fala, o que se escolhe diante dele: sua aprovação incondicional (escolha trágica), sua recusa (suicídio) ou a imposição de condicionantes (ilusão)?

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Rogério de. *O mundo, os homens e suas obras: filosofia trágica e pedagogia da escolha*. 2015. Tese de Livre Docência em Cultura e Educação. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2015.
- ASSIS, Machado. *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. São Paulo: Ática, 1990.
- CAMPBELL, Joseph. *Mito e Transformação*. Trad. de Frederico N. Ramos. São Paulo: Ágora, 2008.
- CIORAN, E. M. *La Chute dans le temps*. Paris: Gallimard, 1990.
- HIERRO, Rafael Del. *El saber trágico. De Nietzsche a Rosset*. Madrid: Ediciones del Laberinto, 2001.
- LESKY, Albin. *A Tragédia Grega*. Trad. J. Guinzburg, G. Gerson de Souza. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- MACHADO, Roberto. *O Nascimento do Trágico: de Schiller a Nietzsche*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- MAFFESOLI, Michel. *A Conquista do Presente*. Márcia C. de Sá Cavalcante. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.
- MAFFESOLI, Michel. *O Instante Eterno: o retorno do trágico nas sociedades pós-modernas*. Trad. de Rogério de Almeida e Alexandre Dias. São Paulo, Zouk, 2003.
- MORIN, Edgar. *Ciência com Consciência*. Trad. de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- MORIN, Edgar. *Journal de Californie*. Paris: Éditions du Seuil, 1970.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Ecce homo. Como alguém se torna o que é*. Trad. de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- NIETZSCHE, Friedrich. *O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo*. Trad. de J. Guinsburg. São Paulo, Companhia das Letras, 1992.

- ROSSET, Clément. *A Anti-Natureza: elementos para uma filosofia trágica*. Trad. de Getulio Puell. Rio de Janeiro, Espaço e Tempo, 1989b.
- ROSSET, Clément. *A lógica do Pior: elementos para uma filosofia trágica*. Trad. de Fernando J. F. Ribeiro e Ivana Bentes. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1989a.
- SZONDI, Peter. Ensaio sobre o Trágico. Trad. de Pedro Sússekind. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.
- UNAMUNO, Miguel de. *Do sentimento trágico da vida no homem e nos povos*. Trad. de Torrieri Guimarães. São Paulo, Martins Fontes, 1996.
- ZANIRATTO, Cristiane Patrícia. *Tradução, Comentário e Notas de Édipo em Colono de Sófocles*. Dissertação de mestrado, Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 2003.

EDUCATING RITA OU SOBRE AS POSSIBILIDADES DE AUTODETERMINAÇÃO¹

Alessandra Carbonero Lima²

Um par comum?

Um par comum: Frank, o professor; Rita, a aluna. *Educating Rita*, de 1983, é outro desses filmes que acompanha algo dum experiência docente. De fato, dos filmes sobre a temática, não nos referimos ao mais conhecido deles. Mas pensamos haver neste par ordinário de personagens algo de distintivo. No caso, Frank Bryant é um professor universitário de literatura inglesa. A aluna que lhe coube é Susan White, ou simplesmente Rita ³/₄ como prefere ser chamada, uma cabelereira, que, aos 26 anos, decide retomar os estudos por meio de um programa da Open University. Que professor é Frank? Que aluna é Rita?

Quanto a Frank, não temos um professor apaixonado pela tarefa de ensinar, tampouco convicto da importância da tarefa. Frank não aposta em novos métodos de ensino e não pretende formar para a autonomia. Ao contrário, está certo de que já não ensina tendo em vista a autonomia.

1 Neste texto, registramos algo das considerações que fizemos na primeira aula do minicurso *A figura do professor no cinema*, que teve lugar entre as atividades da XII *Semana de Estudos Clássicos e Educação da FEUSP – Antiguidade Contemporâneas*, ministrado em conjunto com a Profa. Dra. Fabiana Jardim (FEUSP), responsável pela segunda aula do minicurso, e com o Prof. Dr. Waldir Cauvilla (FEUSP), que ofereceu a terceira das aulas. Para nossa aula, procuramos explorar, com o apoio do cinema, alguns aspectos do tema da formação para a autonomia, a partir de considerações para as quais formulamos um tratamento preliminar por ocasião de nossa participação na XI *Semana de Estudos Clássicos e Educação da FEUSP – Nós, antigos*, adiante publicadas sob o título de *A lição do antigos* na coletânea de conferências do mesmo evento.

2 Professora de Filosofia da Educação do Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação da FEUSP.

De fato, Frank não vê sentido em ensinar o que ensina. As aulas, pode apenas suportá-las embriagado. Eis aí as cenas iniciais do filme. Durante as aulas, considera mais adequado incitar os alunos a por de lado os livros e a se lançarem aos prazeres do corpo. Que mais fazer, se se é jovem e se há sol? Em nome de quê insistir na compreensão dos aspectos da metafísica dos poemas de Blake? O que podem fazer por nós poetas mortos?

Para Frank, os livros nada podem fazer pela emancipação do homem e não oferecem sentido algum para a sua vida. Afinal qual a tarefa do professor na universidade? O que ensina um professor de literatura inglesa? Para Frank, a tarefa do professor na universidade parece ser o de iniciar os alunos nas diferentes tradições de interpretação de um texto literário. E que modelo humano pode resultar dessa formação? Um indivíduo capaz de compreender a riqueza polissêmica de um obra literária. Mais nada. Fabrica-se aí mais um entre tantos capaz de citar os principais intérpretes do texto de um autor, capaz de indicar a diferença entre uma rima comum e uma assonância, portanto, mais um desses que se pode contar entre os iniciados em algumas das mais belas obras produzidas pelo espírito humano. Tem-se aí, então, apenas mais um para o *clube*; um pedante, no sentido mesmo que encontramos no capítulo dedicado ao *Pedantismo* nos *Ensaíos*, de Montaigne. Lança-se fora as lentes do *vulgo*, do *senso comum*. Mas faz-se apenas substituir as lentes. Novas lentes, contudo, não garantem a autonomia, pensa Frank.

Na verdade, Frank tem mesmo algo dessas personagens trágicas. No filme, nós o encontramos, ali, no meio da vida. Já lhe veio uma juventude encantada com a palavra; foi mesmo poeta. Parou de escrever. Veio-lhe a primeira crise, das fortes, porque persiste. Voltou a escrever, ou tentou, ou quase tentou. Mas um certo impedimento permanecia. E Frank lá ficou, paralisado, preso em si mesmo $\frac{3}{4}$ talvez. Logo veio-lhe então também o fim do primeiro casamento.

E, adiante, uma nova experiência amorosa. Distinta, contudo. Sem ela, a nova companheira, diz Frank, ele estaria perdido. Sem ela, não haveria quem lhe providenciasse as condições emocionais suficientes para garantir-lhe o comportamento do adulto funcional na vida coletiva, ainda que Frank o cumprisse de forma significativamente precária. Já lhe veio, portanto, o desencantamento consigo mesmo. Diante de seus limites, Frank parou. Certo da incapacidade de superá-los, segue inerte. Nos livros, Frank encontrara um modelo de excelência que pensa não poder alcançar. Sabe-se capaz de escrever emulando o estilo de um ou mais poetas, mas entende-se incapaz de criar um seu estilo. Falta-lhe, a seu ver, originalidade. Descrente de si, e também dos outros $\frac{3}{4}$ já sabemos, fita há anos, embriagado, a passagem dos dias. Ele não é mais o sujeito da experiência. Os dias passam, não o alcançam. Frank está a se assistir. Vê-se numa encenação de si mesmo. Mas Frank sabe que foram suas ações que o levaram à vida que agora encena. E pensa-se sem saída. Resta-lhe, portanto, esperar que os dias passem, que lhe chegue o fim. Atordea as emoções $\frac{3}{4}$ bebe, portanto $\frac{3}{4}$ e segue encenando. Um passado cheio de esperanças sucessivamente frustradas deu-lhe a convicção da inutilidade de depositar esperanças no futuro. Essa desesperança que Frank parece sentir esvazia-lhe a vida de sentido. Já não há razão para a ação. Há apenas a certeza da falta de sentido.

E a quem ensina Frank? Rita, que curiosamente busca nos livros um novo sentido para a vida, um novo modo de estar no mundo. Não por acaso, Frank recusa a aluna. Como poderia ele ajudá-la? De todo modo, Rita aparece-nos aí como uma dessas mulheres que cumpre sofrivelmente o que delas espera o contexto de origem. Casa-se, mas resiste à maternidade, a despeito da pressão do marido e da família. Cumpre, assim, apenas parte dos ritos. Na verdade, ela não vê sentido em cumpri-los todos, não sem antes conhecer a si mesma. É o que Rita pretende encontrar nos livros.

Nesses passos, Rita quer obstinadamente ser outra. Ao nascer, lhe escolhem o nome Susan; ao casar, adota o sobrenome White, mas, por sua escolha, é Rita. Rita não quer ser Susan, aquela cabeleireira casada. Ela quer ser outra, que imagina eclodir de um esforço em direção ao conhecimento de si. O novo nome indica já o seu propósito. Recolhe-o do mundo dos livros. Marcara-lhe a leitura de *Morangos Selvagens*, um desses romances açucarados, de autoria de Rita Mae Brown. A alusão à escritora de *Morangos Selvagens* aponta, de um lado, para a distância entre Rita e os iniciados nas tradições de interpretação dos textos literários. Nessa altura, ainda por ocasião do primeiro encontro entre as personagens, Rita conhece Mae Brown, mas desconhece, por exemplo, E. M. Forster e *Howards End* ou Ibsen e seu *Peer Gynt*. Na verdade, aqui, ela ainda não fora introduzida nos critérios da comunidade acadêmica para a avaliação da excelência de um texto. Por outro lado, porém, Mae Brown é já para Rita a representante de um outro modelo de mulher, diferente daquele representado por sua irmã, que cumpre satisfeita os ritos, ou por sua mãe, que, embora insatisfeita, não sabe senão seguir o ritos. Mae Brown é para Rita, sobretudo, uma escritora, isto é, a seu ver, um modelo de mulher forjado no saber que almeja.

Por isso, não há que despertar Rita para o mundo dos livros. Ela já o deseja. Também não há que lhe indicar a existência de outros modelos de vida ou de novos valores a orientar a ação humana. Ela já os quer conhecer. É mesmo ela que insiste em ser ensinada. Ora, lembremos, Frank não quer ensinar. À Rita, ele nada tem a oferecer. Por certo, tem alunos regulares. Um professor terrível é suficiente para alunos terríveis. Rita, no entanto, é especial. Encontrar a si mesma é o que a aluna espera. Mas como guiá-la neste caminho, se ele próprio perdeu-se de si? Por isso, Frank não nega: nada sabe, nada pode ensinar. O que pode oferecer fará de Rita apenas uma outra pedante. Ela, contudo, insiste. Já o escolheu. Nele, encontrou o mestre que lhe cabia.

O mestre?

Deixemos o filme, por um momento. E, ao modo de Georges Gusdorf, em *Professores para quê?*, consideremos a figura do mestre. Neste texto, Gusdorf investiga as marcas da maestria e encontra também em Sócrates, mais especificamente, em diferentes retratos socráticos, elementos correntemente associados à figura do mestre. De fato, sobre Sócrates, que nada escreveu, temos apenas os testemunhos dos antigos: Aristófanes, Platão, Xenofonte e Aristóteles. Em certo sentido, porém, sobre o Sócrates histórico, não há o que falar. O Sócrates histórico se perdeu. Os testemunhos são mesmo irreconciliáveis, já nos mostrou exaustivamente Vasco de Magalhães-Vilhena, em *O problema de Sócrates*. Dos retratos socráticos que conhecemos, foi o platônico que conheceu fortuna na história da filosofia ocidental, sabemos. E se levarmos em conta o conjunto das obras platônicas, nela encontraremos ao menos dois retratos socráticos distintos. Concentremo-nos, então, no Sócrates platônico, especialmente no Sócrates da *Apologia* e dos diálogos aporético. É ele que, aqui, nos interessa.

Na *Apologia* platônica, Sócrates põe-se a cumprir uma atividade paidêutica, que chamará de filosofia, imposta pelo deus. Diz a pítia: não há homem mais sábio que Sócrates. Ora, o deus não mente; põe o *enigma*. Há que compreendê-lo. Há que investigar seu significado. Nisso, a tarefa socrática. Seguem-se os passos conhecidos: tendo em vista compreender o sentido das palavras oraculares, Sócrates inquire os mais sábios de seu tempo, poetas, políticos e artífices, sobre o que supunham saber. Descobre-se, enfim, de fato, o mais sábio dos homens. Afinal, Sócrates nota saber o que os demais ignoravam. Ele sabia nada saber. A afirmação é fundamental. Este Sócrates não é o detentor de um saber positivo. Nessa sua tarefa filosófica-pedagógica, Sócrates não pretende submeter seus interlocutores a um esquema exterior prévio. É justo o contrário o que está a

pedir. Submetidos ao seu ensino, aqueles que dele se aproximam terão suas certezas e convicções devastadas, destruídas. É necessário. Há que se limpar o terreno. Há que se esvaziar a alma. Sócrates quer mesmo incitar ao conhecimento de si, a um mergulho nas possibilidades da autodeterminação.

Trata-se aí de se por a investigar a si mesmo, tal como *detetive*, tal como ele, próprio, Sócrates dissera ter feito, isto é, há que *suspeitar* do que se pensa saber e há que *procurar pistas* que indiquem um caminho para a verdade. Ao inquirir os mais sábios de seu tempo sobre o que diziam saber não fazia senão investigar a si mesmo. Sócrates procurava então pistas que o levassem à verdade sobre si mesmo. Buscando a si mesmo, suspeitava das pretensões de se saber alguma coisa. Afinal, a atividade tivera sempre um objetivo: esclarecer o oráculo, o qual, por sua vez, revelava Sócrates ou, ao menos, algo sobre Sócrates. É a si mesmo que Sócrates põe-se a encontrar em sua atividade filosófica-pedagógica, portanto. E dos interlocutores, exige o mesmo, o auto-exame.

Ora, é justo o caminho para o auto-exame, para o encontro consigo mesmo, que Rita pede que Frank lhe ensine. Ocorre que aí Rita identifica o percurso em busca de si à iniciação na cultura ilustrada. É essa identificação que Frank rejeita. Frank não quer que Rita deixe de ser quem já é. Teme vê-la perder exatamente o que faz dela quem é. A questão da ipseidade está posta. E, aos olhos de Frank, o que há de distintivo em Rita está em perigo. Aquilo que garante a singularidade individual de Rita pode se perder. Frank está convicto de que também a formação ilustrada torna os homens todos análogos. Há aí que se deixar *contaminar* por um novo conjunto de valores. Por isso, para Rita, Mae Brown perderá a graça. Diante da grandeza de Shakespeare, Harold Robbins não terá saber. E uma assonância não será mais para ela uma rima mal feita, mas sim a repetição dos sons vocálicos nos versos de um poema.

Mas ela insiste. E ele cede. E Rita deixa de ser Rita, para tornar-se Susan. O casamento chega ao fim. Rita já não era a mesma, dividida que estava entre dois mundos de valores. O primeiro, da origem, queria abandonar; ao segundo, o almejado, ainda não pertencia. Torna-se garçonete, como as colegas da universidade. Adota um outro modo de se vestir e escolhe uma nova cor e um novo corte para o cabelo. Descobre a música erudita, e poetas, romancistas e pintores. Adere, enfim, a um outro modo de compreender e de experimentar a vida. Rita é agora Susan, uma mulher iniciada na cultura ilustrada. Tendo abandonado o senso comum, temos então aí, enfim, Rita fora da *caverna*? Ora, para Frank, a nova música que se ouve não é melhor, mas somente uma música diferente. Nesse esforço em direção de si, Rita não encontra a si mesma. Ajusta-se à comunidade a que quer pertencer e perde-se de si, abandona o que a fazia única. Por isso, Frank insiste em uma última lição, tal como Sócrates a admoestar um jovem e ambicioso Alcibíades a completar sua formação, no *Primeiro Alcibíades*. E é já no limite da sua própria perdição que Frank faz Rita $\frac{3}{4}$ que agora é Susan $\frac{3}{4}$ perceber que ainda lhe falta a autodeterminação. Ainda há que se limpar o terreno, que se devastar as convicções. Ainda há que se encontrar a si mesma.

Do encontro

Voltemos a Gusdorf. Em *Professores para quê?*, sobre o tema do encontro entre o mestre e o discípulo, Gusdorf destaca o conhecimento de si. Nesse horizonte, encontrar o mestre é despertar para uma *mais autêntica consciência de si*, é descobrir a vocação, é inadvertidamente perceber uma demanda fundamental ou, por interposta pessoa, ser impelido em direção a si mesmo. Por isso, o mestre de Gusdorf é aquele que barra o caminho, que exige a mudança de rota. Diante do mestre, o

novo trajeto em direção a si mesmo é imperativo. E o que essa investigação de si nos revela? Um limite: Sócrates nada sabe, eis seu limite. De fato, porque cômico deste limite, Sócrates sabe mais e, por isso, é mais sábio. Mas Sócrates sabe não saber, sabe de uma falta, de uma ausência, de uma falha. Nesse sentido, conhecer a si mesmo é, portanto, conhecer os próprios limites. E, nisso, conhecer a si mesmo é conhecer-mo-nos naquilo que nos faz humanos. Aos deuses cabem a imortalidade, o saber inteiro, a boa fortuna e a auto-suficiência. Aos homens cabem a mortalidade, a ignorância, a miséria e a dependência. A medida do humano é aí o limite. Por isso, encontrar o mestre, se é encontrar-se a si, é também deparar-se com seus limites. Não é o outro o sentido da lamentação de Alcibíades, no *Banquete*³, cuja embriaguez leva-o a confessar os efeitos que Sócrates lhe causa. As palavras de Sócrates são para ele um canto fatal, como o das sereias da *Odisseia*. A atração que causam é poderosa, comovem, porque alcançam a alma e a elevam. Ao ouvi-lo, Alcibíades sente-se como que em um *transporte*, como numa espécie de delírio, tal como o causado pelo deus; um delírio que o mergulha em si mesmo. Mas Alcibíades não pode suportar o mergulho. Encontrar-se, já sabe, é irremediavelmente encontrar as falhas, as faltas. Alcibíades não quer ver o que lhe falta. Ele não quer abandonar o caminho que trilha, resiste à mudança de rota. Por isso, foge. Diante do mestre, há de aceitar a nova direção. Então, Alcibíades se afasta, para poder seguir falhando.

Ora, no encontro com Frank, Rita tem diante de si, afinal, seus limites. Aí, ela é aquela que ignora, que não sabe. Ela desconhece a cultura letrada. Por isso, se quiser seguir na nova rota terá de lidar com esse limite. Aprenderá, por exemplo, a escrever um ensaio e aprenderá a identificar as especificidades dessa grande conversação entre autores que encontramos no mundo dos livros. Assim, somente ao confrontar os seus limites, o que desconhece, poderá enfim aprender algo. Mais

3 Cf. PLATÃO. *O Banquete*. 215e-216c.

especialmente, então, é em Frank, este mestre que lhe coube, que Rita encontra os seus limites. E não apenas porque, em Frank, Rita identifica o que em si mesma lhe falta, a iniciação na cultura letrada, mas porque ambos aí estão no limite, à margem, em certo sentido. Rita, como Frank, está à margem do que dela é esperado. Se se espera o abandono do tabagismo em prol da saúde, ela segue fumando cigarros; se se espera a mulher casada, ela prefere o divórcio; se se espera a maternidade, ela escolhe retomar os estudos. O caso de Frank não é diferente. Se se espera o professor ocupado dos alunos, ele os quer atirar pela janela; se se espera o professor comprometido com o trabalho, Frank escolhe a embriaguez; se do poeta se espera a poesia, ele prefere o silêncio. Nos limites de Frank, Rita encontra a marca do humano. Por isso, reconhece o mestre; por isso, insiste em ser por ele, e somente por ele, ensinada.

E, ao final, quando Rita, que já é Susan, se pensa fora da *caverna*, o mestre se interpõe uma última vez, para lembrá-la que ainda vê sombras, portanto, para lembrá-la dos seus limites. O caminho em direção a si mesmo, à autodeterminação, é longo, árido e de êxito duvidoso, adverte o mestre, por fim.

Ficha Técnica

O DESPERTAR DE RITA. Direção: Lewis Gilbert. Elenco: Michael Caine e Julie Walters. Reino Unido: Columbia Pictures, 1983. 1 DVD (111 min), color. Título original: Educating Rita.

Referências Bibliográficas

DORION, Louis-André. *Compreender Sócrates*. Tradução Lúcia M. Endlich Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

GUSDORF, George. *Professores para quê?* Lisboa: Moraes Editora, 1970.

MAGALHÃES-VILHENA, Vasco de. *O problema de Sócrates – O Sócrates histórico e o Sócrates de Platão*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1984.

MONTAIGNE, Michel de. *Ensaíos*. Tradução Sérgio Milliet. São Paulo: Abril Cultural, 1972.

PLATÃO. *Defesa de Sócrates*. Tradução Jaime Bruna. São Paulo: Abril Cultural, 1972.

_____. *Primeiro Alcibíades*. Tradução Mário da Gama Kury. 2. ed. rev. Belém, Pará: EDUFPA, 2007.

_____. *O banquete*. Tradução José Cavalcante de Souza. São Paulo: Abril Cultural, 1972.

IMAGENS DO PROFESSOR NO CINEMA: O PROFESSOR HERÓI¹

Fabiana A. A. Jardim²

É uma melodia simples e pungente que acompanha as primeiras imagens: apenas alguns créditos sucedem, até que vemos uma criança, um menino negro, parecendo ter por volta de doze anos, aparelho nos dentes, sentado em seu quarto. Uma voz em *off* formula um problema matemático sobre biscoitos e porcentagens. Enquanto o menino faz as contas em voz alta, usando as mãos, uma legenda nos conta que seu nome é Anthony e que ele reside em Washington, capital dos Estados Unidos da América. Sorridente, ele logo chega à resposta correta. Outra música intervém, a pungência agora contraposta a um ritmo mais infantil e, por isso mesmo, mais alegre: vemos, em preto e branco, a imagem antiga de um Super-Homem, sua força denotada pelo queixo erguido e as mãos na cintura típicos, em frente a uma trêmula bandeira norte-americana. Em poucos segundos, outra voz atravessa essas imagens: um homem conta sobre o dia em que sua mãe lhe comunicou que o Super-Homem não existia. Ele prossegue, relatando que era leitor de histórias em quadrinhos e adorava o fato de que a personagem salvava todas as pessoas boas em perigo, democraticamente, inclusive no gueto onde viviam (ilustrado por imagens, também antigas e em preto e branco). É o narrador quem agora aparece em cena, um homem negro, logo identificado como “Geoffrey

1 Agradeço aos estudantes da turma do noturno de Sociologia da Educação II, segundo semestre de 2014, bem como aos inscritos no minicurso ocorrido na *XII Semana de Estudos Clássicos e Educação da FEUSP*, pela oportunidade de diálogo a respeito dos temas aqui tratados.

2 Professora de Sociologia da Educação do Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação da FE USP.

Canada – Educador”, relembrando que chorou muito quando a mãe lhe deu a notícia. A cena é entremeada por uma foto dele, menino e sorridente. Ele não chorou como se chora ao descobrir a ficção sobre o Papai Noel, explica, mas porque se deu conta de que não havia no mundo ninguém com poder suficiente para salvá-los (de sua pobreza, de suas condições de vida, da falta de perspectivas). Ao final de sua narrativa, é novamente esse Super-Homem dos anos 1950 quem toma a frente da cena, dando soco em um vilão, que cai, dominado. O risível heroísmo da personagem, ao menos quando vista por nossos olhos contemporâneos, aprofunda o absurdo do ato de confiar a ele suas esperanças e, assim, faz aparecer a imagem do abandono da infância vivida por Canada.

A cena seguinte é a de um ônibus escolar, e o título do documentário nos é apresentado, *Esperando pelo Super-Homem*³. Seguem-se imagens de leite ou suco de laranja sendo derramados em copos, de crianças colocando uniforme, meias e sapatos, e começamos a ouvir agora outra narração em *off*, desta vez de Davis Guggenheim, diretor do filme. Ele inicia falando das manhãs, por toda parte, quando a maioria de pais e mães apronta seus filhos e entrega-os, por algumas horas, às escolas. Trata-se, diz ele, de um cotidiano “salto de fé”. Em seguida, aparecem imagens de sala de aula, extraídas – sabemos porque ele nos conta – de um documentário filmado por ele em 1999⁴, quando acompanhou por um ano o cotidiano de cinco professores que, segundo ele, “personificavam a esperança” de que as escolas públicas pudessem dar certo. Dez anos depois, porém, (e agora acompanhamos o trajeto de um carro), quando foi o momento de colocar seus filhos em uma escola pública, ele não teve coragem de confiá-las às escolas públicas que – por princípios políticos – sempre defendeu. Assim, todos os dias, apesar de sua inquietação, passa por três escolas públicas

3 *Waiting for Superman*. Direção de Davis Guggenheim. EUA, 2010, 111min.

4 *The first year*. Direção de Davis Guggenheim. EUA, 2001, 77min.

ao longo do trajeto de sua casa até a escola particular onde matriculou os filhos. “Tenho sorte”, ele diz, “pois tenho escolha” – e “sorte” aqui oblitera o fato de que as opções são abertas (e limitadas) por seu nível de renda. Cenas de sorteio são apresentadas enquanto ele comenta que outras famílias precisam depositar suas esperanças em bolas numeradas de sorteio, mãos que selecionam cartões dobrados ou programas de computador que geram números aleatórios. Famílias que, conhecedoras da diferença entre escolas e boas escolas, procuram as boas escolas públicas para as quais não há vagas suficientes – e por isso se sujeitam ao sorteio que dá (ou veta) o acesso a elas. O sorteio, modo de seleção que traz a ideia de destino no nome, torna-se assim a forma de justiça quando o sistema escolar público se encontra falido⁵.

Isso tudo ocorre apenas nos primeiros quatro minutos do documentário e já nos permite entrever alguns temas e perspectivas. Ao iniciar pela imagem de uma criança negra, de alguma forma identificada à narrativa de infância feita por Geoffrey Canada a respeito de esperança e desesperança, o documentário já anuncia sua estratégia de tratar da instituição escolar, da escola pública, por meio da “ilustração”, isto é, conferindo nome e rosto às crianças submergidas nas estatísticas de fracasso escolar. E ao relacionar o ato cotidiano de levar os filhos à escola a um salto de fé, ao mesmo tempo em que o diretor confessa sua incapacidade de dar este salto, ao menos no interior do sistema escolar público e, ademais, recuperando imagens de professores que “incorporam a esperança” em fazer a escola pública funcionar, o documentário também já nos fornece os elementos com os quais irá trabalhar: a escola pública norte-americana e sua falência, as ilhas representadas pelas boas escolas públicas (embora, como descobriremos brevemente, tratem-se mais de escolas gratuitas do que públicas, pois são

5 Etimologicamente, sorteio deriva de sorte, “fado, destino, bom resultado”. Vale notar ainda que sorte se liga ao vocábulo francês *sortir*, sugerindo as relações entre a ideia de sorte e a saída ou fuga de um mau destino. Cf. Cunha, 2010, p.607.

geridas no modelo *charter*⁶) e a dura situação de pais e mães que conhecem realisticamente os riscos de entregarem seus filhos às escolas públicas, mas cujo leque de opções se resume a esperar que a sorte esteja a seu favor. É de esperança e desesperança, de justiça e injustiça que se trata.

Iniciamos este ensaio sobre a imagem do professor no cinema pelas cenas iniciais deste documentário porque ele nos parece bastante revelador de dois aspectos: em primeiro lugar, ao vincular explicitamente a falência da escola pública à imagem do Super-Homem, aquele transposto dos quadrinhos para a TV e o cinema, o filme ao mesmo tempo afirma a potência de (alguns) professores e a impotência política do sistema escolar, dependente de um *deus ex-machina* para resolver seus dilemas. O documentário condensa, portanto, uma ambiguidade presente em diversos filmes que têm o professor e a sala de aula e os alunos marginalizados como tema, em que ao afirmar a potência de um professor especial acaba-se reforçando o diagnóstico geral de falência do sistema. Em segundo lugar, na medida em que o documentário representa um panfleto em defesa de uma série de reformas educacionais, ele nos pareceu interessante na medida em que permite identificar de modo bastante claro as consequências políticas do enraizamento desse tipo de imaginário em torno do professor-herói.

Trabalhamos, então, num duplo registro: a partir da referência a alguns filmes que introduziram a imagem do professor no cinema, procuramos delinear a tópica que se constitui em torno da personagem, desdobrando alguns importantes efeitos de subjetivação que estruturam a carreira docente; procuramos, ao mesmo tempo, relacionar a emergência da tópica do professor-herói no cinema ao declínio das utopias coletivas, e sua vinculação com a valorização da potência da relação

⁶ As escolas *charter* têm gestão privada e recebem recursos públicos; o movimento ganhou força nos Estados Unidos ao longo dos anos 1990, em especial em bairros nos quais se localizavam as escolas com piores índices de aprendizagem e evasão. Como as vagas são inferiores à demanda, a legislação exige que a seleção seja feita por meio de sorteios.

professor-aluno nas imagens cinematográficas no momento mesmo em que o professor perde prestígio e autoridade e passa a ser alvo de uma série de novos investimentos políticos.

O texto está estruturado da seguinte maneira: na primeira seção, examinamos algumas referências cinematográficas que forjaram a imagem do professor-herói; na segunda seção, examinamos o contexto em que tais narrativas aparecem, arriscando a hipótese de que essa imagem é criada no momento de visibilidade dos limites da educação escolar para romper com as desigualdades de origem, e de declínio das narrativas coletivas que orientavam a busca por justiça social, sintetizando de modo coerente a contradição entre a contínua afirmação do valor da escolarização como via de saída da pobreza e a crescente singularidade das experiências de saída da pobreza pela via da escola, agora dependentes não apenas da força interior dos estudantes, mas do encontro com um professor excepcional. Na terceira seção, procuramos em dois filmes que não integram as narrativas hollywoodianas uma diferença, capaz de forjar contrapontos para essa imagem cristalizada do professor-herói: o francês *Entre os muros da escola* e o cubano *Numa escola em Havana*. Finalmente, na última seção apresentaremos algumas questões sobre a educação no presente, abertas pelo exame dessas imagens do professor herói.

A emergência de uma tópica: o professor-herói no cinema

Talvez seja mesmo *Ao mestre com carinho*⁷ a produção mais expressiva sobre o tema, a inaugurar a linhagem de filmes que consolidaria o *topos* do professor-herói. Lançado em 1967, a película nos apresenta a história de Mark Thackeray (vivido por Sidney Poitier), engenheiro desempregado que encontra na docência um modo de sobrevivência provisório e chega a uma

⁷ *To sir with love*. Direção: James Clavell. Reino Unido, 1967, 105min.

escola “difícil” numa região socialmente tensa de Londres, onde encontra jovens cuja relação com a escola já não se conforma à norma disciplinar. Dois aspectos presentes nessa sinopse nos chamam a atenção, tanto mais se levamos em conta os filmes que se seguiram: 1) o fato de Thackeray ser um recém-chegado ao sistema escolar, o que supostamente o torna menos “contaminado” pelas práticas que permitem a convivência, ainda que tensa, entre professores e alunos e 2) a explícita vinculação entre escola “difícil” e bairro “difícil”.

Ainda que o filme tenha se tornado um clássico, vale notar que a crítica imediata não parece ter gostado dele justamente por sua pouca verossimilhança⁸: um professor inexperiente, dando seus primeiros passos na atividade docente, logra sucesso em seu primeiro ano, alcançando a “conversão” de um grupo de jovens revoltados bem às portas da formatura? O filme parecia se inscrever mais no gênero “humor” do que no de “drama”...

Alguns críticos lembraram ainda que Poitier aparecia em papel completamente distinto de um filme anterior, de temática semelhante, *Sementes da violência*⁹. Ali, Poitier era um dos jovens “provocadores de problema”, numa escola marginalizada de Nova Iorque, na qual as gangues já se apresentavam como questão num espaço social e racialmente muito mais tenso do que o retratado em *Ao mestre com carinbo*. Naquele filme, porém, não se tratava de uma narrativa de redenção.

É necessário, então, compreender quais deslocamentos de imagem permitiram o sucesso longo do filme, capaz de ultrapassar a crítica inicialmente negativa. Vale lembrar que os anos 1960 foram anos de movimentação juvenil, quando muitos dos nascidos durante a Segunda Guerra Mundial chegavam à

8 Ver, como exemplo, a resenha de Bosley Chowther, publicada no New York Times em 15 de junho de 1967. Disponível em <<<http://www.nytimes.com/movie/review?res=9E06E3DF103AE63ABC4D52DFB066838C679EDE>>>, acesso em 10 de setembro de 2015.

9 *Blackboard Jungle*. Direção: Richard Brooks. Estados Unidos da América, 1955, 101min.

idade adulta; e, na maior parte dos países ocidentais centrais, tornavam-se adultos num mundo que ao mesmo tempo experimentara um processo de massificação escolar, mas ia se dando conta dos limites dessa “democratização” – afinal, desde os anos 1950 que os dados sobre a insuficiência do acesso à escola para romper com os destinos de origem familiar iam se acumulando em diferentes estudos e iam consolidando a inquietação quanto às esperanças¹⁰ depositadas no sistema escolar (Nogueira, 1990).

Nesse sentido, a imagem de professor que no momento da aparição do filme podia ser claramente identificada ao risível ou ao fantasioso, progressivamente vai recobrando alguns dos sentidos da crise da utopia da democratização em sua dimensão escolar e tem seu sentido deslocado, da comédia ao drama. O professor inexperiente, mas comprometido e engajado, aproxima-se, assim, da figura do herói, tanto mais porque seus vilões vão ser claramente identificáveis por discursos que se generalizam: a pobreza material e cultural de seus estudantes, circunscritos ao gueto; a burocracia escolar, que atua para desestimular ou punir os professores-heróis; a tradição escolar, encarnada em professores mais velhos, acomodados em formas de subjetivação e práticas escolares que, se não produzem efeitos em termos de transmissão de conhecimentos, produzem efeitos importantes no estabelecimento de um pacto entre os atores escolares.

Como afirma Fabris, ao identificar como os filmes sobre escola hollywoodianos constroem o que chama de “pedagogia do herói”:

A fé na escola como portadora da fórmula do progresso da civilização ainda é forte nesses filmes, mesmo que para isso se precise dizer, em cada história, em cada situação narrada, que a culpa de todo esse caos é dos alunos

10 Referimo-nos aqui tanto às esperanças pessoais, de ascensão socioeconômica, quanto às sociais, de justiça e equidade.

e alunas, que são seres demonizados, pertencentes a gangues, adeptos da violência, sexo e drogas, ou, ainda, que a culpa é de professores e professoras, vilões e vilãs que são acomodados e não sabem o que ensinar e por que ensinar. No entanto, todos os problemas se resolvem graças ao professor herói (Fabris, 2010, p.239).

É possível introduzir a hipótese, portanto, de que *Ao mestre com carinho* é, em certa medida, mais contemporâneo nosso do que ao momento em que apareceu. A linhagem que inaugura será retomada apenas a partir da década de 1970, quando as manifestações juvenis de 1968 alimentavam a inquietação com os limites do modelo social, cultural e econômico do pós Segunda Guerra e tinha início um ciclo de crises econômicas que interrompeu o período de crescimento econômico: *Conrack* (1974); *A história de Marva Collins* (1981); *Meu mestre, minha vida* (1989); *Mentes perigosas* (1995); *Coach Carter – Treino para a vida* (2005); *Half Nelson – Encurralados* (2006); *A história de Ron Clark* (2006); *Escritores da Liberdade* (2007); *Preciosa* (2009); *O Substituto* (2011)¹¹.

Conforme se depreende dos filmes listados, a tópica do professor-herói possui uma estrutura narrativa comum (um/a professor/a¹² jovem/inexperiente/com problemas de desemprego/drogas/luto chega a uma escola “difícil” e, após sofrer com a situação de indisciplina/rebelia/fracasso escolar, encontra um *método pedagógico* que funciona e passa a ensinar a todos e todas, sendo por isso reconhecido/a), ainda que as situações dramáticas que levam ao desdobramento da trama variem.

É preciso levar a sério a dimensão heroica do professor que vai se afirmando por meio das imagens:

11 O leitor sentirá algumas ausências, que se justificam na medida em que o foco do ensaio é pensar o professor-herói no interior do sistema escolar público. Filmes como *Sociedade dos Poetas Mortos* ou *O sorriso de Monalisa* se passam em escolas de elite, e trazem questões um pouco diferentes daquelas abordadas aqui.

12 No entanto, apesar do conhecido processo de feminização do Magistério nos níveis de educação básica, em geral o protagonista é um homem.

Conforme as culturas, um herói é um semideus, uma personagem lendária, um ideal, um super-homem ou simplesmente uma personagem corajosa, dando prova de altruísmo. Seu papel se situa entre a aspiração metafísica, quase religiosa, de ultrapassar a condição humana, especialmente do ponto de vista físico, e a aspiração mais realista de trabalhar pelo bem da comunidade do ponto de vista moral. (Flores, 2013, p.293)¹³.

O que significa, então, que a falta de verossimilhança de um heroísmo isolado e, realisticamente, impotente para fazer frente a situações de desigualdade e injustiças muito complexas, tenha dado lugar ao estabelecimento de uma imagem heroica que emociona e leva os espectadores à catarse? Que contradições se resolvem nessa imagem do professor-herói, reiterada pela indústria cinematográfica desde os anos 1970? Que contradições, portanto, se ocultam quando esta imagem passa a enunciar um tipo de discurso sobre a escola e as relações escolares? Que efeitos de subjetivação, para professores e estudantes, se desdobram do estabelecimento desse *topos* imaginário – aqui entendido muito simplesmente como coleção de imagens que povoam e definem os contornos da imaginação?

O professor-herói e “o esgotamento das energias utópicas”

Para responder a tais questões, é necessário deslocar nosso olhar das imagens projetadas na tela do cinema para tensões, conflitos e contradições que não têm lugar nas narrativas protagonizadas pelo professor-herói.

Na seção anterior, levantamos a hipótese de que *Ao mestre com carinho* inaugura uma linhagem que só poderá ser plenamente assumida nos anos 1970. Isso porque a experiência da Segunda Guerra Mundial colocou em marcha processos de

13 Tradução minha.

transformações profundas, que talvez ainda não estivessem plenamente visíveis no momento em que o filme de James Clavell aparece. Dois desses processos se referem diretamente à experiência escolar moderna.

Em primeiro lugar, o acontecimento da segunda guerra mundial no século XX, durante a qual experimentamos ainda a bomba atômica e o nazismo, parecia colocar sob júdice um dos pilares da Modernidade: a Razão como orientadora do progresso. Como conciliar a imagem da Razão e da bomba atômica? Como conciliar a imagem positiva da Razão com as imagens dos campos de concentração, das montanhas de mortos ou da assombrosa desumanização dos sobreviventes¹⁴? Como recompor a fé na Razão após essas experiências brutais, ocorridas no centro do Ocidente moderno, em pleno século XX?

Em segundo lugar, os traumas e o desejo de reconstrução do pós Segunda Guerra possibilitaram uma série de pactos em torno da ideia de segurança: muitas das políticas que configuraram os Estados de Bem-Estar ou Estados Sociais se estruturaram de modo mais robusto e integrado neste momento, de forma mais ou menos independente do partido político que assumia o poder, em cada contexto nacional. Como afirma Habermas:

Como reação às conseqüências da I Guerra Mundial e à crise econômica que se seguiu, lograram êxito as seguintes correntes políticas: o comunismo soviético na Rússia, o corporativismo autoritário na Itália fascista, na Alemanha nacional-socialista e na Espanha falangista, e o reformismo social-democrata nas democracias de massa do Ocidente. Apenas este projeto do Estado social fez sua herança dos movimentos burgueses de emancipação — o Estado constitucional democrático. Embora saído da tradição social democrática, esse

14 Se falo em imagens é porque, de fato, a disseminação das fotografias atuou de modo importante para que o horror fosse visto — ainda que jamais compreendido.

projeto não foi de modo algum continuado apenas por governos de perfil social-democrata. Após a II Guerra Mundial, todos os partidos dirigentes alcançaram maioria, de forma mais ou menos acentuada, sob a insígnia dos objetivos sócio-estatais (1987, p.106).

O que sustentava a estruturação do Estado Social, conforme a análise de Habermas, era a alquimia entre a experiência histórica recém-vivida e a utopia de justiça social e equidade; o problema central, porém, era que tal projeto se assentava em sociedades do trabalho, isto é, de pleno emprego. Ao final dos anos 1970, já eram evidentes alguns dos limites que tal projeto enfrentava, seja no que tange à burocratização geral da vida, seja no que se refere ao descompasso entre progresso tecnológico, aumento da produtividade e os crescentes custos de contratação de mão-de-obra.

No que se refere aos sistemas educacionais, o fortalecimento do Estado Social e o objetivo do pleno emprego implicaram nos esforços de universalização da educação básica e de democratização do acesso ao ensino superior. Nos trinta anos de crescimento econômico que se seguiram ao final da Segunda Guerra, a expansão das oportunidades educacionais integrava as políticas redistributivas em favor de uma sociedade mais igualitária e justa, aquilo que se almejava em si mesmo e como estratégia de prevenção de novos conflitos nacionais e internacionais. É esse também o contexto da emergência do tema do desenvolvimento, dispositivo que permitiu a generalização de formas institucionais econômicas, políticas, sociais e educacionais por países pensados como subdesenvolvidos¹⁵: a educação, em especial a educação profissional, ocupará aí papel privilegiado.

No momento em que *Ao mestre com carinho* é lançado, porém, o cenário já não era tão otimista. Se a crise econômica

15 Para uma crítica da ideia de desenvolvimento e sua relação com o modo colonial de fazer e pensar, ver Mignolo (2008).

ainda não está tão visível, o mal-estar com a crescente regulação da vida é experimentado, em especial pelos jovens na Europa e nos Estados Unidos da América que protagonizaram os movimentos de 1968. A persistência de desigualdades, econômicas, raciais, educacionais, de gênero e orientação sexual também provoca incômodos e permite reunir um grande número de pessoas numa frente que não visa a revolução, mas a liberação. O tom politizado das críticas ao presente não permite, portanto, que se tome o filme nem como verossímil, nem como desejável: afinal, também a escola já estava sendo denunciada por seu papel na reprodução de desigualdades, de modo que uma prática docente capaz de promover a adesão aos valores escolares, tal como ocorre no filme, além de pouco verossímil poderia ser vista como indesejável.

Como afirmam Nogueira e Nogueira (2009):

[...] tem-se, a partir do final dos 1950, a divulgação de uma série de grandes pesquisas quantitativas patrocinadas pelos governos inglês, americano e francês (a 'Aritmética Política na Inglaterra; o Relatório Coleman nos EUA; os estudos no INED na França) que, em resumo, mostraram, de forma clara, o peso da origem social sobre os destinos escolares [que] contribuíram para minar, a médio prazo, a confiança na tão propalada igualdade de oportunidades diante da escola (p.12).

Se do ponto de vista das políticas educacionais, a constatação dos limites da escolarização massiva para o enfrentamento das desigualdades começava a produzir seus efeitos em termos de pesquisas sociológicas, críticas ao modo de funcionamento da instituição escolar e reformas, do ponto de vista subjetivo, também se experimentava a frustração de descobrir, empiricamente, os limites da promessa educacional:

[...] deve-se considerar o progressivo sentimento de frustração dos estudantes [...], com o caráter autoritário

e elitista do sistema educacional e com o baixo retorno social e econômico auferido pelos certificados escolares no mercado de trabalho. Os anos 60 marcam a chegada ao ensino secundário e à universidade da primeira geração beneficiada pela forte expansão do sistema educacional no pós-guerra. Essa geração, arregimentada em setores mais amplos do que os das tradicionais elites escolarizadas, vê – em parte pela desvalorização dos títulos escolares que acompanhou a massificação do ensino – frustradas suas expectativas de mobilidade social através da escola (Nogueira; Nogueira, 2009, p.13)

A crise escolar que será retratada nos filmes que têm a escola pública como palco e o professor-herói como personagem central está atravessada, portanto, por esse contexto de “esgotamento das energias utópicas”, em que os obstáculos envolvidos na conquista de uma sociedade mais justa e menos desigual se desvelam na experiência histórica das limitações do arranjo sócio-estatal como fiador da paz entre classes sociais, deixando os indivíduos submersos em um quadro de tensões que não encontram linguagem política na qual se expressar:

a nova ininteligibilidade é própria de uma situação na qual um programa de Estado social, que se nutre reiteradamente da utopia de uma sociedade do trabalho, perdeu a capacidade de abrir possibilidades futuras de uma vida coletivamente melhor e menos ameaçada (Habermas, 1987, p.106).

Se o Estado deixa de ser fiador da paz social, isso significa que tampouco os seus representantes mais próximos aos cidadãos, os servidores públicos, podem sustentar um papel social assim legitimado. Sob suspeita do autoritarismo ou da ineficiência, os serviços públicos também perderão legitimidade no contexto ulterior aos anos 1970, à esquerda e à direita¹⁶.

16 “Dispõe o Estado intervencionista de poder bastante, e pode ele trabalhar com eficiência suficiente para domesticar o sistema econômico capitalista no sentido do

Baseando-se em Claus Offe, Habermas divisa três reações distintas à crise do Estado Social, que procuram responder ao dilema de que “o capitalismo desenvolvido nem pode viver sem o Estado social nem coexistir com sua expansão contínua” (1987, p.109): o *legitimismo sócio-estatal*, então representada por social-democratas mais localizados à direita do centro, que gostariam de recompor o equilíbrio de forças que permitiu a estruturação do Estado Social, uma força que se torna conservadora na medida mesmo em que não leva em conta

os potenciais de resistência que se acumulam no rastro de uma progressiva erosão burocrática dos mundos da vida comunicativamente estruturados livres da ordem natural de desenvolvimento; tampouco leva a sério os deslocamentos das bases sociais e sindicais em que as políticas do Estado social puderam se amparar até agora. (Habermas, 1987, p.111)

Outra forma de reação se constitui como *neoconservadorismo*, de que os governos de Margaret Thatcher e Ronald Reagan são exemplares. Neste caso, a dimensão utópica que, em conflito com a dimensão histórica, configurava o “espírito de uma época” desde a Revolução Francesa, é em certa medida restrita à crença na ciência (empiricamente orientada). Vale fazer referência a esta forma de reação, pois encontramos aqui aspectos fundamentais para a educação e o sistema educacional. Habermas aponta que essa reação se caracteriza por três componentes: (1) sustenta uma política econômica claramente orientada para a valorização do capital e para pôr em marcha o processo de acumulação, sustentando assim taxas altas de desemprego (supostamente transitórias) e o

seu programa? E será o emprego do poder político o método adequado para alcançar o objetivo substancial de fomento e proteção de formas emancipadas de vida dignas do homem? Trata-se, pois, em primeiro lugar, da questão dos limites da possibilidade de conciliar capitalismo e democracia e, em segundo lugar, da questão das possibilidades de produzir novas formas de vida com instrumentos burocrático-jurídicos”. (Habermas, 1987, p.107).

fato de que essa acumulação penaliza os mais pobres e permite o enriquecimento apenas dos mais ricos, o que se agrava devido às restrições impostas aos serviços públicos – vemos assim, afirmar-se um pensamento que abre mão de muitas das práticas que sustentavam o estado de bem-estar, como o pleno emprego ou as políticas sociais como parte de processos redistributivos, capazes de intervir sobre a estrutura de desigualdades; (2) esforços de redução dos “custos de legitimação políticos”, isto é, introdução de uma fissura entre decisões tomadas pelos governantes, que deslizam para o terreno da técnica e da ciência administrativa, e “a formação pública da vontade” (Habermas, 1987, p.110). (3) uma política cultural que atua em duas frentes: deslegitimando o trabalho intelectual de crítica e reforçando a cultura tradicional – religiosa, familiar e popular.

Este terceiro componente se liga diretamente à crise educacional. Vale citar:

De um lado, [a política cultural] *deve desacreditar os intelectuais* como um estrato do modernismo a um só tempo ávido de poder e improdutivo, uma vez que valores pós-materiais — sobretudo as necessidades expressivas de auto-realização e os juízos críticos da moral de um Iluminismo universalista — *são considerados como ameaça* às bases motivacionais de uma ordenada sociedade do trabalho e da esfera pública despolitizada. (Habermas, 1987, p.110. Grifos nossos)¹⁷

Finalmente, Habermas se refere ao terceiro tipo de reação, que ele denomina *dissidentes críticos do crescimento*, os únicos a identificarem não apenas no capitalismo, mas também nos efeitos do Estado sobre o mundo da vida algo a ser enfrentado. Porém, segundo Habermas, sua ação ainda tomava apenas a forma da Grande Recusa, reduzindo suas possibilidades de contribuição para uma transformação do Estado social nesse

¹⁷ Sobre a necessária requalificação do professor como intelectual público, ver Giroux, 2012.

novo contexto em que ele passa a ser visto também como força a ser controlada e contida.

A crise do Estado de Bem-Estar forma um caldo cultural que nos permite pensar a emergência da figura do professor-herói como tópica que se firma nos filmes hollywoodianos que narram histórias – muitas vezes baseadas em fatos, vale sublinhar – que se desenvolvem em torno da relação professor-aluno, no interior das salas de aula de escolas públicas. Ao final da primeira seção, levantamos algumas questões, para as quais agora esboçamos respostas.

A primeira delas se referia aos possíveis significados do deslizamento, visível na distância entre a recepção imediata de *Ao mestre com carinho* e a seu posterior sucesso duradouro. Tendo como pano de fundo o contexto do pós Segunda Guerra aqui delineado, é possível pensar que o filme procurava apresentar saídas imaginativas para uma tensão social e racial que se expressava na escola e, mais especificamente, na sala de aula. Para retomar o artigo de Habermas, o filme procurava a um só tempo apontar possibilidades de atualizar a tarefa educacional¹⁸ e reestabelecer, imaginariamente, a centralidade do encontro educativo como ponto de inflexão nos destinos sociais.

Compreendemos agora a escolha por um professor recém-chegado na medida em que era necessário distingui-lo dos professores já integrados ao sistema escolar, reproduzidor de desigualdades, e nele introduzir uma *diferença* – de classe social, de perspectiva. Em certo sentido, Mark Thackeray é a novidade que representa também o retorno a uma relação pedagógica pré-estruturação dos sistemas escolares nacionais – ele tem os conhecimentos, mas não se submeteu como professor num

18 “A atualidade lineariza o rompimento com o passado como renovação contínua. [...] Passados exemplares nos quais o presente pudesse confiantemente orientar-se esvaneceram-se. A modernidade já não pode emprestar seus padrões de orientação de modelos de outras épocas. Ela encontra-se completamente abandonada a si mesma, tem de extrair de si mesma sua normatividade. Daqui em diante, *a atualidade autêntica é o lugar onde se entrelaçam a continuação da tradição e a inovação*”. (Habermas, 1987, p.103. Grifos nossos).

processo de formação tradicional; afinal, ele é um engenheiro. A possibilidade de se constituir como professor-herói nasce, assim, dessa desqualificação da profissionalização docente em favor de algo mais autêntico, que o torna mais maleável para responder aos desafios do presente. Tudo isso que, no momento em que o filme é lançado, é visto como inverossímil, progressivamente se integra às críticas mais sistemáticas ao Estado social, aos serviços públicos, aos servidores públicos. A tópicada do professor-herói, reiterada em outras produções de estrutura semelhante, passa a (re)produzir a imagem de relações pedagógicas vivas, que, justamente, conseguem propor saída não apenas à reprodução das desigualdades, mas principalmente à reprodução burocrática de conteúdos e de práticas, vividas pelos jovens estudantes das classes populares como sem sentido.

Assim, a imagem do professor-herói se torna um sucesso porque logra combinar críticas profundas ao mundo social no qual as narrativas fílmicas estão imersas ao mesmo tempo em que propõe saídas conservadoras, que reiteram a importância da autoridade docente, sua centralidade (são eles, afinal, as personagens principais) no desenvolvimento dos estudantes, seu mérito – seja em termos de conhecimento, seja em termos de empenho pessoal, o encontro com sua “vocação” (pois muitos deles tinham outra profissão). A relação entre docência e crítica fica, muitas vezes, esvaziada, pois o que ele tenta, a todo custo, é integrar-se ao papel de professor, algo que as condições objetivas dificultam. Além disso, enquanto os filmes enaltecem a figura do professor-herói, individualizada em personagens com nome e rosto (famosos), o conflito político e a ascensão neoconservadora irão progressivamente esvaziar a prática docente de seus valores – seja pelos ataques aos direitos coletivos da categoria profissional, seja pela via dos esforços em delimitar e controlar conteúdos e temas que transcorrem nas salas de aula, o fato é que na esfera política, emerge a figura do professor-vilão (Giroux, 2012).

Em sua pesquisa, Fabris descobriu que muitos professores e professoras da rede pública se sentiam frustrados, observando que as situações narradas dos filmes são inatingíveis a professores de carne e osso (2010, p.235). A despeito disso, arriscamos afirmar que muitos deles ainda assim choraram e não puderam escapar à catarse proposta por tais narrativas. O que essa catarse contemporânea procura ensinar e por que não conseguimos evitá-la, nem mesmo quando recusamos criticamente a subjetivação proposta pelo *topos* do professor-herói?

Na filiação progressiva destes filmes ao gênero do drama, a catarse proposta se dá em torno da reafirmação das possibilidades de *escapar ao destino (social)*. Viemos discutindo o quanto a tópica do professor-herói emerge no contexto em que as instituições forjadas no intuito de responder aos anseios e valores modernos – dentre os quais destacamos a autonomia e a liberdade – revelavam seus limites. A despeito de tantos esforços, as evidências mostravam que os indivíduos ainda estavam em grande medida presos às suas origens de classe ou à cor de sua pele ou aos destinos de gênero. A ilusão da mobilidade, pensada não apenas como mobilidade ascendente, mas como chances de construir trajetórias conformes à vontade e ao mérito pessoais, se esvaía, sem que novas utopias pudessem reativá-las – ao contrário, o esgotamento das forças capazes de introduzir no fluxo histórico as perspectivas de justiça e equidade que falava Habermas em meados dos 1985 parece ter se aprofundado, trazendo-nos muitas vezes a sensação de absoluta imanência e rendição à ordem mundana das desigualdades, sem Estado-herói, isto é, sem Estado social capaz de lhe impor resistência.

Mas o professor-herói é alguém que, dedicando-se a trabalhar no interior das ruínas do Estado social (as escolas públicas, que têm sido obrigadas a resistir como podem ao desmonte dessa estrutura estatal), recompõe a imagem da aposta na educação como saída possível aos estudantes das classes populares, assim como recompõe a imagem do professor dedicado, verdadeiramente um servidor público, capaz de

escapar do fado da educação pública – avaliada como fracassada por seus resultados em termos de ensino-aprendizagem e de mobilidade. A catarse contemporânea proposta pelos filmes que se filiam a essa linhagem visa ensinar o temor da acomodação e a compaixão pela situação do professor e, principalmente, dos estudantes, abandonados à sua própria sorte pelo Estado, a não ser pela chegada desse estranho missionário disposto a romper com os vaticínios modernos – inadmissíveis, por princípio, mas a qual o fazer político paulatinamente se rende.

Entendemos, assim, porque um documentário cujo objetivo central é propagandear reformas educacionais na direção da flexibilização dos contratos de trabalho de professores de escolas públicas (mostrando a eficiência das escolas *charter*, que residiria no compromisso de seus líderes, mas também em sua liberdade gerencial de pagar bons salários aos melhores professores e demiti-los, caso não tenham uma performance adequada) inicia remetendo literalmente à imagem do Super-Homem. O documentário se afirma, desse modo, como herdeiro da longa tradição de filmes sobre professores-heróis que produziram imagens que interpelam professores e estudantes de carne e osso, em seu cotidiano; imagens ambivalentes, que ao mesmo tempo enaltecem e desqualificam os professores, enaltecem e desqualificam o que se passa em sala de aula, enaltecem e desqualificam os resultados escolares.

Outras imagens: professores, alunos e vulnerabilidades comuns

Antes de passarmos às considerações finais, faremos referência a dois filmes que, embora tematizando as relações escolares em instituições públicas, nos apresentam a imagens e temas diferentes daqueles consolidados pela filmografia hollywoodiana. Trata-se do francês *Entre os muros da escola*, e do cubano *Numa escola de Havana*¹⁹.

19 *Entre les murs*. Direção: Laurent Cantent. França, 2008, 128min.; *Conducta*. Direção: Ernesto Daranas. Cuba, 2014, 108min.

Entre os muros da escola foi livremente baseado no livro de François Bégaudeau²⁰. É o próprio Bégaudeau quem interpreta François Marin, professor de francês numa escola pública na periferia de Paris. A narrativa acompanha um ano letivo da perspectiva deste jovem professor, seguido por uma câmera que mimetiza a narrativa documental. A forma documentário é reforçada pelo fato de que nem Bégaudeau, nem as crianças que interpretam os estudantes são atores; isto é, sendo realmente professor e estudantes, o que eles nos oferecem são encenações escolares, cotidianas, pouco filtradas de seus momentos de desconforto ou tensões.

Marin está bem distante da figura do professor-herói desde as primeiras cenas. Sem trilha sonora a não ser os sons cotidianos de uma escola, o filme inicia com a imagem de François, tomando café. Nesta única vez em que o vemos fora da escola, se estabelece uma perspectiva: acompanharemos esta personagem que está iniciando mais um ano letivo. Ele atravessa a rua e anda até chegar à escola, onde é cumprimentado por seus colegas – podemos acompanhá-lo subindo as escadas, passando pelas salas de aula que estão sendo limpas e reformadas (ouvimos barulho de furadeira), e chegando à reunião de professores, na qual todos se apresentam e ficamos sabendo seu primeiro nome, que ele é professor de francês e que já trabalha naquela escola há quatro anos. Conhecemos outros professores, os vemos brincar sobre as dificuldades que enfrentam com os alunos daquela escola; depois os vemos durante a distribuição de turmas, trocando informações sobre os estudantes de cada série, pegando as pastas coloridas que definem os grupos de que se ocuparão ao longo do ano. Cenas comuns, portanto, que desde início marcam o espaço no qual a história se desenvolverá: no interior da instituição escolar, demarcada pelos muros.

O filme é ficcional, mas retira parte de sua força do efeito de verdade que a forma documentário produz (Menezes,

20 Bégaudeau (2009).

2003). A “naturalidade” das cenas, a narrativa linear, o acesso aos “bastidores” da sala de aula (como a sala dos professores, as reuniões de pais ou os conselhos de classe), tudo isso contribui para produzir no espectador a impressão de estar diante de algo bastante próximo ao “real”. Nesse sentido, o filme opera propondo que algo de verdadeiro poderá vazar pelas imagens, tornando possível que, ao final, o espectador conheça mais sobre a “realidade” da educação francesa.

Como já comentamos, o tempo da narrativa é linear, mas um efeito interessante se produz pelo fato de que tudo o que acompanhamos são as interações que ocorrem no interior da escola: como os atores escolares, ficamos submersos num tempo cuja passagem é ao mesmo tempo veloz e monótona – na repetição dos sinais, das lições, do dia a dia das aulas. Coisas muito importantes ocorrem naquele espaço, mas também ocorrem coisas sem significado, sem visibilidade, sem valor (e não apenas para a narrativa do filme, como revelará uma das cenas finais).

É de fundamental importância que Marin seja professor de francês, língua vernácula que adquire importância tanto para os imigrantes recentes quanto para os filhos franceses das famílias oriundas das ex-colônias – e a questão racial, de difícil formulação na experiência francesa de cidadania, atravessa todas as imagens. Nas tensões vividas no espaço da instituição escolar, é também a possibilidade de manutenção da nação como “comunidade imaginada” que se trata (cf. Anderson, 2008). Os estudantes por vezes rejeitam o desencontro entre a língua escrita, formal e rígida, e a língua falada, em movimento contínuo, imersa no fluxo histórico. É nessa língua que eles podem se reconhecer, enquanto a outra opera – eles sabem – para diferenciá-los, classifica-los e definir as chances de sucesso de sua trajetória escolar.

Nada sabemos da história de Marin – onde se formou, se é solteiro ou casado, se ser professor era o que imaginava para

sua vida, se tem família, se veio do interior ou nasceu em Paris. Se o *topos* do professor-herói sempre procura um encadeamento lógico entre a trajetória anterior e o início da atividade docente, em especial quando esta representa uma *redenção* individual para a personagem, *Entre os muros* certamente escapa dessa estrutura. Marin só nos interessa como professor no interior da escola, como funcionário público bem intencionado, mas um pouco perdido diante dos desafios interpostos pelos alunos bastante concretos, que por vezes lhe exasperam e por outras lhe enchem de ternura e admiração. Sua ação pedagógica é consistente e o vemos tentando propor coisas que façam sentido, como ocorre com a atividade de elaboração de um autorretrato. Mas nem por isso ele está imune às armadilhas da instituição escolar – máquina de punições e exclusões; máquina também de mal-entendidos.

Um dos núcleos do drama gira em torno de Souleymane, jovem que configura um “excluído do interior” de que falam Pierre Bourdieu e Patrick Champagne (1997)²¹. Provavelmente sem ler ou escrever satisfatoriamente, Souleymane não adere à cultura escolar que lhe desqualifica²²; um dos poucos momentos em que o vemos participar é, justamente, na atividade de elaboração do autorretrato solicitado por Marin – sua produção, com fotografias, é valorizada pelo professor. Mas o instante de integração dura pouco e um conflito em sala de aula acaba por resultar numa agressão acidental, que lhe vale a expulsão da escola.

21 “[com a “democratização” do acesso à escola], o processo de eliminação foi adiado e diluído no tempo: e isto faz que a instituição seja habitada a longo prazo por excluídos potenciais, vivendo as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade sem outra finalidade que ela mesma” (Bourdieu; Champagne, 1997, p.482-3).

22 “[...] a resignação sem ilusão, mascarada em indiferença impertinente, é evidente na pobreza exibida do equipamento escolar, a tira elástica para segurar os cadernos, as canetas descartáveis que substituem a pena e a caneta-tinteiro, nos sinais de provocação em relação ao professor, como o walkman levado até a classe, ou as roupas, cada vez mais folgadas, com mensagens estampadas, como o nome dos grupos de rock, que querem lembrar, dentro da própria Escola, que a vida verdadeira está fora daí” (Bourdieu; Champagne, 1997, p.485-6). Como curiosidade, vale nota que, em seu livro, há diversos capítulos em que Bégaudeau comenta os escritos nas camisetas dos estudantes (2009).

A cena do conselho que deve julgar a gravidade de sua ação sintetiza a imagem dos desencontros entre escola e famílias: a mãe de Souleymane comparece, mas não fala francês. Inicia suas frases com um polido “Boa tarde senhores e senhoras”, mas começa a falar em sua própria língua, sem que ninguém compreenda o que ela diz (na reunião de pais, é o irmão de Souleymane quem faz o papel de intérprete e tradutor); tampouco sabemos o que ela compreende do que está sendo dito e decidido ali. Embora seja Marin a fazer a ficha de ocorrência que desencadeia todo o processo, logo ele se dá conta de que não pode fazer nada para interrompê-lo, ainda que a expulsão da escola signifique o retorno de Souleymane ao país de seus pais. O diretor lhe tranquiliza, dizendo “que espere o conselho julgar”, mas Marin constata que nunca viu o conselho decidir pela permanência de um aluno.

Há algo de teatral no ritmo da narrativa, tanto mais porque não há narração em *off*, *flashbacks* ou qualquer outro artifício que nos permitiria perscrutar a alma das personagens: só sabemos delas o que vemos a partir de suas ações. Não é um filme para fazer chorar, como os filmes nomeados na primeira seção. Os sentimentos que ele desperta estão, quiçá, menos à flor da pele: ainda que haja momentos dramáticos, ele propõe uma reflexão profunda sobre os sentidos da escolarização, tanto subjetivamente, para os estudantes, quanto socialmente, para o projeto republicano da escola pública francesa.

Por isso são eloquentes as cenas finais. Na sala de aula, o professor pergunta aos alunos o que aprenderam e eles vão pouco a pouco lembrando e relatando. Um dos alunos conta ter aprendido conteúdos de química e Marin elogia, perguntando para que aquilo interessa; inteligente, o estudante responde “não sei; se ensinam na escola deve interessar para alguma coisa”. Ao final da aula, uma aluna se aproxima de sua mesa e lhe diz que não aprendeu nada. Marin recusa a ideia, dizendo que certamente ela aprendeu alguma coisa, que todos tiveram que se esforçar

para lembrar e identificar o que aprenderam. Ela reitera que não aprendeu nada, acrescentando uma dolorosa constatação, para a qual não há resposta possível: “não compreendo o que fazemos aqui”. A cena é cortada para o pátio, onde um jogo de futebol acontece: professores contra estudantes. Vemos as meninas torcendo, os alunos gritando e comemorando os gols, um momento de alegria e distensão. Novo corte e o filme se encerra com a câmera na sala de aula recém-esvaziada, povoada apenas pelo som do jogo no pátio – estrutura à espera de novos ciclos letivos, de novos atores, novos dramas.

As cenas finais concentram, assim, as reflexões sobre os sentidos possíveis da escolarização. A partir das falas dos dois alunos citados, demonstra as dificuldades enfrentadas por aqueles que, ao entrar na escola, deparam com uma demanda inesperada: significar a própria experiência escolar, vincular-se subjetivamente a um universo de valores e práticas cujos objetivos não são muito claros, cujas regras de funcionamento não são transparentes (Dubet, 1996). Se, de um lado, as estórias narradas ao longo do filme se aproximam dos mal-entendidos característicos de comédias de erros, o fato de não haver peripécias que modifiquem o rumo excludente das coisas é revelador de que o acaso nada tem de casual: os mal-entendidos permeiam o dia-a-dia escolar, e que isso se desdobre em punições ou exclusões está na ordem das coisas. É disso que Marin se dá conta quando nota que nenhum conselho jamais decidiu pela permanência de um estudante contra quem um processo fosse aberto. Pode ser que as circunstâncias que produzem o fato que leva à expulsão sejam fortuitos; no entanto, a instituição escolar se encarrega de distinguir, no corpo de estudantes, aqueles que estão mais sujeitos a mal-entendidos, aqueles sobre quem paira a suspeição e a vigilância constantes.

Seria impensável que um filme inscrito no *topos* do professor-herói se encerrasse com uma cena em que uma aluna divide sua angústia de não ter aprendido nada, admitindo seu espanto em relação à cultura escolar. Do mesmo modo, seria

impensável que um filme desse gênero se encerrasse com uma cena em que o professor se dissolve num coletivo de professores e se engaja num corpo-a-corpo mais literal com os estudantes: o jogo de futebol, afinal, é momento de uma relação absolutamente igualitária, na medida em que as regras são conhecidas por todos os que estão participando e que todos estão igualmente sujeitos a elas. O filme parece propor, assim, que se há alguma maneira de povoar de vida o espaço da sala de aula, ela passa pelo enfrentamento das hierarquias que esvaziam de sentido o imenso tempo que se passa no interior desses muros. Não há heroísmo solitário que dê conta dos conflitos que escoam pelas rachaduras dos muros que a escola insiste em erigir. *Entre os muros*, aquelas parecem ser as relações possíveis; o limite está dado por eles. E cada ator escolar que se confronte com tais limites e com as alegrias ou sofrimentos que eles lhe impõem.

Numa escola em Havana representa o outro extremo de uma reflexão sobre educação circunscrita à escola. O filme, lançado em 2014, nos apresenta a um conjunto bastante distinto de imagens, a começar pelas ruas de Havana – trata-se de uma paisagem que nos é, do ponto de vista cinematográfico, bastante estranha na medida em que os cenários de pobreza são distintos das ocupações e moradias que marcam a pobreza urbana que costumamos ver retratada. A escola aparece relativamente pouco, pois a prática pedagógica de Carmela é justamente ancorada nesse pressuposto de que não é possível educar sem conhecer o contexto dos estudantes: nesse sentido, a câmera percorre inúmeras vezes as ruas de Havana, no ir e vir da professora, dos pais, dos estudantes... A imagem da docência aparece aqui como a disposição para acompanhar os percursos delineados pelos estudantes, principalmente porque a ideia de “carreira” como uma trilha que se desdobra automaticamente da trajetória escolar não parece mais uma realidade possível para várias das crianças que frequentam a sala de aula de Carmela.

As primeiras cenas do filme nos apresentam Chala, um menino de doze anos. Do alto de um prédio, numa cidade em que há horizonte amplo, o menino parece ter uma perspectiva das inúmeras possibilidades. Na primeira cena, no entanto, a câmera foca o movimento de asas de um pássaro, preso pelos pés. O céu é amplo e as asas potentes, mas o pássaro está preso. É Chala quem segura o pássaro, na verdade um pombo que ele treina para ser mensageiro. Em seguida, ele vai cuidar dos cães – lhes dá água, lhes faz uma pequena festa. A professora está passando pela rua e alerta que estão ambos atrasados. Chala corre para vestir a roupa da escola. A porta se abre e é sua mãe quem chega em casa. Ele termina de tomar o café e sai, não sem antes avisar a mãe que o café está pronto e servido. Chala encontra Carmela no caminho e ambos vão conversando até a escola.

A mãe de Chala é usuária de drogas e não está presente no cotidiano do filho; é ele, aliás, quem cuida da casa e, inclusive, se encarrega da sobrevivência econômica da família, por meio do treinamento de pombos e da criação de cães de briga – agenciado por um adulto que pode ou não ser seu pai biológico.

O título original do filme é *Conduta*, um termo muito mais afeito à universalidade das reflexões propostas pelo filme do que o título em português dá a entender; certamente são interesses mercadológicos que interferem nessa “tradução”, mas também é de se pensar se o esforço de circunscrição das imagens a uma escola definida de uma cidade nomeada não é uma maneira de esvaziar a potência crítica dessa diferença introduzida pelo filme: sendo particular, podemos nos interessar por ele com uma espécie de curiosidade pelo exótico, sem necessariamente nos reconhecermos nos temas e questões apresentados.

Como já mencionado, o estranhamento estético provocado pelas imagens poderia nos induzir a assumir a especificidade como marca da narrativa: não apenas a cidade nos é estranha, mas as roupas, algumas personagens – cujas funções não identificamos imediatamente, pois não têm correspondente imediato nos sistemas públicos estruturados no interior dos

Estados sociais ocidentais. O estranhamento também se produz porque o filme parece nos levar ao passado, como se as marcas de ausência da especulação imobiliária e seus efeitos, da indústria automobilística ou da lógica de inclusão via consumo significasse um “atraso” que coloca a experiência narrada em descompasso temporal com o presente em que estamos imersos. Porém, *Conduta* nos é bastante contemporâneo.

O título *Conduta* se refere diretamente à ameaça que paira sobre Chala: vivendo por si mesmo, abandonado à própria sorte por sua mãe e se “metendo em encrencas” – sempre justificadas pela necessidade de defender a verdade, os colegas ou simplesmente a própria honra –, o menino está no limiar de ser incluído no sistema de assistência social e de ser enviado à escola de conduta, onde supostamente terá melhor destino do que aquele que se prenuncia em suas confusões infantis.

Mas também, como nos lembra Michel Foucault, nas línguas latinas *conduta* é o termo que reúne, desde o século XVII²³, dois conjuntos distintos de significados envolvidos na ideia de “economia das almas” ou, como ele dirá posteriormente, “governo”:

A conduta é, de fato, a atividade que consiste em conduzir, a condução, se vocês quiserem, mas é também a maneira como uma pessoa se conduz, a maneira como se deixa conduzir, a maneira como, afinal de contas, ela se comporta sob o efeito de uma conduta que seria ato de conduta ou condução. (Foucault, 2008, p. 255)

O termo *conduta* articula, portanto, a questão central que pudemos ver emergir do filme: como conduzir essas novas gerações que crescem e adentram a vida adulta num mundo sem solo firme, sem perspectivas de enraizamento? É a questão de Carmela: como ser professora nesses tempos²⁴?

23 Cunha, 2010, p.170.

24 No texto que escreve para ler na audiência que tinha como objetivo aposentá-la, Carmela diz algo como “antes, minha prática era orientada por certezas; hoje, só estou certa dos caminhos que preciso ensiná-los a evitar”.

Mas há também outra questão, proposta por/para Chala: como se conduzir nesse mundo em que inclusive os que deveriam conduzir, os adultos, não estão aptos ou dispostos a assumir suas responsabilidades²⁵?

Parece-nos, assim, que a contemporaneidade e a universalidade do filme residem na reflexão que propõe sobre o lugar que a escola ocupa na produção (e na transformação) do vínculo entre governo e ética. É o que vemos, por exemplo, na situação criada pela morte de um estudante da turma de Carmela, o que leva uma das alunas a inserir uma imagem religiosa no mural da sala de aula às vésperas da inspeção escolar – o que certamente criaria problemas para a escola e para a professora, na medida em que a exposição da imagem conflita com o imperativo da laicidade da educação. A despeito disso, Carmela procura respeitar o tempo do luto e não intervir de modo autoritário somente porque o gesto poderia ser mal compreendido pelos inspetores, sustentando a decisão moral particular contra uma ética abstrata, cuja violência ela faz aparecer (Butler, 2015).

Há uma espécie de espelhamento entre a prática docente e a dupla atividade desenvolvida por Chala para ganhar a vida – daí a importância das imagens iniciais, que nos apresentam a personagem. Como já mencionado, Chala se divide entre criar pombos-mensageiros e cães de briga, isto é, entre criar animais destinados à liberdade dos voos e à comunicação e animais fadados a lutar até a morte. Para além de estratégias de sobrevivência econômica, o cuidado igual que o menino dedica a animas cujo destino é radicalmente diverso parece funcionar como metáfora para a potência ambivalente da educação escolar – alimentar a liberdade e o diálogo ou alimentar a violência. Não à toa, um dos pontos de virada na trajetória de Chala se dá quando Yani, a menina por quem está apaixonado, confronta-o com a crueldade da criação de cachorros para brigas. Yani

25 O filme poderia, desse modo, participar do registro e da produção dessa nova realidade sobre a infância como tempo de solidão (Aquino, 2015).

não se limita a expressar seu desgosto e decepção: na roda de leituras que fazem na escola, a menina seleciona um trecho de *Caninos Brancos*, de Jack London, que leva Chala a refletir sobre sua própria desumanização e elaborar, literariamente, os significados e consequências de suas ações. É como se Chala se visse confrontado com a mesma questão que interpela Carmela em seu cotidiano de professora (e que passa a interpelar a professora substituta, Maria): que práticas se coadunam com a imagem que eles fazem de si mesmos? Como rasgar espaços de liberdade em condições tão duras e, desse modo, manter intacta a dignidade e a humanidade vilipendiadas pela precariedade?

Carmela até poderia se aproximar da imagem do professor-herói, pois ela certamente assume apaixonadamente a responsabilidade de educar as várias gerações que passam por sua sala de aula – uma educação que se refere muito mais às condições de condução da própria vida do que a conteúdos e conhecimentos. Porém, porque o enquadramento do filme a exhibe não só pelo olhar das crianças, mas pelo olhar de seus colegas professores e da assistência social e de ex-alunos, mostra-se também a precariedade de sua situação – em termos de saúde, das relações familiares e mesmo da legitimidade de sua prática docente no interior do sistema escolar. Os custos são altos e os resultados nem sempre conformes ao esperado, o que justamente a torna dissonante em relação ao heroísmo: ela não encontra redenção pessoal, nem se deixa seduzir pela felicidade do “sucesso” (ademais, relativo, pois perde a luta por Yeni, cujo pai deve retornar à sua província de origem, levando consigo a menina, melhor aluna da classe). Carmela sabe bem que a cada dia, a cada ano o desafio recomeça (“todos os anos tive ao menos um Chala em minhas turmas”) e que o que precisa sustentar como professora é a disposição para o encontro com as crianças que estarão sob sua responsabilidade. É tarefa pouco heroica e talvez mais parecida aos castigos intermináveis impostos pelos deuses àqueles que os desafiaram. No entanto, é talvez a via possível de escape dos limites do presente:

Encontro desarmado, inimigo de qualquer discursividades ou ativismo sedentos de controle da conduta alheia. Encontro poroso apenas à diferença e à variância que os mais novos fossem capazes de nos provocar e de permitir neles provocar. Encontro a fundo perdido, guindado pelo ensejo único não de conformá-los ao mundo preexistente, mas de construir uma paragem transitória ao comum entre nós, a fim de que, então, pudesse emergir o inédito para além de ambos. (Aquino, 2015, p.441-2)

Considerações finais

Ao longo desse texto, procuramos refletir sobre o contexto de emergência da tópica do professor-herói no cinema *mainstream* produzido em Hollywood. Apresentamos a hipótese de que a imagem do professor-herói é contemporânea de uma crise do sentido público da educação e do sistema escolar e, por isso, trata-se de imagem que se difunde na medida mesmo em que é capaz de recompor imaginariamente um conjunto de valores fraturados. A ascensão do professor-herói é, então, a assunção por vezes resignada, por vezes cínica, de que apenas um *deus ex-machina* seria capaz de recolocar em movimento um sistema educacional projetado para permitir mobilidades e enfrentar desigualdades e que, no entanto, torna-se refém dos limites de seu próprio sucesso – a democratização do acesso revela que as desigualdades se complexificam; a questão racial atravessa as imagens dos filmes desse gênero como metonímia das transformações provocadas pelas políticas das diferenças; os muros escolares não mais sustentam a suposta apartação entre sociedade e instituição escolar que permitiu esperar da escola transformações sociais profundas, e deixam entrar por suas rachaduras conflitos e tensões que não podem se resolver senão coletivamente – e as utopias coletivas faltam.

A despeito de sua fragilidade em termos de coerência, a imagem do professor-herói produz importantes efeitos. A

consolidação desse *topos* e sua circulação resultam na constituição imaginária de uma possibilidade de saída ancorada nos méritos individuais de poucos, na renovação do “otimismo pedagógico”, na expectativa de que o sistema escolar público poderá ser salvo desde que reformado para que as crianças sejam ensinadas apenas por esses heróis abnegados. O documentário *Esperando pelo Super-Homem* opera no interior do quadro forjado por essa linhagem de filmes e procura extrair conseqüências práticas de engajamento e mobilização da catarse que eles provocam.

Em relação a esse conjunto de filmes, *Entre os muros da escola* e *Numa escola em Havana* consistem em *diferenças*. Produzidos em sociedades distintas da sociedade norte-americana, eles nos oferecem soluções formais bastante distintas, capazes de provocar estranhamento em nosso olhar. Ainda, o que eles nos oferecem não são imagens capazes de recompor imaginariamente um tecido social esgarçado; ao contrário: o que eles nos mostram com clareza são os conflitos, as tensões, os dilemas morais que passam a integrar o trabalho docente. Apresentando personagens bastante humanos – e por isso mesmo sujeitos ao erro –, paradoxalmente ambos os filmes afirmam a potência da educação escolar pública enquanto espaço de encontro, capaz de oferecer abrigo às vulnerabilidades generalizadas da vida. Tal abrigo não está inscrito em qualquer essência da estrutura escolar (que, inclusive, produz suas próprias violências e exclusões), mas na corajosa decisão dessas personagens em habitar o espaço escolar de modo vivo, crítico, deixando-se atravessar por perplexidades.

Se o *topos* do professor-herói emerge no contexto de “esgotamento das energias utópicas”, esse professor humano aparece, ainda que em narrativas cinematográficas em alguma medida marginais, nessa contemporaneidade novamente clivada de opacidades. Sem propor saídas universais ou coletivas, tais narrativas dissonantes propõem, no entanto, um alargamento de nosso imaginário e de nossos modos de olhar a educação.

Referências Bibliográfica

ANDERSON, Benedict (2008) *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. 3ª reimp. São Paulo, Companhia das Letras.

AQUINO, Julio Groppa (2015) A infância como solidão: mutações da experiência educacional contemporânea. *Educação e Sociedade*, v. 36, nº. 131, Campinas, abr.-jun., p. 427-444.

ARISTÓTELES. (1981) Poética. In: Aristóteles; Horácio; Longino. *A poética clássica*. São Paulo: Cultrix/Edusp, p.18-52.

BÉGAUDEAU, François (2009) *Entre os muros da escola*. São Paulo: Martins Fontes.

BOURDIEU, Pierre; Champagne, Patrick (1997) Os excluídos do interior. In : Bourdieu, Pierre (Coord.) *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, p.481-486.

BUTLER, Judith. (2015) *Relatar a si mesmo: crítica da violência ética*. Belo Horizonte: Autêntica.

CUNHA, Antônio G. da (2010) *Dicionário Etimológico da língua portuguesa*. 4ª ed. rev. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

DUBET, François (1996). *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget.

_____. (1998) A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. *Revista Contemporaneidade e Educação*, ano 3, vol.3, p.27-33.

Fabris, Eli Terezinha H. (2010) A pedagogia do herói nos filmes hollywoodianos. *Currículo sem Fronteiras*, v.10, n.1, Jan/Jun., p.232-245.

FLORES, Benjamin. (2013) Damnation et rédemption de la figure du héros dans le cinéma néoclassique hollywoodien. In: Álvares, Cristina ; Curado, Ana Lúcia ; Souza, Sérgio G. (orgs.) *Figuras do herói: literatura, cinema, banda desenhada*. Braga: Universidade do Minho, p.293-304.

FOUCAULT, Michel (2008) *Segurança, Território, População*. Curso dado no Collège de France, 1977-1978. São Paulo: Martins Fontes.

GIROUX, Henry A. The war against teachers as public intellectuals in dark times. *Truth-Out.org*, 17 de dezembro de 2012. Disponível em << <http://www.truth-out.org/opinion/item/13367-the-corporate-war-against-teachers-as-public-intellectuals-in-dark-times>>>, acesso em 10/7/2015.

HABERMAS, Jürgen. (1987) A nova intransparência: a crise do Estado de Bem-Estar Social e o esgotamento das energias utópicas. *Novos Estudos*, São Paulo, n.18, setembro, p.104-114.

MENEZES, Paulo (2003) Representificação: as relações (im) possíveis entre cinema documental e conhecimento. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 18, nº. 51, fevereiro, p.87-97.

MIGNOLO, Walter. (2008) Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*, n. 34, p. 287-324.

NOGUEIRA, Maria Alice. (1990) A sociologia da educação no final dos anos 60/início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. *Em Aberto*, Brasília, ano 9, n. 46, abr. jun., p.49-58.

_____; Nogueira, Cláudio M. M. (2009) *Bourdieu & a Educação*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica.

Filmes analisados

Numa escola em Havana (*Conducta*. Direção: Ernesto Daranas. Cuba, 2014, 108min.).

Esperando o Super-Homem (*Waiting for Superman*. Direção: Davis Guggenheim. EUA, 2010, 111min.).

Entre os muros da escola (*Entre les murs*. Direção: Laurent Cantent. França, 2008, 128min.).

Ao mestre com carinho (*To Sir, with love*. Direção: James Clavell. Reino Unido, 1967, 105min.).



Este livro,
Antiguidades Contemporâneas,
o primeiro do selo GALATEA,
utilizou as fontes tipográficas
Garamond e Capitals,
e foi terminado em
outubro de 2016,
em São Paulo.

GALATEA é um selo editorial, ligado à FEUSP - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, dedicado à publicação on-line de trabalhos relacionados à Filosofia, História, Literatura, Cinema e Cultura, em sua interface com a Educação.

GALATEA se relaciona diretamente com as atividades do Grupo de Estudos Clássicos da FEUSP – Paideuma, e com o Laboratório Experimental de Arte-Educação e Cultura – lab_arte.

