

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Faculdade de Educação – EDU
Programa de Pós-Graduação em Educação – ProPEd

**FALA, GESTO, SILÊNCIO:
UMA QUESTÃO PEDAGÓGICA**

**A DISCUSSÃO ENTRE SOFISTAS E FILÓSOFOS
PELO SENTIDO E PODER DE ENSINAR**

**ORIENTADOR: WALTER OMAR KOHAN
AUTOR: VINICIUS BERTONCINI VICENZI**

Rio de Janeiro, 25 de fevereiro de 2010.

Vinicius Bertoncini Vicenzi

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.



**FALA, GESTO, SILÊNCIO: UMA QUESTÃO PEDAGÓGICA
A DISCUSSÃO ENTRE SOFISTAS E FILÓSOFOS PELO SENTIDO E PODER DE
ENSINAR**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientador: Prof. Dr. Walter Omar Kohan

Rio de Janeiro
2010

**ESPAÇO RESERVADO PARA A
FICHA CATALOGRÁFICA**

Vinicius Bertoncini Vicenzi

**FALA, GESTO, SILÊNCIO: UMA QUESTÃO PEDAGÓGICA
A DISCUSSÃO ENTRE SOFISTAS E FILÓSOFOS PELO SENTIDO E PODER DE
ENSINAR**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovado em: _____

Banca Examinadora: _____

Prof. Dr. Walter Omar Kohan (Orientador)
Faculdade de Educação da UERJ

Prof. Dr. Alejandro Cerletti
Faculdade de Educação da UBA

Prof. Dr. Luís Felipe Bellintani Ribeiro
Faculdade de Filosofia da UFF

Rio de Janeiro
2010

RESUMO

VICENZI, Vinicius Bertoncini. *Fala, gesto, silêncio: uma questão pedagógica* - a discussão entre sofistas e filósofos pelo sentido e poder de ensinar. 2010. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

Esta dissertação surge de uma inquietude quanto ao que é privilegiado como forma de falar em sala de aula. Procura remontar, então, esse problema até a sua provável origem, no caso a Grécia Antiga, onde sofística e filosofia disputavam pela hegemonia de um tipo de discurso que servisse como paradigma para todas as áreas do saber, inclusive a educação. Nossa intenção é mostrar neste trabalho como o discurso educativo é também delimitado pela disputa pedagógica-política e lógica-ontológica que travam sofistas e filósofos. As definições do que significa falar e do que significa retórica são, então, pontos-chave para o estabelecimento da compreensão que temos do que significa ensinar e de a quem é dado o direito de ensinar, conceitos importantes para o campo da educação. Seguimos uma trajetória que pretende mostrar, na companhia de autores antigos como Parmênides, Platão, Górgias, Hipócrates, Aristóteles, Élio Aristides e Quintiliano, mas também filósofos contemporâneos como Bárbara Cassin, Michel Foucault e Jacques Rancière, como se formou essa compreensão de falas e o que se considerou desde então não-falas, o gesto, o silêncio, o ruído e a ficção. Com isso pretendemos questionar esses lugares e contribuir para repensar o papel desses discursos em educação.

PALAVRAS-CHAVE: Fala. Ensino. Retórica. Silêncio. Destino da pedagogia.

ABSTRACT

This dissertation emerges of an inquietude of what is privileged as a form of speaking in classrooms. It demands then to trace this problem until its origin, in this case probably the Ancient Greece, where sophistry and philosophy disputed the hegemony of a certain kind of discourse which could serve as a paradigm for all knowledge areas, including education. Our intention in this work is to show how the educative discourse is also delimited by the dispute pedagogical-political and logical-ontological in which sophists and philosophers are engaged. The definitions of what means speak and what means rhetoric are key points for the establishment of our comprehension of what means to teach and to whom is gave the right to teach, important concepts for the field of education. We follow a path which intends to show, in company of antique authors like Parmenides, Plato, Gorgias, Hipocrates, Aristotle, Elio Aristides and Quintilian, but also contemporary philosophers like Barbara Cassin, Michel Foucault and Jacques Ranciere, how this comprehension of speeches and what was considered since then non-speeches, the gesture, the silence, the noise and the fiction, were formed. Thereby we intend to question this places and contributes to rethink the role of this discourses in education.

KEYWORDS: Speech. Teaching. Rhetoric. Silence. Fate of pedagogy.

SUMÁRIO

Apresentação	7
OUVIR OS PRIMEIROS PROFESSORES GREGOS	8
REABILITAÇÃO DA RETÓRICA, LITERATURA E EDUCAÇÃO.....	10
INVERSÃO DE SINAIS: PÓS-MODERNIDADE E RETÓRICA.....	12
CONSIDERAÇÕES INICIAIS – RETÓRICA E SOFÍSTICA: PALAVRAS MALDITAS	13
O NOSSO MAPA CONCEITUAL - DUAS RUAS: PEDAGÓGICA/POLÍTICA	15
E LÓGICA/ONTOLÓGICA.....	15
1 1. ^a rua: a luta pedagógico-política entre retórica e filosofia – As não falas	17
1.1 Falar como criança.....	17
1.1.1 A infância como argumento desqualificante na disputa política pelo papel de professor.....	18
1.1.2 A infância filosófica: a retórica se ilude	21
1.1.3 A infância retórica: a filosofia fantasia.....	24
1.1.4 1. ^a Imagem Infantil: O Bicho-Papão	27
1.1.5 2. ^a Imagem Infantil: A brincadeira, o jogo	28
1.1.6 O retorno da infância filosófica: necessidade pedagógica platônica	33
1.2 Falar como louco	36
1.2.1 A loucura como marca da diferença desde os Gregos.....	36
1.2.2 A medicina e a criação da distinção entre os saberes	37
1.2.3 O nascimento da filosofia: parricídio da retórica?	41
1.2.4 O outro do Ocidente como um conceito de inferiorização: Natureza, Oriente e Selvagem	43
1.2.5 O louco de Platão: “orador curandeiro-ator-professor”	49
1.2.6 O retorno da fala do outro do Ocidente.....	51
1.3 Psicagogia ou pedagogia: Da necessidade de condução em educação	52
1.4 Da necessidade de um professor, ainda que ignorante: Sócrates versus Jacotot	66
2 2. ^a rua: A luta lógico-ontológica – Não Ser e Linguagem	76
2.1 1. ^a parada: Tratado (Górgias) contra Poema (Parmênides).....	80
2.1.1 Não ser x ser – Ou como entender o discurso como brincadeira.....	82
2.1.2 Não há conhecimento – A limitação epistemológica da ontologia	89
2.1.3 Não pode ser dito – A limitação pedagógica da ontologia.....	93
2.2.2 2. ^a parada: Metafísica (Aristóteles) contra Tratado (Górgias)	98
2.2.1 Fala e significação – O totalitarismo do sentido	101
2.2.1.1 Os mal-educados I: Aqueles que se enganam e merecem serem persuadidos	105
2.2.1.2 Os mal-educados II: Aqueles que falam por falar e merecem serem coagidos.....	108
3 A encruzilhada: o retorno da não fala	112
3.1 Falar como planta I: Crátilo mutilado – a fala do silêncio.....	114
3.2 Falar como planta II: a fala do ruído.....	121
3.3 Falar por falar: a fala da ficção	131
4 Hipócrates x HipócritEs: o destino da pedagogia decidido em uma letra?	146
4.1 Hipócrates: o destino-médico	146
4.2 HipócritEs: o destino-ator.....	159
5 Contribuições hipócritas para a sala de aula hoje.....	167

5.1 Retóricas do tempo	170
5.1.1 O presente	170
5.1.2 O sentido	172
5.1.3 O som	173
5.1.4 A improvisação.....	174
5.2 1. ^a Contribuição: O tempo como kairós.....	175
5.3 2. ^a Contribuição: Argumentos persuasivos: Éthos e páthos	178
5.3.1 Ethos como comédia / Pathos como tragédia.....	179
5.4 3. ^a Contribuição: A Voz.....	183
CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM RETORNO ÀS RUAS	193
REFERÊNCIAS	197

APRESENTAÇÃO¹

A disputa entre sofística e filosofia pela função de professor no berço da tradição ocidental pode revelar-nos pistas de por onde pensamos a fala no campo da educação e de por onde podemos ainda pensar.

A briga entre filosofia e sofística para saber quem seriam os “mestres” dos gregos, a quem seria dada a primazia de ensinar parece ser um campo fértil para pensarmos também a quem seria, ou a quem é dado o direito de falar. Não que haja uma proibição cabal, uma censura total da fala do outro, desse outro que poderia talvez nos ensinar, desse outro “professor”. Mas há certamente, a partir de então, uma disputa pela apropriação da fala. Quais falas merecem o respeito, a atenção e admiração e quais não? A quem ouvimos? Talvez essa seja a pergunta que essa disputa instaura: a quem ouvimos? Todos podem aparentemente falar, eis a contribuição das democracias, mas nem toda fala será ouvida. Uma fala não é ouvida apenas por uma questão de espaço, de maior ou menor proximidade daquele que fala, ou seja, por uma limitação física, mas por um limite semântico-político, de significação do sujeito de fala. É porque algumas falas não são sequer falas, mas balbucios, linguagem infantil, de animais ou de loucos, que recebem uma audição específica. A disputa pela fala é, também, desde o início, um trabalho de exclusão. A relação entre ensino e exclusão, assim, talvez antes de ser uma discussão moderna, da escola moderna, é uma discussão antiga, de quem merece ser ouvido.

O que é ser professor, no sentido daquele cuja fala merece ser ouvida, e o que é ser aluno, no sentido daquele que deve produzir o tipo de discurso correto segundo a fala que ouve, tem aí a sua origem.

A modernidade, devedora da interpretação que aqui investigo, talvez só tenha intensificado o que estava nessa origem. A fala e a não fala, ou melhor, a fala que tem significado, e a fala que é mero “falar por falar”, como dirá Aristóteles, decidem inclusive a quem chamaremos homem e a quem não. A exclusão daqueles que falam como crianças, como animais ou como loucos não é apenas uma exclusão física, como se verá na modernidade, mas uma exclusão política que exclui esses sujeitos ao menos de lhes darmos

¹ Utilizaremos, para fins de referência no corpo do texto, apenas o nome do autor, ano e página, quando se tratar de um autor moderno. Quanto às referências antigas utilizaremos a citação do nome da obra e da seção conforme preconiza a tradição de Estudos Clássicos. As traduções dos textos platônicos são de Carlos Alberto Nunes, na coleção da editora da UFPA. As referências completas encontram-se ao final do trabalho.

crédito de serem ouvidos. E assim também a educação talvez tenha se “esquecido” de olhar e dar crédito a esses discursos.

Ao excluir a fala desse “outro professor grego”, a tradição vencedora não se manteve autóctone na posição de mestre da cultura, mas manteve toda diferença e todo discurso “alternativo” ainda em solo filosófico. Recuperar o solo “retórico” da educação, ao que este trabalho em parte se inclina, também não significa excluir a tradição “filosófico-pedagógica” que formou o Ocidente. Inverter uma tradição pela outra parece-me ainda ficar preso à estratégia que nos formou até aqui, metafísica, dicotômica, dualista. Se queremos pensar e questionar esse lugar, esse *locus* do ensino-aprendizagem ocidental, precisamos tentar uma outra estratégia. Talvez no campo da ação, no campo político, não haja lugar senão para a polêmica, para outra estratégia em que um lado precise necessariamente que o outro seja derrotado para triunfar, mas isso precisa ser, ao menos do ponto de vista teórico, considerado como questão, como hipótese, e não como fato. Procuraremos então problematizar, assim, essa relação agonística entre filosofia e retórica quanto à fala. Por que é pelo papel de professor que ambas as tradições brigam? Por que deveríamos seguir apenas uma delas? Quais os perigos da fala do outro? Dessa fala do outro enquanto professor, enquanto aquele que ensina, portanto? Qual o poder de uma fala que ensina, que exige a exclusão de todo discurso contrário? Qual, enfim, o poder da fala pedagógica que torna o lugar do professor um lugar-chave e de embates de luta política?

OUVIR OS PRIMEIROS PROFESSORES GREGOS

“Destruir a seriedade dos adversários com o gracejo e o gracejo com a seriedade.” – Górgias (DK 82 B 12 In: SOFISTAS, 2005, p. 144).

Num momento em que a educação questiona o seu lugar de saber, em que a ciência não é mais vista como única fonte de conhecimento, aparecendo a literatura como possível complemento ou contraponto aos saberes científicos, penso que a discussão com a retórica mereça uma reavaliação dentro do universo educativo. Pois qual a base para tomarmos a literatura como conhecimento? Em que se funda tomarmos poesias e romances como fontes importantes ao trabalho que nós, por exemplo, na educação, fazemos? Podemos não nos perguntar por esses fundamentos e tocarmos nossas pesquisas assimilando literatura e ciência,

entendida, não como a Ciência, mas mais próxima a um simples saber. É uma possibilidade. Penso, no entanto, que tal aproximação se deve mais à tradição científica a que invariavelmente nos vemos filiados, como uma tentativa de respaldo e justificação frente ao meio acadêmico em que estamos inseridos, do que à própria vinculação entre ciência e literatura. Creio que uma resposta possível para a vinculação que desejamos ver entre literatura e conhecimento talvez só possa ser mantida mediante a retórica e, não, mediante a ciência.

Aqui não estamos tomando essa hipótese como verdade, mas como experiência², isto é, interessa-nos mais o que essa discussão possa proporcionar como experiência para este autor e para aqueles que venham a ler este trabalho, do que as pretensões de verdade que a hipótese aludida acima possa ter. Interessa-nos o que as considerações aqui feitas possam nos fazer pensar sobre a relação entre literatura, ciência e retórica, situadas em terras da educação. Afinal, mantendo-nos fiel ao princípio gorgiano que defendemos com toda força, a qualquer instante a seriedade aqui pode ser sacudida com um gracejo. Objeções podem ser feitas, hipóteses contrárias defendidas, mas isso não nos retirará a urgência de defender o que acabamos de iniciar. Penso que é desta forma que o princípio gorgiano, ao contrário de um imobilismo frente ao conhecer, leva-nos a uma dinâmica de pensamento. Diferentemente da aporia socrática, ponto-chave da maiêutica filosófica, que leva o interlocutor a um beco sem saída, em que aquilo que pensava saber é posto em xeque, que o leva a ficar paralisado, ainda que, momentaneamente, a “brincadeira” gorgiana parece possibilitar ao pensamento não ficar preso em volta de si mesmo. Talvez, paradoxalmente, retórica e filosofia, por caminhos diversos, levem o conhecimento adiante. E, quem sabe por isso, tenderemos a ler nessa relação a possibilidade de fundamentar nossas urgências de pensamento hoje.

² “A experiência e a verdade habitam espaços diferentes e possuem uma relação complexa. Uma experiência intensa, importante, desejável, supõe um compromisso com uma certa verdade acadêmica, histórica que a antecede. [...] a experiência da escrita transcende [transcende a verdade], a evita e, em seu sentido mais importante a coloca em questão, a ameaça, modifica nossa relação com essa verdade e, dessa forma, transforma aquilo que somos. Este é o valor principal de uma experiência de escrita: não contribuir para constatar uma pressuposta verdade, mas sim transformar a relação que temos conosco mesmo ao transformar a relação que mantemos com uma verdade na qual estávamos comodamente instalados antes de começar a escrever” (KOHAN, W. 2005, p. 16-17). Ver também FOUCAULT, M. In: KOHAN, W. 2005, p. 16: “Então (A História da Loucura) é um livro que funciona como uma experiência, para aquele que o escreve e para aquele que o lê, muito mais que como uma constatação de uma verdade histórica. Para que se possa esta experiência através deste livro é necessário que o que se disse seja verdadeiro em termos de verdade acadêmica, historicamente verificável. Não pode ser tal como uma novela. Não obstante o essencial não se encontra na série de constatações de uma verdade histórica, mas na experiência que este livro permite fazer. Pois bem, esta experiência não é nem verdadeira nem falsa. Uma experiência é sempre uma ficção: é algo que não se fabrica a si mesmo, que não existe antes e que encontrará o existir depois. Esta é a difícil relação com a verdade, a maneira na qual esta última se encontra comprometida em uma experiência que não está atada a ela e que, até certo ponto a destrói.”

REABILITAÇÃO DA RETÓRICA, LITERATURA E EDUCAÇÃO

O filósofo alemão Friedrich Nietzsche é um dos primeiros a “reabilitar” a retórica³ e o faz num momento crucial de sua filosofia, momento este que guarda muitas semelhanças com o momento pelo qual passa a educação atualmente. Depois da tentativa de crítica ao fundamento metafísico do conhecimento na filosofia de Sócrates, com *O nascimento da tragédia*, através das reverberações da música wagneriana e suas influências schopenhauerianas, devedora de ideias orientais, Nietzsche volta-se à retórica. E por quê? Porque suas ideias no livro da juventude, de alguma forma, trocavam uma metafísica, a das Ideias, por outra, a da música, a do Uno e do *principium individuationis*, com seu “véu de Maia” e outros termos ainda metafísicos. A antimetafísica de Nietzsche não conseguia assim vencer seu oponente. Foi preciso a retórica para Nietzsche tentar uma segunda vez. E penso aqui que a educação passa por um momento semelhante. Passamos por um momento de crítica ao modelo cientificista⁴ de outrora, em que somente o conhecimento científico era privilegiado nas pesquisas, seja com as contribuições de ciências auxiliares à educação, como a Psicologia, em especial a área do Desenvolvimento, seja com os próprios métodos e objetivos da ciência como paradigmas para o trabalho em educação. Este momento de crítica passa por uma revalorização dos saberes criticados pela ciência, em especial a arte em sua forma literária. No entanto, se tomarmos a literatura como ciência, usando-a como uma fonte, equivalente à ciência, isto é, tomando-a como um dado que depois será computado no escopo de uma metodologia “científica”, do ponto de vista dos fundamentos, estaremos substituindo uma metafísica da ciência por uma metafísica da arte, de forma semelhante ao que fez Nietzsche com o seu *O nascimento da tragédia*. Por metafísica estamos entendendo aqui a busca por uma essência, isto é, por um fundamento último que garanta a verdade das proposições, pois os dados, científicos ou artísticos, corresponderiam àquilo que o objeto de estudo seja. Como essa correspondência necessita de duas instâncias, uma da coisa e outra da proposição, chamamos de metafísica tal proposta. É por isso que o grande problema da superação da metafísica passa pelo problema da linguagem, e é por esse motivo que Nietzsche se volta para a linguagem mediante a retórica para pensar essa superação. Se quisermos,

³ “Con el descubrimiento de la retórica a Nietzsche se le abría un nuevo camino o modo de crítica antimetafísica frente al conocimiento y al lenguaje conceptual. Y por primera vez la retórica es rehabilitada y asumida en su papel histórico como una antifilosofía.” (GUERVÓS, L. E. S. Introducción. In: NIETZSCHE, F. 2000, p. 13).

⁴ Lembremos aqui que muitos cursos de pedagogia ainda se chamam Ciências da Educação.

portanto, superar também a metafísica dentro do universo do pensamento pedagógico, teremos de também nos enfrentar com a relação entre retórica, linguagem e filosofia.

O trajeto conceitual feito por Nietzsche pode nos ajudar a pensar melhor, talvez, esse interesse pela questão. Nietzsche volta-se à retórica para tentar ressituar o discurso. Para além ou aquém de toda pretensão de verdade que qualquer discurso tenha, há uma outra forma de se pensar a palavra, o trabalho com as palavras, vendo-o mais a partir da sua pronúncia, da sua erupção, do que com o conteúdo ou significado daquilo que é dito.

“La pretensión de rehabilitar la retórica como instrumento crítico implica, por una parte, abandonar la pretensión epistémica del conocimiento; por otra parte, reconducir el pensamiento hacia una voluntad de autoafirmación.” (GUERVÓS, L. E. S. Introducción. In: NIETZSCHE, F., 2000, p. 13).

INVERSÃO DE SINAIS: PÓS-MODERNIDADE E RETÓRICA

“Aos blocos semânticos dar equilíbrio. Onde o abstrato entre, amarre com arame
Ao lado de um primal deixe um termo erudito.
Aplique na aridez intumescências.
Encoste um cago ao sublime. E no solene um pênis sujo.”

Manoel de Barros, *O livro das ignoranças*

Colocar o diferente junto do mesmo, inverter os sinais, contradizer, eis o lema tanto do poeta, Barros, quanto do orador, Górgias. Ainda que ouçamos o poeta – e Barros é cada vez mais lido, *encostar um cago ao sublime* ainda é tarefa rara entre nós. E por quê? Porque tomamos a poesia muito mais no que tem de apolíneo do que no que tem de dionisíaco, para continuarmos na mesma gramática, a de Nietzsche. Por que nunca o sujo? Por que o relativismo de que tanto a poesia quanto à retórica bebem, não podem ser bebidos por nós? Por que, enfim, não ouvimos sequer a retórica, se fala mais ou menos a mesma língua? O que ainda nos apavora na retórica? A possibilidade de “fraude” no discurso? O poeta é sábio, o orador picareta. Será? Ainda que possamos ver na retórica somente a oratória dos advogados, parte inegável de sua tradição, a retórica pode nos oferecer muito mais ao discurso em prosa. E mesmo a criação do advogado em seus discursos de defesa ou acusação talvez tenha muito mais a dizer a um tempo não metafísico do que a “pureza” na qual ainda operamos. Rever essa tradição, a retórica, é colocar-nos diante da tradição que venceu, a filosófico-científica, e

repensar suas possibilidades e limites, bem como balizar os discursos que a ela se opunham e que agora são revisitados pela educação, como a poesia.

Quando o campo da educação se pergunta que discurso lhe é próprio, afinal, é ciência, é arte? Os primeiros professores gregos, os retóricos e sofistas, talvez também tenham algo a contribuir nessa discussão. Basta que lhes demos ouvidos.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS – RETÓRICA E SOFÍSTICA: PALAVRAS MALDITAS

Antes de mais nada é preciso um esclarecimento inicial quanto ao sentido das palavras “retórica” e “sofística” que se confundem algumas vezes. Em primeiro lugar, é preciso desconfiar do sentido habitual atribuído a essas palavras, ou seja, de “adulação” e “empostação” para a primeira e “pretensa sabedoria” para a segunda. Esses sentidos, como veremos, já fazem parte de uma história que critica esses lugares de fala. Assim, para evitar de *maldizê-las*, faz-se importante voltar à origem dos termos. Se é “bem verossímil que o *Górgias*, escrito por volta de 385 a.C., faça-nos assistir à invenção da palavra [isto é, da palavra 'retórica'], assim como daquelas conhecidas e glosadas: *eristike* [erística], *antilogike* [antilógica], *dialektike* [dialética], talvez até mesmo *sophistike* [sofística] (CASSIN, B., 2005, p. 146), e justamente nesse diálogo Platão coincida retórica e sofística,⁵ com o *Fedro* o mesmo Platão abrirá uma fenda na retórica, separando a retórica “lisonjeadora”, a praticada pelos sofistas, da “verdadeira”, isto é, da praticada por Sócrates, que será então chamada de dialética.⁶ Com o *Fedro*, portanto, uma retórica coincidirá com a dialética, tornando assim complicado falarmos de retórica e sofística como sinônimos, já que também haveria uma retórica “filosófica”. No entanto, como esse segundo sentido da palavra “retórica”, criado no *Fedro*, na verdade representa a sua eliminação, já que se torna a própria filosofia, temos de um lado a “retórica sofística” e de outro a “dialética filosófica”, segundo a classificação platônica. No entanto, é importante desconfiar também dessa amarra linguística que Platão nos coloca. Não há realmente retórica fora da sofística, na literatura, na filosofia ou em outros campos? E o que significa que a retórica seja sofística? Será a retórica de Górgias igual à

⁵ “A sofística é a retórica, e é Górgias quem o terá dito”. (CASSIN, B., 2005, p. 147) – Cf. também *Górgias*, 452e.

⁶ Sócrates pergunta espantado em 266d: “Fora da dialética haverá algum belo processo de que a arte [retórica] se aproprie?” e depois de algumas considerações quanto aos procedimentos retóricos coloca novamente a dialética no centro do que seja a retórica ao afirmar que os “mais sábios do que nós, se expressariam desse modo, incluindo-nos na censura: Fedro e Sócrates, em vez de censurar [a retórica], o que é preciso é desculpar os que, por desconhecimento da dialética, não está em condições de definir o que seja retórica” (269b), chegando ao ápice da assimilação da retórica pela filosofia ao final do *Fedro*, em 278d, quando dá o nome de filósofo a Lísias, Homero e Sólon se estes se ocuparem das suas composições de discursos “cientes do que seja a verdade” (278c).

retórica de Hípias, por exemplo? Ou melhor dizendo, a retórica de Górgias guarda mais semelhanças com a de Hípias simplesmente porque ambos foram enquadrados no conceito de “sofista” do que poderia guardar com a dialética platônica ou com a poesia de Parmênides? Que sentido há, portanto, nessa aproximação “necessária” entre retórica e sofística que Platão nos relegou? Não basta assim reabilitar a “retórica sofística”⁷ simplesmente. Isso é continuar preso ao esquema platônico, um platonismo às avessas, é verdade, mas ainda um platonismo. Como disse Heidegger a respeito de Nietzsche como o último metafísico, sua antimetáfísica é o desfecho final da mesma história.⁸ Para inaugurar, portanto, uma nova história, para conseguirmos enxergar para além do “esquema” conceitual a que Platão nos encerrou, e aqui penso sobretudo, nas consequências dessa interpretação da sofística e de sua fala para a educação, é necessário reear um pouco a equação retórica=sofística. Se esse é ainda o mapa que temos, não podemos negá-lo, já que faz parte de nossa história, é preciso esgarçá-lo, procurando ver pontos, brechas e fendas ainda não visualizados por esse mapa. Assim, quem sabe, poderemos pensar novamente a questão da fala para a educação desde um outro cenário, desde um outro mapa, talvez.

O NOSSO MAPA CONCEITUAL - DUAS RUAS: PEDAGÓGICA/POLÍTICA E LÓGICA/ONTOLÓGICA

O mapa que possuímos para pensar a relação entre filosofia e retórica possui ao menos duas entradas. Uma, a de revisitar os próprios textos antigos que chegaram até nós, os de Platão, os dos sofistas, de Aristóteles, bem como da doxografia existente.⁹ A outra, a partir de comentários modernos e contemporâneos do que se pode chamar, grosso modo, de “reabilitação da sofística”. Nesse sentido vale a pena ressaltar figuras como as de Guthrie, Kerferd, Perelman e, para nós, em especial, Bárbara Cassin. Desde o brilhante trabalho da professora francesa temos aberta uma trilha para pensar como a disputa entre filósofos e sofistas passa por uma compreensão divergente sobre a linguagem, em particular quanto ao papel central do “Não ser” nessa relação. É nesse sentido que estamos chamando esse

⁷ Muito em voga hoje em dia está a tentativa de reabilitação de Chaïm Perelman. Ver PERELMAN, C., 1996 e PERELMAN, C., 2004.

⁸ Cf. HEIDEGGER, M., 2007.

⁹ A primeira sofística, a grega, já possui muitos dos seus textos conservados reunidos em coletâneas exemplares, como as de Mario Untersteiner, traduzida para o português como SOFISTAS. *Testemunhos e fragmentos*, Imprensa Nacional, Lisboa, 2005.

caminho de acesso ao problema da relação filosofia *versus* retórica de “rua lógico-ontológica”. Fazer simplesmente esse percurso, no entanto, seria repetir um trajeto já trilhado, o trajeto de Bárbara Cassin e de sua filosofia. Isso não significa, porém, que não vamos percorrê-lo. Será necessário para entendermos o problema que nos colocamos. Significa, então, que para o objetivo deste trabalho, para pensar as consequências dessa disputa para o campo da educação será necessário também percorrer uma outra via. Essa outra rua é dada pelos próprios textos antigos que analisaremos. Se todos aqueles que se voltaram a essa discussão entre filosofia e retórica tiveram de, cada um a seu modo, revisitar esses textos, aqui não poderíamos fazer diferente. Revisitaremos esses textos a fim de encontrar pontos de contato entre a discussão lógico-ontológica e a discussão pedagógico-política. Há essa espécie de interseção entre esses dois campos? Que espécie de interseção é essa? É uma encruzilhada em que os dois campos se cruzam ou são pontos que se tangenciam como duas grandes ruas paralelas? Para tentar identificar que tipo de geografia compõe esse mapa vale a pena voltar ao seu começo, com o *Górgias* de Platão.

1 1.^a RUA: A LUTA PEDAGÓGICO-POLÍTICA ENTRE RETÓRICA E FILOSOFIA – AS NÃO FALAS

1.1 Falar como criança

A infância, como esse lugar-próprio da não fala, *infans*, só poderia mesmo estar na base da discussão sobre aqueles que falam, ou melhor, sobre aqueles que devem falar e, conseqüentemente, serem ouvidos¹⁰. Estar a infância na “infância”¹¹ da discussão pelo papel de professor parece-me uma daquelas coincidências que nos fazem abrir um sorriso, de orelha a orelha, um sorriso curiosamente “infantil”. A questão, no entanto, é analisar que infâncias são essas, o que a interdição da fala representa nessa disputa e que papel jogam essas interpretações da infância para o “esquecimento” da fala do outro. A não fala atua como o “Não Ser”, objeto explícito de divergência entre filosofia e retórica, haja vista o *Poema*, de Parmênides, e a sua réplica, o *Tratado do Não-Ser*, de Górgias? E, assim, é a infância o reflexo político e pedagógico do que o “Não Ser” representa para a ontologia?

1.1.1 A infância como argumento desqualificante na disputa política pelo papel de professor

A grande disputa travada entre filósofos e sofistas no campo da educação grega pode ser resumida na seguinte imputação: qual dos dois discursos é infantil? Os sofistas, explicitamente retóricos como Polo e Cálicles, acusam Sócrates de ser mais incapaz que uma criança ao argumentar, e Sócrates, por sua vez, vê nos sofistas a ingenuidade de uma criança que escolhe mais pela aparência, pelo prazer, do que pela verdade. Por que, então, essa disputa pela infância? Por que o debate giraria em torno desse tema? Resumir a disputa

¹⁰ “Em geral *infans* podia designar criança em idade muito mais avançada que aquela em que 'não falam', de modo que essa denominação é usual para as crianças até os sete anos. Assim, *infans* pode designar a criança no sentido ordinariamente reservado a *puer*. Na verdade são encontrados usualmente usos de *infans* referindo-se a pessoas que se aproximam dos treze ou quinze anos. Então, podemos entender que *infans* não remete à criança pequena que não adquiriu a capacidade de falar, mas se refere aos que, por minoridade, não estão ainda habilitados para testemunhar nos tribunais: *infans* é assim 'o que não se pode valer de sua palavra para dar testemunho' (CASTELLO, L. A., 2007, p. 52).

¹¹ O diálogo *Górgias*, que inaugura propriamente a discussão entre filosofia e retórica apresenta interessantes e instigantes lugares da infância, imagens nas quais uma e outra tradição pretendem encerrar o seu adversário. Por isso dizemos que a infância está na “infância” da discussão sobre o papel de professor.

política entre filósofos e sofistas pela educação a partir do tema da infância não é isso também uma operação ingênua? Não haveria outros fatores em jogo? Possivelmente, mas não nos interessará aqui superar a ingenuidade, se é que isso é possível. Talvez a grande ingenuidade pela qual passe o pensamento seja justamente essa tentativa de completude, de *epistéme* para além da mera *dóxa*. Mas, então, o que nos garante que essa perspectiva curiosa pela qual procuramos ver o problema entre filósofos e sofistas seja uma boa perspectiva? Ao final do texto, ao final dessa brincadeira, talvez possamos assegurar melhor se valeu ou não.

As referências à infância ao longo do diálogo *Górgias*, de Platão, são muitas e curiosamente trazem sempre um caráter negativo. Curioso não porque seja uma novidade aliar infância com menoridade, com menos, com pouco, ou, até mesmo, com falta. O curioso é a recorrência frequente a essa associação do outro ao infantil. Por que a desqualificação do argumento do outro passa sempre pela infância? A questão parece necessitar de dois enfrentamentos. Em primeiro lugar, por que a necessidade de desqualificação e, segundo, por que a desqualificação incide sobre a infância. Veremos que esses dois pontos convergem, mas antes será interessante abriremos a questão. A necessidade de desqualificar o adversário parece residir no fato de que, primeiro, a filosofia precisa distinguir-se enquanto discurso frente ao solo em que germinou, isto é, precisava distinguir-se da retórica, da sofística. Lembremos que Sócrates era identificado por muitos em seu tempo como um sofista¹². Segundo, a desqualificação do outro mostra-nos que, talvez, a disputa que a filosofia pretende operar como uma questão gnoseológica, de mera disputa sobre o que significa conhecer, em que pesa uma tentativa de neutralidade na disputa, ou melhor, de um uso apenas de recursos lógicos, válidos, necessite, sim, de artifícios “pouco lógicos”. Se quiséssemos radicalizar, até falaciosos, pois a desqualificação não passa de um *argumentum ad hominem*, isto é, uma falácia cometida quando alguém responde a algum argumento com uma crítica a quem fez o argumento, e não ao argumento em si. Mas é bom lembrar que essa sofisticação lógica só viria à tona em definitivo com os medievais, devedores da lógica aristotélica, que, aqui, em Platão,

¹² Aristófanes, nas *Nuvens*, por exemplo, o caracteriza de forma muito parecida com os sofistas (*Nuvens*, 218-260), sendo procurado por Estrepsíades para “aprender a falar” (ibid., 240), para que Sócrates lhe ensine um raciocínio que seja capaz de fazer com que não devolva nada em suas dívidas (ibid., 245), um argumento sofístico, portanto, pois trata-se de um raciocínio útil à sua defesa. O próprio Sócrates, na peça, diz iniciar Estrepsíades para que se torne “escovado na fala, charlatão, uma flor de farinha!” (ibid., 260). Também em Platão, o jovem Hipócrates do *Protágoras* procura Sócrates, para que o introduza no círculo do Sofista recém-chegado (*Protágoras*, 311a), de onde se pode concluir que Sócrates era considerado pelos seus concidadãos como alguém reconhecido pelo círculo dos sofistas, próximo a ele. É no mesmo diálogo, o porteiro de Cálías barra a entrada dos dois visitantes, Sócrates e Hipócrates, por considerá-los “outros sofistas” (ibid., 314d), alegando que a casa já estava cheia deles. Mesmo que Sócrates diga ao porteiro que “não viemos ver Cálías nem somos sofistas” (ibid., 314e), a conclusão rápida do homem comum grego, como o porteiro exemplifica, de que qualquer um que dialogue sobre temas para se pôr de “acordo um com o outro” (ibid., 314c) é um sofista mostra bem o quanto filosofia e sofística eram “confundidas”. Ver também a esse respeito KERFERD, G.B. 2003, p. 62 em que diz que “o método socrático, mesmo que possa ter se originado com Sócrates, não obstante originou-se dentro do movimento sofista, porque o próprio Sócrates fazia parte desse movimento”.

apenas é esboçada. Será preciso Sócrates vencer os sofistas para que possamos falar em lógica, ao menos em sentido forte. No entanto, a vitória da lógica talvez se deva a alguns recursos ilógicos, como a desqualificação do adversário. Contraditório Sócrates? De jeito nenhum. Obviamente que a desqualificação socrática não passará pela acusação direta. Sócrates não é ingênuo, ingenuidade que nada tem de infantil nesse caso. O filósofo tentará desqualificar seu adversário, sofista, acusando o seu ofício, indiretamente. E é exatamente nesse ponto que necessita da infância.

1.1.2 A infância filosófica: a retórica se ilude

A infância surge como o conceito necessário para que a desqualificação da sofística não passe pelo ataque pessoal, pela disputa, trabalho da sofística. A infância é a chave do argumento socrático de desqualificação, simplesmente porque permite a Sócrates associar o sofista à criança e, com isso, o ataque socrático passa a ser indireto, aliás, como é toda a estratégia de disputa filosófica. A infância surge como a analogia necessária para que Sócrates não seja acusado de ilógico, de falacioso. Sócrates está apenas associando o trabalho sofístico ao que fazem as crianças que, irrefletidamente, escolhem e tomam decisões sem “saber” o quê, “na verdade”, estão escolhendo. É por isso que é Sócrates quem primeiro faz referência à infância no diálogo quando diz que “a cozinha toma a aparência da medicina, fingindo conhecer os alimentos que são melhores para o corpo, de tal maneira que, se coubesse a crianças, ou a homens tão pouco razoáveis como as crianças, decidir qual dos dois, médico ou cozinheiro, conhece melhor a qualidade boa ou má dos alimentos, o médico acabaria por morrer de fome”. (*Górgias*, 464d).

É curioso notar que a imputação de “infantil”, como desqualificante, que num primeiro momento pareceria ser um recurso retórico, apareça na primeira vez pela boca do filósofo. E a infância aqui está associada principalmente a dois aspectos, à aparência e à pouca racionalidade para decidir, dois aspectos fundamentais da teoria platônica. A infância é assim o lugar em que a aparência e a pouca racionalidade se juntam, o lugar em que será possível a Sócrates defender, por exemplo, que a aparência é o lugar do engano. São as crianças, já que não fala “infância”, fala “crianças” [*païdes*, em grego], quem vive na aparência e decide equivocadamente justamente por isso. O interessante seria perguntar hoje: qual o problema da aparência? Não decidimos sempre baseados na aparência? O que existe para além da

aparência, a essência? Não é o cozinheiro realmente quem conhece melhor a qualidade dos alimentos, afinal de contas é graças a ele que comemos e gostamos de comer? Obviamente que Sócrates discordaria de tudo isso. A sua intenção é justamente mostrar o quão problemática é a aparência. Diria simplesmente que o cozinheiro nos oferece a qualidade “aparente” dos alimentos, isto é, agrada-nos aos sentidos, ao prazer, mas não nos oferece a qualidade “real” dos alimentos, isto é, não conhece verdadeiramente se aquela comida apetitosa é saudável, se aquela combinação de alimentos nos traz mais benefícios ou malefícios para nossa saúde. Isso, obviamente, é tarefa do médico, que conhece os lipídios, carboidratos, proteínas, etc., que compõem os alimentos. Obviamente que Platão não conhecia esses “ingredientes”, mas a ciência moderna, nesse caso a nutrição, nada mais é do que o médico platônico do exemplo.

Não é estranho, também, notar nessa passagem alguns lugares-comuns por onde a infância habitará. As crianças não podem decidir sozinhas porque decidirão sempre em função da aparência, isto é, do prazer e do engano. Será preciso submetê-las a um especialista, a um “médico”, os pedagogos e licenciados, capazes de saber qual a qualidade melhor ou pior dos alimentos. O interessante é notar as razões alegadas por Sócrates, na passagem, para cultivarmos essa prática de anos. Há alguns termos e ligações interessantes. Primeiro, quando diz que “a cozinha toma a aparência de medicina”. Que cozinheiro se pensou um médico? Certamente não podemos tomar isso ao pé da letra, como nada em Platão. E segundo, quem disse que se coubesse a crianças decidirem quem conhece melhor a qualidade dos alimentos, isso implicaria a morte do médico? Que sentido tem também essa frase? Certamente não podemos entendê-la literalmente, já que segundo a própria lógica que fundará Platão e seu fiel discípulo Aristóteles, o conseqüente, isto é, a morte do médico, não se segue necessariamente do antecedente, das suas razões, isto é, da escolha das crianças sobre o conhecimento dos alimentos. O silogismo falha. Essa “morte” só pode ser entendida, portanto, alegoricamente, ou seja, como uma outra coisa. A morte metafórica a que se refere Platão obviamente não é a morte por comida, a morte de um indivíduo, o médico, mas a morte da medicina. Isto é, se for dado “a crianças, ou a homens tão pouco razoáveis como as crianças”, para o interesse de Platão mais os segundos que os primeiros, a prerrogativa da escolha, da decisão – e aqui não estamos falando de alimentos, mas simplesmente de quem conhece, do que é conhecimento – aí então a medicina, isto é, todo discurso epistêmico, racional, em especial a filosofia, não sobreviverá. Portanto, o que está em jogo no uso do termo “infância” no *Górgias* de Platão é a própria vida da filosofia.

Questão importante para estar a infância, a vida ou a morte da filosofia. Nada pequeno o papel dos pequenos na argumentação de Platão para vencer os sofistas, esses “homens tão pouco razoáveis como as crianças”. O adversário socrático-platônico surge pela primeira vez no texto. Sócrates não lhe dará o nome usual, próprio, esses homens nunca serão chamados de oradores ou sofistas. A imputação de “infantil” a esses homens será para sempre indireta, e, assim, Sócrates estará salvo de ser considerado falacioso, salvo de uma vez por todas da imputação de ter cometido argumentos *ad hominem*. Grande Sócrates e grande Platão, sofistas indiretos. Garantem a desqualificação do adversário pela analogia, desqualificando o seu ofício. O máximo de explicitude que fará Sócrates, do contrário não se perceberia a quem está a desqualificar, é dizer que a cozinha está para a medicina, assim como a retórica está para a justiça. Com essa regra de três, devedora da matemática, Sócrates pretende encerrar a retórica como uma adulação, como algo que visa somente ao agradável, sem a preocupação do melhor, e que não está por isso fundada na razão. A retórica passa a ser uma bajulação de indivíduos pouco razoáveis, como aquela criança que fica na barra das calças dos pais, importunando a vida, o universo “adulto”.

1.1.3 A infância retórica: a filosofia fantasia

Obviamente que os retóricos não se reconhecem nessa posição. Polo busca exemplos da vida cotidiana para mostrar a Sócrates que não é dessa forma que os oradores são considerados. Pelo contrário, são admirados pelos seus feitos. Sócrates claramente não valida esse tipo de “argumento”. Exemplos empíricos não tocam o problema do que seja a retórica. Para ele, voltamos a cair na armadilha da aparência, os exemplos cotidianos são aparentes, a questão reside no que ficar estabelecido pelo diálogo. Polo, então, busca refúgio novamente na infância, agora uma nova infância, a infância retórica. Acusa explicitamente que até uma criança era capaz de demonstrar a Sócrates que não fala a verdade¹³. Sócrates, para a retórica, é mais ingênuo que uma criança ao defender que é pior praticar a injustiça, do que sofrê-la, objeto da discussão sobre o “poder” dos oradores. Polo discorda veementemente dessa posição, alegando que havia exemplos bem recentes para refutar essa tese socrática, já que muitos homens que praticavam a injustiça eram felizes. Por isso chama Sócrates de infantil,

¹³ Pólo: “És um adversário difícil de refutar, Sócrates, mas neste caso até uma criança era capaz de demonstrar que não falas verdade!” (*Górgias*, 470c).

vê em Sócrates um poder de argumentação mais fraco do que o de uma criança. Não é esse conceito de infantil o mesmo que o de Sócrates no diálogo? Não é a pouca capacidade “racional” a característica distinta das crianças? É a infância da retórica, em suma, diferente da infância da filosofia?

A questão parece incidir no que significa “pouca capacidade racional” em ambos os casos. Sócrates vê na racionalidade a possibilidade de uma escolha correta e verdadeira a respeito das coisas e, por isso, vê no infantil uma pouca racionalidade, já que escolhem baseados no prazer, na aparência, no erro, em suma. Os retóricos, em especial nesse caso, Polo, vê na “capacidade de demonstrar”, já que não usa o termo “racional”, a possibilidade de falar do que existe, do que é verdadeiro e, por isso, vê na infância a ingenuidade de ver coisas que não existem, de fantasiar. Interessante ver como usos tão similares adquirem tonalidades diferenciadas, abrindo-nos os significados por onde caminhou e caminha a infância. A infância da retórica joga-nos no campo da fantasia, da irrealidade, ilusão que é diferente da ilusão da aparência, a que alega Sócrates. Se ambas as infâncias assumem uma valoração negativa, são ilusões, a interpretação que nos oferecem nos permite habitar mundos distintos. A questão que oferece a infância para a filosofia e para nós todos, de uma maneira geral, é: que mundos são esses? Quantos mundos existem?

Não é de se estranhar que Platão vá postular dois mundos, um da aparência e outro da transcendência. Ainda que discutamos contemporaneamente sobre o que significam esses mundos, onde estariam, a infância parece ser um interessante portal de entrada para essa questão. A pouca racionalidade das crianças demonstra que elas estão presas somente num mundo, no mundo da aparência, ainda não atingiram pela maturidade racional a capacidade de ver a pertinência dos dois mundos e, por isso, escolhem enganadas. Será a partir da aprendizagem, da rememoração, que adquirirão o conhecimento de que existem dois mundos e que devemos escolher mediante o mundo da transcendência, do bem, do belo, do verdadeiro, da metafísica, em suma. Para a retórica, pelo contrário, só existe um mundo, o mundo concreto da experiência diária, dos exemplos a que alega Polo a todo instante. A pouca racionalidade das crianças, a sua falta de poder de demonstração, só nos mostram que veem coisas que não existem, que são ingênuas e que precisam adquirir os instrumentos necessários para poderem combater de igual para igual, sobrepor a ingenuidade para habitar um mundo de disputa, de guerra, onde os mais fracos padecem.

Lugares tristes para habitar a infância? Perspectivas igualmente sofríveis de educar a infância? Difícil tomar partido na disputa pedagógica entre sofistas e filósofos para educar a infância? Talvez, ambas preveem a superação da infância, uma para um mundo adulto de luta,

de competição, instrumentalizado, outra para um mundo estritamente racional, de escolhas ajuizadas, acertadas. Talvez todas as tentativas de fundamentação da pedagogia residam ainda nessa disputa. Que mundo é esse para o qual educamos? Não é essa uma das primeiras perguntas pedagógicas? Dependendo da concepção que temos faremos um ou outro tipo de pedagogia, de ensino. Era isso exatamente que sabiam nossos “sábios” amigos, filósofos e sofistas. Por isso a disputa. Talvez queiramos outros mundos, que não os desenhados aqui. Talvez existam, talvez não. Resta, no entanto, como mostra a disputa, tentar pensá-los. E pensar significa, nesse caso, disputar, achar brechas. Não se chega a fundamentações por desejo, por vontade, por misturas mais ou menos inócuas, fracas, na tentativa de nos acalmar, de nos confortar em nossas perturbações iniciais frente ao mundo. Buscar simplesmente uma teoria que nos conforte é morrer para o pensamento. Pensar a teoria que nos dá o caminho para educar é disputar na linguagem que mundo existe. Tarefa difícil? Muito. Impossível? Não, Sócrates e os oradores presentes em *Górgias* nos mostram que não. Com estratégias diferentes, a filosofia mais irônica, a retórica mais descritiva, a disputa prossegue.

1.1.4 1.ª Imagem Infantil: O Bicho-Papão

A infância, no entanto, não aparece apenas como um conceito disputado. Imagens infantis também aparecem no texto. Sócrates lança mão de uma imagem comum ao universo das crianças, o bicho-papão, para mostrar o quanto o “argumento” dos retóricos, como Polo, é fraco. Mas como assim? Como é possível ao respeitado filósofo Sócrates falar em bicho-papão? Um texto filosófico tão importante como o *Górgias* impregnado de uma alegoria infantil? Será uma infância “positiva” em Sócrates? Para além do positivo ou negativo, o argumento socrático vale pela sua força de disputa, isto é, pela força discursiva que traz a novamente colocar a retórica na infância, na infância do pensamento, como um discurso para assustar criancinhas. Mas por que essa resposta socrática? O que diz Polo de tão absurdo? Diz simplesmente que “se um homem é apanhado numa conspiração criminosa contra um tirano, pelo que, logo a seguir, o torturam, lhe cortam os membros, lhe queimam os olhos, o submetem, enfim, a toda a casta de martírios, vendo inclusivamente aplicar o mesmo tratamento aos filhos e à mulher, e sendo por fim, crucificado ou, coberto de pez, queimado vivo, será este homem mais feliz do que se conseguisse escapar e viesse a tornar-se tirano, para levar toda a vida à frente da cidade, satisfazendo as suas vontades e sendo objeto de

inveja dos cidadãos e dos estrangeiros, que o considerariam um homem feliz? E é isto que tu achas impossível de refutar?” (Górgias, 473c-d).

O discurso de Polo é absurdo, aos olhos de Sócrates, por dois motivos. Primeiro, pelo uso abusivo de imagens fortes, de impacto no ouvinte, e, segundo, porque considera o assentimento dos outros como prova da existência do objeto em questão, ou seja, a inveja e a consideração dos outros de que a pessoa é feliz garantiriam a sua felicidade. É por isso que Sócrates, ironicamente, irá dizer que “há pouco apresentavas-me testemunhas, agora queres assustar-me com um papão, bom Polo, e nada de me refutar” (ibid., 473d).

O que está em jogo, portanto, são as formas de argumentação e refutação. A infância aparece mais uma vez como o universo segundo o qual é possível enclausurar o outro. Há um discurso adulto e um discurso infantil. E como aqui se quer um discurso adulto, toda vez que um dos oponentes resvalar pelo discurso infantil, pelo universo infantil, poderíamos dizer até, pela literatura infantil, já que o papão é um personagem desse universo, será desclassificado. A resposta socrática mostra-nos uma perspectiva de classificação do discurso que é interessante pensarmos também. Até que ponto o discurso pode ser repartido em universos, infantil e adulto? Um uso aterrorizante do discurso, como o de Polo, é um uso infantil? É ilícito usar desses artifícios numa conversa séria, argumentativa? Aqui vemos presente novamente um esboço de uma certa lógica que eliminará do discurso todo caráter emotivo da linguagem, com o que teremos as divisões e subdivisões dos saberes em áreas, em classes específicas, um problema até hoje. Deixando isso um pouco de lado, a questão é que a acusação de infantil à retórica novamente surte um efeito positivo para a batalha de Sócrates. Tão positivo que Sócrates consegue que Polo se submeta ao método filosófico, à maiêutica socrática, à sua experiência de argumentação sem muita rebelião, concedendo por fim o grande princípio socrático bom=belo/mau=feio, com o que Sócrates prova que cometer injustiça é pior do que sofrê-la.

1.1.5 2.^a Imagem Infantil: A brincadeira, o jogo

Indignadíssima, eis que surge a infância, pela terceira vez, agora na boca de Cálicles: “Diz-me, Querefonte, Sócrates está a falar sério ou a brincar?” (Górgias, 481b), com o que Querefonte lhe sugere perguntar ao próprio Sócrates. O interessante é que a infância surge agora com Cálicles em referência à brincadeira. Num primeiro momento, pareceria que não

necessariamente a infância está em questão aqui com Cálicles, mas como depois surge a discussão sobre a idade específica do filosofar, ao olhar de Cálicles, algo pueril, vemos que é a infância mesmo o que está em questão novamente. Mas por que a brincadeira? Por que é a brincadeira que agora assume o papel principal no cenário de disputa da infância? Cálicles parece usar a brincadeira como um recurso parecido ao do “bicho-papão” socrático. Da mesma forma como Sócrates critica o uso infantil da linguagem por parte de Polo, Cálicles acusa Sócrates de também estar sendo infantil na forma como argumenta, de brincar com as palavras. No entanto, diferentemente do “bicho-papão”, que era um discurso *para* as crianças, a brincadeira é um discurso *das* crianças. Não se trata aqui de uma literatura infantil, a menos que se entenda uma literatura das crianças. Mas será que a argumentação socrática é uma literatura das crianças? Que sentido tem essa afirmação, se o próprio Sócrates critica os adversários quando fazem uso de uma linguagem infantil? Será que Sócrates critica um tipo de infância em detrimento de uma outra infância? Será que Sócrates pratica a infância, brinca? Em primeiro lugar, é importante vermos qual é a brincadeira de Sócrates segundo Cálicles. Sócrates brinca porque “dizendo que buscas, orientas na realidade os teus discursos para estas vulgaridades de tribuna, os teus princípios, que não são belos por natureza, mas apenas por convenção” (ibid., 482e). Cálicles, de forma perspicaz, percebe o jogo socrático, a brincadeira que Sócrates joga para enredar seus adversários em contradição. A brincadeira socrática opera, segundo Cálicles, uma artimanha de jogar em dois campos, em dois tabuleiros distintos. Se o adversário está falando do ponto de vista da convenção, ou seja, da lei, Sócrates interroga do ponto de vista da natureza. Quando o adversário fala do ponto de vista da natureza, Sócrates interroga segundo a convenção. E o que significa esse jogo em dois tabuleiros? Para o leitor acostumado com a filosofia, é a oposição *nómos versus physis* que está aqui em questão. E como Cálicles percebe as artimanhas socráticas? Explica que o erro de Polo, que o fez cair frente ao jogo socrático, foi justamente que enquanto falava de que no domínio da natureza é mais feio sofrer injustiça, ou seja, é mais desvantajoso para o indivíduo sofrê-la, Sócrates deslocava o tema para a convenção, isto é, colocava a discussão do ponto de vista do que se deve fazer, do correto. A brincadeira de Sócrates, no entanto, deve ser levada a sério, segundo o filósofo e seus discípulos posteriores. O que o filósofo deseja é justamente desfazer essa dissociação entre natureza e convenção, tentando mostrar que para o ser humano essas coisas andam juntas, ou seja, que do ponto de vista humano não se deve separar o que é correto segundo a natureza, segundo nossas vontades, desejos, inclinações, e o que é correto segundo uma convenção, segundo uma construção, mais ou menos arbitrária. Sócrates pretende mostrar, com a sua brincadeira, que o que é correto é correto segundo um princípio

que não é nem de convenção, cultural, poderíamos dizer, nem natural, no sentido das nossas paixões, dos nossos sentimentos espontâneos. E é esse princípio o único objetivo da brincadeira socrática: fundar as ações humanas numa metafísica, isto é, fundar as ações humanas num universal, independente de qualquer contexto cultural, fundar, enfim, a filosofia em distinção aos outros saberes.

A brincadeira socrática, portanto, deve ser levada a sério, segundo a filosofia. Segundo a retórica, não passa de um jogo ardiloso de Sócrates e seus comparsas. Sócrates está a brincar, é uma criança, segundo Cálicles, porque prega peças, porque é sapeca, trapaceia no jogo dos adultos. No caso, na forma de argumentar. Interessante imagem da infância, esta que surge com o terceiro interlocutor. A infância é agora relacionada ao desrespeito, à artimanha, à trapaça. As imagens, antes ligadas a uma passividade, agora parecem adquirir um caráter mais ativo. A criança não é menos que um adulto, a criança é, no mínimo, igual a um adulto, inteira, é capaz de um saber, de um saber jogar, ao menos. E como fica a filosofia, fica Sócrates preso a essa infância? É Sócrates essa criança sapeca?

Cálicles certamente pensa que sim. Diferente dos seus parceiros retóricos anteriores, presentes no diálogo – Górgias e Polo – que, segundo ele, tiveram vergonha de defender suas posições e, por isso, caíram no jogo socrático, Cálicles é certamente o mais agressivo e o mais direto adversário. Depois de defender inclusive que as leis são frutos do desejo dos mais fracos, segundo a natureza obviamente, numa clara antecipação da moral de escravo nietzscheana¹⁴, o retórico acusa diretamente Sócrates. Diz explicitamente que “quando um homem já maduro se ocupa ainda da filosofia, a coisa torna-se ridícula, Sócrates, e o que eu sinto em relação a uma pessoa dessas é algo semelhante ao que me inspira o espetáculo de um homem que balbucia e brinca como uma criança” (ibid., 485b).

A infância surge mais uma vez como o lugar da desqualificação do adversário. Só que dessa vez é a retórica de Cálicles que pretende enclausurar a filosofia nessa posição, passível de repúdio. A filosofia, praticada por um adulto, como Sócrates, é infantil, nesse sentido. A filosofia é balbuciente, é a fala daqueles que estão aprendendo ainda a falar. Para a retórica, a filosofia de Sócrates está ainda no maternal, no jardim de infância do uso das palavras. Cálicles claramente fala desde o ponto de vista etário, das gerações, do desenvolvimento. Diz que quando vê uma criança a balbuciar e a brincar, acha agradável, considerando

¹⁴ “Quanto às leis estou convencido de que são feitas pelos fracos e pela grande massa, que agem exclusivamente em seu interesse, fixando o que é digno de louvor e o que é digno de censura. Para assustarem os mais fortes, aqueles que têm possibilidades de se superiorizarem, e para não se deixarem ultrapassar por eles, dizem que toda a superioridade é vergonhosa e injusta e que a injustiça não é mais do que querer estar acima dos outros. Como não têm valor, sentem-se felizes, creio eu, por colocar todos ao seu nível” (*Górgias*, 483b-c). Cf. também a esse respeito NIETZSCHE, F. 1996.

desagradável se ela usasse corretamente a linguagem. Do mesmo modo a filosofia numa criança ou num jovem é uma atitude encantadora, mas quando perdura pela fase adulta torna-se preocupante, digna até, segundo Cálicles de “riso e chicote” (ibid., 485 c-d). Não nos estranhemos com a pedagogia corretiva de Cálicles. Para um defensor da lei do mais forte, nada mais coerente do que a violência como “método educativo”, sem desconsiderar que estamos num período de senhores e escravos. O importante é ver também na exposição da pedagogia de Cálicles a pintura por parte de Platão do estereótipo do adversário da filosofia. Nunca saberemos se a posição de Cálicles era tal qual insinua Platão; o ponto-chave é que os seus “argumentos” tornam-se o adversário ideal para Sócrates brincar, troçar.

A violência com que Cálicles fala permite ao irônico Sócrates pedir com muita delicadeza para que ele lhe ensinasse com mais brandura, para que não tivesse de sair de sua escola. O irônico e “rebelde” Sócrates só pode zombar de Cálicles e, por conseguinte, da retórica, porque seu adversário levanta o tom do combate. E a subversão socrática, a razão da troça, como o próprio diz, reside exatamente no fato de Cálicles tê-lo chamado de infantil. É a resposta, segundo Sócrates, à troça que Cálicles faz ao usar uma fala de uma peça de Eurípedes que diz: “Descuras [...] aquilo que mais te devia importar e muito embora o teu espírito seja nobre por natureza, distingues-te sob uma forma pueril” (ibid., 486a). Poderíamos nos perguntar por que Sócrates se revolta tanto com a afirmação de Cálicles. O que a infância produz de revoltante em Sócrates? Se o jogo socrático era realmente infantil, por que não se poderia afirmar isso categoricamente? Aqui se abrem, parece, duas questões. Primeiro, Sócrates talvez não concordasse que era um jogador, ou melhor, que o seu método possuísse um aspecto infantil, de brincadeira. Era coisa séria mesmo, coisa de adulto, de gente grande, do melhor que os grandes podiam produzir, a filosofia como o ápice do humano. Segundo, talvez Sócrates irrita-se porque Cálicles justamente percebe o seu ponto fraco, o seu calcanhar de Aquiles, que não poderia ser dito. Era como desvendar o blefe. Tornar explícito algo que era para ficar no implícito, tornar evidente, claro, o camuflado.

A questão pela infância volta, assim, a ter um papel decisivo no embate entre sofistas e filósofos. Depois de muitos argumentos de ambos os lados, qualquer tentativa de imputação de infantil continuava sempre objeto de repúdio instantâneo. Com o que ficamos novamente com a pergunta: o que essa infância traz de perigo, de arriscado? Por que tanto Sócrates como os retóricos não querem se ver aliados a essa figura, a do infantil? Uma resposta simples seria de que ser taxado de infantil não é agradável a nenhuma pessoa. Mas a pergunta pode ser ainda apresentada. Por que o “infantil” é motivo sempre de revolta, por que as posições têm de ser sempre adultas, maduras? Qual o risco de ambas serem infantis? Não serem completas?

Qual o risco de uma posição “em desenvolvimento”? Aqui talvez resida uma parte da questão, estar em desenvolvimento significa estar à mercê, estar à mercê de um outro, principalmente. O que tanto filósofos quanto sofistas não desejam é estar num estado de heteronomia, diríamos modernamente, ou seja, estar numa posição em que seus discursos e ações necessitassem estar submetidos a outros. A busca de ambos é pela hegemonia. A disputa é política, afinal. Nenhum argumento é aqui “ingênuo” politicamente. Aliás, como nenhum uso conceitual. Não usamos os conceitos, como pretendia a filosofia, desde Platão, de forma apenas “racional”, não combativa, valendo-se apenas da sua urgência lógica. Portanto, o que está em jogo nos usos e tonalidades do conceito de infância por ambas as partes em *Górgias* é um uso estratégico. A infância é recusada por ambas porque aceitá-la seria recusar a hegemonia, correr da disputa. Tudo o que tanto sofistas quanto filósofos não querem é colocar o seu saber num lugar secundário, à mercê de um outro saber que lhe seja superior e que lhe ensine. A infância é, assim, para ambos, esse lugar incômodo em que, por ingenuidade, a ilusão passa por real. Ser encerrado aí é dizer que o seu saber viu pouco, viu falso ou não viu o que realmente existe. A luta política entre filósofos e sofistas é, portanto, uma luta pelo que existe. Quem vê mais, filósofos ou sofistas? Quem sabe como o mundo é, a filosofia ou a retórica? A que mundo nos voltamos, o dos filósofos ou o dos sofistas? A quem nos submeteremos para aprender o que seja o mundo? Ser infantil aqui é recusar o papel de professor, justamente o papel em disputa na luta entre filósofos e retóricos.

1.1.6 O retorno da infância filosófica: necessidade pedagógica platônica

E a pedagogia platônica explicita-se justamente ao final do diálogo, ao mostrar aos seus concidadãos o erro em se matar Sócrates. Depois de Cáicles vaticinar o perigo pelo qual Sócrates correria ao não lisonjear o povo, ao não ser um sofista, isto é, justamente ser levado a um tribunal e ser morto, Platão pode demonstrar mais uma vez em seus diálogos o erro que viriam a cometer os atenienses. Como diz o próprio Sócrates, isso só demonstra que “serei julgado como o seria um médico num tribunal de crianças, acusado por um cozinheiro” (*Górgias*, 521e). A primeira imagem da infância volta à tona, agora explicitando o verdadeiro risco daquela infância. É o filósofo Sócrates que está sob risco de morte e é a própria filosofia que pode ser condenada pelas crianças, isto é, pelos sofistas e por aqueles que neles acreditam, ou seja, a Atenas do século V a.C. Atenas foi infantil ao matar Sócrates, é somente

isso que Platão pretende mostrar ao final. Infantil por duas razões. Primeiro, do ponto de vista do fato, porque de nada adianta a voz levantada pela filosofia, por Sócrates, a essas crianças que só entendem argumentos de prazer e de aparência. Se diante da acusação dos cozinheiros (sofistas) o médico (filósofo) retrucasse: “Tudo isto eu fiz, crianças, no interesse de vossa saúde” (ibid., 522a), de nada adiantaria. A saúde ou a justiça, alegada no caso real de Sócrates, não seriam entendidas pelas crianças que só as entendem pela aparência, ou seja, saúde por prazer e justiça por convenção. Com o que chegamos ao segundo ponto de infantilidade da Atenas do século V a.C. A cidade foi infantil também porque não compreendeu que existem dois mundos e de que nada adianta julgar e condenar neste mundo se o julgamento que importa é o que nos espera depois da morte. Os atenienses foram infantis porque pretenderam livrar-se de um problema, como uma criança que deseja livrar-se com a maior rapidez de um brinquedo que não quer mais, e esqueceram de que não adianta apenas jogar fora o corpo do boneco, no caso Sócrates, se a sua alma persistirá e justa e correta habitará o que Platão chama da Ilha dos Bem-Aventurados, um lugar paradisíaco do Hades. Foram ingênuos. E o que conforta Sócrates, que o fará aceitar a morte, é justamente saber que não é ingênuo, que sabe que a vida não acaba com a morte do corpo e que a pertinência dos princípios que alega em sua filosofia para fundamentar nossas ações são os princípios pelos quais a alma será julgada. Por mais que possamos ver em Sócrates uma criança que brinca, o que lhe conforta a morte é não se ver numa posição infantil, de ingenuidade. Sócrates é um homem maduro, correto e experiente. Infantil é a cidade, que promulgou uma morte desnecessária.

O que significa “infância” é desde então uma questão a que todo discurso deve se voltar. Elogiar ou desqualificar a infância faz parte, portanto, desde sempre, das disputas entre os saberes pela hegemonia pedagógica das cidades, dos povos. A infância é, assim, o calcanhar de Aquiles da política, seja na Grécia, seja hoje.

1.2 Falar como louco

1.2.1 A loucura como marca da diferença desde os Gregos

“Em terra de cego quem tem olho é... louco”. A loucura é objeto da exclusão muito antes da modernidade, muito antes de Foucault nos ter despertado para o assunto¹⁵. O saber médico já era usado como argumento para legitimar um discurso muito antes sequer de a psiquiatria vir a existir. Já na Grécia Antiga Platão nos dá mostras recorrentes de que a diferença deveria ser marcada entre aqueles que sabem e aqueles que dizem saber, entre o médico e aquele que “tem-se na conta de” médico, uma espécie de “curandeiro”.

“Sócrates: [...] se alguém se aproximasse de teu camarada Erixímaco, ou de seu pai, Acumeno [famosos médicos atenienses], e lhe dissesse: Com o emprego de certas drogas conheço o modo certo de deixar o corpo quente, se assim o quiser, ou frio, ou de provocar vômitos, à vontade, ou evacuações, além de muitos outros efeitos da mesma natureza. E porque sei tudo isso, tenho-me na conta de médico e também com a capacidade fazer um médico da pessoa a quem eu transmitir esses conhecimentos... Como imaginas que lhe responderia quem o ouvisse expressar-se dessa maneira?

Fedro: Que mais poderia fazer, a não ser perguntar se também sabia a quem aplicar tudo aquilo, o tempo certo e a dose para cada caso?

Sócrates: E se ele contestasse: Dessas coisas não entendo patavina; porém suponho que quem aprender comigo aquilo tudo ficará em condições de responder a tais perguntas.

Fedro: Diriam, segundo penso: Este homem é **louco!** [grifo nosso]. Só porque leu um livro, ou encontrou casualmente alguns remédios, considera-se médico, ainda que nada entenda de tal arte” (*Fedro*, 268b).

Não entrando no mérito da diferença que a medicina possa ter com as outras formas de cura que o ser humano inventou ao longo de sua história na Terra, o que chama a atenção é a pecha de “louco” para esse que se aventure a curar sem ser verdadeiramente médico. Qual a relação entre “ter-se na conta de” e a loucura? Tudo aquilo que esse que “tem-se na conta de” faz com o corpo não faz nenhum sentido pelo simples fato de ele “fingir” ser o que não é, passar-se por outro? Todo aquele que se passa por um outro é necessariamente louco? O ator é um louco? O adivinho é um louco? Por que, enfim, o tratamento desempenhado por esse que não é médico não é cura mas lou-cura? A separação e distinção entre os saberes como forma de exclusão de uns em detrimento de outros tem aí, na Grécia, seu início, e é por meio da medicina que essa “operação” é realizada.

¹⁵ Cf. FOUCAULT, M., 1978.

1.2.2 A medicina e a criação da distinção entre os saberes

Não é à toa que a medicina é colocada como critério para essa disputa entre saberes. O médico sobrepuja aquele que “tem-se na conta de” ao demonstrar *por que* cura, ou ao menos tentar elaborar esse discurso. É de todas as artes na Grécia aquela que mais se aproxima do que chamaríamos hoje de ciência. O médico, para além do resultado do tratamento, sabe dizer o seu saber. Já aquele que opera “milagres” com as palavras sabe curar, no máximo. E se o diz como curou, se explica o seu tratamento, essa explicação é tida como irreal, fantástica ou simplesmente louca. Eis o ponto da exclusão. A diferença não está fundada no dizer o seu saber, na explicação como quer Platão, mas no tipo e na qualidade da explicação. É um tipo de explicação que está sendo negada, a explicação fantástica, mágica, e é outro tipo de explicação que está sendo valorizada, a lógica. Agora, por que uma explicação está sendo valorada positiva ou negativamente é algo que não pode ser explicado nem em termos mágicos nem em termos lógicos. Por que passamos a negar as explicações míticas, fantásticas e indeterminadas em favor de explicações mais lógicas, científicas? Por que as explicações míticas não davam mais conta de explicar o mundo? Mas como, se por milhares de anos conseguiram? Qual o fato excepcional que gera a necessidade de um novo discurso? Poderíamos tranquilamente repetir o que nos foi ensinado, pela escola moderna, de que devido aos resultados mais satisfatórios do discurso científico na resolução de problemas, sobretudo doenças, este venceu¹⁶. Mas isto acontece muito depois da escolha por um tipo de saber. A comparação de resultados só pode ocorrer quando os dois “modelos” de tratamento já estão consolidados¹⁷. A passagem do mundo “mítico” para o mundo “lógico”, portanto, não pode ser pensada em termos de resultado, o que poderá ser um argumento impulsionador mais à frente pela escolha de um dos dois discursos, mas em termos de argumentos que permitam que o discurso diferente, nesse caso o científico, venha à tona, isso não está dado. Esse processo acontece mediante uma luta pelo convencimento de um argumento, pelo poder retórico que tal ou qual argumento apresente que possibilite convencer o outro a escolher este saber, o científico, em detrimento do mitológico. Assim, em vez de uma discussão meramente epistemológica, caímos numa discussão política. É a política que talvez seja capaz de

¹⁶ Ver sobretudo o advento da penicilina e todo um discurso de resultado criado a partir deste invento.

¹⁷ Boaventura nos mostra, em termos modernos, mas que poderiam ser tranquilamente utilizados no contexto antigo que estamos analisando, como o resultado dá provas da supremacia do discurso científico, no caso o médico: “O Deus que justifica a submissão dos índios tem, no caso da natureza, o seu equivalente funcional nas leis que fazem coincidir previsões com acontecimentos e transformam essa coincidência na prova da submissão da natureza”. (SANTOS, B. DE S., O fim das descobertas imperiais. In: OLIVEIRA, I. e SGARBI, P. (Orgs.), 2002, p. 33).

responder como um tipo de cura vire lou-cura. A epistemologia não pode dar conta dessa passagem, dessa inserção ali onde nada havia.

Como surge esse “lou” na palavra cura? Que mutação é essa que brota dentro de “cura” fazendo aparecer a diferença? Lou-cura como o outro da cura, como entender isso? Por que o sentido de cura se modifica para que seja capaz ao médico chamar o “curandeiro” de louco? Eis a questão que pretendemos trabalhar. Como surge a diferença na linguagem? Eis o ponto. Platão dá pistas de como isso ocorre. Ao chamar o homem que faz muitas coisas com um organismo sem saber “a que pessoas devia aplicar esses tratamentos, e quando e durante quanto tempo” (*Fedro*, 268b) de louco, Platão cria uma “qualidade” no seio de um discurso fechado, coerente e coeso. O filósofo infiltra a loucura onde antes só havia cura. É na separação em tipos, em tipos de “cura”, no exemplo, que a diferença é criada e com ela a chance de se julgar. A própria filosofia, ao menos em sentido platônico, é essa infiltração, é ver nos nomes o que eles podem dizer e, ao ser feita essa análise, a que Platão dá o nome de dialética¹⁸, poder julgar quando a coisa nomeada é boa e deve ser cultivada e quando é perversa e deve ser rejeitada. Obviamente que para Platão essa análise não enxerta nada onde nada existe, mas revela sentidos que estavam ali e que não vemos. Portanto, se dentro de “cura” havia alguma parte que era “lou-cura”, e o discurso mítico-retórico não viu, ou se esse “lou” foi inserido em cura, pela filosofia ou pelas ciências posteriores, é toda a questão do modo como passaremos a entender a diferença. É ela natural, isto é, esteve e está ali sempre, mesmo que algumas vezes não a tenhamos notado muito bem, ou é criada com diferentes objetivos, no caso da relação entre cura e loucura, com o objetivo da exclusão do discurso retórico-mítico. Como passamos a enxergar uma diferença? Basta termos olhos para vê-las? Idade, altura, cor de pele, todas essas diferenças físicas são naturais e visíveis a olho nu? Em que sentido? Aqui vale uma descrição do pai da medicina, Hipócrates.

“A acreditarmos no Asclepiade [servo do deus da medicina: Asclépio] Hipócrates, nem o corpo será possível conhecer, se não for por esse caminho [o caminho de análise das palavras, a dialética].” (ibid., 270c)

¹⁸ “Eis aqui Fedro, o de que me declaro apaixonado: esse processo de divisões e aproximações. Com isso aprendo a falar e a pensar. E se me encontro alguém que se me afigura com a aptidão de dirigir a vista para a unidade e a multiplicidade naturais, sigo-lhe o rasto tal como se um deus ele fosse. Quem for capaz de semelhante coisa – só Deus sabe se estou ou não com a razão – mas até ao presente dou-lhe o nome de dialético” (*Fedro*, 266b-c) E, um pouco antes, Platão especifica “o que precisaria meditar quem quisesse aprofundar-se na arte da eloquência” (264e), que será justamente o que fazem os dialéticos: “Sócrates: Primeiro: concentrar numa ideia única, por meio de uma visão de conjunto, os elementos dispersos, a fim de ressaltar pela definição, em cada caso, o ensinamento que se deseja comunicar. [...] Fedro: E em que consiste, Sócrates, o segundo ponto de tua referência? Sócrates: Em dividir as ideias pelas articulações naturais, sem decepar nenhum dos seus elementos, como quem procedesse à maneira de açougueiro desajeitado. Foi o que fizemos há pouco com os nossos dois discursos, ao reduzirmos a uma ideia geral o elemento irracional da alma” (ibid, 265d-e).

Se nem o corpo, objeto físico por excelência, podemos conhecer sem as palavras, parece-nos claro que as diferenças, ainda que visíveis a olho nu, só são enxergadas mediante discursos. Com isso não queremos defender que não haja diferenças naturais, mas essas diferenças não são percebidas naturalmente, mas mediante as palavras que temos para designá-las. Assim, se vemos que existe diferença entre uma criança e um adulto, entre uma pessoa alta e uma baixa, entre um negro e um branco, é porque existem palavras para podermos dizer isso. Vemos a diferença, mas nossos olhos não são naturais, estão imersos no líquido óptico da cultura, das palavras que uma determinada língua e um determinado povo têm para enxergar o mundo. Enquanto uma língua, como a nossa, por exemplo, tem apenas uma palavra para designar a cor do gelo polar, o branco, as línguas dos povos polares têm várias. Isso significa que ali onde eles veem muitas diferenças, nós não vemos nada ou vemos muito menos. Eis o ponto de interseção entre a diferença e a linguagem. Ainda que tenhamos nascido de formas diferentes, a diferença só se dá mediante as palavras que usamos para dizê-la.

Poderíamos talvez pensar se não haveria um conhecimento “a-lógico”, isto é, fora da compreensão linguística da diferença e poderíamos pensar na infância, naquele que não fala, como um *locus* dessa percepção. Mas ainda que exista aí uma naturalidade da diferença, o que nos parece claro quando observamos essas crianças vendo diferentes cores, sons, tamanhos, formas, etc. e espantando-se com isso, não temos como avaliar o que é esse espanto, se o acesso que elas têm a essas diferenças são já mediados ou não, de alguma forma, por palavras e pela cultura do adulto. Assim, o acesso que temos à diferença continua sendo um acesso por meio das palavras.

Se nem corpo, portanto, existe sem que atentemos para a palavra “corpo”, é preciso que prestemos atenção nas palavras e nas suas diferenças. A medicina de Hipócrates precisava fazer nascer o “corpo”, em sentido médico. Mas para fazer nascer esse corpo precisava diferenciar-se de outros corpos. A questão que permanece é se essa diferenciação precisa necessariamente estar ligada a uma negação, a uma exclusão do outro, ao menos de uma exclusão do outro enquanto discurso. Se a lou-cura só será encarcerada, excluída do convívio, séculos à frente, a lou-cura, enquanto discurso do outro que não é lógico, já não está, desde o surgimento deste, negada? Para um discurso novo surgir, como a filosofia e suas filhas, as ciências, necessariamente terão de negar outros discursos, em especial o discurso do outro delas, o discurso do seu adversário, isto é, da retórica, da mitologia e da poesia?

1.2.3 O nascimento da filosofia: parricídio da retórica?

Zigmunt Bauman, sociólogo polonês, analisando os mecanismos de exclusão modernos, dá pistas de como entender a urgência da exclusão para a consolidação de um discurso hegemônico.

“Nesta guerra [...] duas estratégias alternativas, mas também complementares, foram intermitentemente desenvolvidas. Uma era *antropofágica*: aniquilar os estranhos *devorando-os* e depois, metabolicamente, transformando-os num tecido indistinguível do que já havia. Era esta a estratégia da assimilação: tornar a diferença semelhante, abafar as distinções culturais ou linguísticas; proibir todas as tradições e lealdades, exceto as destinadas a alimentar a conformidade com a ordem nova e que tudo abarca; promover e reforçar uma medida, e só uma, para a conformidade. A outra estratégia era antropoêmica: vomitar os estranhos, bani-los dos limites do mundo ordeiro e impedi-los de toda a comunicação com os do lado de dentro. Era essa a estratégia da exclusão” (BAUMAN, Z., 1998, p. 29).

Pensando na medicina e na curandeirice e no seu par reflexo platônico, a filosofia e a sofística, podemos enxergar um primeiro movimento, tipicamente antropofágico, isto é, de transformação da cura em medicina e da retórica em filosofia. Toda cura verdadeira, toda retórica verdadeira¹⁹ passam a ser medicina e filosofia, respectivamente. Não será mais possível falar de cura em sentido mítico, isso se tornará para sempre charlatanismo. Da mesma forma, não será mais possível falar de retórica em sentido sofístico, isso se tornará para sempre propaganda. A assimilação de toda forma de cura em medicina e toda retórica verdadeira em filosofia reforçam “uma medida, e só uma, para a conformidade”. Ou seja, a antropofagia cria um paradigma, cria um modelo único desde onde será possível julgar, julgar os outros discursos. Era justamente essa a intenção ao usar a medicina como exemplo *paradigmático* para a disputa contra os discursos retórico-míticos. A segunda estratégia, a antropoêmica, só será plenamente desenvolvida na Modernidade, quando o outro será literalmente banido “dos limites do mundo ordeiro”, isto é, seus próprios corpos serão objeto de exclusão. Mas podemos pensar em uma forma similar antiga, quando o outro é “banido do mundo ordeiro” do discurso. Platão não exclui os retóricos, sofistas, do convívio público, o que seria impossível numa época em que eles governavam, mas exclui a possibilidade de se tomar a sério esse discurso, quando nos *Diálogos*, por exemplo, chama-os de loucos, como é o caso no *Fedro*. Se não impede a comunicação dos retóricos com os demais cidadãos em um sentido físico, isto é, no contato entre eles, impede a comunicação da retórica do contato com

¹⁹ Lembremos que é esse o termo, em grego, *alethiné*, adjetivo que dá qualidade à *alethinos*, que significa justamente agradável à verdade, que é usado já no *Górgias* quando, pela primeira vez, aparecem duas retóricas: a verdadeira e a “que sabe lisonjear” (*Górgias*, 517a).

os demais discursos verdadeiros, com a poesia verdadeira, com a sabedoria verdadeira, com a pedagogia verdadeira. Enfim, Platão nos apresenta uma imagem da retórica e da mitologia que nos tem acompanhado até hoje, que nos desacredita a pensar na capacidade de dizer verdadeiramente o mundo com base nesses discursos. Sua exclusão faz-se tão poderosa que, ao alijar-se da disputa política de sua época, garantiu a vitória política do seu discurso. A exclusão platônica é uma exclusão discursiva, mostra-nos quais discursos seguir e quais discursos negar.

Mas e se agora estranhássemos essa exclusão? Se passássemos a ver na inclusão do discurso retórico-mítico uma possibilidade nova para o pensamento, o que veríamos? E se voltássemos à afirmação de início: “Em terra de cego quem tem olho é... louco” e pensássemos a loucura em relação a essa cegueira? Quem é cego e quem é louco na discussão que viemos travando? O louco é o curandeiro? É o orador, sofista? Em que terra eles são loucos? Na terra cega da filosofia? E, inversamente, a filosofia não enxerga mais, não sai da caverna em uma terra de cegos, sofistas e demais cidadãos, e por isso é tomada como louca por esses? E onde está o rei nessa terra? Ter olhos nunca é motivo necessário para governar? Por quê? Por que ver com mais nitidez, ser portanto mais racional, não é condição necessária para ser assumido por um povo como rei, mas ao contrário, ser tomado como um louco? Por que a política não respeita a visão mais apurada? Por que a disputa política parece sempre incapacitar, desqualificar o outro? Por que a diferença na forma de olhar, na capacidade de visão, não é percebida como qualidade, mas como loucura? Será que a disputa política tenderá sempre a inferiorizar o outro, o seu adversário?

1.2.4 O outro do Ocidente como um conceito de inferiorização: Natureza, Oriente e Selvagem

Boaventura de Souza Santos, sociólogo português, mostra-nos por onde o Ocidente, desde os Gregos, viu o seu outro: no Oriente, no selvagem e na natureza. Fala-nos, no entanto, desses lugares enquanto descobertas, enquanto encontro temporal que o Ocidente teve no último milênio. Mas penso que, para além do momento temporal do encontro, podemos pensar nesses lugares como descobertas em sentido conceitual e não empírico, como permite o próprio Boaventura quando diz que “o que há de mais intrigante na descoberta é que, em abstracto, não é possível saber quem é quem. Ou seja, o acto da descoberta é necessariamente

recíproco: quem descobre é também descoberto, e vice-versa” (SANTOS, B. DE S., O fim das descobertas imperiais. In: OLIVEIRA, I. e SGARBI, P. (orgs.), 2002, p. 22).

Isso significa que, uma vez dito “Ocidente”, em abstrato, já temos o “Outro do Ocidente”, isto é, tudo aquilo que ele não é. Uma vez descoberto o Ocidente, por reciprocidade temos descoberto o seu outro. Assim Oriente, selvagem e natureza são outros do Ocidente antes mesmo que se os tenha descobertos, em sentido empírico. Toda essa linguagem parece por demais platônica, mas não estamos aqui defendendo que a descoberta empírica não foi necessária para que o Ocidente se formulasse enquanto tal e, por oposição, pensasse o seu diferente. Estamos apenas defendendo que, hoje, depois de o Ocidente ter “descoberto” o Oriente, o selvagem e a natureza, podemos pensar esses outros do Ocidente desde o seu início na Grécia, aproximando figuras que nunca se viram, como o retórico e o selvagem, porque, como mostra o próprio Boaventura, o Ocidente só conseguiu “descobrir” o Oriente, o selvagem e a natureza porque essas ideias já estavam precedidas à descoberta. Significa dizer que no pensamento platônico da época dos retóricos já estava o embrião daquilo que descobriria o Oriente, o selvagem e a natureza.

“A descoberta imperial [ação de controle e submissão] é constituída por duas dimensões: uma – empírica – o acto de descobrir, e outra – conceptual – a idéia do que se descobre. Ao contrário do que pode parecer, a dimensão conceptual precede a empírica: a idéia que se tem do que se descobre comanda o acto da descoberta e o que se lhe segue. O que há específico na dimensão conceptual da descoberta imperial é a idéia de inferioridade do outro.” (ibid, p. 23).

Portanto, a ideia de “Ocidente”, cuja origem a modernidade vê nos Gregos, em especial em Platão, apesar de os mesmos nunca terem usado tal palavra (Ocidente), “comanda o acto da descoberta” do seu outro. E o que é visível já em Platão é essa especificidade que Boaventura vê na descoberta imperial, a descoberta típica do Ocidente, isto é, “a ideia da inferioridade do outro”. Platão dá mostras claras ao longo dos seus diálogos de como o discurso sofístico retórico-mítico é um discurso inferior, a ponto de, vimos, chamá-los de loucos na imagem que viemos analisando. A curandeirice é inferior à medicina por não saber dizer o porquê da sua arte e, assim, da mesma forma, todo discurso que não souber dizer o porquê da sua arte será inferior à filosofia e às ciências. E, se do ponto de vista conceitual há a inferiorização desse discurso, os homens que cultivam tais artes inferiores serão claramente considerados como homens inferiores.

Há, no entanto, em Platão, e os leitores mais cuidadosos logo me advertiriam, um outro tipo de loucura, valorado positivamente. É a loucura dos apaixonados, dos amantes, loucura que inspira Sócrates a fazer um segundo discurso no *Fedro*, um discurso de *mea culpa*

em que louva, de certo modo, os arrebatamentos do amor e no qual valoriza os delírios das sacerdotisas, dos adivinhos, da arte dos augúrios e das curas exercidas por meio de intuições delirantes. Trata-se, no entanto, penso, de uma ideia equivocada ver nesse elogio uma contradição à loucura que viemos analisando. Se é bem verdade que Sócrates louva explicitamente essa loucura de tipo inspiradora, nem por isso inverte a sua hierarquização de valores que lhe permite chamar de loucos os sofistas. A loucura louvada é a loucura divina, só há positividade nessa loucura, tanto que Platão irá distinguir, um pouco mais adiante no diálogo “dois gêneros de loucura: a produzida por doenças humanas e a que por revulsão divina nos tira dos hábitos cotidianos” (*Fedro*, 265a). É essa última que está sendo louvada, e só ela. É a loucura que os deuses possuem e que nos chegam por meio deles que será, então, elogiada, sob quatro formas: “a Apolo, atribuímos a inspiração mântica [dos adivinhos]; a Dioniso, a telestática ou de iniciação nos mistérios; às Musas, a poética; e a quarta, a erótica, considerada a melhor de todas, a Afrodite e a Eros” (*ibid.*, 265b). Ora, é nessa última inspiração divina que Platão colocará a filosofia, sempre ligada à noção de amizade ou amor. Assim, já fazendo uma distinção no seio das loucuras divinas, postulando uma como “considerada a melhor de todas”, o que Platão opera não é um elogio da loucura, mas, se observarmos, um elogio da filosofia. A própria ideia de loucura como positividade precisaria ser melhor pensada, pois no mesmo discurso em que elogia à falta de juízo das sacerdotisas, propõe uma alegoria da alma como uma parilha de cavalos alados, um divino e outro mundano, um racional e outro irascível, sendo dada a primazia da condução, do melhor caminho, ao racional, obviamente. Logo, a ideia de que esse elogio da loucura evita a inferiorização do outro enquanto louco não se sustenta. A loucura elogiada irá pouco a pouco, como no discurso de Sócrates, aproximando-se da racionalidade deixando as outras loucuras que não conseguem chegar ao nível desta num plano inferior. É o que permite a Platão caracterizar as almas segundo o caminho que os cavalos alados puderam percorrer de acordo com a maior ou menor proximidade de um “pasto” divino. Assim o filósofo poderá dizer que há uma lei “que determina que a que teve visão mais rica penetre no germe de um homem destinado a ser amigo da sabedoria e da beleza [filósofo] ou cultor das Musas e do amor; a alma colocada em segundo lugar dará um rei legítimo, potentado ou guerreiro de prol; a terceira classificada tornar-se-á político, ecônomo ou comerciante; a quarta um ginasta amigo dos exercícios físicos ou algum entendido na cura das doenças do corpo e da alma [médico]; a quinta terá vida de adivinho ou de iniciado nos mistérios; a sexta será poeta ou alguém afeito às artes de imitação; a sétima artista [artesão] ou lavrador; a oitava, sofista ou demagogo, e a

nona algum tirano” (ibid., 248d-e). Assim, a loucura tão elogiada nas artes divinatórias ou na poesia só atingem a quinta ou a sexta colocação no pódio de almas de Platão.

Mais uma vez se percebe aqui que a loucura não é usada para louvar o louco, mas justamente para inferiorizar os diversos loucos. Ou seja, no topo da “loucura” a filosofia e a racionalidade, já quase sem poderem ser chamadas de loucas, e na base os loucos adivinhos, os loucos poetas, os loucos sofistas e, por fim, a loucura da política da tirania. O que, portanto, permite a Platão chamar aquele que se tem na conta de médico e crê-se professor de ‘louco’ e ver nisso negatividade é porque o sentido positivo da loucura é usado somente como estratégia de apropriação daquilo que era louvado pelos Gregos, pelos seus interlocutores, para operar uma reformulação de sentido tão grande que o próprio sentido positivo desapareça a poucos instantes do que se havia dito no começo, com esse discurso de Sócrates.

A ideia de inferioridade do outro, portanto, que caracterizará o Ocidente, como nos diz Boaventura, já está presente em Platão, seja do ponto de vista de que discursos são inferiores, seja do ponto de vista de que homens são inferiores. O próprio Boaventura reconhece na Grécia a antecedência dessa ideia de inferioridade. Fala-nos de Aristóteles, com sua teoria da escravatura, sem mostrar que essa ideia é ainda anterior, já estando presente, justamente, na imagem platônica dos cavalos alados que comandam a alma, no *Fedro*²⁰.

²⁰ “assemelha-se [a alma] a uma força natural composta de uma parelha de cavalos alados e de seu cocheiro. Os cavalos dos deuses e os respectivos aurigas são bons e de elementos nobres, porém os dos outros seres são compostos. Inicialmente, no nosso caso, o cocheiro dirige uma parelha desigual; depois, um dos cavalos da parelha é belo e nobre e oriundo de raça também nobre, enquanto o outro é o contrário disso, tanto em si mesmo como por sua origem. [...] Das outras almas, a dos homens, a que melhor se esforça por acompanhar os deuses e com eles parecer-se, eleva a cabeça do cocheiro para o outro lado do céu e se deixa arrastar pelo movimento circular; Porém, perturbada pelos cavalos, mal pode contemplar as essências. A segunda melhor ora se ergue, ora se abaixa, mas, sempre atarefada com os cavalos percebe umas tantas essências e deixa passar outras. As demais almas também desejam ardentemente alcançar a parte superior e se afanam nesse sentido; porém, não sendo suficientemente fortes, caem para a parte inferior da abóbada, amontoam-se, machucam-se, procurando cada uma passar à frente da vizinha. A confusão é enorme; Há luta e o suor escorre em bagas e, por falta de perícia dos cocheiros muitas almas ficam estropiadas e chegam a perder parte das asas. Depois desse trabalho insano, todas voltam sem terem conseguido contemplar a realidade, e, uma vez dali afastadas, alimentam-se apenas com a Opinião. A razão de tamanho empenho de contemplar a Planície da Verdade está no fato de nascer justamente naquele o alimento adequado para a porção mais nobre da alma e de nutrir-se com isso a natureza das asas que confere à alma mais leveza. Há uma lei que [...] determina que a que teve visão mais rica penetre no germe de um homem destinado a ser amigo da sabedoria e da beleza [filósofo] ou cultor das Musas e do amor; a alma colocada em segundo lugar dará um rei legítimo, potentado ou guerreiro de prole; a terceira classificada tornar-se-á político, economo ou comerciante; a quarta, um ginasta amigo dos exercícios físicos ou algum entendido na cura das doenças do corpo [médico]; a quinta terá vida de adivinho ou de iniciado nos mistérios; a sexta será poeta ou alguém afeito às artes da imitação; a sétima, artista ou lavrador; a oitava, sofista ou demagogo, e a nona, algum tirano” (*Fedro*, 246a – 248e). Além dessa hierarquização das almas, essa diferenciação que mostra bem como Platão distingue os homens segundo o seu ofício, vale ainda uma última citação do mito dos cavalos alados para dar uma maior dimensão de como algumas “diferenças” vão ser valorizadas positiva ou negativamente nos homens, e isso desde o berço do Ocidente, na distinção entre os cavalos platônicos: “Dos dois [cavalos] o de melhor condição é de postura ereta e traços firmes, pescoço fino, nariz aquilino, pêlo branco, olhos negros; amoroso da honra, da moderação e da modéstia, além de amigo da opinião verdadeira, motivo por que não precisa apanhar para ser conduzido; para isso basta uma ordem, uma palavra. O outro, pelo contrário, é desengonçado, massa bruta, sem graça, de pescoço curto e duro de rédeas, nariz achatado, pêlo negro, olhos azuis e injetados, compleição sanguínea, companheiro da arrogância e da teimosia, orelhas felpudas e moucas, e só obedecendo ao chicote e ao aguilhão.” (ibid., 253d).

“Segundo esta teoria [a da escravatura em Aristóteles], a natureza criou duas partes, uma superior destinada a mandar, e outra, inferior, destinada a obedecer. Assim é natural que o homem livre mande no escravo, o marido na mulher, o pai no filho. Em qualquer um dos casos, quem obedecer está total ou parcialmente privado da razão e da vontade e, por isso, é do seu interesse ser tutelado por quem tem uma e outra em pleno.” (SANTOS, B. DE S., O fim das descobertas imperiais. In: OLIVEIRA, I.; SGARBI, P. (Orgs.), 2002, p. 29-30.

Se Platão não desenvolve totalmente essa teoria, quem o faz é Aristóteles. Podemos ver que a ideia da loucura como diminutivo de um discurso e de um homem, no caso o discurso retórico-mítico e seus defensores, é uma ideia também de obediência, de submissão de um discurso a outro, de um homem a outro. No caso de Platão, a submissão dos discursos à filosofia e dos cidadãos ao rei filósofo. A ideia de inferioridade, portanto, traz junto a ideia da loucura. Assim chegamos, ao menos, próximo do porquê de a loucura ser usada contra aquele que “tem-se na conta de”, isto é, o sofista, o orador ou o poeta. Essas figuras não são loucas porque *deliram*, ao menos não em sentido extremo, são loucas porque precisam ser tuteladas. Esse é o ponto. São loucas porque quem “está total ou parcialmente privado da razão”, como é a interpretação que Platão faz desses discursos, deve obedecer. E o que é pior, deve obedecer porque é natural que assim o faça. Não é de se espantar, assim que achemos “normal” pensar que aquele que “tem-se na conta de”, de um Napoleão, por exemplo, para usar a figura mais caricata, precise de tutela. Ter-se na conta de, enganar-se sobre si próprio, não ser o ser que se é, iludir-se, passam a ser considerados riscos, perigos àqueles que se mantêm firmes na sua racionalidade. O curioso, portanto, é que a obediência dos “loucos” não é, assim, uma construção histórico-política, de um discurso criado para a obediência, como nos mostrará a crítica moderna sobre a loucura, mas natural. Justamente por isso são chamados de loucos. É a própria natureza para Platão que nos mostra que a parte inferior está subordinada à parte superior, o corpo ao cérebro, os discursos inferiores, materiais e corpóreos à filosofia, cerebral e conceitual. É genial essa construção, porque a natureza e a sua verdade camuflam a criação humana dessa natureza e dessa verdade, pois “para ser convincente e eficaz, a descoberta da natureza não pode questionar a natureza da descoberta”. (ibid., p. 34).

Isso significa que, para ser convincente e eficaz, não pode questionar o *como* da descoberta. A natureza esconde para sempre qualquer debate político, histórico, apesar de a alusão a ela, o argumento da natureza, ser justamente isso. Pois, “ser convincente e eficaz” é a própria matéria de todo e de qualquer discurso político, tal qual a retórica o pensava. E o mais impressionante do pensamento ocidental é justamente isso, esconder-se atrás das ideias que cria. A natureza, como nos mostra Boaventura, é o lugar da exterioridade, um dos lugares do outro do Ocidente. Portanto tudo aquilo que for dito “natural” será desresponsabilizado por aquele que fala, porque diz respeito ao outro enquanto externo a mim. Dizer que a obediência

da loucura à racionalidade, dos discursos “loucos” à filosofia é natural, significa, portanto, dizer que o Ocidente não é responsável por essa obediência. Não é o Ocidente que cria e inflige a obediência a alguém, é o seu outro, a natureza, quem o faz. Mas diferentemente do que pensará a Modernidade, dessa exterioridade como recurso, como possibilidade de submissão ao Ocidente mediante a ciência moderna, a natureza é aqui pensada como a exterioridade capaz de legitimar o próprio Ocidente na sua dominação aos seus *outros* outros. A natureza terá um papel importante na submissão do outro dentro de casa, ou seja, na submissão do selvagem.

Enquanto o Oriente representa o estrangeiro, aqui o bárbaro, aquele que não fala a minha língua, o grego, o selvagem representará o inimigo dentro da Grécia, aquilo que a Grécia não tinha de ocidental, ou seja, o seu lado místico, retórico, artístico, por demais contagiado pela mundanidade selvagem da Terra. Assim, “se o Oriente é para o Ocidente o lugar da alteridade, o selvagem é o lugar da inferioridade. O selvagem é a diferença incapaz de se constituir em alteridade. Não é o outro porque não é, sequer, plenamente humano” (ibid., p. 29). O selvagem é o incapaz, aquele que é um homem deficitário, deficiente. Vemos aqui por que Platão vai chamar aquele que “tem-se na conta de” de louco, o retórico “professor” de medicina também de louco. A loucura é por definição essa incapacidade de se constituir enquanto humano, ou seja, como ser dotado de razão. A loucura não pode ser o outro, como o é o Oriente, o bárbaro, porque esse não fala a minha língua mas fala uma língua sua e tem organização suficiente para agredir-me, invadir-me, expropriar-me. O louco não fala língua nenhuma, o louco parece falar a minha língua, mas quando paramos para ouvi-lo, não faz sentido o que diz. O louco é familiar, portanto. O louco está em casa, o louco é grego. Que diz então esse louco grego? Diz: “conheço o modo certo de deixar o corpo quente, se assim o quiser, ou frio, ou de provocar vômitos, à vontade, ou evacuações, além de muitos outros efeitos da mesma natureza. E porque sei tudo isso, tenho-me na conta de médico e também com a capacidade de fazer um médico da pessoa a quem eu transmitir esses conhecimentos...” (*Fedro*, 268b).

1.2.5 O louco de Platão: “orador curandeiro-ator-professor”

Esse louco grego, de que Platão fala, faz três absurdos, surta três vezes: fala e com essa fala provoca alterações num organismo, num corpo; tem-se na conta de, na conta de algo

que não é; e, por último, julga-se capaz de ensinar algo que não possui porque não é especialista. Esse louco grego, portanto, é um “orador curandeiro-ator-professor”. É um “orador curandeiro” porque fala e com essa fala provoca alterações num corpo. É “ator” porque se tem na conta de algo que não é, finge ser um outro que não ele. E é, por último, “professor” porque se julga capaz de ensinar algo que não possui, de tornar o outro médico sem que ele o seja. É essa mistura que Platão não pode aceitar. Tudo isso num só, numa mesma pessoa, é absurdo. A selvageria dessa mistura pouco confiável é que força Platão a chamá-los de loucos. Mas será que podemos confiar também nessa pintura platônica? Em que sentido essas três figuras se fundem? Os oradores, retóricos, eram notoriamente professores na Grécia, mas eram também “curandeiros”? Os “curandeiros”, ou melhor, as “curandeiras”, já que se tratavam sobretudo de mulheres, de sacerdotisas, eram também oradoras e professoras? Provavelmente não vamos encontrar nenhuma confirmação histórica, empírica. Mas nem por isso a pintura platônica é equivocada e deva ser desprezada. Aliar a retórica à curandeirice não é de todo absurdo, uma vez que a compreensão de que a palavra possuía um certo poder “terapêutico”, ou que “provocava” efeitos num corpo parece não estar muito longe da compreensão que os retóricos tinham de sua palavra. Portanto, a primeira qualidade desse louco grego, a de provocar alterações corporais com a fala parece, em parte, respeitada. A segunda, no entanto, de que esse “orador curandeiro-ator-professor” tinha-se na conta de algo que não era, no caso um médico, é mais complicada de ser entendida. Sabemos que alguns retóricos eram tidos como sábios, o que para Platão pareceria indicar “ter-se na conta de algo que não é”, mas daí a pensar que o “orador curandeiro-ator-professor” tinha-se na conta de médico já é um salto que não sabemos se poderemos acompanhar. A proximidade entre retórica e teatro enquanto discursos também é clara, mas daí a jogá-los num cenário médico parece por demais fantasioso. E esse caráter fantasmagórico aparece também na terceira qualidade louca, a de ensinar algo que não se possui. Por não ser médico, não pode ensinar esses conhecimentos. Mas o que ensinava esse “orador curandeiro-ator-professor”? Sabemos que os oradores ensinavam técnicas para convencer um auditório sobre qualquer assunto, ou seja, para eles não era necessário conhecer um assunto para ensiná-lo, portanto não era necessário ter conhecimentos médicos para ensinar “medicina”, bastaria ensinar técnicas persuasivas que muito do trabalho de cura já seria resolvido. Mas seria essa, então a qualidade louca desse professor, ensinar uma “cura” diferente? O que está em jogo, assim, nessa qualificação do outro como louco é a quem devemos submeter-nos para sermos ensinados. É essa a grande disputa entre filósofos e retóricos na Grécia Antiga, a quem é legítimo ser professor. É uma disputa pedagógico-política o que faz Platão contra os sofistas.

A quem devemos submeter-nos, portanto, é também uma disputa no interior do conceito de diferença que viemos discutindo até aqui. O “orador curandeiro-ator-professor”, ou o seu discurso, retórico-mítico, é considerado louco justamente para ser possível tutelá-lo. Tal qual o selvagem que precisa ser “domesticado”, o discurso retórico-mítico precisa ser “domesticado” pela pedagogia filosófica. O que Platão impera sobre o discurso vigente de sua época não é a exclusão total desse outro, a sua eliminação²¹. É a sua apropriação, é a sua antropofagização, como vimos. Platão não descarta a retórica, fala de uma outra retórica, a retórica a serviço da verdade. Não descarta a mitologia, usa os mitos para esclarecer suas passagens mais complexas. O que Platão faz é domesticar esses discursos. E como faz isso? Faz por meio de uma moral pedagogizante, ou seja, somente utiliza esses discursos se eles estão a serviço do “bom, justo e verdadeiro”, sua trindade. O que a retórica tem de problemático, para Platão, é a sua incerteza quanto à verdade de seus discursos, quanto a que fins bons e justos está voltada quando fala. O que a mitologia tem de problemático é que apresenta imagens por demais povoadas de modelos que julga “imorais”, selvagerias de vida e de morte na geração e corrupção dos deuses. Assim Platão pretende “purificar” esses discursos, porque ensiná-los assim como a tradição os concebe geraria erros graves. Como é possível a alguém dizer que “faz e acontece”, que ensina o que não sabe e isso não ser punido? Eis a luta platônica. Deixar tudo ao “acaso” dos discursos retóricos, à sorte da cura ou da magia das palavras é por demais incerto aos olhos de Platão. É mais, é loucura. Falta racionalidade nessa postura, é um perigo, portanto. Imputar a loucura a esse outro é uma segurança que o Ocidente desde então tem experimentado.

1.2.6 O retorno da fala do outro do Ocidente

No entanto poderíamos nos perguntar agora: E se existe visão ali onde o Ocidente vê só loucura? E se o Oriente, o selvagem e a natureza falarem para além da inferioridade que o Ocidente os pensa? Será que o Ocidente ouvirá? O Ocidente tem ouvidos? E, mais ainda, será que esse outro do Ocidente não nos está falando a todo instante e hoje mais do que nunca? O outro de fora, o estrangeiro, o outro de dentro, os “selvagens”, os escolhidos como loucos e excluídos de cada período histórico, o outro que se tornou a própria natureza? E cabe, ainda,

²¹ Isso é planejado na república ideal, no modelo a partir do qual deveríamos balizar a nossa forma de organização pública. Cf. PLATÃO, 1996.

creio, desde essa parte do mundo, perguntar-nos verdadeiramente: em que sentido somos ocidentais? É possível não sermos? O que ainda nos resta do outro do Ocidente, que nos habita como “descobertos”, para pensarmos à moda própria? O que ainda temos de selvagem, de louco e de natureza? Talvez sejam essas as questões que mais valham a essa parte do mundo pensar.

1.3 Psicagogia ou pedagogia: Da necessidade de condução em educação

Eis então o grande problema que precisamos enfrentar na rua pedagógico-política: a necessidade de condução, a quem nos submetemos e como nos submetemos, que relação estabelecemos. Toda a disputa entre sofistas e filósofos é permeada por esse tencionamento de a quem é dado o direito de conduzir o outro. Cabe então nos perguntarmos sobre essa condução. Por que um discurso precisa conduzir o outro? Ou, em termos práticos, por que alguém precisa conduzir outrem? Abre-se aqui, talvez, o problema da política, da governabilidade, mas também o problema da educação. É possível educar sem conduzir, sem levar o outro a habitar um mundo no qual já habito? Como pensar essa relação entre professores e alunos, entre escola e sociedade sem utilizar-se dessa ideia? É possível? É útil? Algumas questões que nos exigem um enfrentamento. Psicagogia ou pedagogia? De todo modo *agogía*, ou melhor, *agogs*. O que essa palavra grega pode ainda nos dizer e nos ensinar?

Agogs é um adjetivo nominativo singular²² que significa simplesmente “liderável”, “conduzível”. Deriva, no entanto, do verbo *ágo*, um verbo muito importante em grego, com muitos significados. Como sentido primeiro temos “liderar”, “conduzir”, “levar”, “transportar”, “trazer”, todos verbos de ação com sentido de direção. Possui uma forte conotação de um contexto de guerra, sendo usado como “marchar”, como “levar-nos a”, também como “levar alguém à corte”, e ainda, como “liderar como um general” ou “liderar como um governante”, por exemplo em Tucídides. É interessante ver também que em Platão adquire o sentido de “crescer”, “trazer à tona”, “treinar” e, finalmente, “educar”. O verbo *ágo*, portanto, traz esse sentido de movimento, tanto num sentido físico de “levar a um ponto”,

²² As considerações etimológicas aqui feitas provêm da plataforma online Perseus Digital Library <www.perseus.tufts.edu/hopper> e do seu respectivo dicionário, LIDELL, H. G. SCOTT, R. A Greek-English Lexicon. Oxford: Clarendon Press, 1940. Disponível em: <<http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus:text:1999.04.0057>>.

“trazer”, também com sentido de “importar”, mas sempre com um sentido de direcionamento, seja como um general, um governante, mas também, como Platão demonstra, como educador. É curioso notar, também, que a raiz latina *ducere*, uma das hipóteses de derivação de *ducare*²³, do nosso *educare* [educar], aparece como uma transliteração latina justamente do verbo *ágo*. Portanto, não somente “pedagogia” e “psicagogia” possuem uma forte ligação com esse verbo de condução, como também nossas palavras latinas “educar”, “educação” e “educador” também prestam conta a esse sentido grego primitivo, derivando do verbo latino *duco*, que possui o mesmo significado. Ora, isso só reforça a nossa pergunta pela necessidade da condução em educação. É possível não termos esse *ágo* ou esse *duco* presentes? Como pensar uma educação sem “*du*” ou uma pedagogia sem “*ágo*”? Que monstro construiríamos com “e-ação” ou “ped-gia”? Brincadeiras linguísticas à parte, cabe-nos perguntar que espécie de relação construiríamos quando esse sentido de comando, de direcionamento não estivessem presentes naquilo que costumamos chamar de processo educativo e se vale a pena tal empreendimento. Antes, porém, temos de avaliar a diferença entre pedagogia e psicagogia.

Psicagogia é uma palavra que só aparece com Platão. Da mesma forma o adjetivo psicagógico. A palavra que existia antes da criação platônica era *psykhagogós*, adjetivo derivado do verbo *psykhagogéo*, que significava simplesmente “levar as almas para o mundo inferior”. Portanto psicagogo era a qualidade da alma que era enviada ao Hades. Curioso pensar essa passagem do sentido primeiro de psicagogia para o sentido que terá com Platão, significando apenas a tarefa de “conduzir almas”, não importando mais para onde. Sócrates mesmo irá definir retórica, no *Fedro*, como “a arte de conduzir as almas [*psykhagogía*] por meio da palavra, e isso não apenas nos tribunais e em outras reuniões públicas, como também nos ajuntamentos particulares, sempre igual a si mesma nos grandes e nos pequenos assuntos, e cujo emprego, digo, aplicação honesta não é menos meritória nos negócios sérios que nos de menor valia” (*Fedro*, 261b). Platão incide sobre a palavra 'psicagogo' para que possa surgir uma *outra* psicagogia, uma que não aconteça simplesmente “em corte e outras assembleias públicas”, tarefas de retóricos, mas também em particular, especialmente na relação de convencimento um a um na qual a filosofia será caracterizada. Ora, é um tipo de condução de

²³ “A primeira dessas posturas, aquela que faz *educare* depender de *educere*, conta geralmente com mais apoio. Tratar-se-ia de mais uma instância do procedimento generalizado da língua latina de formar o tipo de *inflectum* em *a* (verbos de 'primeira conjugação') a partir do vocalismo radical em grau zero, e assim como *dicare* ('dedicar') se forma a partir de *dicere* ('dizer'), bem como *placare* ('apaciar') de *placere* ('agradar'), o *educare* que nos ocupa teria sua origem no mencionado *educere*. Em sua significação estaria presente, como em outros membros do grupo, o caráter iterativo ou frequentativo, isto é, o traço de atividade continuada e sustentada, própria da dinâmica educativa.” (CASTELLO, L. A., 2007, p. 36).

almas, portanto, que está em jogo nas discussões de Sócrates e sofistas, a que tipo de condução de almas nos submetemos.

O percurso pelo qual o termo “psicagogo” passa na Grécia Antiga é interessante para notarmos a sutileza da disputa entre filósofos e sofistas pelo papel de condutores, de professores. O termo tem origem na mitologia com o sentido de “conduzir as almas para o mundo inferior”. O encarregado dessa função era Hermes, divindade conhecida por sua função de mensageiro, mas cujo rico simbolismo permite-nos uma melhor aproximação da riqueza de sentido de psicagogia, pois um dos epítetos da divindade era ser psicopompo [*psicopompós*], expressamente “condutor de almas”. Uma primeira consideração que precisamos fazer é que psicagogo, e também pedagogo, todas as nossas palavras que terminam com esse *-agogo*, com o radical *agógos*, são todas adjetivas, ou seja, possuem uma função passiva, de serem conduzidos. A condição de condutor, sentido ativo no qual vemos desde a Grécia a função do pedagogo e do psicagogo, sofista ou filósofo, a eles efetivamente não pertencia, mas sim ao deus Hermes, psicopompo. Interessante que não foi esse termo, *psicopompós*, que foi reinterpretado no período platônico, mas um outro termo, *psicagogo*, termo este que passou de ser uma qualidade da alma para ser um atributo do sujeito que se dedica a tal arte. E o responsável por fazer essa inflexão do adjetivo em substantivo foi o tragediógrafo Eurípides, para quem psicagogo passou a ser um necromante, ou seja, pessoa que pratica a adivinhação por meio da invocação dos mortos. O psicagogo, então, antes de ser o retórico, o filósofo ou, simplesmente, o professor, mestre, significou o adivinho, o vidente.

Se retomarmos um pouco, então, o sentido original de psicagogo temos que de “alma conduzida ao mundo inferior [Hades]” torna-se a “pessoa que adivinha por meio da invocação dos mortos”. Mas o que se passa nessa transformação? O que se mantém de sentido? E o que se transforma? Parece que o que se mantém é o percurso que a alma percorre até um outro mundo, seja na qualidade de ser conduzida por Hermes, seja na qualidade de adentrar, enquanto adivinho, com a sua alma, o mundo dos mortos. Podemos pensar que essa invocação dos mortos não deixa de ser “deixar-se levar” [*ágomai*, mesmo verbo *ágo* em sentido passivo], ser conduzida, enquanto alma, à mansão dos mortos. Ainda psicagoga, portanto. O que se transforma, por sua vez, nesse processo, é a ênfase na pessoa em vez da ênfase na sua alma, o que, com o passar do tempo, provoca o esquecimento do psicopompo, de Hermes e de um mundo mítico-religioso.

É curioso ver que Hermes, no entanto, o condutor de almas, aquele propriamente que detinha a arte da psicagogia, além de ser o mensageiro, sentido comum, mas por isso mesmo, empobrecido com o uso, era o protetor dos viajantes, o deus das estradas, guardião dos

caminhos. Portanto guardava em si todo o sentido do verbo *ágo* que viemos analisando, todo o sentido de condução, de deslocamento. Era também “símbolo de tudo quanto implica astúcia, ardil e trapaça” (BRANDÃO, J. S., 1991, p. 549), pois ainda menino roubara um rebanho guardado por Apolo, e no interrogatório de sua condenação teria conseguido convencer o deus de Delfos a trocar o rebanho roubado pela lira que inventara há pouco. Apolo, “encantado com os sons que o menino arrancava da lira” (ibid., p. 549), então o teria deixado sem castigo. No mesmo interrogatório o menino, pego na mentira, prometeu nunca mais faltar com a verdade, mas conseguiu também não estar “obrigado a dizer a verdade por inteiro” (ibid., p. 549). Mais tarde teria ainda feito uma segunda troca com Apolo, dando a flauta de Pã [instrumento musical antigo, constituído por um conjunto de tubos fechados numa extremidade, graduados e de diferentes tamanhos, dedicado ao deus grego Pã, divindade responsável pelos bosques, campos, rebanhos e pastores], que inventara enquanto pastoreava o gado, e ganhando o caduceu de ouro [símbolo usado hoje em dia pela medicina composto por um bastão com duas serpentes], cuja função era servir nas lições de adivinhação. Hermes é então aquele que com uma habilidade de sedução por meio da musicalidade consegue negociar com os deuses, ganhando poderes espirituais que não o obrigavam a “dizer a verdade por inteiro”. Toda a pluralidade semântica da retórica, criticada mais adiante, já pode ser, assim, constatada aqui na mitologia.

Hermes possuía um livre fluxo entre o mundo das sombras e o mundo da luz, conduzindo as almas de um lado para o outro. Nesse sentido é que se tornou psicopompo, o condutor de almas, e se regia as estradas, os caminhos, era porque também governava justamente os caminhos das almas da luz para a sombra, mas também em sentido inverso, tendo trazido à luz Perséfone, Eurídice, mas também o rei Dario, como bem mostra a tragédia *Os Persas*. O próprio sentido de mensageiro, com o qual Hermes ficou para sempre associado, deriva desse livre trânsito entre os três níveis (celeste, terreno e subterrâneo), pois Zeus e o casal ctônio Hades e Perséfone viam nessa habilidade e destreza, (vale contar que Hermes andava com incrível velocidade e senso de direção), um grande aliado para transmitir o que desejavam a outros. Ora, deus transmissor, adivinho, conhecedor dos caminhos e de suas encruzilhadas, não se perdendo à noite, pois “conhecia perfeitamente o roteiro” (ibid., p. 551), só podia estar no início desse sentido de condução tão importante à educação. Se cabe à educação hoje perguntar-se pelo seu lugar, pelo que lhe é próprio, talvez, quando chegarmos às suas encruzilhadas, seja Hermes o personagem-chefe a ser interrogado.

Hermes é o condutor, portanto, que não se perde no caminho, que conhece o roteiro a seguir, que conhece também as bifurcações, os desvios, as dificuldades do caminho. Assim, se

dois dos principais chefes dos três mundos, Zeus, governador da esfera celeste, e Hades, governador do reino subterrâneo, confiavam a ele para que *conduzisse* o mais importante, suas mensagens e desígnios, como retirar da educação e daqueles que a ela se submetem esse referencial de condução? Ou, dito de outro modo, como não se submeter a alguém mais habilidoso, mais ágil e mais seguro em tarefas que exigem o máximo cuidado, como também é o caso da educação? Se Hermes representa a arte da psicagogia, que depois será reivindicada por sofistas e filósofos, é preciso, no entanto, primeiro prestarmos fiel atenção à sua forma de agir, às suas características.

Nesse sentido parece-me rico pensar, em primeiro lugar, que o movimento persuasivo com Apolo se deu por meio de um encantamento musical. Segundo, que o movimento de condução não está atrelado a uma noção de perfectibilidade da verdade, o que não significa que a ela não esteja atrelada, pois se Hermes, o condutor, não estava obrigado a dizer a verdade *por inteiro*, nem por isso as almas psicagogizadas ou o adivinho que depois ela se torna, são por ele “enganadas”. Podem ser “encantadas”, “seduzidas”, mas aí ainda não há o falso, como pretenderá mais adiante Platão. A verdade não foi dita *por inteiro*, mas foi dita, e essa sutileza é muito importante. Por fim há ainda um último ponto: há um certo grau de previsibilidade, de adivinhação, no trabalho psicagógico que vale a pena ressaltar, especialmente por tratarmos de educação. Se o psicagogo torna-se o adivinho e se Hermes recebe lições de adivinhação que lhe permitem inclusive um melhor trânsito entre os mundos, ainda que possamos duvidar e estar descrentes desse tipo de trabalho, a questão de previsibilidade, ao menos da sua possibilidade, parece-nos que não deve ser descuidada do trabalho psicagógico. Na condução de uma alma, no seu trabalho formativo de mudança de um estado para outro, há sempre uma antecipação, uma previsão do que venha a ser esse lugar desconhecido, esse lugar de chegada. E aqui talvez resida a grande dificuldade, ou melhor, o grande desafio da educação. Que lugar é esse? Ele deve ser previsto? Caso o seja, como prevemos esse mundo futuro que ainda não é? Os psicagogos antigos tinham a segurança da mensagem dos mortos, na sua evocação. Eram eles os responsáveis pelas mensagens, e a crença neles é que garantia a validade das mensagens, os caminhos a se seguir e os lugares a se chegar. Eram verdades contadas por inteiro? Garantiam necessariamente esse lugar de chegada? Não tinham essa obrigação como bem mostra o “adivinho” Hermes. Mas ainda que possamos também duvidar da validade de tais mensagens, cabe-nos a pergunta: E nós? Quais as nossas garantias? Como podemos prever? Podemos, quem sabe, inversamente, não prever? Podemos conduzir sem saber para onde se conduz? Podemos vagar indefinidamente sobre a terra? Que educação teríamos nesse vagar? É possível ainda uma educação nesse vagar?

Ainda que possamos, numa época descrente de garantias como a nossa, ver com bons olhos esse vagar sem rumo, aberto a inúmeras possibilidades, isso em absoluto nos leva a lugar nenhum. Leva-nos ao menos a não sabermos quando chegamos nem o que é chegar a algum lugar. Podemos estar andando em círculo sem nos darmos conta. Há, então, educação nesse caminho que abole a chegada? Difícil dizer. Aparentemente é possível um processo de aprendizagens que inicia, mas não chega em nenhum lugar. A questão talvez, nesse caso, mude de endereçamento. Não mais ao psicólogo, ou seja, à alma conduzida, que pode vagar indefinidamente e, talvez, realmente vague, mas ao psicopompo, isto é, àquele que conduz. O que faria com que o condutor se atrelasse a alguém para justamente conduzi-lo? Que espaço haveria para o condutor, qual o sentido ainda de chamá-lo de condutor se o efeito da condução, isto é, o de direcionar a alma, não seria sentido? O que levaria alguém nesse contexto a procurar outro para que lhe conduzisse, ou o inverso? Dito de uma forma bem simples: O que levaria alguém a procurar um professor, um mestre, uma escola, qualquer instância social que se pretenda direcionando a caminhada formativa de outros, se ela não oferecesse um ponto ao qual conduzirá a quem a procura?

Talvez pudéssemos pensar ainda em encontros possíveis, num mundo sem antecipação de futuros, num mundo meramente presente, onde as pessoas se ligassem umas às outras para vagarem juntas. Talvez seja possível pensar esse mundo. No entanto, seria possível vivê-lo? Seria atraente? Não que seja um pensamento utópico, sem lugar, mas para esse mundo poder existir as forças sociais teriam de estar relacionadas de formas muito diferentes. Seria preciso, no mínimo, que os mais velhos não quisessem “passar” nada do seu mundo a seus filhos, mas os deixassem simplesmente experimentar a vida sem suas interferências. A questão amplia-se, ainda, porque seria necessário que, mesmo sem as suas interferências, seus filhos não os imitassem, em valores, experiências, falas, etc., o que agrava sensivelmente a questão. Significa dizer que, para além de uma condução explícita, pensada e atuada, por parte dos pais, não poderia haver sequer uma condução implícita, isto é, que os seus filhos buscassem serem conduzidos, porque assim a psicagogia das suas almas já estaria atuando. Continuariam como psicagogas, como almas conduzidas, só que agora indiretamente.

O desafio, portanto, da condução em educação não é uma tarefa simples de ser equacionada. Ainda que haja variações, tonalidades, nessas conduções, umas mais explícitas, outras mais implícitas, é difícil poder afirmar que poderíamos abdicar totalmente dessa condução, dessa *agogia*. E não prescindindo de sermos conduzidos, enquanto almas, torna-se difícil prescindir do condutor, do psicopompo, ainda que possamos regular, também, em certa medida, o seu poder. É o poeta, é o adivinho, é o retórico, é o filósofo, é o professor, quem é o

nosso psicopompo? A quem nos deixamos seduzir? A quem nossa alma é atraída? Por quê? Por que ele e não outrem? Lembremos apenas que, enquanto psicagogos que somos, alunos, mas também professores, ou seja, simplesmente almas, qualquer uma, somos em boa parte passivos nesse processo. Não está sob nosso controle sermos seduzidos ou não. Faz parte de nossa natureza de almas sermos seduzidos, encantados, enfeitiçados. E ninguém culpará o outro por se sentir atraído por um discurso ou outro, por belezas, por assombros, por surpresas. Podemos, quiçá, antecipar a prevenção a certos discursos persuasivos, mas nocivos, se assim julgarmos necessário, mas não podemos estar nunca cem por cento seguros de que jamais seremos seduzidos. E talvez seja bom que não. Assim nossas almas se movimentam, e a vida ganha em aprendizagens.

Resta-nos, então, tratar de uma outra *agogía*, de uma outra condução, a pedagogia. Em que medida o sentido de *agogía* em pedagogia é o mesmo que em psicagogia? O que traz, porém, esse 'ped-' de novo? Diferentemente de uma *agogía* da *psikhé*, isto é, de ser conduzido enquanto alma, trata-se de ser conduzido enquanto *paidós*, isto é, enquanto genitivo de *païs*, ou seja, enquanto conduzível da criança. *Païs* significa expressamente todo tipo de criança: menino, menina, jovem, neto, neta, sendo assimilado, por comparação, ao escravo, servo, empregado ou empregada, a partir de Ésquilo. O que traz, no entanto, essa infância de novo para a nossa discussão? O que significa, porém, ser conduzível da criança? Significa ser aquele que conduz a criança, aquele que torna a condução possível à criança? Ou aquele que é conduzível dela, aquele que ela conduz? A própria palavra pedagogo [*paidagogós*] é ambígua. Ela é tanto a criança, se mantivermos a raiz *agogós*, um adjetivo, cujo sentido é conduzível, ou seja, ser conduzido, nesse caso, a criança sendo conduzida, como também *paidagogós* é o pedagogo, o escravo que conduz, pois a palavra *paidagogós* assumiu função substantiva, esquecendo a sua formação pelo radical *agogós*. O seu sentido originário era, no entanto, de ser simplesmente “um menino de enfermaria”²⁴, uma espécie de enfermeiro-mirim. Nesse sentido vale a pena ver que *paidagogía*, em Eurípedes, significava, por exemplo, atendimento aos doentes, estando, assim, atrelada a um sentido de cuidado daquele que num determinado momento precisa, enfermo ou criança. Trata-se, então, de uma condução que parece atender a uma certa passagem da enfermidade à cura. Espera-se, assim, também, da criança conduzida que passe de um estágio de necessidade, a infância, para um estado de saúde plena, o estado adulto. O pedagogo, no entanto, antes de ser, então, “o escravo encarregado de acompanhar a

²⁴ Essa etimologia é atestada pela plataforma *on-line Perseus Digital Library* <www.perseus.tufts.edu/hopper> e do seu respectivo dicionário, Henry George Liddell. Robert Scott. *A Greek-English Lexicon*, Oxford. Clarendon Press. 1940. Disponível em: <www.perseus.tufts.edu/hopper/morph?l=paidagogo%2Fs&la=greek#lexicon>.

criança até os lugares em que se ministrava o ensino” CASTELLO, L. A., 2007, p. 68), cuja proximidade “converteu-o em um guia moral, já que se encarregava de ensinar bons modos e se ocupava, em geral, de vigiar o bom curso de sua educação” (ibid, 2007, p. 68), era ainda, assim, uma espécie de menino e, como tal, também passível de condução. Ora, se o pedagogo possuía na relação com a criança um papel ativo, ou seja, o de guiá-lo para a conformidade moral, o sentido de 'pedagogo' ainda o coloca numa posição passiva. Enquanto pedagogo ele também é conduzido. É, assim, um passivo-ativo, recebe antes para transmitir depois. Isso, no pedagogo, significa que, se possui uma condução da criança, como guia, é também, ele próprio, a criança que ele conduz. Ou seja, ele próprio retira a sua condução de outro, ele não cria, nem mesmo recria o que ensina, simplesmente conforma a criança àquilo que ele também segue enquanto conduzido. Não deixa de ser curioso, até mesmo estranho, pensarmos que na relação pedagógica trata-se, então, de uma criança conduzindo outra. Claro que são crianças diferentes, uma etária, o menino ou a menina, os jovens, e outra social, política, o escravo-guia. Não é à toa, assim, que o pedagogo seja um escravo, justamente considerado como um *paĩs*, uma criança, como vimos, no uso que dessa palavra fazem Ésquilo e, sobretudo, Aristóteles²⁵.

O que, então, justifica essa relação que liga uma criança etária a uma criança social: o cuidado, a qualidade da relação, o costume? Foucault oferece-nos quatro características da relação de poder envolvida na pedagogia, que ele inscreve dentro do que chama de poder pastoral. Primeiro: “o pastor exerce o poder sobre um rebanho, mais do que sobre a terra” (FOUCAULT, M. 2003, p. 359). Segundo: “o pastor reúne, guia e conduz seu rebanho. [...] o que o pastor reúne são indivíduos dispersos. Eles se reúnem ao som de sua voz: 'Eu assobiarei e eles se reunirão'. Inversamente, basta que o pastor desapareça para que o rebanho se espalhe. Dito de outro modo, o rebanho existe pela presença imediata e pela ação direta do pastor” (ibid., p. 359). Terceiro: “o papel do pastor é o de assegurar a salvação de seu rebanho. [...] Não se trata somente de salvá-los todos, todos juntos, ao aproximar-se o perigo. Tudo é uma questão de benevolência constante, individualizada e final. Benevolência constante, pois o pastor vela pelo alimento de seu rebanho: ele provê cotidianamente à sua sede e à sua fome.” (ibid., 359). Quarto: “tudo o que o pastor faz, ele o faz pelo bem de seu rebanho.” (ibid., p. 360). Obviamente que aqui não estamos mais em solo grego, mas antes cristão. O que interessa-nos, no entanto, é o que essa relação pastor-rebanho pode ainda nos dizer sobre a relação escravo-criança. O que ela nos evidencia é que o que nos mantém atrelado à

²⁵ Cf. *Ética a Nicômaco e Política*.

pedagogia, entendida aqui como um tipo de condução, não é um simples processo de “transporte escolar” ministrado pelo escravo, ou seja, de uma caminhada guiada que a criança fazia com o escravo, mas de uma relação de poder ali se constituiu a ponto de poder, ao largo dos anos, permanecer enquanto 'pedagogia'.

O que significa, então, associar o escravo ao pastor e as crianças ao rebanho? Se retomarmos a discussão etimológica veremos que essa associação não é tão distante quanto parece. A raiz primitiva de *paidagogia*, *païs* e de todas as outras palavras que se ligam a elas é a partícula *pa*, “que responde à noção de 'alimento': basta pensar no grego *pater*, 'pai', que significa precisamente 'o que alimenta', 'o que dá de comer’” (CASTELLO, L. A., 2007, p. 37). A própria palavra 'educação' traz em sua origem essa dimensão. Além da hipótese que a faz derivar de *ex* e *duco*, que vimos, dava o sentido de 'conduzir para fora', 'fazer sair', 'tirar para fora', no sentido de 'tirar do ventre da mãe', há uma outra hipótese que a liga a raiz “*ed-*, de *edere* 'comer’” (ibid., 2007, p. 35). A condução, no sentido da criança que é conduzida, guarda assim grande proximidade com esse sentido de alimentar. Assim, seria função primeira da relação pedagógica esse sentido de alimentação, o mesmo sentido necessário à relação pastor-rebanho, indicado pela terceira característica que dela nos dá Foucault. Trata-se, porém, não simplesmente de um oferecimento da comida, mas de um modo de guardar e cuidar para que o outro se alimente. Esse sentido nutricional também se amplia ao longo dos anos de um contexto físico para um contexto também intelectual, vindo a aproximar 'educação', obviamente, de uma espécie de alimentação do corpo e da alma. É de notar-se, no entanto, que, nessa hipótese, a educação assume um papel totalmente passivo por aquele que aprende, uma vez que, assim como as ovelhas do rebanho, a responsabilidade pela “comida” é toda do dono, do provedor, do pastor. Ora, a raiz primitiva *pa-*, portanto, de onde surge a nossa pedagogia, dá-nos a dimensão de que a condução, não mais enquanto alma, mas enquanto criança, é uma condução em que na verdade não sou conduzido, mas alguma coisa ou alguém é conduzido até mim. Trata-se de uma relação de condução dependente. As crianças dependem do escravo, como as ovelhas dependem do pastor. A questão amplia-se, no entanto, pois se o escravo era também conduzível, também um *païs*, o pastor, já não o é. O pedagogo, pensado não mais como um escravo, mas como um pastor, pode fazer, assim, o mesmo que sempre fez, mas agora sem ter de recolher o seu “ensino” de um outro lugar que lhe é superior, como a moral da cidade, por exemplo. O pedagogo-pastor pode assim conduzir a sua relação de poder ao largo das outras relações de poder que se desenvolvem. Mas como se dá essa passagem? Conseguiu a pedagogia engolir a psicagogia e se tornar dona das regras que

ela dita? Ou continuou como “escrava”, submetida a outras conduções que lhe dão a forma e o conteúdo do que ensinar? O pedagogo deixou de ser escravo e se tornou homem livre?

Foucault dá mostras novamente de que no cristianismo se operam transformações importantes nessa passagem. Se “Platão reconhecia, sem dúvida alguma, no médico, no agricultor, no ginasta e no pedagogo a qualidade de pastores” (FOUCAULT, M. 2003, p. 365), “recusava que eles se intrometessem nas atividades políticas” (ibid., p. 365). A discussão sobre quem deveria ocupar esse papel do político e o que se deveria entender por política²⁶, como vimos, ficava a cargo da disputa entre sofistas e filósofos. Era a psicagogia que estava em jogo quando tratamos da política. Como poderia o político ter “tempo para ir ver cada pessoa em particular, dar-lhe de comer, oferecer-lhe concertos e tratá-los em caso de doença?” (ibid., p. 365). Isso era função da pedagogia. Entre os antigos, portanto, a política não entrava em choque com a pedagogia, desde que essa respeitasse o seu espaço e o espaço da psicagogia. Ambas, porém, possuíam o mesmo estatuto, obedeciam “a mesma estrutura geral segundo a qual é o mestre que mantém o discurso da verdade” (FOUCAULT, M. 2006, p. 494). Ora, a questão altera-se quando no cristianismo a noção de verdade se modifica. Enquanto antes estava a cargo daquele que ensinava a “posse” da verdade, ou, ao menos, a “responsabilidade” pelo ensino da verdade, com o cristianismo “sabe-se bem que a verdade não vem daquele que guia a alma, mas está dada sob um outro modo (Revelação, Texto, Livro, etc.)” (ibid., p. 494). Assim, o psicagogo cristão, o padre, transforma-se, pois agora é a alma psicagogizada, psicagoga, que passará a ser responsabilizada pela verdade. É ela quem, em seus atos, poderá provar se segue ou não a verdade, isto é, as virtudes do Texto. Todos sabem qual é a verdade, não há mais a necessidade de busca ou de criação de verdades, de preceitos morais, não há mais a necessidade da psicagogia em sentido antigo. O que há agora é só a necessidade de transmissão. O guia passa a ser o transmissor e, com isso, a pedagogia ganha a forma de uma espécie de psicagogia desresponsabilizada. Uma vez que o psicagogo é de certa forma excluído da relação de aprendizagem, ou seja, uma vez que o padre não se pretende mais psicagogo, este é a Bíblia, resta a ele apenas a função pedagógica, constituindo uma espécie de mediador entre a Verdade e o aluno, repassando, assim como repassava o escravo, os ensinamentos morais que advêm de um outro lugar. A questão que se instaura com o cristianismo é que isso que ele transmite, a moral, a Verdade, é o que proporciona a alma ver-se psicagogizada, ou seja, é a Verdade do Livro, transmitida pelo pedagogo-padre que me mostra, enquanto alma, que caminho seguir. Minha alma não é mais seduzida pela fala do

²⁶ Ver a esse respeito o que Sócrates diz no *Górgias*, 521d: “Creio ser um dos poucos atenienses, para não dizer o único, que se dedica à verdadeira arte política, e que ninguém mais, senão eu, presentemente a pratica”.

orador ou filósofo, pela presença diante dele, fisicamente, mas há, ainda assim, uma fala que me faz deslocar, e essa fala é produzida pelo pedagogo-padre. Não deixa de ser, então, uma espécie de psicagogia indireta. Se o padre não é responsável pelas verdades que nos devem conduzir, pelo processo de condução que liga uma alma à Bíblia, a Deus, sua atuação “pedagógica” também não é de todo ausente na influência a esse processo. A pedagogia, ao se ver transmissora de verdades criadas ou construídas, não deixa de ter uma atuação psicagógica sobre a alma das crianças, dos alunos. A pedagogia torna-se psicagogia de uma verdade que ela não produz e menos controla ou determina. A questão que se abre, então, é pensar as implicações dessa psicagogização pós-cristianismo da pedagogia. O que convém perguntar é, então, o que pode a pedagogia compreendida assim? Qual a sua potência uma vez assumido para si todo o papel educativo que comportava também o psicagogo, sofista ou filósofo? O que está em risco quando esses dois personagens deixam a cena educativa, a qual passa a ganhar uma certa “autonomia”?

Aqui não cabe uma disputa pelo “mercado” profissional, mas simplesmente a pergunta pelo tipo de educação que construímos quando deixamos essas duas funções sobre “responsabilidade” apenas da pedagogia. Há na formação dos professores hoje ferramentas psicagógicas que lhes possibilitem exercer essa função não mais como transmissores de uma verdade constituída em outro lugar, mas como produtores dessa verdade na relação com seus alunos? Ou é o pedagogo ainda um “escravo” que apenas busca na religião, na ciência, na ideologia ou na sociedade princípios de “bons modos” e “boas maneiras” que deixem nossas crianças aptas a um mundo “educado”? O que se pretende, aqui, ao menos em parte, não é desconsiderar o trabalho dos professores, pedagogos, mas, pelo contrário, pensar suas possibilidades num contexto em que parece que as duas artes, a do psicagogo e do pedagogo, já não podem mais lhe ser alheias. Assim, quem sabe, poderia nascer uma nova relação entre pedagogia, sofística e filosofia.

Resta, então, retomarmos aqui a questão inicial quanto à necessidade da condução em educação, seja psicagógica, seja pedagógica. Para que conduzir? Precisamos, para educar, conduzir o outro, submetê-lo a uma relação? Vimos que para a psicagogia a questão se coloca como a necessidade de se prever um futuro, adivinhá-lo e guiá-lo até ele. Para a pedagogia a questão é quanto ao tipo de condução que se exerce e com que meios. Nos dois casos, é interessante ver que a substantivação desse adjetivo *agogós*, conduzível, tendo produzido o psicagogo e o pedagogo, tornou a condução sujeito e objeto de si. Aquele que conduz é também conduzido, o condutor é, também ele, conduzível, seja na forma de alma ou na forma de criança. A questão é que são condutores e conduzidos ao mesmo tempo, mas não na mesma

relação. O psicagogo não é condutor de si mesmo, a menos que se entenda que a sua alma também é seduzida enquanto seduz o outro, que a emoção presente em um está presente também no outro. Do contrário, ele é conduzível enquanto alma, mas condutor de uma outra alma enquanto psicagogo. Com o pedagogo, a questão amplifica-se, pois ele certamente, enquanto criança [*paĩs*], não é condutor de si, mas conduzível, e é também condutor de uma outra criança ao ser pedagogo. A pergunta que fica, então, com essa substantivação daquilo que era antes apenas objeto, adjetivo, é: qual a legitimidade de tamanha substantivação? O que torna, assim, alguém ou algum discurso passível de conduzir, passível de ser sujeito da relação? Dizê-lo psicagogo ou pedagogo basta? É possível conduzir o outro e ser também conduzido por outrem, como parece ser o caso da psicagogia e da pedagogia em sentido estrito? Ou é preciso conduzir-se a si para poder conduzir o outro, como pretenderá outras formas de psicagogia como a platônica ou a de um retórico como Quintiliano? Deve então o pedagogo conduzir-se para poder conduzir? A quem é dado, então, o direito de conduzir em educação, o direito de ser professor? É preciso ter o direito à condução para conduzir alguém, para ensiná-lo? Ou, simplesmente, conduzir é realmente educar? A pergunta pela necessidade de condução em educação transpõe-se, assim, para uma pergunta pelo lugar do professor e pelo seu papel. A questão da disputa pelo direito a exercer essa função é o que mantém sofistas e filósofos ainda nessa rua pedagógico-política.

1.4 Da necessidade de um professor, ainda que ignorante: Sócrates *versus* Jacotot

A questão que se abre, então, com a pergunta pelo lugar do professor, pelo papel que exerce, diz respeito à finalidade de sua função. Para que ensinar? O que é ensinar? Com vistas a que se quer ensinar, a um fim “ético” ou “político”? É realmente necessário um ensino para que essa finalidade se cumpra? É possível pensar a educação sem um *télos*, sem uma finalidade, “ética” ou “política” iminentes?

Rancière, filósofo francês contemporâneo, em contraponto à discussão antiga que viemos analisando, fala de uma finalidade individual, de uma emancipação da intelectualidade, uma educação que atue justamente naquilo que nos é mais caro, a igualdade intelectual entre professor e aluno²⁷. Resta perguntar-nos para que, então, ainda o professor? Para que a sua distinção frente a alunos? Para ser justamente um mestre ignorante, dirá

²⁷ Cf. RANCIÈRE, J., 2005.

Rancière. A “função” de mestre não se esgota simplesmente porque não temos mais a necessidade de submissão política de uma inteligência à outra. É preciso, ainda, alguém que ignore o que o outro saiba e que, apenas pressupondo a igualdade, constate-a, isto é, constate que sempre é possível a um aluno ir compreendendo as coisas a partir de outras que já sabe, como todo mundo faz. O aprendizado político, portanto, que a educação representa desde sempre, é apenas um aprendizado de que somos iguais em inteligência, professores e alunos.

Rancière, no entanto, não está interessado em que se constate empiricamente que a “teoria de aprendizagem” de Jacotot²⁸ é correta. Perguntas do tipo: “Como é possível alguém que não sabe identificar que o outro errou?” não fazem tanto sentido quanto perguntar: por que Rancière usa o exemplo de Jacotot para pensar? O que Jacotot nos ensina, o que nos leva a pensar? Jacotot permite a Rancière pensar que não é necessária a desigualdade para crescermos, para compreendermos melhor o mundo, porque permite pensar uma relação fundada na igualdade, não como “conceito vazio”, como nas declarações jurídicas, mas como possível de verificação. Contra quem fala, então, “o mestre ignorante?”

Rancière propõe “o mestre ignorante” como uma resposta ao projeto socrático no *Mênon*, especificamente ao ensino do escravo, presente no diálogo. Nesse texto, Platão mostra como o “ignorante” escravo é capaz de chegar a conclusões matemáticas por si só, apenas auxiliado pelo método maiêutico de Sócrates. O que Rancière, com o seu “mestre ignorante”, critica aqui é que o que faz Sócrates não é emancipar o escravo, mostrando a este que sabe matemática, mas fazê-lo depender de um mestre, no caso Sócrates, para chegar às conclusões. Se, do ponto de vista cognitivo, epistêmico, o exemplo do *Mênon* mostra a igualdade entre os homens, todos ignorantes e capazes de chegar à verdade, do ponto de vista político o que faz é reforçar a submissão de uns, os que não sabem, a outros, os seus mestres. E o que Rancière sabidamente viu no exemplo do *Mênon* é que o projeto político de Platão não pode estar dissociado das suas “nobres” intenções epistemológicas. O que talvez não tenha percebido é que a fala de Sócrates, ao final do exercício com o escravo, mostra-nos que o interlocutor de Sócrates não é o escravo à sua frente, ou as pessoas em geral, mas os sofistas. Ao dizer que “agora [depois do demonstrado], ciente de que não sabe, terá, quem sabe, prazer em, de fato, procurar, ao passo que, antes [da demonstração] era facilmente que acreditava, tanto diante de muitas pessoas quanto em muitas ocasiões, estar falando com propriedade, sobre a superfície que é o dobro” (*Mênon*, 84c), o que vemos é que o escravo é a máscara do sofista. É o sofista quem supunha estar “falando com propriedade” sobre geometria, um escravo jamais suporia

²⁸ Joseph Jacotot, professor francês do século XVIII, personagem do livro *O mestre ignorante*, de Rancière.

isso. O ignorante, portanto, é o sofista, e é ele quem se deve submeter a alguém que possa lhe ensinar de sua ignorância, isto é, Sócrates.

A filosofia nasce, portanto, política. Todo debate ontológico e epistêmico de Platão pode ser pensado, também, como uma grande batalha política travada entre Sócrates e sofistas. O exemplo do escravo no *Mênon*, explicitado como uma prova da Teoria das Ideias de Platão, portanto, de uma discussão epistemológica, do que significa conhecer, transmuta-se simultaneamente num debate político, a quem devemos obedecer, a sofistas ou a filósofos.

Para compreender a que Rancière se opõe temos de pensar como nos foi possível acreditar em Platão. Certamente não se chega a isso por uso da força, mas por uma batalha na linguagem, na compreensão que temos das coisas. Rancière sabidamente mostra como a distinção entre animais e homens é o ponto-chave da discussão. A política surge como característica do animal humano. É ele quem, diferentemente dos animais, que só expressam dor e prazer, é capaz de expressar o sentimento do bem e do mal, do justo e do injusto. Mas qual a diferença entre a expressão de dor e prazer e a expressão do bem e do mal? Entre a sensação de dor, *aísthesis*, e o sentimento da “nocividade”, *idéa*, calha a teoria platônica. O que faz Platão, portanto, é marcar a diferença no *lógos*, no discurso, entre a articulação discursiva da dor e a articulação fônica de um gemido. A questão política passa, portanto, por uma questão ontológica: a separação entre *aísthesis* e *lógos*, entre sentir e falar. Mas, mais importante, essa distinção é feita dentro do âmbito da linguagem, entre o som (*phoné*, o som da voz – apreendido pela *aísthesis*) e o discurso (*lógos* – apreendido pela parte racional da alma, pelo *noûs*). É preciso distinguir, assim, quem emite som de quem discursa. Estrangeiros, como o próprio nome dizia, *bárbaros*, apenas emitem sons, não os compreendemos. E escravos? E mulheres? E sofistas? Aí começa a pedra nos sapatos da filosofia. Se a política foi um campo a que Platão e toda a filosofia posterior pretendeu conquistar, é a mesma política que coloca à filosofia suas maiores questões: a quem é permitido falar? Quem compartilha de uma mesma racionalidade que nos torna compreensíveis uns aos outros?

A filosofia, com isso, criou um problema para si mesma, contra o qual a todo instante tem de se afirmar: o que diz o outro? Há uma fala ali, na retórica, na poesia, inegavelmente, mas essa fala não é propriamente uma fala porque não é capaz de dizer a verdade. Com isso temos uma fala que todos entendem como fala, mas que não é fala. Aí o paradoxo filosófico. Se em certos domínios esse paradoxo não logrou ser contestado veementemente, é a política o maior adversário filosófico. E por quê? Porque a política nos mostra que àqueles a quem não é dado o direito de falar podem falar e falam. Que, enfim, somos iguais. Assim o que o ato político revela não é a disputa de interesses. Isso é secundário. O que ele revela é o dissenso

quanto a quem pode falar. O que é negado num ato político não é primeiramente o seu conteúdo, o interesse em jogo, mas o próprio fato daquele que levanta a voz. É ele que é negado em primeiro lugar. E é negado enquanto ser falante, enquanto ser “racional”. O que produz um ato político é “barulho”, “ruído”, nunca voz para o discurso oficial. Por isso a necessidade do “*status quo*” abafar, abafar o caso, abafar a igualdade de todos com todos.

Rancière é bastante ciente disso, tanto que se pergunta qual a relação entre filosofia e política, chegando a se questionar se existiria propriamente uma “filosofia política”, se política poderia ser um adjetivo da filosofia. Penso que a filosofia é sempre política, se entendermos política como Rancière o faz²⁹, não enquanto “administração do bem público”, mas enquanto manifestação de uma posição, enquanto fala inaudita. Ainda que Rancière não fale em filosofia como política, podemos pensar que a emancipação intelectual que propõe, como um conceito de sua filosofia, nada mais é do que dar voz a uma posição inaudita, a um sentido de emancipação “novo”, “diferente”, sublinhando, assim, seu próprio conceito de política. Assim, temos filosofia e política mescladas, e é isso talvez que Rancière venha denunciar, que a tentativa de separação entre filosofia e política, que possibilita que uma, inclusive, seja adjetivo da outra, seja um campo de reflexão da outra, é na verdade um equívoco que extingue justamente a possibilidade da política enquanto tal, enquanto ação própria de um desentendimento³⁰. A política, “filosofada”, isto é, submetida a parâmetros que a filosofia lhe propõe, como justiça, verdade, bem, oriundos de Platão, exclui da sua visibilidade, da sua apresentação e apreensão, o que lhe é mais próprio, que é o seu caráter de litígio, de disputa, de divergências. No entanto, como a política continua a acontecer sem prestar muita atenção ao que a filosofia lhe diz, o encontro da filosofia com a política será para sempre paradoxal. Por um lado se quer “domesticá-la”, por outro, como não é possível, quer se tornar ela³¹. Nesse sentido é que a filosofia não deixa de ser sempre política, não mais como reflexão uma da outra, mas como ação. O que a discussão entre sofistas e filósofos revela é que estão disputando politicamente, isto é, falando, o espaço da política³².

²⁹ “a política existe ali onde a contagem das parcelas e das partes da sociedade é perturbada pela inscrição de uma parcela dos sem-parcela. Ela começa quando a igualdade de qualquer um com qualquer um inscreve-se como liberdade do povo. Essa liberdade do povo é uma propriedade vazia, uma propriedade imprópria pela qual aqueles que não são nada colocam seu coletivo como idêntico ao todo da comunidade” (RANCIÈRE, J., 1996, p. 123).

³⁰ “Por desentendimento entenderemos um tipo determinado de situação da palavra: aquela em que um dos interlocutores ao mesmo tempo entende e não entende o que diz o outro. O desentendimento não é o conflito entre aquele que diz branco e aquele que diz preto. É o conflito entre aquele que diz branco e aquele que diz branco mas não entende a mesma coisa, ou não entende de modo nenhum que o outro diz a mesma coisa com o nome de brancura” (ibid., p. 11).

³¹ “O primeiro de nossa tradição a encontrá-la [a política], Platão, fê-lo apenas sob a forma da excepcionalidade radical. Sócrates não é um filósofo que pensa sobre a política de Atenas. É o único ateniense que 'faz as coisas da política' [521d], que faz a política *de verdade* que se opõe a tudo o que se faz em Atenas sob o nome de política. O encontro primeiro da filosofia com a política é o de uma alternativa: ou a política dos políticos ou a dos filósofos.” (ibid., p. 10).

³² “Assim, na República, a 'filosofia política' começa sua existência pelo longo protocolo do desentendimento acerca de

Rancière, por sua vez, reserva a política “a uma atividade bem determinada [...]: a que rompe a configuração sensível na qual se definem as parcelas e as partes ou sua ausência a partir de um pressuposto que por definição não tem cabimento ali: a de uma parcela dos sem-parcela” (RANCIÈRE, J.1996, p. 42). É o espaço, portanto, da “exceção”, da ruptura de uma série de atos, é o espaço da diferença. Não existe para ele política institucionalizada. O que costumemente chamamos de política, chama de polícia³³. Toda forma de institucionalização e ordem, toda organização “política” e toda racionalidade fundante e derivada daí é a polícia. A razão é policial, talvez pudéssemos dizer. Por outro lado, a política acontece nos momentos em que há litígio, em que há dissenso quanto a quem pode falar. O primeiro momento a que alude Rancière é o momento da democracia ateniense. O *dēmos*, o povo, é o todo e é uma parte, contradição perigosa à filosofia. Os *oligoi*, os poucos, os proprietários, e os *aristoi*, virtuosos, são as outras partes. A democracia iguala os que se consideram diferentes. Oligarcas são proprietários, ricos. Aristocratas, homens virtuosos. E o povo? Qual sua característica? Dirão os atenienses: livres. Artesãos e pequenos comerciantes, a quem se chamou de povo, possuem então essa estranha propriedade. São livres, mas o que significa ser livre? Não são todos livres, inclusive oligarcas e aristocratas? Qual a especificidade, então? Enquanto riqueza e nobreza são características mais ou menos verificáveis, a liberdade do povo é algo a ser questionado. O povo é assim a manifestação de um litígio, de uma disputa. Mostra ao mesmo tempo a igualdade de todos, afinal *dēmos* caracteriza qualquer um, até mesmo oligarcas e aristocratas, ao mesmo tempo que caracteriza apenas uma parcela, o povo em sentido restrito. Da mesma forma, a liberdade, sua característica específica, ao mesmo tempo define uma parcela, o povo, ao mesmo tempo define a todos, sem entrarmos no mérito se artesãos e pequenos comerciantes são tão livres quanto oligarcas e aristocratas. Como pode então o todo falar? A fala do todo não é uma fala de uma parcela da sociedade, parcela esta antes submetida a oligarcas e aristocratas? Como pode essa fala ser uma fala de todos, portanto? É exatamente nesse ponto que a discussão entre sofistas e Sócrates ganha sentido.

uma argumento sobre o qual todos concordam: que a justiça consiste em dar a cada um o que lhe é devido. Seria cômodo sem dúvida que, para dizer o que entende por justiça, o filósofo dispusesse de palavras totalmente diferentes das do poeta, do negociante, do orador e do político. Coisa que a divindade aparentemente não providenciou e que o providenciador das linguagens próprias [filosofia analítica] só conseguiria suprir a preço de não ser entendido de modo algum. Ali onde a filosofia encontra a poesia, a política e a sabedoria dos negociantes honestos não deixa de ser o caso de Platão], precisa tomar as palavras dos outros para dizer uma coisa totalmente diferente.” (ibid., p. 12-13).

³³ “Chamamos geralmente pelo nome de política o conjunto dos processos pelos quais se operam a agregação e o consentimento das coletividades, a organização dos poderes, a distribuição dos lugares e funções e os sistemas de legitimação dessa distribuição. Proponho dar outro nome a essa distribuição e ao sistema de legitimações. Proponho chamá-la de polícia” (ibid., p. 41).

Se a prática da política faz-se nesses momentos de exceção, em que são ouvidos os não falantes, ou a parcela dos sem-parcela, como diz Rancière³⁴, e se isso nunca se traduz em institucionalidade, em “política” institucional, se a política só se traduz nas instituições como polícia, por ordem do assassínio praticado pela filosofia, ou por suas filhas, sociologia, ciência política, etc., que faz com que essas vozes “gritantes” sejam traduzidas em fala articulada, em “racionalidade”, talvez fosse recomendável, para pensarmos se há ou não passagem entre o discurso político e as instituições, pensarmos no papel da retórica neste contexto. A retórica era uma fala para o *dēmos* ou do *dēmos*, se quisermos, já que era a partir desses discursos que o povo se manifestava, votava, agia, retórica criticada por Platão justamente por não se fundamentar num discurso justo, na justiça entendida aqui metafisicamente, mas somente na força de persuasão que a *phoné* do orador causava. Se a metafísica clássica ruiu, por que não pensarmos com os retóricos numa possibilidade de um pensamento político para além das relações individuais, como o faz Rancière, com Jacotot e seus alunos, e pensarmos num social, numa articulação entre fala individual e fala coletiva?

Se lermos o *Górgias* de Platão, percebemos que o que está em jogo é uma compreensão de que tipo de persuasão, de ensino, é possível com a retórica e com a filosofia. A disputa é política porque ambas arvoram-se em defender que o objeto de sua persuasão é o justo e o injusto. No entanto, compreendem diferentemente cada uma dessas palavras, aí está da disputa ser política. Toda disputa política, diz Rancière, acontece por discutirmos com base nas mesmas coisas tendo concepções totalmente diferentes³⁵. Enquanto Sócrates quer distinguir uma persuasão que é objeto de ciência de uma que é objeto de crença, Górgias não vê essa separação, afirmando apenas que sua persuasão gera crença. O que pretende Platão, então, é conseguir que o ensino, a educação, seja objeto apenas de ciência, apenas de especialistas. Assim como só existe ensino de artesanato a partir do artesão, daquele que sabe, não poderia existir ensino da justiça se não existisse um “sabedor”, um cientista, da justiça. Se a retórica é uma atividade cujo ensino é a justiça, mas cujo fundamento é a crença, ela certamente deve ser combatida, já que há de haver um ensino da justiça por meio de algum

³⁴ “A atividade política é a que desloca um corpo do lugar que lhe era designado ou muda a destinação de lugar; ela faz ver o que não cabia ser visto, faz ouvir um discurso ali onde só tinha lugar o barulho, faz ouvir como discurso o que só era ouvido como barulho” [...] Espetacular ou não, a atividade política é sempre um modo de manifestação que desfaz as divisões sensíveis da ordem policial ao atualizar uma pressuposição que lhe é heterogênea por princípio, a de uma parcela dos sem-parcela, que manifesta ela mesma, em última instância a contingência da ordem, a igualdade de qualquer ser falante com qualquer ser falante” (ibid., p. 42-43).

³⁵ “A situação extrema de desentendimento é aquela em que X não vê o objeto comum que Y lhe apresenta porque não entende que os sons emitidos por Y compõem palavras e agenciamentos de palavras semelhantes aos seus. [...] essa situação extrema diz respeito, essencialmente, á política. [...] As estruturas de desentendimento são aquelas em que a discussão de um argumento remete ao litígio acerca do objeto de discussão e sobre a condição daqueles que o constituem como objeto” (ibid., p. 13).

especialista ou, se isso não é possível, já que a justiça é matéria de todo cidadão, como defenderá Sócrates, a retórica só poderá sempre ser entendida como farsa e, assim, combatida.

A posição platônica é ambígua. Se, por um lado, defende que não pode haver ensino da justiça através de um professor, por outro lado, submete-nos à figura de Sócrates, como o “mestre” justo, o exemplo a ser seguido. Assim podemos pensar que a crítica que faz à retórica é apenas de forma, não de conteúdo. A retórica é uma farsa, não porque não haja ensino de justiça ou de virtude, tese defendida explicitamente no *Mênon*, mas porque o seu ensino seja indireto, como o foi o ensino do sofista por meio do exemplo do escravo. Sócrates nada ensina, explicitamente, no sentido de um conteúdo a ser transmitido, mas o ensina pelo modelo, pelo exemplo, implicitamente. Com isso chegamos à tese de Rancière de que o ensino de Sócrates, como mostra também o exemplo do escravo, é um ensino político, a quem devemos seguir, a quem devemos obedecer. Não ao “imoral” retórico, mas ao virtuoso filósofo. Não aos democratas, sofistas, mas sim aos aristocratas, filósofos.

A disputa entre filosofia e retórica no *Górgias* é significativa para vermos as teses de Rancière sob um outro prisma. O que significa ser um mestre ignorante neste contexto? Quem é o mestre ignorante, sofistas ou filósofos? Quem parte da igualdade das inteligências? Por mais estranho que isso possa soar aos nossos ouvidos filosoficamente treinados, isto é, moralmente treinados, o mestre ignorante no contexto grego é o orador. É ele quem, desconhecendo assuntos navais, militares ou morais, “ensina” aos seus concidadãos esses assuntos. Górgias chega a afirmar que os “arsenais e muralhas dos Atenenses e a criação dos portos se ficaram devendo, uma parte aos conselhos de Temístocles, a outra aos conselhos de Péricles, e nada aos homens da especialidade” (*Górgias*, 455e). A desigualdade necessária à educação, tese combatida por Rancière, entre o saber do mestre, no caso o orador, e o saber do aluno, no caso os concidadãos, não se verifica. Isso significa que podemos associar tranquilamente o mestre ignorante ao orador? Sócrates lutará até o fim para que não. Defenderá que a retórica é um simulacro, uma pseudopolítica, porque não está comprometida com o “melhor”, mas com o “prazer”. A política a reboque de uma ética – não seria essa uma das características da polícia para Rancière? Uma política ordenada para o correto, para o certo, para o consenso, não é isso justamente a polícia? O politicamente correto platônico não configura o início do policialmente correto a que nos submetemos hoje? Com isso nos aliamos aos retóricos, partidários do “prazer”, essa “imoralidade”?

A questão está, portanto, em o que significa o ensino retórico. Que relação guarda esse ensino com a posição de Rancière? A igualdade pressuposta por retóricos é a mesma pressuposta no ensino universal de Jacotot? E, principalmente, para a luta política de

Rancière, na sua escrita de *O mestre ignorante*, é possível falarmos numa emancipação decorrente da retórica? Que emancipação seria? Para responder a essas perguntas, seria bom ouvir Górgias de perto. Mais do que ouvi-lo a partir de Platão, no diálogo que leva o seu nome, seria bom relembrarmos um pouco alguns discursos que sobraram do orador. Penso principalmente no *Elogio de Helena* e no *Tratado do Não-ser*. O que significam esses discursos para a nossa discussão aqui? O *Elogio de Helena* é um texto que contradiz a tese da culpa de Helena pela Guerra de Troia, mostrando o seu ponto de vista, dando voz a uma personagem inaudita nos textos de Homero. O que poderia pensar Helena para fugir com Páris e trair Menelau? Alguém lhe perguntou a sua versão da história? Ou devemos ficar apenas com o discurso oficial? Que voz levanta essa mulher? Que voz de mulher ela levanta para a disputa política da Guerra de Troia? Não é esse mais um possível momento da política, entendida aos moldes de Rancière? E o *Tratado do Não-ser*, uma voz levantada contra a lógica parmenídica-platônica? É uma brincadeira de Górgias? Brincadeira no sentido platônico, de irresponsabilidade e descomprometimento, ou no sentido gorgiano? Górgias termina mesmo o texto do *Elogio de Helena* afirmando que se pode tomá-lo como uma brincadeira, como um jogo³⁶. Mas que jogo joga Górgias? Não é o jogo de Górgias um jogo político, no sentido de Rancière, de levantar a voz do dissenso? Se a brincadeira gorgiana é fruto do comprometimento com o “prazer” e não com o “melhor”, com uma moral, nem por isso parece desprovida de uma seriedade política. Pelo contrário, a brincadeira gorgiana parece até mais política, porque dá voz aos sem-voz, mostra a parte dos sem-parte, das mulheres na guerra e da irracionalidade na lógica.

Muitas questões certamente continuam abertas. Os discursos de Górgias emancipam? Emancipam a quem, indivíduos e suas inteligências? Multidões? Pode-se emancipar uma multidão? Como, em que sentido? Há, mesmo, necessidade de emancipação, de sempre emancipar o outro? Essa emancipação retórica coloca-nos mais próximos de pensar uma emancipação social fora dos moldes da instrução, do policiamento filosófico? São questões ainda a se pensar. Creio que a retórica abra, “aparentemente”, essa possibilidade. É um discurso ao mesmo tempo não metafísico e político. A retórica, ao menos, dá ferramentas que podem ser usadas na luta política, em defesa ou contra os sem-parte.

³⁶ DK 82 B 11, 21 e segs. In: SOFISTAS, 2005, p. 133.

2 2.^a RUA: A LUTA LÓGICO-ONTOLÓGICA – NÃO SER E LINGUAGEM

Façamos agora um outro percurso. Deixemos um pouco de lado a rua pedagógico-política na qual Platão inscreve a disputa dialógica entre retóricos e Sócrates e passemos para um outro caminho. Nesse novo trajeto consideraremos o que a sofística provocou de comentários ao longo de sua história, em especial o que a sua tentativa de reabilitação nos fala. Talvez nem todos estejam familiarizados com esse título: reabilitação da sofística. Desde a trilha fenomenológica que marcou o final do último século, num desenvolvimento do pensamento de Nietzsche e Heidegger, sobretudo, não só na filosofia, mas também nas outras áreas das ciências humanas, em que se pregava uma “volta às próprias coisas”, aos fenômenos, isto é, àquilo que aparece ao conhecimento humano, e com isso também, a uma reavaliação da aparência que desde Platão vinha sendo criticada, a sofística passou por uma reinvestida de interesse. Trabalhos como os de G.B. Kerferd, W.K.C. Guthrie, M. Untersteiner e outros enfatizam a preocupação dos sofistas justamente pelos *prágmata*, pelas coisas mesmas, no seu sentido de utilidade, de estar à mão. Para eles a importância dos sofistas não se deve tanto ao valor retórico de suas teses, no que tinham de preocupação e interesse com o *lógos*, mas no sentido de que “refutam a abstração vazia do ser eleático [lembramos o ser de Parmênides] pela consideração das coisas efetivas, da realidade do mundo sensível e vivo, pluralidade, movimento, subjetividade” (CASSIN, B., 2005, p. 14), o que os aproxima dos interesses de um pensamento de nosso tempo. É nesse sentido que ganha força a aproximação dos sofistas à tese de Protágoras, na qual “o homem é a medida de todas as coisas [*tá prágmata*]”, relativismo subjetivista que passa a inserir o movimento sofista como necessário à inflexão “antropológica” que faz Sócrates, na qual o homem, a subjetividade, passam a ser objeto da filosofia, e não mais a *physis* pré-socrática das teses “tudo é água”, “tudo é ar”, etc. Ora, isso significa que a “reabilitação da sofística” não passa de uma tentativa, como se pode perceber, de inscrevê-la dentro da tradição que formou o Ocidente e da qual por muito tempo teria sido alijada. Se isso pode ter interesse histórico para o momento fenomenológico que vivemos, talvez se perca de vista, como diz uma outra comentadora desses autores, Bárbara Cassin, “o essencial, ou antes, o específico da sofística” (ibid., p. 15). E o que vem a ser o específico da sofística? Que, antes de qualquer caracterização por parte da filosofia como um “empirismo mais ou menos racionalista ou mais ou menos fenomenológico”, ou seja, como

protofilosofia moderna, ou se quiserem, pré-modernidade, no mesmo sentido que damos ao “pré” socrático, a sofística é sofística e deve ser entendida enquanto tal e, não, à luz dos interesses da modernidade. Tautologia ingrata ou infame essa de dizer que a sofística é sofística. Isso quer dizer simplesmente que antes de considerá-la como filosofia é preciso entendê-la como sofística, e isso, na sua essência, ou no seu específico, significa entender que antes de saber sobre *o que* falam os sofistas, numa procura muito filosófica de avaliação de teses e doutrinas, é preciso considerar que falam, isto é, que o que os une enquanto sofistas não são suas teses, aliás muito divergentes entre si, mas a característica de serem oradores, de falarem e de pretenderem ensinar os outros a falarem.

Bom, se a sofística é sofística e a filosofia, filosofia, que sentido tem em continuar a pensar numa relação entre as duas? “Como então escapar”, como diz Bárbara Cassin, “à tentação de repetir, com Platão e Aristóteles, que, falando em vez de pensar, os sofistas se abrigam na aparência e são assim, apenas pseudo-filósofos? E como não concluir, com Gomperz³⁷, que eles pertencem pura e simplesmente, antes de mais nada, ou somente, à história da retórica?” (ibid., p. 16). Ora, aqui nos podemos perguntar em que sentido Bárbara Cassin também não faz o que critica nos empiristas fenomenológicos da “reabilitação”, ou seja, ver o que há de filosófico na sofística. Se há também na comentadora francesa uma *mesma* reabilitação da sofística, o mesmo projeto talvez pudéssemos dizer, a reabilitação, quem sabe, não seja a mesma, mas *outra*. Ainda que o que esteja em jogo é um mesmo projeto, de ver o que há de filosófico na sofística, esse *que* não é mais o mesmo. Talvez também não haja saída, toda interpretação traz consigo o lugar do interpretador, e, nesse caso, qualquer interpretação da sofística pela filosofia, por mais que se atenha a tentar entender a sofística por si, como é o caso de Bárbara Cassin, sempre trará um olhar filosófico seu à questão. Assim, se a comentadora francesa contradiz-se ao criticar aquilo que também faz, isso não invalida para nós sua tentativa. Para além dessa invalidade lógica, talvez impossível de ser superada, há, para nós, o que é possível fazer a partir do seu discurso, sua validade discursiva. É nesse sentido que continuamos no mesmo trilho da comentadora francesa. Não porque o que diz seja “verdade”, mas porque o que propõe como filosófico na sofística nos pareça mais potente para pensarmos hoje sua interface com a educação do que as outras reabilitações que ela critica. Todas teriam ficado num estágio metafísico, de inversão de um platonismo ou de uma inclusão tranquila dentro da história da filosofia oficial. Bárbara Cassin tenta superar isso na sua interpretação, mostrando que com a sofística “somos confrontados

³⁷ Heinrich Gomperz, comentador alemão da sofística no século XX. Ver dele *Sophistik und Rhetorik*, 1912.

com uma tomada de posição tão forte acerca da ontologia e da metafísica em geral, que ela bem poderia revelar-se filosoficamente não superável” (ibid., p. 16). E o que significa isso? Significa que a senda de uma disputa pela ontologia, pelo que significam ser e não ser, está aberta entre sofistas e filósofos desde o início. Eis a rua lógico-ontológica. E como se chega a essa lógica e a essa ontologia? Não mais interpretando 'retórica' “segundo a tendência da tradição que a faz passar irresistivelmente do filosófico ao literário” (ibid., p. 16), ou seja, que a vê hoje muito mais como um recurso literário do que qualquer outra coisa. 'Retórica' deve ser entendida aqui por 'lógica' ou simplesmente por 'discursivo'. Assim evitam-se os traços já muito marcados da crítica pejorativa de anos e ainda se guarda o sentido primeiro de que a disputa de sofistas e filósofos para terem ao seu lado a retórica é uma disputa para marcarem um tipo de discurso vencedor, uma disputa pelo que significa *lógos*, portanto, daí a intromissão na lógica e na onto-logia. Nesse sentido, a rua abre-se com três textos principais: o *Poema*, de Parmênides, o *Tratado do Não-ser*, de Górgias e o livro Gama da *Metafísica*, de Aristóteles.

2.1 1.^a parada: Tratado (Górgias) contra Poema (Parmênides)

Para aqueles que não conhecem muito bem a história da filosofia e muito menos o *Poema* de Parmênides, cabe ressaltar que é esse texto a “fonte de toda a ontologia platônico-aristotélica sob a qual vivemos” (CASSIN, B. 2005, p. 17). E o que diz esse texto tão fundamental à nossa maneira de pensar? Nomeia “os dois únicos caminhos de busca que se pode pensar”:

“O primeiro que é e que não é não ser,
é caminho de persuasão, pois segue a verdade,
O segundo que não é e que é necessário não ser,
esse, eu te digo que é uma vereda muito enganadora
pois não poderias conhecer justamente aquilo que não é
nem dizê-lo”³⁸

A metafísica ocidental surge assim de um poema que nomeia dois caminhos de pensamento: o do ser e o do não ser, conceitos a partir de então fundamentais para qualquer

³⁸ Trad. por CASSIN, B., 2005, p. 19.

discussão na área. Porém, como fica assentido, e Platão e Aristóteles reforçam, a via do não ser é interdita. Não se pode conhecer nem dizer o não ser³⁹. Assim só resta uma via ao pensar, a via do ser. Logo, ser, pensar e dizer passam a fazer parte de um mesmo desde então. É sobre esse tripé conceitual que toda a filosofia e todas as ciências dela derivadas se formaram. E como foi isso possível? A filosofia “escolar”, como brinca Bárbara Cassin, cunhou desde Platão até os nossos dias: “inicialmente há o ser, pois o ser é e o não-ser não é; em seguida, que esse ser é por essência cognoscível, já que ser e pensar são a mesma coisa;” (ibid., p. 17). Com essas duas premissas, foi possível concluir-se pela existência de um saber capaz de conhecer o ser enquanto ser, já que o ser existe e pode ser conhecido. Esse saber, essa filosofia, “mais especificamente essa filosofia primeira que foi denominada de metafísica, pôde se engajar muito naturalmente em seu caminho – conhecer o ser enquanto ser – e se cunhou em doutrinas, discípulos e escolas.” (ibid., p. 17). Em outras palavras, é só porque Parmênides conseguiu “mostrar” que o ser existe e pode ser conhecido que foi possível ao homem tentar buscar conhecê-lo. E foi justamente com base nesse modelo, nesse paradigma, há um ser fora de mim, e um homem capaz de conhecê-lo e de dizê-lo, que se tornou possível ao Ocidente pensar a sua ciência. Essa é a estrutura da ciência ocidental, há um sujeito e há um objeto, diríamos modernamente. Mas as bases dessa separação já estão dadas na fundação da metafísica com Parmênides. Conseguir superar essa separação, essa distinção sujeito/objeto, já presente inclusive na nossa própria linguagem, é a grande tentativa de um pensamento do nosso tempo, de um tempo *pós-moderno* ou, diríamos, *pós-metafísico*. Esse é o intento da filosofia desde Nietzsche, pelo menos. Todo pensamento pós-nietzscheano, Heidegger, Foucault, Deleuze, Derrida, etc., do qual as ciências humanas têm bebido nos últimos anos, dadas as diferenças entre si, guardam o essencial de um pensamento de nosso tempo, tentam não serem metafísicos, isto é, tentam pensar fora das amarras que nos legaram a ciência moderna e o ser humano à parte do mundo. Um leitor poderia estar perguntando-se: por que superar a metafísica se há *realmente* algo fora de mim e se, inclusive na linguagem, não posso falar sem a estrutura sujeito/objeto? Bem, é justamente esse caráter de realidade, de naturalização, seja do ser, seja da linguagem, que está em jogo. É por estarmos tão longe da origem desse debate, da construção dessa estrutura de pensamento, desse paradigma, que assumimos talvez como natural essa relação entre ser, conhecer e dizer. Mas isso nem sempre

³⁹ Não poderia deixar de marcar que Platão, no *Sofista*, comete o famoso parricídio, no qual precisa mostrar contra o seu mestre que é preciso, em certa medida, que o não-ser possa ser dito. “Estrangeiro: Far-te-ei, pois, um pedido ainda mais veemente. [...] De não me tomares por um parricida. [...] [Pois] para defender-nos, teremos de necessariamente discutir a tese de nosso pai Parmênides e demonstrar, pela força de nossos argumentos que, em certo sentido, o não-ser é; e que, por sua vez, o ser, de certa forma, não é.” (*Sofista*, 241d).

foi assim, isso teve uma história, mais de 2500 anos de história desde que Parmênides construiu o seu *Poema*. Isso significa que a metafísica não existe? Que basta substituir uma história, a da metafísica, por outra, para que ela deixe de existir, para que eu não veja o ser afastado de mim e para que eu possa falar de outro modo que não sujeito/objeto? Difícil dizer. Ao menos temos de entender o que queremos dizer com “substituição de uma história”. A história não se substitui por vontade própria, não basta eu querer derrotar a metafísica ou a ciência moderna para que elas sejam derrotadas. A sua derrota ou a sua vitória dependem de uma luta conceitual, teórica, de pensamento para ver qual resiste mais, qual ganha mais adeptos, mais simpatizantes, qual insiste mais em existir. É só nesse sentido que é possível entender as disputas filosóficas. Em que sentido uma teoria filosófica é mais “existente” do que outra, mais “verdadeira”, por exemplo, o realismo mais existente e verdadeiro do que o idealismo? Novamente, assim como a “existência” da metafísica, é difícil dizer. Talvez só a sofística possa ajudar-nos a entender esses sentidos de “existência” e de “verdade” e, curiosa e consequentemente, a entender o sentido de “filosofia” também, pois “todo o trabalho de Górgias consiste em tornar manifesto que o poema ontológico já é em si um discurso sofístico, e mesmo – toda a *philosophia perennis* [isto é, tudo que ficou de filosofia] está aí para testemunhar isso - o mais eficaz de todos os discursos sofísticos possíveis” (ibid., p. 18).

A sofística revela assim que a filosofia, ao dizer que o ser existe e pode ser conhecido e dito, é, na verdade, sofística, “o mais eficaz de todos os discursos sofísticos possíveis”, pois foi o mais convincente da história. São mais de 2500 anos de crença nesse discurso, mas, como Górgias pretende mostrar, ainda somente um discurso. É a filosofia, portanto, sofística? Faz parte de sua história? Que sentido há nessa afirmação de Bárbara Cassin? Vejamos na crítica de Górgias a Parmênides que sentido há em dizer que a ontologia é sofística.

2.1.1 Não ser x ser – Ou como entender o discurso como brincadeira

É no mínimo provocador o que pretende Górgias com o seu *Tratado do Não-ser*: colocar de ponta-cabeça o discurso fundador da ontologia: o *Poema*, de Parmênides. E faz isso não mediante recursos externos, como uma crítica externa, mas com uma fidelidade impressionante ao texto. “Reflete” tese por tese as palavras do pré-socrático, tentando “mostrar que, se o texto da ontologia é rigoroso, quer dizer, se não constitui um objeto de

exceção em relação à legislação que instaura, então é ele que se contradiz” (CASSIN, B., 1990, p. 11).

Górgias inicia o seu texto⁴⁰, então, enunciando as três teses contrárias ao texto do *Poema*: “uma e a primeira, que nada existe; a segunda, que se algo existe não é apreensível ao homem; a terceira, que se é apreensível é, sem dúvida, intransmissível e inexplicável a outrem” (DK 82 B 3 65 In: SOFISTAS, 2005, p. 113). Aqui param normalmente, na sua maioria, os leitores. Para que continuar a ler um texto que inicia com tamanhos “absurdos”: como assim, nada existe? Só pode ser uma brincadeira e, como tal, não merece crédito por parte de leitores sérios. É, sim, uma brincadeira, se levarmos em conta que todo texto de Górgias o é, como mostra o final do *Elogio de Helena*⁴¹, mas não uma brincadeira indigna de avaliação por parte de leitores sérios. Se assim o fosse, não se entenderia por que Platão e Aristóteles dedicam tanto tempo de sua filosofia a um confronto com o *Tratado*. Talvez, justamente, só leitores sérios tenham continuado a leitura após a enunciação das três teses, pois sabiam do risco que corria a seriedade diante de tamanha brincadeira, de tamanha ousadia. E que riscos eram esses que fizeram os filósofos dirigirem críticas ferozes a essa brincadeira? O risco do *efeito sofisticado*, como enuncia Bárbara Cassin: “se a filosofia quer reduzir a sofística ao silêncio, é sem dúvida porque, inversamente, a sofística produz a filosofia como um fato de linguagem.” (CASSIN, B., 1990, p. 10). Ora, é preciso entender ou ao menos olhar para o que faz Górgias sustentar três teses aparentemente absurdas. Por que nos chocamos com a enunciação “nada existe”? Ou, “nada conhecemos”? Ou, ainda, “nada transmitimos”, que aqui poderíamos pensar em duas frentes: “nada dizemos” ou “nada ensinamos”? É no mínimo sintomático que essas teses nos causem repulsa ao serem enunciadas, que nos causem desconforto. De onde parte esse desconforto? O que nos mantém tão firme ao conforto que a simples enunciação de uma tese contrária nos paralisa de ir adiante com ela, de sequer ouvir os seus argumentos? Por que, enfim, essa vontade irresistível de calar essa tese desconfortável, de “reduzir a sofística ao silêncio”? Certamente é a força persuasiva da tese ontológica de Parmênides, reconstruída com Platão e, sobretudo, com Aristóteles, que nos faz ver num discurso contrário à ontologia a “brincadeira” e, na “brincadeira”, o lugar de silenciar o outro. Curioso ver o *Tratado do Não-ser* ser tomado como “brincadeira” nesse segundo sentido. Se é verdade que os discursos podem ser tomados como brincadeiras, qualquer discurso, inclusive os contrários a alguma tese, como defende

⁴⁰ Segundo o relato que nos dá Sexto Empírico em *Contra os Matemáticos*, 7, 65 e segs, (DK 82 B 3) e segundo o tratado pseudoaristotélico *Acerca de Melisso, Xenófanes e Górgias*, 5-6, 979a – 980b21 (DK 82 B 3 bis) In: SOFISTAS, 2005.

⁴¹ Cf. DK 82 B 11, 21 e segs. In: SOFISTAS, 2005, p. 133.

explicitamente Górgias, certamente a associação de brincadeira e silêncio é obra da filosofia, ao menos da sua história. Temos assim aqui um primeiro indício da proximidade entre “Não-ser” e “Infância”. Defender o não ser é infantil, tanto porque quem o defende brinca, como porque quem o acusa o toma como brincadeira. Dois sentidos para uma mesma estratégia de exclusão, de silêncio. O “Não-ser” precisa ser tutelado como o é a “Infância”? E, em sentido ôntico, o da efetividade dos seres, o “Não-ser” que existe não como conceito, mas como ente (lembramos que Górgias diz *me óntos* – não ente e, não, *me ón* – não ser, como preferiu a maioria dos comentadores), existe da mesma maneira como “existem” as crianças? Ou seja, o modo de existir do Não ser é semelhante ao modo de existir das crianças? Poderíamos dizer, parafraseando Heráclito que “O não-ser é uma criança que brinca”? É assim o Não ser o reflexo na rua lógico-ontológica do que a Infância representa na rua pedagógico-política? Só nos voltando à letra de Górgias e à crítica de Aristóteles para sabermos.

O curioso é que após a enunciação de certo modo irônica das três teses, algo que o título do tratado, dado muito depois da morte de Górgias pelos céticos [*Peri toû me óntos He Peri physeos - Do não ente ou Da natureza*], que reforçou ainda mais o caráter de “brincadeira” do texto, numa clara alusão aos “Sobre a *physis*”, título da maioria dos tratados pré-socráticos que chegaram até nós, Górgias passa a uma análise “lógica” das teses, a uma avaliação rigorosa, metódica, do que apresentara há instantes. Inclusive, o que é curioso, fazendo uso do princípio de não contradição, que sequer fora formulado e que será usado contra ele e contra a sofística de uma maneira geral. Conta-nos Sexto Empírico que a conclusão de Górgias de que “nada existe” se dá porque “se, na verdade, algo existe, certamente ou existe o ente ou o não ente ou tanto existe o ente como o não ente” (DK 82 B 3, 66 In: SOFISTAS., 2005, p. 113). E para refutar que *o não ente não existe* entra em jogo o esboço do princípio de não contradição:

“na verdade, o não ente não existe; se, com efeito, o não ente existe, existirá e, ao mesmo tempo, não existirá. Enquanto é concebido como não ente, não existirá, mas enquanto existe como não ente, existirá. Mas é absurdo, em absoluto, algo existir e não existir ao mesmo tempo. Portanto, o não ente não existe” (DK 82 B 3, 67 In: SOFISTAS, 2005 p. 113).

Para refutar a existência do ente, no entanto, Górgias mantém-se fiel às características que Parmênides dera a ele: uno, eterno, imóvel, contido em si mesmo, completo⁴². O ente não

⁴² Cf. PARMÊNIDES. fr. 8, 26-33, In: CASSIN, B., 2005, p. 25:

“Por outro lado, imóvel nos limites de grandes liames, ele é sem começo, sem fim, porque nascimento e perda

existe porque “se o ente existe, decerto é eterno ou gerado ou, simultaneamente, eterno e gerado.” (DK 82 B 3, 68 In: SOFISTAS, 2005, p. 114) Se é eterno, então não tem começo e não tendo começo é ilimitado. Mas “se é ilimitado, não está em nenhum lugar. Com efeito, se estiver nalgum lugar, é diferente de si mesmo naquele lugar em que está; e, assim, já não será ilimitado o ente que está contido num outro” (DK 82 B 3, 69 In: SOFISTAS, 2005, p. 114). Fidelidade absoluta às características de Parmênides, se é eterno não está contido num outro. Mas estará contido em si? “Também não existe nada contido em si mesmo. Com efeito o continente e o conteúdo serão a mesma coisa e o ente desdobrar-se-á em dois, lugar e corpo (o continente é o lugar, o conteúdo, o corpo). Mas isto é absurdo. Assim, o ente não está contido em si mesmo” (DK 82 B 3, 70 In: SOFISTAS, 2005, p. 114). Pronto, a catástrofe está feita, as características do ser de Parmênides já brigam entre si, se o ente é eterno, ilimitado, então não está contido em si mesmo porque se não já não é uno, mas duplo. E tudo isso por meio mais uma vez de uma ardilosa brincadeira: o princípio de não contradição. Algo não pode estar e não estar no mesmo lugar ao mesmo tempo. Como ilimitado ele não pode conter a si, pois essa contenção daria um limite (em si) nem estar contido em outro, pois estaria circunscrito por algo maior. Logo, ele não pode conter nem estar contido, e, assim, ele não tem contornos espaciais, “não está em lugar nenhum” (DK 82 B 3, 70 In: SOFISTAS, 2005, p. 114). E, portanto, “se não está em nenhum lugar, não existe” (DK 82 B 3, 70 In: SOFISTAS, 2005, p. 114). Ora, se o ente não é eterno, pois dessa forma não existe, resta ainda saber se o ente não é gerado ou, ainda, se é eterno e gerado. Para refutar a geração do ente, Górgias mostra que “se foi gerado, certamente foi gerado ou a partir do ente ou do não ente” (DK 82 B 3, 71 In: SOFISTAS, 2005, p. 114). Mas, fiel à própria definição de ente, ou seja, como aquilo que existe, resta que “se é ente, não foi gerado, mas já existe” (DK 82 B 3, 71 In: SOFISTAS, 2005, p. 114), isto é, se o ente for gerado do próprio ente, então não há geração, pois o ente já terá existido antes de gerar, o que lhe dá a forma de eternidade. Tampouco o ente pode, segundo Górgias, ser gerado do não ente “pois o não ente não pode gerar coisa alguma, porque aquele que gera algo deverá necessariamente partilhar da existência” (DK 82 B 3, 71 In: SOFISTAS, 2005, p. 114). Ou, em outras palavras, como é possível que algo gere sem existir? É como se os filhos nascessem de pais inexistentes. Assim, como algo que não existe

foram para longe lançados totalmente, a crença verdadeira os repeliu.
 O mesmo e permanecendo no mesmo, ele se mantém em si mesmo,
 e é assim que firmemente ele permanece aí, pois Necessidade poderosa
 o mantém nos liames do limite que o encerra à sua volta;
 é por isso que não se permite que o ente seja privado de completude
 pois ele não está em falta,
 senão em sendo, tudo lhe faltaria”.

pode dar algo que não tem, a existência, a outrem? Portanto, o ente não pode ter sido gerado. Se o ente não é eterno, porque então não existe nem gerado porque não é concebível nenhum tipo de geração, resta a última esperança para o ente existir: ser eterno e gerado simultaneamente. Mas logicamente essa última opção também não é possível, por contradição interna dos termos, algo não pode ser eterno e gerado ao mesmo tempo pois são atributos contraditórios. Novamente é a lógica aristotélica, ainda inexistente, fazendo efeito: catastrofizando. O ente, como dirá Górgias, “de forma análoga, não pode ser ambas as coisas: eterno e, simultaneamente, gerado. Estas excluem-se entre si, se o ente é eterno, não é gerado, e, se é gerado, não é eterno.” (DK 82 B 3, 72 In: SOFISTAS, 2005, p. 114). E, assim, Górgias pode então concluir em parte a sua primeira tese: assim como o não ente não existe, como vimos mais acima, o ente também não existe, pois “se o ente não é eterno, nem gerado nem uma coisa nem outra, o ente não pode existir” (DK 82 B 3, 72 In: SOFISTAS, 2005, p. 114). Ora, uma vez assentidos que nem o ente nem o não ente existem, resta à conclusão da primeira tese mostrar porque “nada existe”. Como se passa da não existência do ente e do não ente à existência do nada? Aqui me parece que Górgias já prefigura uma distinção muito atual à ontologia entre ser e ente⁴³, ou, se preferirmos aqui, entre não ser e não ente, entre nada e não ente. Só assim podemos tentar entender por que o nada existe. Para essa passagem, no entanto, é bom ter em conta a existência como atributo, ou seja, o que acontece com a existência quando a atribuímos ora ao ente ora ao não ente. Górgias dá um passo atrás, alude à hipótese do que aconteceria se a existência fosse predicada de “ente” e de “não ente”. Se ambos não existem como demonstrou, o que aconteceria se ambos existissem. Mas faz isso mantendo a identidade entre ente e não ente, já que foi “demonstrado que o ente é o mesmo que o não ente” (DK 82 B 3, 75 In: SOFISTAS, 2005, p. 115). Ou seja, ente e não ente são idênticos quanto à não existência. O problema é que, mantendo essa identidade, a predicação de existência não se faz mais possível, pois “se um e outro existem não são idênticos e, se são idênticos, não existem um e outro” (DK 82 B 3, 76 In: SOFISTAS, 2005, p. 115), pois são idênticos quanto à não existência. Mas como assim? Se “não ente existe” e “ente existe” existirem, não são idênticos, são duas frases diferentes. E, se “não ente” pode ser trocado por “ente” na frase “não ente não existe”, então não existe uma coisa que seja ente e outra que seja não ente. Poderia, no entanto, existir uma outra coisa que não tem nem o nome de “ente” nem o nome de “não ente” que ainda assim poderia existir, pois o que está em jogo é que

⁴³ Cf. a distinção que faz Heidegger em *Ser e Tempo*: “Ente é tudo de que falamos, tudo que entendemos, com que nos comportamos dessa ou daquela maneira, ente é também o que e como nós mesmos somos. Ser está naquilo que é e como é, na realidade, no ser simplesmente dado (Vorhandenheit), no teor e recurso, no valor e validade, na presença, no ‘há’” (HEIDEGGER, M., 2004, p. 32).

“ente” e “não ente” não podem receber os atributos de existência, mas não que não seja possível atribuir existência a uma outra coisa. Daí se concluir que “nada existe” (DK 82 B 3, 76 In: SOFISTAS, 2005, p. 115). “Nada”, a palavra, ainda pode ser predicada de existência. E por que o “nada”? Por que é o “nada” que sempre volta à pergunta pela ontologia? Lembremos a pergunta de Heidegger, no início da sua *Introdução à metafísica*, retomando a dúvida de Leibniz: “Por que há o ser e não antes o nada?” E Górgias volta-se ao nada, contra a prerrogativa do ser, por uma fidelidade irremediável ao texto fundador da ontologia, o *Poema*, de Parmênides. É porque só há duas vias possíveis ao pensar, a do ente e a do não ente, que se ambos os caminhos estão bloqueados, nada existe, pois “se, de facto, nem o ente existe nem o não ente nem ambos e para lá destes nada existe susceptível de ser pensado, nada existe” (DK 82 B 3, 76 In: SOFISTAS, 2005, p. 115).

Górgias volta-se, assim, aos caminhos do *Poema* para bloquear não só a via do não ser, como pretendeu toda ontologia parmênido-platônica-aristotélica, mas também para bloquear a via do ser e, com isso, interditar a ontologia desde o início. Por isso, Bárbara Cassin falava que com a sofística, em especial com Górgias, “somos confrontados com uma tomada de posição tão forte acerca da ontologia e da metafísica em geral, que ela bem poderia revelar-se filosoficamente não superável” (CASSIN, B., 2005, p. 16), já que a sofística se revelaria um lugar para o pensamento de “esquiva do metafísico e alternativa, desde os pré-socráticos, à linhagem clássica, parmênido-hegeliana, da filosofia.” (CASSIN, B., 1990, p. 17). Essa posição sofística é tão forte “ontologicamente” que exclui a possibilidade de tornar qualquer coisa sujeito de existência ou não existência, pois “se 'ser' e 'não-ser' não têm existência, então eles nunca poderão servir de verbo em nenhuma frase, caso em que não se poderia dizer, de nenhum sujeito, que ele é ou que não é.” (CASSIN, B., 2005, p. 21-22). Nada é sujeito de existência, nada existe. Mas antes de avaliar se essa tese sofística é mesmo não superável e que consequências traria ao pensamento, em especial em educação, cabe ainda concluir a análise das duas outras teses de Górgias: se algo existe, não é apreensível ao homem e, se é apreensível, é intransmissível e inexplicável a outrem.

2.1.2 Não há conhecimento – A limitação epistemológica da ontologia

A consequência da demonstração de que nada existe é, para o conhecimento, catastrófica. “Nada existe” é uma premissa para duas conclusões terríveis para a filosofia:

uma do ponto de vista epistemológico, da impossibilidade de haver conhecimento seguro; a outra do ponto de vista lógico e pedagógico, da impossibilidade de transmissão de conhecimento. Se pensar e ser são o mesmo, se só é possível pensar aquilo que é, como pretendia Parmênides e a ontologia, e se, justamente, o ser não existe, o que dizer agora do pensar? O pensar não existe? Como é possível pensar os entes se estes não existem? Que conhecimento deriva de tal estrutura de pensamento? Eis o desastre de Górgias para o estabelecimento de uma ciência segura, de uma *epistème*. Como ficará mostrado, o risco para o conhecimento da tese “nada existe” é o “tudo é verdadeiro”, tese relativista dos sofistas, de que serão todos posteriormente acusados. Mas Górgias curiosamente não afirma “tudo é verdadeiro”, antes diz da impossibilidade de se estabelecer o falso, com o qual se cai na falta de critério e na conseqüente “verdade” de tudo. É nesse sentido que Górgias irá dizer que “se as coisas existem, seriam incognoscíveis para nós” (DK 82 B 3 *bis* 9, 980 a10. In: SOFISTAS, 2005, p. 121). A incognoscibilidade, a falta de conhecimento para nós, deriva justamente do fato de que se pensar é pensar o ser, como alertava Parmênides, seria “preciso que as coisas pensadas existam e que o não ente, se não existe não seja pensado” (DK 82 B 3 *bis* 9, 980 a10 In: SOFISTAS., 2005, p. 121). O problema é que, como diz Górgias, “se alguém pensar num homem a voar ou em carros a correrem sobre o mar, não é por isso que o homem voa ou os carros correm sobre o mar (82 B 3, 79 In: SOFISTAS., 2005, p. 116). Portanto, é possível pensar o não ente, mas nem por isso o não ente existe simplesmente por ser pensado. Ora, isso parece absurdamente óbvio para nós, para nossa compreensão comum. A questão é como fundamentar isso tendo como base de sustentação a tese ontológica de que ser e pensar são o mesmo, ou seja, de que só é possível pensar o existente ou como explicitamente diz Parmênides: “não poderias conhecer justamente aquilo que não é”. O que Górgias pretende mostrar com a sua brincadeira discursiva é justamente como a estrutura binária de Parmênides e da ontologia posterior, ser/não ser, arrisca-se ao ser obrigada a concluir teses de que não gostaria, como a que “se as coisas existem, são incognoscíveis”. É novamente na fidelidade a Parmênides que Górgias catastrofiza a ontologia, pois é pela estrutura binária que atribui aos opostos as mesmas características. Portanto, se o conhecimento e o pensamento são atributos do ser, não podem ser do não ser, e é assim que o orador operará a reversão, pois “se ao existente se atribuiu o ser pensado, ao não existente atribuir-se-á o ser não pensado; ora isto é absurdo. De facto, Sila e Quimera e muitas coisas não existentes são pensadas. Portanto, o existente não é pensado.” (82 B 3, 80 In: SOFISTAS, 2005, p. 116).

É, assim, o existente que se torna “não pensado”, pois Górgias encontra exemplos claros de coisas que não existem, mas que são pensadas. Logo, se a atribuição não caiu como

queria Parmênides no ser, pelo mesmo princípio, então o orador a faz cair no não ser. É a oposição de Parmênides entre ser e não ser e sua forte tentativa de caracterização e de identificação desse sujeito, “ser”, que torna possível a Górgias dizer mais um absurdo referendado na ontologia primeira: que “mesmo que algo exista, é incognoscível e inconcebível para o homem” (82 B 3, 77 In: SOFISTAS., 2005 115). O existente não pode ser pensado e, por isso, não pode ser conhecido por nós. Poderíamos questionar em que medida o pensamento do não ser impede o pensamento do ser. Obviamente que aí estaríamos saindo fora da estrutura binária-ontológica do *Poema*. Mas poderíamos perguntar justamente a Parmênides o inverso, por que, para pensar o ser, não se pode pensar o não ser? É essa estrutura que Górgias parece denunciar. Por que o conhecimento é só conhecimento do ser? Porque é o que está aí, o que existe, poderiam dizer os mais apressados. Mas Górgias é muito sagaz nos seus argumentos ao tentar mostrar que o critério da visão, sabidamente o nosso maior referencial para alegar a existência de algo, não pode servir de critério geral, pois não “desprezamos as coisas audíveis por não serem vistas [...], do mesmo modo também as coisas pensadas, embora não sejam vistas com a vista nem ouvidas com o ouvido, existirão, porque são apreendidas a partir do seu próprio critério.” (82 B 3, 80 In: SOFISTAS, 2005, p. 117). Portanto, isso que parece óbvio, que o conhecimento é do ser porque este aparece, seria bom perguntar como aparece, o que distingue a sua aparição de outras aparições, como as de coisas não existentes. A pergunta que fica para o conhecimento e para o pensamento a partir de Górgias é: se o pensamento não pode ser visto nem ouvido nem tocado nem percebido por qualquer outro sentido que não ele mesmo, como saber o que é objeto do pensamento, se “ser” ou se “não ser” ou se os dois? Não é porque o não ser não pode ser visto que não pode ser pensado nem conhecido. O ser também não é pensado porque é visto, eis o impressionante da tese e que nos deixa sem saber qual a relação entre existência e não existência e pensamento e faz aparecer a conclusão de incognoscibilidade para essa relação. É incognoscível porque não há como afirmar nada, como atribuir à existência conhecimento, como se isso fosse a coisa mais normal do mundo. Se essa conclusão assusta, as premissas parecem por demais óbvias. Parece óbvio justamente, como o próprio Górgias anuncia, que as coisas não existentes não existem mesmo quando o seu pensamento existe, até aí tudo bem. O que não parece óbvio, no entanto, mas precisa ser derivado dessa premissa com Górgias, é que assim também parece acontecer com as coisas existentes. A existência de uma coisa, portanto, não é dada porque dela é possível pensar, eis a grande “sacada” de Górgias. Posso pensar em coisas inexistentes e elas continuarão não existindo, então, quando pensar em coisas existentes, ainda que caiba aqui uma ressalva pela estrutura binária do *Poema* e do

Tratado que não permite tal hipótese, mas se isso ainda fosse permitido, quando pensamos em coisas existentes, elas passam a existir simplesmente porque eu as penso? “Não”, diríamos, “elas já existem antes de serem pensadas”. Mas por que então isso não acontece com o pensamento de coisas não existentes? O que Górgias pretende mostrar, então, com essa segunda tese, parece-nos mais claro agora: pensamento e conhecimento não asseguram existência às coisas, pensamento e conhecimento são de outra natureza, discursiva, não garantindo assim nenhuma relação necessária e direta entre cognoscibilidade e existência, como pretendia a ontologia, nossa metafísica desde então. E é isso que justamente garante a Górgias poder atribuir incognoscibilidade às coisas existentes mediante um simples jogo de argumentos dado pelo próprio *Poema*. Resta assim apenas mostrar o terceiro movimento da catástrofe gorgiana, movimento este que, creio, esclarece ainda mais o segundo, pois leva a tese de que há um conhecimento do ser à sua última derrota: “se é apreensível, é, sem dúvida, intransmissível e inexplicável a outrem”; significa dizer, ainda que existisse uma ciência do ser, o que Górgias pretende ter derrubado, essa ciência não pode dizer. Chegamos, assim, à incapacidade de transmissão desse conhecimento, à limitação pedagógica da ontologia.

2.1.3 Não pode ser dito – A limitação pedagógica da ontologia

A conclusão de Górgias é aparentemente simples: “ninguém poderia mostrá-lo [um conhecimento] a outrem, porque as coisas não são palavras e porque ninguém concebe uma outra coisa por outra [uma coisa por uma palavra] como sendo a mesma” (82 B 3 *bis* 9, 980 b8 In: SOFISTAS, 2005, p. 123). Assim, da mesma forma que o conhecimento não dá a existência de uma coisa, a palavra de uma coisa, o seu conhecimento, não dá a própria coisa. Ora, a conclusão dessa tese coloca-nos frente à impossibilidade de transmitirmos algo por palavras, o que gera uma grande questão à pedagogia: como é possível, assim, ensinar? Como é possível a alguém transmitir algo a um outro, conteúdos, cultura, experiência, seja lá o que queiramos colocar como objeto da pedagogia? O que essa última tese nos revela é a incapacidade de podermos compartilhar mundos, ou melhor, do quão há de ruídos nisso que tomamos como o mais simples, que há um mundo a ser compartilhado. Muito antes de qualquer consideração psicológica entre as diferenças entre os indivíduos, emissores ou receptores de qualquer informação, Górgias já via nas diferenças entre os diferentes aparatos perceptivos humanos a base para essas questões. Não é porque *as* pessoas são diferentes que

há problemas de comunicação, mas simplesmente porque *a* pessoa, *uma* pessoa é diferente consigo mesma. Não é à toa que os psicanalistas, de Freud a Lacan, interessaram-se pelos sofistas. Mas essa “contradição” interna, muito antes de postular um inconsciente, aqui apenas admite diferentes percepções, que “nem a própria pessoa sente que experimenta sensações semelhantes num mesmo tempo, mas diferentes com o ouvido ou com a vista e diferentes agora e no tempo passado” (82 B 3 *bis* 11, 980 b8 In: SOFISTAS, 2005, p. 122). Assim, para ser possível justamente a transmissão de um conhecimento, em sentido estrito, aquele que experencia teria de transmitir essa experiência a outrem. O problema é que só se pode fazer isso por meio da linguagem, em especial da palavra. “Como é que alguém exprimiria no discurso aquilo que vê? E como se tornaria isso manifesto para o que ouve sem ter visto?” (82 B 3 *bis* 10, 980 a20 In: SOFISTAS, 2005, p. 121). O discurso não é visão, e a visão não é audição. Como fazer, então, a transposição entre esses três mundos distintos? Eis o problema de qualquer educador. Não há garantia nenhuma de que o que se diga seja entendido. Por três motivos, ao menos: primeiro, porque o que se vê, o que se experimenta pela visão não é o mesmo que se diz; segundo, porque o que se diz não é o mesmo que se escuta; e terceiro, porque aquilo que se escuta do que se diz não se processa no pensamento de cada um da mesma forma. Há três filtros, portanto, no mínimo, à aprendizagem: a fala, a escuta e o pensamento. Em cada um desses momentos o processo de “aprendizagem” pode falhar. Ou porque a passagem da experiência à fala de quem viveu não se dá de uma boa forma; ou porque a passagem dessa fala a quem a escuta não se faz de uma boa maneira; ou, ainda, porque o processamento dessa escuta em pensamento, se falha, corrompe-se. É assim que Górgias conta-nos, simples e belamente, que “a vista não conhece os sons, assim também o ouvido não ouve as cores, mas sons. E aquele que diz diz, mas não uma cor nem uma coisa” (82 B 3 *bis* 10, 980 a10. In: SOFISTAS, 2005, p. 121). Eis a grande tese sofística: aquele que diz diz. Somente isso. Quem fala fala. Fala aquilo que fala. Fala por falar, como sentenciará indignado Aristóteles frente ao seu último adversário. A fala não significa nada. Ao menos, não em primeira instância, a fala apenas emite sons, emite palavras. Fala-se palavras, “mas não uma cor nem uma coisa”. Uma fala só significa uma cor ou outra coisa qualquer quando processada pelo pensamento. De início a fala só fala. Ou, como prefere Górgias, “aquele que diz diz”. Eis a beleza e a simplicidade da tese sofística. No entanto é preciso atentar a essa simplicidade. O que nos diz essa tese que diz simplesmente que “aquele que diz diz”? Que efeito tem essa simples frase para o pensamento filosófico e pedagógico? Que implicações nos traz considerar essa separação de mundos entre falar, ouvir e pensar? Bárbara Cassin chama a atenção de que “os sofistas introduzem um mundo onde *só há o ouvir*” (CASSIN, B.,

1990, p. 27). Mas como assim? E a fala e o pensamento, poderíamos perguntar agora? Só há o ouvir porque quem experiencia só pode emitir desta sinais, sons, fluxos, e quem não experiencia só pode receber esses fluxos. Logo, só há, numa experiência dialógica, numa experiência educativa, o ouvir. Nem a experiência daquele que experimenta pode ser transmitida, nem isso que é transmitido pode ser referenciado pelo pensamento, pela recepção daquele que ouve. O máximo, talvez, que compartilhamos, sejam os sons, seja o impacto que esses sons provocam em nosso aparato sensível. Um mundo onde só há o ouvir, eis o máximo de mundo que temos. E aqui, possivelmente, valesse a pena alargar essa ideia de “som”. Não só como o ruído trocado, como a palavra, mas também como gesto, como imagem, como aquilo que se faz meio para a transmissão, como mensagem, sem nenhuma conotação aqui de sentido presente. Nem o que a coisa é para o emissor, que é da ordem da sua experiência individual, dificilmente traduzível com exatidão em palavras, nem o que a coisa é para o receptor, pois aí a significação já atuou sobre a mensagem, mas simplesmente o meio, o *interlocutores*. Resta no entanto saber se é possível esse congelamento no tempo que estamos efetuando: um primeiro momento da experiência; um segundo da tradução em palavra e da sua subsequente transmissão; um terceiro, da simples audição da palavra; e um quarto da significação dessa palavra. Há realmente esses tempos distintos, em especial esse que separa o terceiro do quarto momento? Toda palavra emitida, todo som já não é significante desde a sua origem? Ou seja, quando alguém me diz “água”, será que primeiro eu ouço “água” e depois eu a carregue de sentido, como “alguém está me pedindo água”, “há algo de água neste local”, etc.? Não me parece claro estabelecer se são tempos distintos ou não. Num certo sentido, parece que já há o estabelecimento de um significado claro desde o início, dado o contexto e a situação presentes. Mas também pode haver um certo contratempo em algumas situações, em que o sentido talvez não esteja tão claro pelo contexto e a palavra provoque ruídos. Assim, fica difícil dizer se são momentos distintos ou não. De todo modo, parece que a consideração sobre o ouvir ainda permanece. É justamente no ouvir, na forma do ouvir, na atenção dispensada a ele que a comunicação se estabelece. Diria, talvez, mais bem, que é no falar-ouvir que reside o epicentro de qualquer atividade entre uma e outra pessoa. Com isso pretende-se apenas tomar esse momento entre a pronúncia de uma experiência, no máximo que ela puder dizer, e a escuta dessa fala como o grande momento em que ações humanas se podem desenrolar. E para a educação, parece-me fundamental pensarmos esse momento “entre”, esse momento *diá* do diálogo, o momento em que o *lógos* está entre, em que está à deriva. Nem atravessa nem é atravessado por nada além dele mesmo. Nem emissor nem receptor, mas movimento entre e a potência desse indeterminado, dessa palavra que não é

ainda exatamente sentido definido. Aí talvez resida também a força de um professor, a força de poder contagiar, impactar corpos, propiciar movimentos outros, autônomos. Penso que é nessa palavra que não quer significar nada, mas simplesmente dizer o que diz, que reside talvez a escapatória a uma retórica totalizadora. Explico: é quando a palavra quer significar algo específico que a compreensão do ouvinte já está fechada, enclausurada, no sentido que deu aquele que lhe dirigiu a palavra. Se não é o “algo específico” que está sendo direcionado aos outros, mas o simples fato de dizer, penso que escapamos ao tênue risco totalitário da retórica. Nesse sentido, curiosamente, o que os sofistas direcionam aos seus ouvintes, e aqui poderíamos precisamente pensar em “alunos”, é a simples potência de dizer, e não o conteúdo dos seus discursos. E, assim, o risco totalitário não estaria a cargo da sofística, mas da filosofia, já que é ela, ao menos em seu sentido platônico-aristotélico, que estará preocupada com “significar algo específico”. Nesse sentido, o totalitarismo não é derivação dos ardilosos sofistas, políticos, é verdade, por excelência, mas, pelo contrário, dos que não se diziam políticos, mas nem por isso deixavam de sê-los, dos filósofos que seguiram a veia platônico-aristotélica que moldou o Ocidente por mais de vinte e cinco séculos ao menos. O projeto, portanto, da “ciência do ser enquanto ser”, da ontologia, garantidor da determinação de significados e verdade para a ciência ocidental podem ter justamente causado, em âmbitos políticos, aquilo que talvez os maiores defensores da ciência não desejavam, o totalitarismo, a manipulação e a ignorância das massas. Não parece equivocado pensarmos que a exigência de sentido que Aristóteles cobraría justamente de Górgias tenda à uniformização dos sujeitos e das suas ações, pois, como dirá o filósofo, mesmo aqueles que recusam admitir a contradição em suas ações cotidianas provam a exigência do sentido determinado ao não acharem que é o mesmo cair ou não cair num poço, por exemplo; coação explícita das ações, portanto. Direcionamento de um caminho pré-determinado. E aqui, creio, cabe uma grande discussão em educação. Qual o sentido de pré-determinarmos o caminho? Em que sentido a pedagogia, devedora dessa tradição metafísica ocidental, não pré-determina por demais sentidos, experiências, saberes, culturas, etc.? Por que, em outras palavras, tudo o que ensinamos já possui um significado determinado? Por que nos cobramos essa obrigação? Por que cobramos essa obrigação da escola, da educação? Por que, enfim, não pensamos o professor como esse que não precisa pré-determinar caminhos para que seus alunos aprendam, para que seus alunos caminhem? Por que justamente não pensar a palavra do professor não como querendo significar alguma coisa bem determinada, mas que por sua força de contágio possibilite movimentos diversos, como uma bola de bilhar ao ser lançada sobre as outras no início de um jogo? Talvez não se possa fugir à determinação por completo. Quando a bola incide sobre as

outras, há um movimento planejado dessa incursão, há uma palavra direcionada que talvez já carregue sentidos muito determinados pela sua história de uso, mas há talvez um espaço de abertura entre essa história, entre esse plano e os movimentos que dali derivam. Talvez o que tenhamos que questionar não é esse movimento inicial, de alguma forma “pré-determinado”, mas as pré-determinações que se seguem, a vontade que todas as bolas se voltem para um mesmo lado, para um mesmo sentido, referenciado pelo “certo” e pelo “errado” das avaliações. Nesse segundo movimento que nós, professores, damos, reside talvez todo molde e toda formatação pedagógica que tende, como vimos, em último grau, ao totalitarismo. O risco de não pré-determinarmos o sentido é de termos simplesmente novos sentidos, é o risco da criação e, também, da incompreensão, assim como uma obra de arte às vezes nos é incompreensível. Esse é o risco total da retórica, o risco de se tomar o discurso como criação e não mais como verdade. Queremos correr esse risco? Podemos arriscar-nos a educar no limite do incompreensível? Ou temos de nos acautelar um pouco e garantir alguns sentidos comuns pelo bem de uma linguagem comum? Quais são, no entanto, esses sentidos necessários? Quem os delimita? O professor? O livro didático? A ciência? Difícil dizer qual o melhor critério. O certo é que todo critério traz seus riscos, resta saber quais riscos queremos assumir ao educarmos: o risco da ontologia com sua ciência totalizadora; o risco da sofística com o problema da criação e da incompreensão; ou, ainda, o risco de tentativas intermediárias, se é que existem, que tentem dar conta de um meio-termo, de um bom senso, que crie paz e tranquilidade somente ao sujeito que as promulga, mas não aos eventos que se contradizem. Escolher que riscos assumir agora talvez seja precipitado. Primeiro caberia uma análise mais próxima do que significa pensarmos que “falar é falar algo determinado”. Resta saber o que é esse “algo determinado” e quais as influências desse conceito para a filosofia e para a educação especialmente.

2.2.2 2.^a parada: Metafísica (Aristóteles) contra Tratado (Górgias)

“O troco da bofetada que o *Tratado* de Górgias representa para o *Poema* de Parmênides é perfeitamente localizável: trata-se da impossível demonstração do princípio de não-contradição operada por Aristóteles no início de Gama IV. É então que os sofistas consequentes tornam-se plantas” (CASSIN, B., 2005, p. 77).

Bárbara Cassin chama a atenção para a distinção que Aristóteles dá a esse “algo determinado”. É ele quem insere uma novidade aí. Platão tinha tentado em diálogos como o

Sofista dar conta dessa bofetada que o *Tratado* de Górgias representou para a ontologia, tentando salvar o verdadeiro do falso, algo que o sofista tinha embaralhado com a tese de incognoscibilidade do ente, já que “uma mentira, um erro, uma ficção existem tanto quanto o verdadeiro tão logo o proferimos” (ibid., p. 38). Platão tentou dar conta, obviamente, disso, ao buscar uma distinção na linguagem entre “dizer algo” e “dizer acerca de algo”⁴⁴. Bárbara Cassin conta que é exatamente a respeito desse “acerca” que depende “a possibilidade da opinião ou do discurso falso, e sua distinção em relação aos verdadeiros” (ibid., p. 42). E é em relação a esse “acerca” que Platão pretende achar espaço para dizer que o “falso é”, que existe o falso e não só o verdadeiro, porque, em relação ao “dizer algo”, Górgias já tinha demonstrado, segundo os passos do próprio Parmênides, que não é possível saber se esse “algo” é ser ou não ser, com o que tudo pode ser verdade, ou, também, menos comum entre os comentadores, que tudo pode ser mentira, o que do ponto de vista lógico se equivalem, mas talvez não do ponto de vista sofístico. Mas, resumidamente, poderíamos dizer simplesmente que com Górgias a via do “dizer algo” deve ser interdita, suspenso o juízo⁴⁵ quanto à sua verdade ou falsidade. Só resta a Platão, portanto, esse “acerca”. Curioso notar que toda a tarefa da filosofia posterior será a de encontrar essas “brechas” na linguagem para tentar esclarecer o que na origem dos discursos encontra-se mesclado, palavras de mesma pronúncia, de mesma grafia, de sons parecidos, recursos que os sofistas, habilidosamente, usavam e abusavam para provar as suas “teses”. Mas o fato é que Platão, “dialeticamente”, encontra esse “acerca” no *Sofista* e consegue assim separar o discurso falso do verdadeiro, pois “quando se diz *acerca de ti* coisas outras como se fossem as mesmas, quer dizer, não-entes como se fossem entes, um tal conjunto constituído de verbos e nomes parece, real e verdadeiramente, constituir o discurso falso” (*Sofista*, 263d).

O não ente passa a ser, então, com Platão, o outro, e não o não ser absoluto. É esse o parricídio que Platão comete contra seu mestre Parmênides, de algum modo o não ser é, porque caso contrário não existiria o falso como mostrou Górgias. Mas o modo de o não ser ser é o modo de um discurso outro do mesmo, e não de um discurso *do* não ser propriamente dito. É o que constitui justamente um discurso falso. O falso é esse discurso que diz outras coisas como se fossem aquilo que a coisa é. Platão mostra, assim, que “trata-se, ao falar, de dar a algo seu nome próprio, de evocá-lo, de fazê-lo ser” (CASSIN, B., 2005, p. 42). Estamos com o filósofo de volta ao mundo esférico do ser, em que dizer é dizer o ser e dizer o não ser

⁴⁴ Cf. PLATÃO, *Sofista*, 1980.

⁴⁵ Não é de se estranhar assim que uma das versões do que chamamos de *Tratado do Não-Ser* de Górgias esteja presente numa obra de Sexto Empírico (*Contra os matemáticos*), ele próprio um cético.

não é afirmar sua existência, o que seria obviamente absurdo, mas dizer o outro do próprio, ou simplesmente, equivocar-se, misturar termos, todos existentes, que não fazem, no entanto, naquele momento de enunciação parte da mesma coisa. Num exemplo, se digo “carros voam sobre o mar”, tudo o que é dito existe, é ser, “carros”, “voam” “mar”, inclusive a frase, que existe justamente como um ser do não ser, ou seja, na medida que afirma *acerca* de algo [carros] algo outro [voar sobre o mar] que não ele mesmo, isto é, características que a coisa “carro” não possui no momento de enunciação. Essa constatação do momento da enunciação é importante porque, diferentemente de Aristóteles, que irá separar claramente já sujeito de objeto, com o que será possível considerar características da substância (essência/atributos), em Platão ainda é preciso o momento do diálogo para considerar se o discurso que está sendo produzido é verdadeiro ou falso, pois se trata, ao “dizer algo acerca de algo”, de um mesmo “algo” dito duas vezes. Pode parecer complexo, mas a ideia primitiva de Platão que pode ser relevante para entender o surgimento da distinção sujeito/objeto da metafísica na linguagem, portanto, é a de que quando digo “carros voam sobre o mar”, digo “carro” duas vezes, “uma primeira vez como “ideia” propriamente “nomeada” no *logos* [são carros], e uma segunda vez como ligado a, participando de, algo diferente dele, como esfera de pertencimento [carros: eles voam sobre o mar; não, estão andando sobre ruas]” (ibid., p. 44). Aristóteles usará a mesma estrutura de Platão, essa duplicação “*algo acerca de algo*” [na fórmula que Aristóteles pode enxergar em grego: *légein ti katá tinos*], mas em cada ocorrência desse *ti* verá duas coisas diferentes. “Dizer algo” não é dizer algo que participa da existência, é simplesmente “enunciar algo que é um predicado” (ibid., p. 44). Já o “acerca de algo” diz respeito à função de sujeito, é “enunciar algo de outra coisa” (ibid., p. 44), ou seja, dar um nome à coisa. Podemos ver, assim, como Platão tenta dar conta da bofetada sofrida, ainda que preso à estrutura do ser de Parmênides, e como Aristóteles vem em seu auxílio nessa luta em prol da ontologia. O troco da bofetada só vem realmente com Aristóteles, como conta Bárbara Cassin, porque é ele quem consegue desvencilhar-se da estrutura dizer algo=dizer o ser. Vimos como Górgias faz uso dessa equação para mostrar que é possível dizer coisas inexistentes como Sibila e outras criaturas mitológicas ou frases como “carros voam sobre o mar”. Platão tenta dar uma resposta com a dupla implicação de “algo”, com a fórmula “dizer algo acerca de algo”, mas ainda permanece na estrutura de Parmênides, tendo de lidar, por exemplo, com a dificuldade de provar em que medida um “algo” participa do mesmo “algo”, ou, mais explicitamente, com o problema da nomeação: tudo que eu nomeio existe, inclusive os seres da mitologia e da literatura? Em que medida participam da existência? Do mesmo modo que eu, você, as plantas, etc.? Aristóteles parece achar uma boa solução para

desvencilhar-se desse problema, partindo do mesmo que Platão vislumbrara como resposta, só que dividindo essas duas aparições de “algo” em “dizer algo acerca de algo”, como duas coisas bem distintas e fundamentais para a compreensão que se instaurou depois: uma vez “algo” é *sujeito*, outra vez “algo” é *predicado*. É sedutor ver como é Aristóteles quem instaura essa fórmula, para nós tão natural, de que o predicado pode não existir sem que com isso a existência do sujeito entre em perigo. Para os antigos anteriores a ele, toda vez que a linguagem permitia que atribuíssemos aparentemente o “não ser” de algo a algo que existe, e essa frase possuísse sentido, estávamos diante de um grande problema, um mistério quase fantástico e mágico da linguagem e, por isso, também, perigoso à existência desse algo pronunciado. Com Aristóteles perdemos o medo da linguagem, mas também o respeito que a ela devotavam os antigos em suas magias e terapias. A linguagem passou a ter o sentido que a ela continuamos a dar, de mero uso, de significação das coisas ao nosso redor. Não éramos mais colegas, vizinhos da linguagem, passamos a ser senhores dela. Éramos já nós quem significávamos, não as coisas que nos revelavam seus significados. O mundo mitológico tinha finalmente sido derrotado. Fica claro aqui também como a ciência ocidental moderna é, antes de tudo, do ponto de vista ontológico dos fundamentos, aristotélica. Ou, como dirá Bárbara Cassin: “Aristóteles nos faz deixar a aurora, de que gozava a sofística, e entrar na modernidade clássica” (ibid., p. 45).

2.2.1 Fala e significação – O totalitarismo do sentido

A grande novidade que Aristóteles instaura na ontologia é ligar o dizer ao significar, ou melhor, o “dizer algo” ao “significar algo”. É a exigência de sentido que fará com que esse “algo” não precise mais “satisfazer a exigência de ser também um 'ente” (CASSIN, B., 2005, p. 45), já que um significado não precisa existir como existem as coisas mesmas. Para dizer alguma coisa, é necessário que o falante queira dizer alguma coisa, queira significar as suas palavras de um certo modo determinado. Eis a diferença aristotélica. A ontologia deixa assim uma perspectiva mais essencial, mais ôntica, de efetividade das entidades do discurso, para entrar numa perspectiva mais linguística. Basta, assim, que alguém queira dizer algo para que o princípio de não contradição entre em jogo para derrotar os sofistas e mostrar que se eles são homens e estão a falar como homens e não como crianças, loucos ou plantas, então terão de admitir o princípio e se submeter à forma ontológica do discurso, ou melhor, linguística.

Caso contrário, deixam de ser homens, pois “o homem que se mantém na contradição se exclui de sua própria essência e sua inconsequência é, se não um mal, uma ameaça radical” (ibid., p. 84). É a seriedade filosófica cobrando as contas da brincadeira sofística. Se há realmente essa ameaça ao modo de ser humano ao sermos inconsequentes em nossa proferição de discursos ao bel-prazer sem se comprometer efetivamente com eles, eis o que a filosofia vem denunciar desde então à sofística, seja com Platão, Aristóteles, ou, até mais modernamente, com Heidegger, para quem chegará um dia em que eclodirá uma catástrofe de tal pensamento inconsciente e tagarela dos homens⁴⁶.

O curioso de se pensar é porque há um confisco da humanidade desses homens inconscientes. Por que, para ser homem, é preciso ser consciente? Por que, para ser homem, é preciso comprometer-se com o seu discurso durante certo tempo? Por que não o tempo sofístico, do momento da enunciação, mas ainda um certo tempo cronológico, um tempo de uma filosofia cronológica? Será por que para ser homem é preciso ser ético, ou seja, consciente e responsável por seus atos? Por que sempre a cobrança à sofística é uma cobrança ética, já que são irresponsáveis quanto às verdades e charlatões quanto ao dinheiro cobrado? Expandindo um pouco essa exigência para além dos confins da sofística, poderíamos perguntar-nos até que ponto não é sempre a ética a nos cobrar um certo tipo de humanidade que, no entanto, passa a ser considerada, desde a filosofia clássica até hoje, a humanidade. Ou seja, por que desde então “ser humano” significa ser racional, consciente, responsável? Ou simplesmente, por que é que para ser humano é preciso ser uma única coisa determinada, um único sentido definido? Por que a exigência de sentido à existência? Por que “homem” passa a ser definido como “animal racional”?

Trata-se já de uma petição de princípio, uma vez que a definição é já pressuposta na exclusão daqueles que não são humanos, ou seja, “animal racional” não explica por que “homem” passa a ser sinônimo de ser racional, consciente, responsável. Só o arbitrário e a violência dão conta da erupção dessa definição, assim como de todas. Se isso, ainda, guarda algum sentido a uma filosofia que assim se define, certamente não guardará quando tomamos “homem”, a palavra, e nos perguntamos hoje se ainda faz sentido essa cobrança ética por racionalidade, consciência e responsabilidade. É perfeitamente legítima a cobrança de que se pretenda definir o homem nesses termos, mas isso precisa ser tomado como disputa, como debate, como hipótese de luta, de guerra, e não como conclusão, como desde então foi

⁴⁶ “Heidegger, comentando o princípio de não-contradição como princípio do ser, acentua que ao homem que se contradiz não falta somente o ente, mas falta ele mesmo, sem outro sintoma, ‘nessa noite feita de crescente inconsciência’, a não ser uma tagarelice que erroneamente acreditamos inofensiva (Nietzsche. I trad. franc., p. 468)” (CASSIN, 1990, p. 16).

considerada. Caso contrário caímos novamente no totalitarismo, pois tomamos *um* sentido como *o* sentido e, nesse caso, estritamente perigoso, pois é o sentido de “homem” que está em jogo. Logo, corremos o risco de sermos totalitários com os homens, homens de carne e osso, como nós. Ora, a grande questão que se abre com esse totalitarismo é se não é já da lógica do sentido isso acontecer, pois a cobrança ética de uma humanidade é feita mediante um princípio que não é ético em primeira instância, mas lógico-ontológico. Isso, trocado em miúdos, quer dizer: é a exigência de que se queira significar algo determinado que constitui a classificação de sujeitos como crianças, plantas, loucos ou homens ao discursarem. A arbitrariedade dessa exigência é que faz com que seja “muito provavelmente da natureza do sentido ser totalitário, quer dizer, de reduzir a si mesmo tudo que não é ele” (ibid., p. 84). Até a frase “desprovido de sentido” tem sentido. Eis o totalitarismo operando, mesmo quando se quer fugir, na linguagem, dele. A questão, como nos propõe a pensar Bárbara Cassin, é “compreender como se instaura esse confisco de sentido” (ibid., p. 85) por parte de Aristóteles. Se não nos é mais permitido entender as coisas fora do sentido, ao menos nos é permitido olhar para o livro *Gama da Metafísica* e tentar entender como o filósofo, nesse gesto, reduz e anula certa “humanidade”, “fala”, “ser” e conceitos correlatos. Se passamos a entender todas essas palavras aristotelicamente talvez ainda nos seja permitido ler Aristóteles não aristotelicamente, ou, como prefere Bárbara Cassin, “não do ponto de vista do cliente, mas pelo da prostituta” (ibid., p. 85), ou seja, sofisticamente. Só assim, curiosamente, Aristóteles parece consistente em seu discurso. Seria incompreensível entender por que Aristóteles, mesmo estabelecendo que não poderia haver demonstração do princípio, por ser o primeiro, passe a demonstrá-lo por absurdo. Tal “demonstração por absurdo consiste apenas, de fato, em tornar manifesta uma contradição que o próprio princípio proíbe” (ibid., p. 86), portanto o primeiro princípio é também uma petição de princípio, um sofisma, logo, uma falácia. Ora, se o princípio mais fundamental da filosofia é um sofisma, segundo a própria lógica que Aristóteles também funda, como não entendê-lo sofisticamente? Ou melhor, como não entender que só há consistência na petição de princípio aristotélica porque não há escapatória à fundação da filosofia do que estabelecer um primeiro princípio que não serve de explicação para tudo? Se se aceita que todo primeiro princípio de toda filosofia é um sofisma inquestionável para aquela filosofia, entende-se a consistência de tal filosofia. Exigir de um primeiro princípio ser lógico, ser autofundante, portanto, é não dar espaço para que a filosofia se instaure a cada autor. Se todos ficassem presos a um princípio lógico autofundante, só existiria uma filosofia. E, assim, por rigor filosófico, não se entenderia sequer a história da filosofia, a menos que se queira ser ainda mais totalitário e estabelecer que só há uma filosofia

correta, fundada desde seu início, que caminha até seu ápice, que é o próprio filósofo que fala, como pretendia Aristóteles na explicação dos filósofos que lhe antecederam. Parece-me mais responsável e prudente ao pensamento tentarmos entender como a petição de princípio aristotélica e, a rigor, de toda filosofia, só pode ser pensada em termos retóricos, isto é, fundada unicamente como enunciação daquele que fala ou escreve. Não é essa interpretação também totalitária, apropriadora de um único sentido para a filosofia, entendendo-a agora como retórica? Não, se entendida ela também agonisticamente, isto é, contendo nela própria, enquanto luta, a possibilidade do outro levantar a voz em sentido contrário e propor um discurso outro. Como diria Nietzsche para superar o dogmatismo, “tudo é relativo, inclusive essa frase”.

Então, restaria perguntar: contra quem Aristóteles levanta a sua voz? Com quem ele dialoga se não temos mais dele diálogos, mas só tratados? Poderíamos supor, com base na discussão que viemos travando, que seu adversário é Górgias, com seu *Tratado*, mas uma leitura do livro Gama mostra-nos que não é só o sofista quem é pressuposto como “aqueles que negam o princípio”, se é que ele nega. Existem diferentes negadores do princípio, uns “mal-educados” como os chama o filósofo, distinguidos em duas espécies: aqueles que falam sob o efeito de uma aporia e que podem ser persuadidos; aqueles que falam pelo prazer de falar e que é preciso coagir.

2.2.1.1 Os mal-educados I: Aqueles que se enganam e merecem serem persuadidos

O primeiro tipo de mal-educados, ou seja, daqueles que insistem em falar mesmo após a “aula” do princípio de não contradição, são aqueles que, ao proferirem enunciados como “o mesmo é e não é”, “o mesmo pertence e não pertence ao mesmo” ou, indiretamente, “o não ser é”, “o homem negro é branco”, ao invés de refutarem o princípio, na verdade, por ignorância o afirmam. Aristóteles consegue colocar nesse “bolo” os físicos, principalmente Heráclito, os relativistas, em especial Protágoras, mas também “os que mais buscam a verdade”, sobretudo os “ontólogos” Parmênides, Empédocles e Demócrito.

Aqueles que afirmam a contradição explicitamente, “o mesmo é e não é”, ou seja, os físicos, são refutados logicamente a partir da distinção entre diversos sentidos de existência ou de predicação, com a célebre frase aristotélica “o ser se diz de muitos modos”, a cada relação um sentido. Por exemplo, ao dizer “o mesmo filho é alto e baixo” não se dá a contradição,

pois é alto com relação a alguns e baixo com relação a outros. E o mesmo vale para exemplos mais complexos, diferenciando os sentidos do ser, seccionando-o em diversos modos, a contradição do todo se esvai, “pelo menos ao mesmo tempo e segundo a mesma relação” (ibid., p. 91). Eis um ponto da definição do princípio que serve muito pontualmente a essa refutação. Diferenciando os sentidos daquilo que é dito, é possível desfazer a contradição, mostrando que em cada relação desses sentidos há uma não contradição. É no esclarecimento linguístico da linguagem, portanto, é porque “uns são ditos entes porque são vigências [existentes], outros porque são afecções da vigência, ou porque são encaminhamento à vigência, ou destruições, ou privações, ou qualidades, ou produções, ou gerações da vigência ou do que é dito em relação à vigência, ou, ainda, porque são negações de alguma destas ou da vigência” (*Metafísica*, 1003b 4-8) que não haverá mais equívoco e, assim, contradição. As frases aparentemente contraditórias são, na verdade, desprovidas de contradição quando analisadas sensatamente quanto ao que “querem dizer”, quanto aos seus sentidos. Ora, isso é justamente a novidade aristotélica, um novo vocabulário para pensar o ser e o não ser tomando forma. Quando vemos “vigência”, “afecções”, “privações” “qualidades” da vigência, já estamos vendo uma nova gramática entrando em cena, gramática esta que desde então não pudemos mais abandonar. Há um sujeito, “aquele que subjaz”, aquele que vige, portanto, e diversas outras características que entram em relação com isso que vige, todas elas predicativas desse sujeito. A grande distinção de nossa linguagem, sujeito *versus* predicado, está desde agora constituída. Ou melhor, “demonstrada”, como afirma Aristóteles, pois “não consideramos que o atributo de algo único signifique esse tal um, uma vez que, deste modo, os nomes 'músico' e 'branco' e 'homem' significariam uma só coisa, de tal forma que seriam todos um só, pois seriam sinônimos” (ibid., 1006b 14-16). Assim, pelo esclarecimento da linguagem chega-se a derrotar aqueles que afirmam explicitamente a contradição. Mas há ainda outros “mal-educados” dessa estirpe: aqueles que afirmam a contradição implicitamente.

Aqueles que afirmam a contradição implicitamente, “o não-ser é”, ou seja, os relativistas que com isso conseguem estabelecer o “tudo é verdadeiro”, são refutados também logicamente. Não basta para refutar o relativismo dizer que ele afirma, com o seu lema, também a frase “tudo é falso”, porque para ele essa frase também é verdadeira, daí o relativismo. Só se o princípio do terceiro excluído estivesse aceito pelo relativista, o que não é o caso, ou seja, só se uma proposição fosse tomada pelo relativista como só podendo ser verdadeira se não fosse falsa e só podendo ser falsa se não fosse verdadeira, porque o terceiro valor estaria excluído, só se isso fosse aceito é que o relativista seria derrotado com a

imposição de que com “tudo é verdadeiro” afirma também “tudo é falso” e assim se contradiz. É justamente porque o relativista não prega esse binômio, mas aceita que as coisas sejam relativas, inclusive os valores de verdade, que não há refutação ao cobrar simplesmente dele que defenda tese contrária. É Aristóteles o primeiro a realmente refutar os relativistas ao dizer que “ele [o relativista] afirma assim [ao dizer 'tudo é verdadeiro'] a verdade de uma opinião muito precisa: a opinião que afirma que a sua própria opinião é falsa [1012b27]” (CASSIN, B., 2005, p. 91). É assim o princípio de não contradição que é jogado contra a própria tese relativista, é porque todas as opiniões são verdadeiras que a sua é falsa. Assim não se responsabiliza o que as frases dizem quanto ao todo, mas quanto ao particular, quanto àquela opinião que o sujeito particular profere. E assim o relativista é silenciado. Contradição! Nem tanto da tese, mas da crença nela. O princípio que pretendia ser negado é, portanto, novamente afirmado.

Um problema, no entanto, surge: esses que professam o direito de professar duas opiniões contraditórias podem recusar-se a aceitar o princípio ao serem acusados e acusados por ele. Aqueles que silenciam após essas refutações “eis um adversário que a refutação, bem pedagógica, reconduz à razão aristotélica” (ibid., p. 91), mas há aqueles que continuam a falar, os que falam pelo prazer de falar e merecem serem coagidos.

2.2.1.2 Os mal-educados II: Aqueles que falam por falar e merecem serem coagidos

Há um segundo time de mal-educados, que não respeitam o princípio. São dois os adversários nesse grupo: o primeiro que sabe negociar nas categorias do “ser se diz de muitos modos”, não é portanto nem físico nem relativista, e aceita “entrar no jogo formalmente não contraditório da coerência não discursiva” (CASSIN, B., 2005, p. 93). É Górgias, como dá para perceber; o segundo, o mais extremista, aquele que se recusa a falar e com isso “renuncia a possibilidade de negar o princípio [...] pois 'para destruir o discurso, é necessário, de todo modo, que se faça um discurso' [1006 a26]” (ibid., p. 94-95). Nessa categoria encontram-se os heracliteanos radicais, como Crátilo.

Aristóteles pretende refutar Górgias e todos aqueles que defendem seus discursos com coerência propondo-lhes uma refutação pragmática que “não se refere ao conteúdo da tese propriamente dito [por exemplo, 'o mesmo é e não é], mas à posição mesma na qual a refutação põe o adversário” (ibid., p. 92). Assim, se ele quer defender a contradição

argumentando em defesa dela é ele quem cai, nessa atitude, em contradição. Qualquer discurso é um discurso de algo, e esse algo, mesmo se a tese for da contradição, é não contraditório consigo próprio. Ou seja, mais uma vez, esse que professa a contradição, se a defende, escolhe termos não contraditórios e, portanto, sustenta um discurso não contraditório. Lembremos que esse adversário respeita os muitos modos de se dizer o ser e, com isso, respeita que no nível do discurso, na escolha das palavras, não há contradição possível. Aquele que fala, portanto, fica preso aqui. No entanto, como existe uma última resistência, a não fala, a recusa em falar qualquer “algo”, Aristóteles irá ligar esse tipo de refutação contrária aos sofistas como Górgias, pragmática, a uma refutação também mais radical, uma refutação de grau zero, baseada nas condições de possibilidade da experiência, uma refutação transcendental.

Como ficou estabelecido pela refutação pragmática, basta que o adversário diga algo, sustente algo para que esse “algo” seja tomado por Aristóteles como “significando algo para si e para outrem”, ou seja, como “algo” determinado. Se é determinado é uma coisa e não outra, uma coisa só e não outra coisa qualquer. Assim o “algo” determinado especifica a não contradição em qualquer discurso, em qualquer fala. Por isso aquele que quer escapar à não contradição resta não falar, mas não falar é já não poder negar o princípio, não poder escapar dele. Aristóteles, com a refutação transcendental, vence, pois, aquele que pede demonstração do princípio e que só pode fazê-lo mediante a tentativa de refutá-lo, já não pode mais fazê-lo, já que para ser coerente com a contradição não pode mais falar. Silenciou por convicção. O troco da bofetada de Górgias está, por fim, bem dado.

É importante notar aqui que se trata de não falar, e isso implica nenhuma linguagem, nada, mudez total, nenhum grau de comunicação. Não há possibilidade de linguagem gestual, de sinais, corporal, artística, etc. Nada, só silêncio. Até mesmo Crátilo, o filósofo mais resistente ao princípio, heracliteano radical, que nada falava, só indicava com o dedo, nem esse sobrevive à refutação aristotélica, ao menos se quiser ficar com o seu dedo. O gesto da indicação com o dedo, ainda que indeterminado, circunscreve uma determinação, no mínimo, num certo grau, “e é por isso que um Crátilo conseqüente, que 'quer propriamente dizer' o mundo de Heráclito [o mundo do fluxo, do devir] deve dar-se por vencido e baixar os braços” (CASSIN, B. 1990, p. 31-32).

Há assim, no entanto, uma sobrevivência ao confisco de sentido aristotélico, um Crátilo mutilado, um Crátilo sem o dedo escapa ao princípio de não contradição. Mas “o preço a pagar é exorbitante: 'um tal homem enquanto tal é de saída semelhante a uma planta' [1008 b 12]. Crátilo não é mais especificamente um homem [não é mais um *lógon ékhon*, um

ser dotado de palavra, ao menos se entendermos que o *lógos* só pode ser *tido* em relação, em discurso], mesmo se permanece genericamente um vivo; descortês e associal, é inumano por vontade filosófica” (ibid., p. 34). O efeito que Aristóteles produz é, portanto, o mesmo que faz Crátilo resistir: o silêncio ou, o que dá no mesmo, falar como planta.

Resta-nos inquirir, então, essa primeira não fala que sobrevive, esse silêncio que é ainda de um “vivo”. Chegamos ao fim da linha, ao fim da rua lógico-ontológica que Bárbara Cassin desenvolve com Parmênides, Górgias e Aristóteles. Chegamos ao entendimento do que consideramos fala e, conseqüentemente, daquilo que ela não é, do que passa a ser silêncio. Falar é significar algo. Desde então compreendemos assim. No entanto, algumas resistências à fala insistem em aparecer. Crátilo é o primeiro. Há não falas que escapam, que pulam para fora dessa rua. Onde se encontram? O que são? O que é falar como planta? Em que medida uma planta fala? Um silêncio fala? Ao falar, determina? Crátilo é realmente uma planta? Ainda hoje? Resta ir ao encontro dessas não falas, ao seu lugar marginal. Esse lugar é a encruzilhada, um lugar de ninguém. Nem uma rua, nem outra. Ou as duas se quiserem. O que é esse lugar? O que esse lugar nos pode dizer, se é que pode? Será possível pensá-lo, ao menos? Pensá-lo sem poder dizê-lo? Passemos a interrogá-lo. Se advirá resposta, não há como saber de antemão. Afinal, trata-se de marginália, trata-se de outras regras.

3 A ENCRUZILHADA: O RETORNO DA NÃO FALA

Se Aristóteles faz silenciar as que até então eram consideradas vozes, como a dos sofistas, ao mesmo tempo não consegue impedir que elas escapem desse silêncio, dessa mudez. A sofística resiste ali mesmo onde Aristóteles a deixou. O silêncio pode persistir ao largo e ao longo da filosofia. Crátilo não é pego pelas redes aristotélicas, ao menos se silencia. A sofística enquanto ficção também não. Aristóteles reconhece que é impossível refutar aquele que crê que o *lógos* está presente apenas nos sons e nas palavras. Aquele que se mantém firme numa posição física da linguagem torna impossível ser refutado, “já que se pode sempre dizer contrários e estimar que *de facto* são ditos, pura e simplesmente, cada vez que são ditos” (CASSIN, B. 2005, p. 135). Sem a consideração da significação, de que para além do que é dito, contraditoriamente, há um significado que não pode ser contradito, pois assim não se está dizendo nada, é impossível demonstrar a refutação da sofística.

É possível alijar a sofística da filosofia, excluí-la, dizendo que o sofista fala como uma planta, não é homem, no sentido de que não possui realmente *lógos*, mas mesmo assim o sofista pode permanecer sofista. Ele é, como diz Bárbara Cassin, “antero-posterior ao tempo universal da filosofia” (ibid., p. 135), ele estava antes e estará depois da filosofia, ele vive ao lado, em paralelo. Ele habita a margem da filosofia e, nessa marginália, denuncia e coloca em perigo o lugar da tradição. Por isso damos a essa margem o nome de encruzilhada, uma terra cujo encontro pode ser perigoso, mas é necessário, onde pode haver colisões, mas também trocas.

Bárbara Cassin irá falar de estratégia para compreender o modo de disputa desse lugar. Esse lugar não existe por si, ele é criado a partir de estratégias discursivas, assim como os países são criados a partir de estratégias de conquistas e dominações. As fronteiras discursivas, o modo como separamos os saberes, marcam assim um modo vencedor de uma estratégia de pensamento. Descrever assim o gesto aristotélico, que num primeiro momento “implica certamente o fato de que se está preso dentro” (ibid., p. 135), afinal é o lugar em que a compreensão da fala parece ter ficado, não deixa de ser também, ao mostrar essa descrição como estratégia, uma forma de não se deixar prender-se aí. A estratégia permite olhar para Aristóteles como um gesto político e, como tal, disputável. Nesse sentido é que “é estratégico descrever o golpe de Aristóteles em termos de estratégia: Aristóteles desfere seu golpe *contra*,

ele desenha, ele circunscreve um regime de discurso, por um lado, contra o qual seu golpe é montado, mas, por outro lado, um tipo de regime que consegue manter-se fora do golpe – mesmo se precisamente por causa disso esse regime é marginalizado, anomalizado” (ibid., p. 135-136). A estratégia de Aristóteles manteve a sofística aí, resta saber o que fazer com ela e a partir dela. Bárbara Cassin fala de duas opções: aceitar ou denunciar a margem, o que é, em ambos os casos, reconhecê-la; ou, então, tentar redefinir não aristotelicamente a margem, esse dentro e esse fora.

Cabe aqui então ao menos perguntar à margem, ver o retorno das não falas nessa encruzilhada, ver as suas escapadas à tutoria filosófica. O que falam essas não falas? O que nos ensinam? Talvez falar ainda em não fala seja continuar reconhecendo a margem. Não me parece, no entanto, que caiba aqui uma redefinição da margem, algo que Bárbara Cassin pretende com o seu livro *O Efeito Sofístico*⁴⁷, mas sim uma tentativa de escuta de não falas que falam, especialmente para o campo da educação. Parece justamente estratégico pensar nessa contradição, nessa infância falante, como potência retórica, persuasiva, de uma possível vitória sofística. Assim como Górgias mantém até o final de seu discurso, *O Elogio de Helena*, que se trata de uma brincadeira, a meu ver a fidelidade à sofística não é redefinir as margens discursivas, isso interessa à filosofia, mas manter-se aquém da margem, numa infância irritante que simplesmente brinca com os contraditórios. Isso nos irrita? Isso nos desperta ânsia de respondê-la? Quiçá, de excluí-la? Eis o seu poder, eis o *phármakon*, a droga, sofística. Ouçamo-la, ao menos.

3.1 Falar como planta I: Crátilo mutilado – a fala do silêncio

Começemos interrogando o marginal Crátilo: o que ele nos fala? Seu silêncio é curiosamente notável e notado pela história da filosofia. Diferente de outros filósofos que nada escreveram e pouco falaram, a figura de Crátilo é lembrada e retomada com certa frequência. Sabemos de Crátilo principalmente pela letra de Platão, cujo diálogo *Crátilo* é uma referência em qualquer discussão sobre linguagem, e pelas menções de Aristóteles na *Metafísica*. No entanto, apesar dessas “honrosas” aparições, o nome de Crátilo, para qualquer

⁴⁷ “Desatando o que Aristóteles atou, busca-se, antes, a partir dos textos sofísticos, de que ação discursiva se trata quando, falando, não se trata primeiramente, de significação. É, no fundo, o objeto mesmo de todo este livro [*O Efeito Sofístico*]” (CASSIN, B. 2005, p. 136).

um que estude a história da filosofia, continua a soar com um certo tom folclórico. Crátilo, assim como Diógenes, o cínico, talvez sejam os mais lembrados quando se pensa em filósofos que levaram posturas teóricas radicais para o cotidiano de suas vidas. Crátilo a apontar desesperadamente tudo com o dedo na tentativa de indicar que tudo flui como pretendia seu mestre Heráclito, e Diógenes a viver num barril, como um cão de rua, menosprezando qualquer decoro social, colocando assim o seu cinismo em prática. São quase personagens, se é que não o são, por essas descrições folclóricas que nos sobraram. Muito provavelmente por isso também percam um pouco da credibilidade dada aos “grandes” filósofos. Sobressaem-se assim como radicais demais, numa mesma pintura que alija do cenário político atual qualquer radicalidade. Ora, não seria essa talvez justamente a intenção de Platão e Aristóteles ao “pintá-los” como seus personagens? E, inversamente, não nos poderíamos perguntar também em que medida não reside nesse caráter de personagem sua força? Não poderíamos perguntar a Platão e Aristóteles e aos demais filósofos e historiadores da tradição em que medida não são todos personagens uns dos outros? O que há para além dos personagens? Ora, se isso faz algum sentido, não se pode também descuidar do tipo de caracterização a que essas figuras ficaram ligadas. Até porque o Crátilo de Aristóteles, que gesticula com o dedo, é diferente do Crátilo de Platão, que ainda fala a Sócrates. Se a caracterização se modificou em tão pouco tempo é oportuno, no mínimo, desconfiar dessa caracterização de Crátilo como “o” Crátilo. É, no entanto, interessante pensar com “Crátilo”, o personagem, o que Crátilo representa. Por que é Crátilo quem passa de defensor de uma teoria naturalista da linguagem para “o heracliteano radical”, a gesticular em virtude de a palavra não mais dar conta do devir? É esse silenciamento de Crátilo, real ou fictício, não importa, que devemos questionar. O que fala o silêncio? O que pode o silêncio, que a fala não pode? Em que medida Crátilo e o seu silêncio podem ainda representar pontos de fuga para a filosofia e para a educação ainda hoje?

Se Crátilo silenciou-se realmente por causa de uma convicção filosófica de que a fala já não dava mais conta de dizer o que é o ser, ou seja, de dizer que o que existe é o devir, o vir a ser, a todo instante mutável, caberia ao filosofar somente a desesperada e trágica gesticulação, a apontar a todo momento as coisas na esperança de que fosse aprendido o que dizia Heráclito: “Tudo flui”. A necessidade do silêncio de Crátilo, que não é um silêncio absoluto, ao menos enquanto aceitarmos o seu dedo, antes de Aristóteles, portanto, é uma necessidade pedagógica, se quisermos. Filosofar é ensinar, oferecer um sinal, um signo, nem que para isso seja preciso não falar. Talvez seja esse o maior aprendizado com Crátilo. Ele não gesticula num mercado, a fim de vender seus produtos. Não gesticula no teatro, a fim de proporcionar uma experiência estética. Ele gesticula na rua, no contato com os outros, na

filosofia. O dedo de Crátilo quer mostrar, quer ensinar o que nem as palavras conseguem dizer porque já fixam uma única coisa, a saber, a própria palavra dita, a inteligência de seu significado. O dedo de Crátilo quer significar muito mais do que isso e, se ainda assim, determina a cada vez um “isso”, um algo, como pretende ter demonstrado Aristóteles, e nunca o todo, fluídico, como pretenderia o filósofo, ainda assim resta pensar a sua ousadia filosófica de não falar e gesticular desesperadamente.

Em primeiro lugar, como saber como indicava o dedo de Crátilo? Por que a sua indicação foi pensada sempre como apontar algo e nunca como linguagem gestual, muito mais rica em possibilidades de movimentos? Como saber também, inversamente, que Crátilo queria “dizer” o devir, se qualquer gesto do seu dedo, ainda que múltiplo de significado, talvez nunca pudesse ensinar “o” devir? Nesse sentido, provavelmente valha mais a pena pensar em Crátilo, ele sim, como um gesto, como alguém que indique uma possibilidade, ainda que na sua tentativa própria talvez tenha falhado. O dedo de Crátilo é trágico nesse sentido, mostra, e, ao mostrar, falha. No entanto, se a linguagem gestual do dedo de Crátilo não dá conta de sua tese, isso não invalida nem o gesto nem muito menos o silêncio. Se Crátilo silencia e gesticula em nome de *um* algo, de *uma* tese determinada, isso não invalida a potencialidade discursiva do gesto e do silêncio, seja para a filosofia, seja para a educação, para fora das amarras do que consideramos habitualmente como fala. É em busca desse Crátilo mutilado, desse Crátilo que perdeu o dedo com o princípio de não contradição de Aristóteles, que ainda nos resta caminhar. O que significa o silêncio para o ensino? O que significa o gesto para o ensino? Talvez sejam essas as perguntas que ainda nos caibam expressar.

Certamente o silêncio tem muito mais a ensinar-nos do que as poucas palavras que daqui surjam, mas ainda assim vale o gesto trágico de tentar pensar e dizer. Num primeiro sentido, o silêncio significa, para o ensino, a diferença. Num mundo marcado pela fala, pela tagarelice, o silêncio surge como algo estrangeiro. Quase transcendental num viés orientalista, ao mesmo tempo estranho e exótico, desejante, sobretudo. O silêncio na sala de aula não é o silêncio pedido pelos professores. Esse silêncio é falado, obtido após muitas falas e com muitas falas silenciadas com medo de alguma punição. Não é esse o silêncio de Crátilo. O silêncio de Crátilo é aquele que propicia que o devir fale, que o mundo fale. É o silêncio da espera, da espera da fala, da espera da ação, o silêncio que facilita e propicia a fala, que facilita e propicia a ação. Isso é o devir, esse é o curso da natureza. O que significa então o silêncio em sala de aula? Significa dar tempo ao pensar, dar tempo ao falar, dar tempo ao viver. Significa esvaziar uma série de falas sem sentido, de falas conteudísticas que não dão o

tempo do conteúdo, vivido, ser experimentado, que cumprem um tempo que não é o nosso, dos alunos e professores que vivem o diálogo *in loco*, mas é o tempo dos forjadores das políticas públicas para a educação, dos compromissos, das metas, etc. O que o silêncio fala à sala de aula, cada sala de aula irá saber ao vivê-lo, cada uma a seu modo, no seu tempo de silêncio. O silêncio não é único, há inúmeros silêncios, com diferentes tempos, com diferentes ritmos. Cada sala de aula aprenderá o seu. O que o silêncio talvez possa falar a todas as salas de aula é que assim como uma música não existe sem as pausas, um discurso, para ser significativo, precisa do silêncio, precisa de pausas e de vazios. Não pausas e vazios preenchidos por outras atividades, como outras aulas, recreios, etc., mas pausas e vazios concretos, em cada atividade. O silêncio talvez seja um outro nome para o Não Ser, e, assim como o Ser precisa do Não-Ser, ao menos para haver o outro, a fala precisa do silêncio para haver sentido. Seguir uma fala de outra, uma após a outra, é dar um ritmo monocórdico, monótono, de um único tom. Saber intercalar falas e silêncios, notas e pausas, é o que dá a diferença das músicas, sua lembrança, sua beleza e seu aprendizado.

O silêncio do devir, o silêncio do mundo, que mostra quase imperceptivelmente seu curso mutável é também o silêncio das nossas mudanças, de toda mudança humana. O processo é silencioso, mesmo que em alguns momentos haja falas, haja gritos inclusive. E esse processo de transformação não deixa de ser também um processo de formação. Assim, trans-formar, formar numa transitividade, num movimento, é também muito do processo educativo. As transformações sofridas durante o processo de ensino-aprendizagem, por alunos, mas também por professores, é justamente o que justifica o trabalho pedagógico. Que sentido haveria em educar se os sujeitos envolvidos nesse processo não se tornassem outros a cada encontro com os diferentes? Se eu me mantivesse igual em todos os encontros com meus colegas, com meus professores, com as pessoas da escola, mas também com os conhecimentos, com as temáticas ensinadas ali, em que sentido poderíamos falar que aprendi alguma coisa? Não é o aprendizado justamente a constatação da mudança, de que aquilo que eu não sabia agora sei, de que aquilo que eu não era agora sou? Assim, talvez o silêncio do devir que Crátilo queria ensinar possa ser aprendido justamente ouvindo esse silêncio do devir que nós também somos, ouvindo esse curso de mudança silenciosa que experimentamos ao viver.

Há que se perguntar agora, entretanto, pelo gesto em educação. O que significa o gesticular de Crátilo? Se o silêncio de Crátilo mostra “melhor” o curso do devir, ainda que esse não possa nunca ser indicado, o dedo indicador de Crátilo também pode mostrar “melhor” do que pretendeu ter enxergado Aristóteles. Se o filósofo via no dedo de Crátilo a

indicação da coisa, a denominação, Crátilo talvez não visse “a coisa”, mas o todo presente ali no universo circunscrito da sua indicação. Ainda que possamos questionar com Aristóteles que Crátilo cumpre assim o princípio de não contradição, indicando um certo universo e não outro, ou melhor, e não os dois ao mesmo tempo, ainda assim talvez o seu gesto permita mais do que permite o discurso aristotélico. Ora, no diálogo platônico que leva o seu nome a sua resistência em aceitar termos como “sentido”, “verdade”, termos-chave para a filosofia nascente de Platão e Aristóteles, é notável. Quando Sócrates lhe pergunta se um homem, que encontrara com ele no exterior e lhe saúda como Hermógenes, e não como Crátilo, não estaria assim falando falsamente, Crátilo resiste a dizer simplesmente que “essa pessoa só produzira um ruído, e que se agitara inutilmente, como se dá com o objeto de metal [sino] que percutimos” (*Crátilo*, 430a). Quando, ainda, depois de muita insistência socrática, Crátilo tende a admitir uma diferença entre discursos bons e discursos maus, na proximidade do verdadeiro e do falso para Sócrates, Crátilo saca o “outro” como possibilidade de se manter ainda na tese sofística de que todo discurso é verdadeiro. Diz mais bem que “se acrescentarmos ou subtrairmos ou deslocarmos uma [letra], não poderemos dizer que escrevemos o nome, embora incorretamente; não o escrevemos de jeito nenhum, pois o que nessa mesma hora surgiu foi outro nome, uma vez introduzidas todas aquelas modificações.” (ibid., 432a). Ora, o gesto de Crátilo, de resistir a todo custo, com um dedo em riste ou até o silêncio se for preciso, que a linguagem é o ser, garantindo assim “o direito filosófico, da meontologia sofística” (CASSIN, B., 1990, p. 37), ou seja, de que todo discurso é verdadeiro, como queriam os sofistas, é talvez uma primeira demonstração de que é possível escapar à tradição metafísica dominante, às duas ruas filosóficas clássicas, e habitar justamente a encruzilhada. Crátilo demonstra na sua atitude trágica, de resistência, o que é habitar esse lugar, ou, ao menos, como é possível habitar esse lugar com justiça, haja vista que o próprio diálogo platônico acaba aporeticamente, isto é, sem um único poro, sem uma brecha única de por onde seguir. A aporia do diálogo platônico só reforça a nossa encruzilhada. O beco sem saída no qual se colocam Sócrates e Crátilo ao final do diálogo, sem conseguir estabelecer se o conhecimento é possível e como o seria frente às teses resistentes de Heráclito, é na verdade uma encruzilhada. Sócrates convida Crátilo a ir refletir sobre isso no campo, e Crátilo convida Sócrates a continuar também refletindo sobre isso. Cada um, aparentemente, tem caminhos diferentes a seguir, mas é na encruzilhada, quando retornarem ali, “quando voltares” (*Crátilo*, 440e) como diz Sócrates, que haverá instrução. Não se sabe se é Sócrates quem ensinará Crátilo ou, mais bem, Crátilo que ensinará Sócrates. Eis a instabilidade de poder da encruzilhada. O que se sabe é que *Crátilo*, o diálogo, não o personagem, habita

necessariamente a encruzilhada, e esse é um lugar de ensino e, conseqüentemente, de aprendizagem. Se o personagem, no entanto, pode ir ao campo, seu lugar de origem, como o próprio fim do diálogo confirma, é a encruzilhada. A aporia abre-se numa encruzilhada que, como tal, permanece indefinida.

A atitude de gesticular, em educação, talvez nos abra margens para pensar também o que é uma fala sem um gesto e também o que é um gesto sem uma fala. O que a gesticulação de Crátilo talvez nos faça pensar é que o gesto vale mais do que a palavra para indicar o que são as coisas. Eis um primeiro princípio forte. Ao se negar a falar, por ver na fala já não mais possibilidades de dizer o ser, Crátilo inscreve o gesto como o mais próximo disso.

Mesmo que Aristóteles esteja correto em sua crítica a Crátilo, há que pensar nessa maior proximidade do gesto com o ser. É a isso que o trágico Crátilo nos remete. Assim, em educação caberia pensar o quanto de nosso ensino é gestual e como proporcionar uma maior amplitude desses gestos, já que com isso garantiríamos, se Crátilo estiver correto, uma maior proximidade do ser às coisas e, portanto, uma aprendizagem mais íntima do mundo. Ora, o quanto do nosso ensino é gestual? Vemos o gesto como acessório ao ensino? É o gesto um acessório involuntário à fala? Falamos e, sem querer, gesticulamos junto? E o que isso nos pode ensinar? Não seria o ser que nós também somos mostrando-nos involuntariamente a necessidade do gesto para a compreensão da palavra? Ou seja, o gesto não surge como o próprio curso do devir, sub-repticiamente, só percebendo-o quando já passou? Nesse sentido, haveria necessidade de prestarmos maior atenção ao gesto ao ensinarmos? Usar da nossa vontade para pensar o gesto em educação não frearia justamente o seu movimento natural, involuntário?

Não entro aqui no mérito de responder a essas perguntas, mas considero que vale a pena ao menos colocarmos em dúvida o lugar, valor e sentido dos gestos em educação. Se terão uma imbricação prática necessária não posso de antemão afirmar. Talvez nos seja possível potencializar o gestual em educação sem que isso engesse justamente o próprio do gesto, que é a sua improvisação. Gostaria de pensar em como a formação de professores poderia dar mais ênfase à linguagem do gesto, do corpo, sem que com isso se caia numa mimetização da aula, numa representação ou numa cópia de algo inautêntico. Gostaria de pensar ao contrário, em como potencializar essas linguagens nesses sujeitos para que a aula seja cada vez mais um encontro autêntico. Isso, no entanto, é tarefa para a parte final deste trabalho. Por ora, cabe ao menos um olhar para o gesto de Crátilo, para o dedo de Crátilo, e ver nessa imagem potencialidades para pensar um professor ensinando. Assim como o próprio Crátilo se via, ao defender que a função dos nomes, seu “objeto” principal de estudo, era ensinar (ibid., 435d),

cabe-nos olhar para Crátilo e ver um professor radical que abandona inclusive a linguagem falada em nome de um ensino mais significativo para os seus “alunos”.

3.2 Falar como planta II: a fala do ruído

O segundo grupo de plantas fala por ruído, e é curiosamente Crátilo quem o define. No diálogo de Platão que leva o seu nome, o filósofo, na defesa de uma tese sofística, de que todo discurso é verdadeiro, de que não há o falso, mas o outro, diz que aquele que saúda Crátilo dizendo “Hermógenes” não diz o falso, “produzira um ruído, e que se agitara inutilmente, como se dá com o objeto de metal [sino] que percutimos” (ibid., 430a). Assim como o sino, aquele que assim fala apenas faz soar, emite um ruído que não obtém nenhuma resposta. O verbo grego usado por Crátilo é *psopheîn*, ressoar, “como uma porta, pedras, um instrumento musical, mas sem nenhum dos acentos da voz humana, dessa *phônê*, que se arrisca sempre a ser *semantikê*” (CASSIN, B., 1990, p. 36). O ruído mantém-se um passo atrás, portanto, da significação. Um ruído simplesmente nada significa. O ruído só ganha sentido se for decodificado em algum barulho habitual. É assim que o soar do sino pode significar uma missa, mas também pode significar uma urgência ou nada significar, a não ser o seu som. Ora, o que significa então falar por ruído? Por que esse que saúda Crátilo com o nome “Hermógenes” fala por ruído? É o ruído o grau zero de comunicação? É possível com o ruído falar sem que haja intenção de significar, pelo simples fato de que a significação encontra-se descolada da emissão da “palavra”, isto é, de um som que parece uma palavra? O que o ruído parece aludir e permitir é que aquele que intenta dizer algumas palavras não tem a obrigação do significado dessas palavras. Elas ressoam naquele que as emite, mas a trajetória que percorrem até aquele que as ouve se dá a um nível meramente físico, como som. É o receptor, o ouvinte, quem dará significado ou não ao som proferido por aquele que inicia a comunicação. O ruído mostra que a imbricação necessária entre significante e significado, entre palavra e sentido, não é transportável igualmente de um sujeito ao outro. Aquele que fala simplesmente emite um som que pode ser decodificado ou não por quem o ouve. Com isso aquele que fala pode considerar-se isento de *querer significar algo*, pode considerar-se isento da tutela do princípio aristotélico. Ao menos pode defender até a morte que sua fala mantém-se ao nível físico dos ruídos. Eis porque o ruído é também uma das não falas.

Aquele que assim fala pode considerar apenas que as suas escolhas, de sons, de palavras, de ritmos de discurso, nada tem a ver com “vontade de significação”, mas simplesmente com força sonora, com poder de afetação, e seu alcance, seu efeito naquele que

o ouve, pode continuar num nível físico de apenas fazer vibrar esse outro sujeito. Os retóricos falavam de *páthos* como a força discursiva capaz de atingir os corpos dos seus ouvintes. O ruído torna possível aos sofistas manterem-se a um nível estético da palavra, isto é, como *aísthesis*, como sensação. A palavra não precisa ter a exigência de consideração racional, linguística, para que tenha resposta, tenha efeito no mundo. Um discurso sofisticado, para o orador que o profere, pode continuar a trabalhar apenas no plano físico das sensações, passando de um sujeito a outro pela força de impacto dos sons emitidos. Obviamente que isso não significa que quanto mais forte os sons maior o resultado. Nem sempre um grito tem mais impacto sensorial do que um silêncio. Assim como a música cujos sons vamos sentindo e interpretando ao mesmo tempo, assim também as falas, se tomadas como ruídos, podem ser sentidas e interpretadas a cada momento, e o efeito dessa experiência, estética obviamente, é imprevisível antes de que a relação aconteça. São os sujeitos presentes que poderão, nessa troca de sensações, significar de um modo ou de outro. A significação, portanto, não está dada de início, como pretendia Aristóteles na exigência de *querer significar*, mas nas características do momento de encontro entre dois ou mais interlocutores. Assim como o “significado” de uma música não está dado pela intenção que quis passar o seu compositor, mas pela experiência que faz aquele que ouve no momento em que ela soa, assim também o significado de uma fala exige a experiência daquele que ouve o que até então não passa de som ou ruído.

O exemplo de Bárbara Cassin para uma fala como ruído vem de um poema de Mallarmé que diz assim, segundo a tradução brasileira de Augusto de Campos: “Sobre aras, no salão vazio: nenhum ptyx,/Falido bibelô de inanição sonora/(Que o Mestre foi haurir outros prantos no Styx/Com esse único ser de que o Nada se honora)” (MALLARMÉ, apud: CASSIN, B., 2005, p. 134). Não, não se trata de ver o poema como ruído, o poema é quase todo som, já palavra. O ruído é esse estranho do primeiro verso: “ptyx”. “Nenhum ptyx, de fato, em nenhum dicionário francês. É um ruído para nossos ouvidos” (CASSIN, B., 2005, p. 134), diz a comentadora. Também nenhum ptyx em português. Trata-se de um puro ruído, ao menos aos ouvidos franceses e brasileiros, já que Bárbara Cassin faz ouvir em “ptyx” uma palavra grega *he ptyx* “que significa 'a dobra' e designa a dobra de um tecido, a parede de um estômago, as pregas das entranhas, lâminas dos músculos e os vazios que eles desenham, o vale ou a anfractuosidade de uma montanha, as camadas e a profundidade do céu, e as folhas nas quais se escreve, enfim, a cadência dos hinos e as inflexões do pensamento do poeta” (CASSIN, B., 2005, p. 134). É um ruído, portanto, povoado de significados se o seu leitor conhecer a língua grega, caso contrário é um mero som, “falido bibelô de inanição sonora”, no máximo. Um som nanico, portanto, que não nos diz nada a não ser ele mesmo. Ora, o que

essa digressão de Bárbara Cassin pode ser útil para entendermos a fala como ruído é que justamente é o leitor, o ouvinte, quem produz o significado das palavras enquanto estas não passam de meros sons. Se a uma leitora culta como a comentadora francesa foi possível ver *he ptyx* em “nenhum ptyx”, isso não nos garante, em primeiro lugar, que Mallarmé quis significar *he ptyx*. Parece plausível, mas não há como saber o que quis significar aquele que escreve um poema ou emite uma fala. As interpretações são muito mais abrangentes do que as poucas palavras ditas. Por mais que seja possível retorquir o emissor de uma fala perguntando o que queria dizer, tentando esclarecer sua fala, numa atitude tipicamente dialética, em sentido socrático, isso já é um segundo passo da sua fala. O primeiro é simplesmente o que foi dito e o impacto disso nas interpretações possíveis. Os esclarecimentos já não são sequer o mais potente de uma fala.

O que quer dizer um poema não está dado, portanto, nas palavras do poeta, nem muito menos na intenção do poeta, mas naquilo que sente aquele que o lê, naquilo que ele interpreta a partir do seu lugar, das suas experiências. Obviamente que as palavras escolhidas influenciam nesse significado, mas esse significado é múltiplo, como múltiplas são as experiências humanas. “Ptyx” pode ser *he ptyx*, que já pode ser muitas coisas, e ainda pode ser mais, pode ser um som estranho simplesmente. Qual a interpretação mais correta? Talvez os vestibulares queiram esse tipo de resposta, sendo preciso assinalar uma das alternativas, mas isso já é o assassinato da poesia, da sua potencialidade discursiva. Para o poeta, como também para o orador, pouco importa que os estudiosos cheguem a uma interpretação mais aceita, mais consensual, isso ainda apenas indica que não há uma única interpretação, e é isso que importa àquele que dirige a palavra como um míssil, *pathologicamente*. Atingiu as mentes e os corações das pessoas? Trabalho cumprido. Como atingiu, o que significou, o que resultou, tudo isso já são considerações secundárias. A fala por ruído, portanto, apenas assinala claramente a separação entre dois universos, o daquele que emite uma palavra, um som, uma voz, e o daquele que a ouve e a interpreta. Há um espaço a percorrer, espaço caracterizado pelo afeto, pelo afetar. É a força de afetação de uma palavra que propicia as interpretações.

O que significa, então, essa fala como ruído para a educação? Essa separação entre significante e significado, entre aquilo que um diz e aquilo que o outro interpreta é fundamental para entender a relação entre ensino e aprendizagem. Assim a aprendizagem de nossos alunos não está garantida na intenção do que quis significar o professor em suas falas. Não há relação causal entre um e outro. A aprendizagem dependerá da força afetiva, do poder de afetar que as palavras, as do professor, dos livros, dos colegas tenham sobre a experiência

de vida dos alunos. Isso não significa, porém, que só possa ser falada uma linguagem próxima dos alunos, uma língua jovem, a qual entenderão, isso significa apenas que a fala pedagógica precisa tocar os corações e mentes dos nossos alunos em um nível físico, da sensação. Por isso a importância do afeto, não como boa vontade e carinho de professores para com seus alunos, mas como entendimento de que uma fala é sempre afetiva, afeta sujeitos, afeta seus corpos, suas emoções, mesmo quando imparcial, quando conteudística. Por sinal, a crença de que a linguagem didática, quanto mais contiver conteúdos, dentro de uma lógica da ciência dominante, melhor, pois assim o discurso atingiria a “todos”, parece um raciocínio inválido. Ao menos merece um certo grau de desconfiança. Não é a racionalidade de nossos alunos que garantirá sua aprendizagem, é a sua sensibilidade perante uma fala que os atinja e os faça pensar.

Se nos mantivéssemos em educação numa compreensão da fala como ruído seria possível, e é isso que o diálogo *Crátilo* nos adverte, ficar aquém do estabelecimento de um discurso verdadeiro em oposição a um discurso falso, e, assim, não hierarquizarmos discursos. Os mais próximos dessa clara distinção, como a matemática e as ciências, por exemplo, não seriam melhores do que discursos em que essa distinção não é tão evidente, como a literatura e as artes em geral. Ora, isso é ainda nossa dívida com a tradição socrático-platônico-aristotélica que nos formou, que formou as nossas escolas. Por que hierarquizar conteúdos? Por que achar que algumas coisas são mais importantes do que outras? A partir de onde podemos dizer isso? Da tradição? De nós mesmos? Da “sociedade”? Que estereótipos são esses que alimentamos julgando o que é bom para o outro? Ora, o que a fala por ruído sugere, que Crátilo bem observa no exemplo da saudação “errônea” a ele, é que o que acontece quando, em tese, “erramos”, é simplesmente que emitimos um som que não obterá nenhuma resposta positiva pré-determinada. Assim como ao dizer “Hermógenes” para Crátilo, esse não responderá, também aquele que disser outra resposta que não a esperada, não receberá resposta alguma. O problema na escola é que não é permitido esse discurso outro. O aluno que dissesse “Hermógenes” querendo chamar a Crátilo seria prontamente corrigido a dizer “Crátilo”. A escola, tal qual a conhecemos, é formatadora de discursos, força a diferença para o caminho deste, obtendo como resultado um mesmo padrão, o ser humano racional, educado e civilizado. A escola e a educação são lugares de correção, de corrigir o natural para que se torne sociável, aceito em sociedade, quase como uma polícia. Eis porque a fala como ruído surge como problema. Como é possível deixar em aberto uma fala, tratando-a como ruído e não corrigi-la mediante os critérios vigentes? Que mundo teríamos com falas que não dizem nada, só fazem barulho? Se todos pudessem chamar “Hermógenes” a Crátilo e nada

lhes acontecesse não viveríamos num mundo de loucos, de autistas? Assim talvez pensassem Sócrates, Platão e Aristóteles, e ainda pense a tradição filosófica, mas o que o ressurgimento do ruído após a patrulha do princípio de não contradição mostra é que isso ao menos é possível, é impossível refutar o ruído. Os loucos continuam a falar, mesmo que não os entendamos. Não há nada na fala, em suma, que garanta que ela seja significativa. Podemos continuar corrigindo as falas, nas escolas, nos presídios, nos manicômios, mas não há nada objetivo nas falas que afirme que umas sejam verdadeiras, e outras, falsas. Isso só pode ser conseguido mediante uma convenção, mediante regras discursivas, como bem nos mostra a rua pedagógico-política na qual lutaram sofistas e filósofos. Se é possível uma outra educação, uma outra escola, em que a correção não esteja presente, é algo para a história responder; o que ao menos podemos pensar com o ruído é que a relação pedagógica entre professor e alunos merece ser reconsiderada.

Se a fala “equivocada” de um aluno pode não ser aceita e mesmo corrigida dentro da estrutura de poder coercitivo que é a escola, a fala do professor, enquanto ruído, não pode ser desconsiderada, pois ela não pode ser corrigida dentro da mesma estrutura de poder. Se o que o professor emite, quando fala, não são significados, conhecimentos, mas apenas sons, presentes na sua voz e nas suas palavras, meros ruídos à espera de significação por parte dos alunos, então a fala desse professor precisa ser repensada. O que impacta os meus alunos? Que tipo de fala os atinge, que os faz mover, ir atrás, modificar-se e quais não? Enfim, algumas perguntas que esse professor precisa fazer-se nesse momento. Se a minha fala vale muito mais pelos sons e pela força sensível dela, que cuidado eu preciso ter com essa fala, com essa sensibilidade? Certamente terei de prestar mais atenção no poder de afetação de meu discurso, preciso pensar minha fala muito mais como uma contação de história, com necessidade de pensar ritmos, pausas, jogos com as palavras, do que com o teor do conteúdo. Não que o conteúdo não seja importante, uma boa história é fundamental para qualquer contação. A questão é que a ênfase agora é mais bem repartida entre conteúdo e forma, entre razão e emoção. Essa é talvez a maior aprendizagem da fala como ruído para o processo de ensino-aprendizagem. Não é que o ruído seja o fim último da minha educação, que fiquemos todos com sons que não compreendemos ao final de nosso ensino, o que talvez responda a umas perguntas anteriores. A questão é como nos mantermos no ruído que pode justamente fazer que mais sons sejam ouvidos, que mais palavras, mais conteúdos sejam experimentados. O ruído, portanto, não inviabiliza o conteúdo, os temas de ensino; ele permite dizer que o conteúdo por si não significa nada, não diz nada. O que diz é o som, é o ruído quando interpretado, são as sensações compartilhadas. O conteúdo do ruído pode ser qualquer um,

pode ser um sino, pode ser um violão, pode ser uma bateria. Pode ser matemática, história, geografia, não importa. A escolha do ruído emitido não descaracteriza que toda palavra é antes de tudo ruído. Se em algumas não mais percebemos o seu som antes do seu significado, está aí a poesia para mostrar-nos os efeitos estéticos da palavra. Se, portanto, em algumas nunca nos encontramos nesse marco zero do mero ruído, isso não descaracteriza que o significado vem com a interpretação de quem ouve. A psicanálise fará grande uso dessa distância, desse ruído na comunicação, vendo aí inclusive espaço para o inconsciente. De nossa parte, em educação, mais vale ao menos uma atenção redobrada à forma de falar, ao papel afetivo de nossas falas, e do quanto isso interfere justamente nas aprendizagens.

Mas o que é efetivamente um ruído? O que fala um ruído, em absoluto? Não o ruído que significa “Hermógenes”, mas “ptyx”, desconsiderando *he ptyx*. Aristóteles, em seu *De interpretatione*, ao falar do que fazem os animais, diz que produzem “ruídos que não poderíamos escrever” (*De Int.*, 2, 16a apud: CASSIN, B., 1990, p. 36). Eis os ruídos absolutos, que nem as palavras reproduzem. Não é o “muuu” de uma vaca nem o “au, au” de um cachorro. Isso é ainda representação de algo que não pode ser representado. Ao menos não em notação gráfica. Talvez a música, na sua linguagem, pudesse chegar mais próximo do que diz uma vaca, um cachorro, os pássaros. Lembremos a música de Villa-Lobos, por exemplo, com os sons da floresta ali presentes. Mas será que ali ainda é o zunir de um pássaro, ou melhor, ainda é uma linguagem pássara? O ruído talvez seja o elo perdido na linguagem, a língua estrangeira. Como bem mostra Bárbara Cassin, “ptyx” é ruído em francês, mas é dobra em grego. Imaginemos agora, portanto, a quantidade de sons de línguas estrangeiras que desconhecemos. São inúmeros ruídos que falam. Em suas línguas falam palavras, pensamentos. Para nós, falam como sons, como música, com sonoridades que às vezes tocam nossa língua materna, e então tentamos fazer associações, tentamos adivinhar, e outras vezes passam como barulhos no ar. São, no entanto, ruídos possíveis de codificação, de significação inclusive. Porém, como a tradução bem mostra, se os significados podem ser, em grande medida, traduzidos, o poder de uma palavra não, vai além. Quem conhece mais de uma língua já deve ter experimentado essa sensação ao ser xingado em língua estrangeira ou ao fazer declarações de amor em língua estrangeira, não é a mesma sensação do que em sua língua materna. Você compreende o que as palavras estão a dizer, mas elas não o tocam da mesma forma. Ora, eis a força patológica novamente da palavra. Eis a potência ruidosa da palavra, a sua materialidade friccionada a causar sensações. O ruído, na palavra, garante que toda palavra seja diferente, mesmo aquela em que em duas línguas digam a mesma coisa, inclusive se são escritas da mesma forma. Há um jeito de dizer que é próprio do fazer ressoar do ruído.

Há, porém, ruídos absolutos, em que nenhuma codificação é possível. São até agora as línguas dos animais ou sons que desconhecemos totalmente. Como somos sempre intérpretes do mundo, não desligamos nosso aparato sensório nenhum minuto, sempre aproximamos esses ruídos. Sabemos o que é o mugir de uma vaca, o latir de um cão, o acelerar de um carro, mas não sabemos as tonalidades diferentes presentes na “conversa” entre uma vaca e seu filho, entre um leão e uma zebra. Há sons que nos escapam, há mundo que nos escapam, eis um outro ensinamento dos ruídos. Assim como não distinguimos muitas das cores que outros animais aparentemente distinguem, também não percebemos todos os sons do mundo. Diminutos em nossa posição, só nos resta ouvir o que nos é possível e tentar adivinhar o que querem dizer os sons. Eis todo o processo de aprendizagem. Assim aprendemos a nossa língua⁴⁸ e assim a ciência pode caminhar: adivinhando.

3.3 Falar por falar: a fala da ficção

Resta-nos falar de uma terceira possibilidade de escapar ao princípio de não contradição: ficcionar. É o que Bárbara Cassin vai chamar, com Aristóteles, de sentido sem referência. Enquanto o ruído escapava ao princípio por ser um significante sem sentido, um som, um sinal cujo sentido é vazio e, por isso também, como vimos, aberto a interpretações, a ficção é o campo do sentido sem referência. O exemplo aristotélico é o de um bode-cervo, isto é, uma expressão que tem sentido. Todos sabemos o que é um bode, e o que é um cervo e podemos imaginar o que seria um bode-cervo, mas cuja referência não existe; se olharmos para o mundo não encontraremos nenhum bode-cervo, nada a que essa expressão se refira. Ora, o bode-cervo, como as mulas sem cabeça, o boitatá, ou qualquer outro personagem criado pela cultura fazem parte do que poderíamos chamar simplesmente de mito. A ficção e o mito escapam ao princípio de não contradição porque podem significar algo sem que isso indique significar a essência do que é nomeado, ou seja, daquilo que existe. Assim, a contradição operada pela junção de duas palavras com sentido pode não ser contraditória, já que ao dizer “bode-cervo” a pessoa cumpre a exigência de significar algo, nesse caso bode-cervo, mas esse algo significado não possui nenhum vínculo, nenhuma relação com o real.

⁴⁸ Cf. RANCIÈRE, J. 2005, p. 50-51: “Há sempre alguma coisa que o ignorante sabe e que pode servir de termo de comparação, ao qual é possível relacionar uma coisa nova a ser conhecida. Disso testemunha o serralheiro que arregala os olhos quando lhe é dito que ele pode ler. Ele não conhece sequer as letras. No entanto, se ele colocar os olhos nesse calendário, será que não sabe a ordem dos meses e que não pode, assim, *adivinhar* janeiro, fevereiro, março [...]”.

Abre-se todo um universo, assim, para que vários discursos sejam considerados mera ficção, especialmente os discursos retóricos. É por isso também que é Aristóteles quem resgata inúmeros discursos que Platão gostaria de ver alijados de maiores considerações. Só assim entende-se por que Aristóteles escreve uma *Poética* e uma *Retórica*, por exemplo. Torna-se possível a Aristóteles e, inclusive, necessário ao seu projeto de conhecimento, pensar a arte, a retórica, a ficção e os mitos. No entanto, é também Aristóteles quem inscreve esses discursos no campo seguro da tutela filosófica, de suas reflexões *acerca de*, é ele quem primeiro abre a possibilidade de ter os saberes bem compartimentados sob a égide da filosofia como organizadora do que cada discurso diz, ou melhor, pensa. O que é a arte? Ou, o que ela nos ensina, como nos fala? Tudo isso passa agora a ser falado pela boca do filósofo. Falar por falar, como Aristóteles nomeia a sofística, passa a ser ficção, e estamos, desde então, todos tranquilos com os seus discursos.

Obviamente que teremos de reconsiderar esse estatuto da ficção, em que medida essa escapada ao princípio de não contradição representa realmente uma resistência frente ao modo de falar instaurado pelos fundadores da filosofia ocidental, ou até que ponto se acomoda a esse mesmo dizer. Isso será papel da segunda sofística. Mas, por ora, é bom entender primeiro como Aristóteles faz com que contradições como bode-cervo, até então consideradas problema para o pensamento antigo, deixem esse estatuto de problema e habitem tranquilamente o mundo em conjunto com a filosofia, já que se é possível pensar e dizer essas coisas é porque são, de alguma forma, haja vista o tripé ser-pensar-dizer de Parmênides e da ontologia antiga. Bárbara Cassin fala-nos de que na ficção “o princípio de não-contradição reina aí somente como princípio de identidade de sentido, de tal modo que se pode ainda contar para si mesmo e para os outros histórias de bode-cervo. Essas histórias podem, ou devem, ser coerentes, defensáveis, convincentes. Mas trata-se, nesse caso, de palavras, de ficções sem vínculo com o real; e a linha na qual é instalada essa sofística torna-se progressivamente o espaço de uma retórica que escapa ao aristotelismo, ou, mais exatamente, que aristoteliza quanto a suas regras técnicas, mas não quanto à sua finalidade, desvinculada dos ofícios do real” (CASSIN, B. 2005, p. 133). É porque Aristóteles desvincula, de uma certa forma, ser e dizer que se torna possível a ficção. A duplicidade que caracteriza a ficção, “ser como”, “parecer”, etc., passa a existir com essa separação aristotélica. É porque Aristóteles considera a contradição no que é dito, na predicação de uma frase a um sujeito, que bodes-cervos podem constituir inúmeros discursos não contraditórios. Eu posso dizer: “O bode-cervo é um ser fictício” que estarei dizendo uma frase com sentido e, portanto, não contraditória. Ainda que bode-cervo seja um “ser” contraditório, posso fazer discursos não

contraditórios com ele. É somente por isso que a ficção não é um absurdo e a compreendemos. A questão que Aristóteles levanta e que desde então torna-se problema é, então, como saber que frases são ficcionais e que frases são verdadeiras, ou seja, quais frases têm vínculo com o real e quais não, em suma, o que é ciência e o que é arte? Qual a diferença perceptível entre verdade e verossimilhança? Por que o discurso de Górgias passa a ser considerado ficção ao dizer “Nada existe, se existisse seria incompreensível e, ainda que fosse compreensível, seria impossível de ser transmitido a outrem”, e o discurso da ontologia, o *Poema* de Parmênides ou a *Metafísica* de Aristóteles, não? A partir de onde posso dizer quais discursos são fictícios e quais não? A partir da filosofia? Mas com que direito? Com que direito posso dizer ao outro que o seu discurso fala do real ou que não fala? Pensando em ensino, em educação, como posso a partir da filosofia fazer esses julgamentos dos outros? Se cremos na filosofia como filosofia primeira, como fundamentadora dos diversos discursos, isso é compreensível, mas desde hoje, desde os vários milênios transcorridos, é possível ainda pensar a ficção desde esse lugar? Ou melhor, pensar os discursos desde esse horizonte repartido do conhecimento? Obviamente que há inúmeros trabalhos hoje já questionando esse lugar, as disciplinas, o conhecimento por áreas, etc. Nossa intenção aqui não é fazer eco às inter-, trans-, “hífens-disciplinaridades”, todas reféns ainda do conceito de disciplina, mas bem questionar esse lugar de separação.

Num comentário de A. Badiou a um fragmento póstumo de Nietzsche de 1888, transcrito por B. Cassin, há pistas de por onde pensar: “Parmênides disse: 'Não se pensa o que não é' – estamos na outra extremidade e dizemos: 'O que pode ser pensado deve ser certamente uma ficção’” (ibid., p. 265). O lugar da ficção, assim, deixa de ser o lugar da impossibilidade de pensamento, como admitira Parmênides, também não é mais o lugar dos “modos de dizer” de Aristóteles, em que alguns poderiam ser pensados como ficção, mas o lugar do todo do pensamento. “O que pode ser pensado”, portanto, tudo aquilo que pode ser pensado, é ficção, todo pensamento é ficção, eis o lugar em que Nietzsche nos joga. E não só isso: Só se pensa o que não é. Pensar é pensar o não ser, então? Mas como assim? Como pensar esse novo local da ficção? O que significa que todo o pensamento seja ficcional? A partir de onde caem as fronteiras da separação aristotélica dos discursos e passa-se a ver um mundo comum, um mesmo mundo ficcional?

Isso implica, em primeiro lugar, como diz Bárbara Cassin, “considerar como nosso primeiro mundo não mais a natureza, mas a cultura, um mundo produzido” (ibid., p. 265). Nosso primeiro mundo já se encontra produzido por outros iguais a nós. Isso não significa que a natureza não atue sobre nós e sobre os nossos discursos, isso apenas indica que esse já é um

segundo mundo. Para ilustrar isso, basta voltarmos-nos à infância: “Uma criança fabrica histórias. Elas não são nem verdadeiras, nem, salvo em um sentido superficial, falsas [...] No início 'verdadeiro' e 'não-verdadeiro' não são de modo algum categorias em seu espírito” (ibid., p. 219-220). O nosso primeiro mundo já é, assim, o da ficção, e as histórias infantis, de certo modo, tocam o não ser, uma vez que não exigem vínculo com o real. Só depois é que tomaremos “consciência de que a ficção, mesmo se ela não for repreensível, não é fato” (ibid., p. 220). Só depois é que começaremos a distinguir verdadeiro e falso, fruto, no entanto, como bem mostra a comentadora francesa, de outras ficções, de outros discursos que criam a possibilidade de se ter como categoria o verdadeiro e o falso. Ficções que, para além de estabelecer como sejam efetivamente as coisas, criam um mundo possível de ser compartilhado, criam cultura, tanto no sentido de organização social quanto no sentido de tradição. São justamente os sofistas e os filósofos, como já vimos, que disputam esse lugar de dizer o verdadeiro ou de dizer o verdadeiro e o falso. Ambos, no entanto, ficções.

Um termo, porém, chama a atenção nessa criação ficcional, o termo *pseûdos*, a partir do qual será forjado que há um discurso falso para além do verdadeiro, com o qual também passará a ser associado sempre o discurso sofístico, garantindo, assim, como se sabe, que a primeira sofística perdesse a guerra para a filosofia. “*Pseudos* objetivo, o 'falso': o sofista diz o que não é, o não ser, e o que não é verdadeiramente ente, os fenômenos, as aparências. *Pseudos* subjetivo, a 'mentira': o sofista diz o falso na intenção de enganar, utilizando, para obter um êxito rentável, todos os recursos do *logos*, simultaneamente linguísticos (homonímia dos termos), lógicos (raciocínio falso, sofisma) e racionais propriamente ditos (inaptidão para o cálculo e para a estratégia, tolice do outro)” (ibid., p. 215-216). Foi nesse lugar de *pseûdos* que a filosofia conseguiu justamente encarcerar a sofística até hoje. É esse o sentido mais comum que temos quando pensamos em sofística. *Pseûdos* objetivo, que atua como uma lei de trânsito na rua lógico-ontológica, o sofista está proibido de aí falar, pois falará o não ser que não pode ser dito, e *pseûdos* subjetivo como a mesma lei na rua pedagógico-política, em que Sócrates tenta mostrar os equívocos pessoais da imaturidade daqueles que se autoproclamam 'sofistas'. No entanto, assim como as leis não são necessárias, isto é, possuem margem para o seu descumprimento, assim também a sofística conseguiu escapar a essa imputação de *pseûdos*, subvertendo-o, e conseguindo, justamente com o estatuto de ficção, perpetuar-se.

É assim que nasce o que se conhece por segunda sofística, movimento latino que garantiu a sobrevivência da sofística como ficção e hoje faz parte do *corpus* literário. Para isso, a sofística, diz Bárbara Cassin, reinterpreta esse *pseûdos* na proximidade de um outro

termo, *plásma*. É Górgias quem opera essa passagem ao ligar plasma e *pseûdos*, em seu *Elogio de Helena*, quando nos exorta a que “quantos, modelando [*plásantes*, no grego, aoristo do verbo *plásso*, ‘modelar’, ‘moldar’, de onde vem a palavra *plásma*] um falso [*pseûde*] discurso, persuadiram e persuadem tantos a respeito de tantos assuntos!” (DK 82 B 11, 11 In: SOFISTAS, 2005, p. 130), mostrando que nos é difícil não sermos persuadidos, já que se “todos possuíssem a respeito de tudo memória do passado, [conhecimento] do presente e previsão do futuro, o discurso não seria exatamente igual [ao que é, ou seja, persuasão], mas agora não lhes é fácil nem recordar o passado nem ponderar sobre o presente nem prever o futuro. (DK 82 B 3 11, 11 In: SOFISTAS, 2005, p. 130). Plasmar um *pseûdo lógos*, criar um *lógos* falso, eis o espaço mágico e feiticeiro da palavra, poética ou retórica, que se “são, uma os erros da alma e a outra os enganos da opinião” (DK 82 B 3 11, 10 In: SOFISTAS, 2005, p. 130), é nesse espaço que pode habitar os nossos discursos, pois “a maior parte dos homens, sobre a maior parte dos assuntos, oferece à alma a opinião como conselheira” (DK 82 B 3 11, 11 In: SOFISTAS, 2005, p. 130). E se Platão e a filosofia podem ver nesse espaço da maioria uma brecha para poderem propor algo para além da opinião, o mesmo Górgias insere os debates filosóficos ainda como algo dentro do campo da opinião, cuja “rapidez do pensamento também torna mutável a credibilidade da opinião” (DK 82 B 3 11, 13 In: SOFISTAS, 2005, p. 131). Não se trata de criar um *lógos* falso porque se quer iludir, mas porque justamente só é possível iludir-nos uns aos outros, uma vez que nossos conhecimentos sobre passado, presente e futuro são sempre contingentes. O poder feiticeiro da palavra é assim o que nos resta, são esses “encantamentos inspirados pelas palavras que levam ao prazer e libertam da dor. (DK 82 B 3 11, 10 In: SOFISTAS, 2005, p. 130). Poder da palavra cujo remédio, no entanto, cujo *phármakon*, Platão vai encontrar justamente na medicina de Hipócrates, lugar privilegiado de oposição a um conhecimento mágico-feiticeiro. A libertação da dor passa assim do encantamento dado pela palavra para o saber médico das causas. Eis a operação platônica, e eis onde a sofística tenta permanecer para, ao lado da ficção, sobreviver escapando da filosofia. Aqui nos basta olharmos para esse lugar perigoso de origem da poesia e da retórica para tentar entender como a sofística justamente escapa à filosofia por meio da ficção.

Nesse sentido, é importante considerar que Górgias produz uma “distância que separa o *pseudos* negativo que a filosofia imputa à sofística desse *pseudos* que é fruto da atividade plástica: a ficção” (ibid., p. 218). A ilusão, criticada pelos filósofos como sinal de engano próprio e dos outros, é vista agora, com a ficção, desde um outro lugar. A ilusão passa a ser agora o jogo necessário para haver relação entre os homens. É Górgias quem explicita isso ao

dizer que “aquele que iludiu é mais justo do que aquele que não iludiu, e aquele que é iludido é mais sábio do que aquele que não foi iludido. Quem iludiu é mais justo porque fez o que prometeu. Quem é iludido é mais sábio, pois quem se deixa impressionar pelo prazer das palavras não é insensível.” (DK 82 B 23 In: SOFISTAS., 2005, p. 147). A ilusão passa agora a ter a ver com justiça e sabedoria, ou seja, com compromisso e sensibilidade, termos pouco usuais de se verem associados. É curioso que ser iludido também passa a ser uma virtude. Enquanto uma certa jactância sofística, de um Cálicles ou de um Trasímaco, por exemplo, vê o poder de iludir como uma força, aqui o poder de ser iludido também passa a ser força. E ser iludido é poder fazer parte do mundo, fazer parte de um mundo de sensações, de um mundo estético. Não ser iludido é, nesse caso, não ser deixado levar pelos arrebatamentos, pelas paixões, por aquilo que nos pode fazer mover. Ser iludido é, portanto, um ingrediente de ação, de ação no mundo. Iludir e ser iludido jogam assim um jogo cujo curso é a própria história. Se nos mantivéssemos sempre autóctones, omniscientes, não iludidos, passaríamos a vida sem afetarmos uns aos outros, sem relação. O afeto, a sensibilidade, é, nesse sentido, da ordem da ilusão. Os sentidos nos enganam, não é assim que dizemos? E nos enganam mesmo, mas é bom, ou melhor, justo, que nos enganem, pois só assim podemos crer no que vemos, no que ouvimos, no que cheiramos, no que falamos uns aos outros, num certo mundo compartilhado. O efeito-mundo a que esse sentido de ilusão nos conduz, a partir dessa proximidade do *pseûdos* com o *plásma*, com essa atividade de modelagem, de criação de formas, portanto, demiúrgica, dá-se “em dois níveis: o da fabricação do mundo humano do consenso que constitui a cidade, cultura por oposição à natureza; o da ficção literária, do patrimônio que constitui a identidade de um povo, cultura por oposição à incultura” (CASSIN, B, 2005, p. 219). A ilusão produz consenso e produz literatura, arte, dois lugares por excelência sofisticos, de preocupação com a política e com a educação da cidade e também com a forma de se dizer, com o poder da palavra para que isso ocorra.

Ora, se o nosso primeiro mundo é justamente esse mundo da sensibilidade, do consenso, da necessidade de iludirmos e de sermos iludidos, isso ainda não exclui a possibilidade de um segundo mundo, ao menos não de ser proposto. Platão certamente consentiria de que há um mundo da sensação, ainda que esse mundo talvez não seja o primeiro, mas que há também outro mundo, das formas, da verdade, da beleza, da justiça, do em-si. Se esse segundo mundo existe e como se parece é o que grande parte da tradição filosófica propôs-se a pensar. Isso, no entanto, não invalida os sofistas e retóricos para manterem-se firmes no mundo que habitam desde crianças.

Nesse sentido de disputa pela quantidade e tipos de mundo, vale a pena retomarmos a discussão sobre o estabelecimento das categorias de verdadeiro e falso em nós. Se elas nos aparecem depois, depois de uma certa infância ao menos, isso não necessariamente indica uma existência segunda. Se fenomenologicamente, isto é, se no decurso do tempo, elas nos aparecem depois, esse mundo segundo talvez justamente justifique ou funde esse mundo primeiro, seja mais real inclusive. Eis toda a intenção da filosofia platônica. A questão então passa a ser como saber. Como saber que existem dois mundos? Como saber que um mundo é mais real do que outro? Criar dois mundos já não é ficcionar? E, ainda que vejamos nessa discussão platônica sobre mundos um traço antigo, religioso inclusive, poderíamos ainda perguntar com outras filosofias como estabelecer que existe verdade, que existe conhecimento, que conhecer é diferente de criar, de ficcionar, de adivinhar? De novo poderíamos perguntar: estabelecer essas distinções já não faz parte de uma certa criação humana, de compreensão de mundo? Enfim, inúmeras questões que poderiam ser aludidas para dar conta do estabelecimento de um discurso para além da ficção. Se a fala da ficção escapa à fala aristotélica, a uma fala da filosofia, portanto, caber-nos-ia a pergunta: em que medida são falas de gêneros diferentes, ou falas de um mesmo gênero, ainda que diferentes? Ou seja, a filosofia também não é uma fala de ficção? Essa consideração da fala da ficção opera um nível de catastrofização do aristotelismo e da filosofia que provavelmente nem Aristóteles imaginaria ser possível, preso à segurança de sua *Poética* e de sua *Retórica*. Essa catástrofe é operada porque, com a fala de ficção, escapa da filosofia toda a sofística. Ao se reorganizar internamente, na segunda sofística, ela reavalia o estatuto da ficção e coloca a filosofia na posição de risco que era sua. Eis o efeito catástrofe, eis uma operação em “X”. Onde estava a sofística, agora está a filosofia e vice-versa. É, assim, a filosofia e o conhecimento científico que ela pretendeu sempre sustentar que ficam ameaçados com a segunda sofística. Em parte sofremos os efeitos disso hoje ao aproximarmos literatura e ciência, ao menos em ciências humanas. Tudo passa a ser literatura, eis o nosso risco, ou nossa salvação, depende a partir de onde olhemos. Mas qual efetivamente o risco de tudo ser literatura?

Para entender um pouco mais essa pergunta, é recomendável vermos como o termo, *plásma*, que a sofística usou para escapar da imputação de falsa, é retrabalhado ao longo dos anos antigos para dar conta das sutilezas que compõem o falar por falar, ou melhor, a fala da ficção. Assim poderemos, quiçá, chegar mais perto de saber o que é falar como ficção, de saber que fala é essa.

Em primeiro lugar é preciso distinguir que se nos foi possível falar em fala do silêncio e fala do ruído como distintas da fala da ficção, parece-nos possível que nem tudo seja literatura, ou melhor, que nem toda fala seja ficcional. Poderíamos, quem sabe, retrabalhar essas duas outras falas para enquadrá-las aqui como ficções, talvez, mas podemos também termos sido afoitos demais a considerar tudo como literatura. Sexto Empírico, novamente ele, nosso amigo cético desde o *Tratado do Não-Ser* de Górgias, pensa o *plásma* como “uma espécie do gênero dos *historoumena*, que talvez possa ser traduzido por 'objetos de história', e se opõe, no interior desse gênero, a duas outras espécies: o *mythos* e a própria *historia*” (ibid., p. 224). Se com o bode-cervo aristotélico, exemplo clássico desse falar por falar da ficção, víamos os mitos, Sexto convida-nos a pensar a ficção em oposição aos mitos, mas também em oposição à história, mesmo que se trate tudo, em último caso, de histórias, de contar histórias. Mas quais as diferenças? O que significa propriamente a fala da ficção? “A história, no sentido estrito que se tornará o nosso, parte da história no sentido amplo, narra 'coisas verdadeiras e que aconteceram [...], por exemplo, Alexandre morreu na Babilônia, envenenado por conspiradores'. O mito narra 'coisas que não aconteceram e que são falsas' [...] - aranhas e serpentes saindo vivas do sangue dos Titãs, Pégaso saltando da Górgona degolada e outras metamorfoses: a dos companheiros de Diomedes, em gaivotas; a de Ulisses, em cavalo; a de Hécuba, em cão. Já a ficção [*plasma*] narra 'coisas que não aconteceram, mas que são narradas como as que aconteceram [...] e dá, então, como exemplo, 'os casos cômicos [...] e as pantomimas’” (ibid., p. 226). O *plásma*, o *pseûdos*, a ficção, portanto, não está mais do lado do falso, da ilusão, do engano, mas do verossímil, do “como o que aconteceu”, do “como verdadeiro”. Bom, isso não se distancia muito de Aristóteles, o lugar da fala de ficção é o lugar da verossimilhança. A questão é que Sexto Empírico, após essas definições, questiona o lugar de verdade da história. Bom, se a história fala de “coisas verdadeiras e que aconteceram”, como saber o que são essas coisas verdadeiras que acontecem? “Alexandre morreu na Babilônia, envenenado por conspiradores”, como saber que se trata de uma “coisa verdadeira que aconteceu”?

Ei-nos novamente diante do problema da verdade. Aquele que presenciou a morte de Alexandre e o viu ser envenenado por conspiradores, esse, de fato, pode falar de verdade. Mas a partir do momento que este relata a outros, a verdade se perde. Como saber, então, que fala a verdade? Pela forma de falar, por não cair em contradições com outras falas, pelo entrecruzamento de diversas outras falas e dados, eis todo o interessante trabalho do historiador. Mas isso garante a verdade? Não necessariamente, talvez apenas indique verossimilhanças, que aquele discurso é razoável. Só existe verdade, portanto, na percepção

de cada sujeito, seria isso a definição de verdade? O que garante, porém, que uma percepção seja verdadeira e não esteja envolta em ilusões, em pré-conceitos, como advertiriam os filósofos? Em todo caso, aquele que viu, nessa visada, acredita estar de posse de sua verdade. Mas aí também não haveria verdades compartilhadas e a história, como o saber capaz de nos contar “coisas verdadeiras e que aconteceram”, perde o seu sentido.

Ora, diz Bárbara Cassin, “é preciso pôr o dedo na homonímia constitutiva do *factum* [objeto da história]: ele aconteceu e foi fabricado” (ibid., p. 239). O *factum* foi feito e é feito, eis o seu caráter homônimo. Ele foi feito no sentido de que algo o causou, algo no mundo fez com que acontecesse, mesmo que seja o acaso. E ele é feito na medida em que há um fazer o fato, fabricá-lo, torná-lo narrativa, discurso. Assim, “se os fatos já são narrativas, por definição parceladas e parciais, infinitos e cambiantes como o sensível heraclítico, não poderiam concernir a qualquer saber técnico; mais radicalmente ainda, [...] com um ponto de partida falso, tudo é possível” (ibid., p. 233). Portanto, o fato pode ter acontecido e, ainda assim, ser falso, ou melhor, não termos garantia do verdadeiro, o que dá no mesmo. Então, assim como o *Tratado do Não-Ser* de Górgias se valia da impossibilidade de saber se o que é é ser ou é não ser, e com isso desconfiava da ontologia, assim também é preciso desconfiar da história. “A história, portanto, que não tem os meios de decidir nem sobre a verdade-realidade do fato, nem sobre a verdade-adequação da narrativa ao fato, nem sobre a verdade-correção da historicização das narrativas é o modelo mesmo do balão dogmático que Sexto infla, em seguida, desinfla” (ibid., p. 233). Com Sexto Empírico, então, podemos contestar o estatuto de verdade da história, mas como ficam os outros “objetos de história”, o *mythos* e a ficção? Se a narração justamente não me garante que eu possa confiar na verdade daquele que presencia o fato, como saber que o mito e a ficção não narram “coisas que aconteceram”? Por que nunca vimos Pégaso voando ou as sereias de Ulisses? Mas isso por si garante que não existam? Não vimos Alexandre ser morto e nem por isso diremos que não existiu sua morte. Da mesma forma, a ficção de Homero existiu ou não existiu? O que, na saga de Ulisses, é verdade e o que não é, como sabê-lo mediante a narrativa? Podemos comparar fontes, quem sabe, mas o que garante a confiança nas fontes? O recurso parece tender ao infinito. Onde então parar? Com que critério? Talvez o maior critério seja dado pelo próprio *pseûdos*. A única diferença sensível entre a fala de ficção, estando os mitos dentro dela ou não, e as outras falas, é que a fala de ficção se assume enquanto *pseûdos*, enquanto “falsa” e os outros discursos não. Só acreditamos em Platão e Aristóteles como “não ficção” porque vemos uma intenção de verdade em suas falas, coisa a que a ficção se nega, peremptoriamente. Górgias diz, como vimos, ao final do seu *Elogio de Helena*, após grandes argumentos em defesa do feminino,

tratar-se de uma brincadeira. E saímos, seus leitores, desolados, talvez. Por que entregar assim, de mão beijada, ao inimigo sua derrota enquanto discurso: “é brincadeira”? Talvez por serem mais justos com os seus leitores do que a filosofia e os discursos não ficcionais, por atestar que está a nos iludir. Só isso parece indicar uma diferença da fala da ficção, “um *pseudos* que se sabe *pseudos* e se dá como tal em uma *apate* [ilusão] livremente consentida, um discurso que renuncia a qualquer adequação ontológica para seguir sua demiurgia própria, *logou kharin* [falar por falar] e não *semainen ti* [significar algo], eis a ficção romanesca. Um funcionamento do *logos* como esse inviabiliza realmente qualquer interpretação com relação à fenomenologia e à *mimesis* aristotélica, *physeos* [em sentido físico, ontológico] ou *praxeos* [em sentido prático, ético-político]” (ibid., p. 245).

Portanto, nem toda fala é uma fala da ficção, ao menos não em sentido próprio. Se todas as falas são ficcionais, no extremo, nem todas o são praticamente. É preciso assumir-se, assumir-se “mentindo” para dizer a verdade, que, ao falarmos, ficcionamos. Eis então a fala da ficção, um discurso que se assume *pseûdos*, que se assume falso, que se assume como brincadeira, como jogo, para dizer o que julga ser “verdadeiro”. E o que dizer, então, dos discursos que se escondem como verdades? Ou, ao menos, o que dizer daqueles que buscam o verdadeiro? O que dizer da *filo-sofia*, portanto? É um discurso falso? É hipócrita, no sentido de que não assume aquilo que é? Ou é hipócrita, no sentido grego, do ator que precisa convencer no papel, ou seja, que não pode retirar a máscara e mostrar sua cara sob pena de perder o jogo, a ilusão? Ou, ao contrário, é uma busca legítima, autêntica, que mesmo sem poder afirmar o verdadeiro, a ele se dedica e a ele tenciona? Isso talvez seja assunto para o próximo capítulo, *Hipócrates x Hipocrites: o destino da pedagogia em uma letra*. Por ora, interessa-nos ao menos pensar essa fala da ficção e suas implicações no universo educacional. Como assumir uma fala da ficção em educação? Como pensar uma fala que num universo de ensino e de aprendizagem se reconheça e se assuma “falsa”, *pseûdos*, sem nenhuma vontade de querer significar algo?

Essa fala da ficção só pode adentrar a escola causando um alvoroço digno dos melhores recreios. Não deixa de ser uma fala recreativa, uma fala-brincadeira, como talvez pensasse Górgias. Significaria, talvez, não levar a sério as falas, os conhecimentos, os conteúdos, mas, pelo contrário, saber jogar com eles, poder reinventar Helena, poder reinventar a história. É um saber de ordem dois, alguns poderiam dizer, é um saber da crítica. Primeiro precisaríamos ensinar história e depois retórica. Talvez, não sei se a ordem precisaria ser tão estanque. Trata-se de um saber irônico certamente, um saber que questiona esse lugar da origem, que não fixa também. O falar por falar dos sofistas ora podia defender uma teoria,

ora a contrária, sem nenhuma grande culpa por parte do orador. Assim também na escola e nos espaços educativos uma teoria não valeria mais por si, mas pelo seu uso, pela capacidade de impactar, de iludir uns aos outros.

A fala da ficção é, também, um reencontro com a sensibilidade, uma demarcação de um território estético e apenas dele. Assim, as falas passariam a valer por aquilo que elas provocam, sensivelmente, pelo efeito-mundo que elas tenham e não mais porque sejam necessárias ao esgotamento de um conteúdo, à avaliação momentânea ou futura. Enfim, a fala da ficção pode representar à escola o risco de ter de estabelecer a cada encontro, a cada momento, a cada tempo, a necessidade de construção e reconstrução de mundo, de cultura, de saberes compartilhados. Não mais conteúdos que sobrevoam durante um ano já pré-determinado e não aterrizam nunca, mas articulações sempre presentes daquilo que se sabe e daquilo que se pretende causar no outro, interferir na sua vida, compartilhar com ele.

Assumir-se brincando, por mais frustrante que seja à intencionalidade pedagógica de ensinar aquilo que é “importante”, “necessário”, pode significar justamente o contrário, não mais mentir que todos aqueles conhecimentos são importantes à vida de nossos alunos e se permitir assim poder iludi-los, quem sabe com os mesmos assuntos ou quem sabe com outros, mas agora com a justiça de assumir-se iludindo e com a sabedoria de também ser iludido toda vez que for permitido aos nossos alunos plasmarem o seu falso discurso. Se os nossos forem bons e os deles também, ou melhor, à medida que no processo o forem, viveremos em sala de aula a mesma sensação que vivemos quando assistimos a um bom filme ou a uma boa peça, em que bastam as sensações provocadas, o prazer, o mistério, o questionamento, a beleza. Na experiência estética compartilhamos mundo, mesmo em silêncio, e mesmo que as impressões sejam todas diferentes. Não há aprendizado ali, nessa diferença? Há, sim, uma sensação de compartilhamento que só a experiência estética proporciona e que, talvez, seja o que mais valha a pena ensinar. E, também, aprender.

4 HIPÓCRATES X HIPÓCRITES: O DESTINO DA PEDAGOGIA DECIDIDO EM UMA LETRA? ⁴⁹

4.1 Hipócrates: o destino-médico

Chegamos a um ponto-chave de nossa discussão. Nem tanto que falas são possíveis, mas que falas queremos, à qual tendemos. Obviamente que nem tudo que se quer é possível e, portanto, escolher as falas que queremos é escolher já dentre as falas possíveis, mas ainda escolher. Nesse sentido é que nos aproximamos do que chamamos de destino da pedagogia. A que a pedagogia está destinada? Ou a que se destina, a que se envia? O que quer a pedagogia? Aludimos a dois lugares, ou melhor, a dois personagens: Hipócrates, o médico; e Hipócrites, o ator. Uma letra, *a* ou *i*, decidindo o futuro de nós, professores. E o que significa essa letra? Antes de uma consideração filosófica desses dois personagens, vale a pena a atenção à palavra⁵⁰. Hipócrates, antes de significar o famoso médico, “pai” da medicina ocidental, significa *hypo-crates*, ou seja, uma palavra grega formada por dois radicais, *hypó*, prefixo que significa “abaixo”, daí hipotermia, hipotálamo, etc., e por *krátes*, derivado do verbo grego *kratéo* que significa ser forte, ser poderoso, com o sentido de governar sobre, conquistar. *Krátes* é a segunda pessoa do imperfeito do indicativo ativo, significando, portanto, governavas sobre, conquistavas. O substantivo correlato a esse verbo é *krátos*, que significa força, poder, regra, soberania, vitória, cuja raiz *krás*, que significa simplesmente cabeça, ou seja, *krátos* traz consigo o sentido de poder, de regra, como organização, como regulação “racional”. Assim, no aspecto etimológico, ao falarmos de uma pedagogia hipocrática, estamos falando em uma pedagogia baseada num poder, em regras racionais, em uma certa governabilidade dada desde baixo, desde um plano humano. Já Hipócrites, antes de significar especificamente o ator, também é composta por *hypó*, ou seja, abaixo, mas também por *krités*, cuja raiz é o verbo *kríno*, separar, escolher, decidir, julgar, questionar, de onde se formará

⁴⁹ “O latim não tem oxítonas, por isso desloca a tônica das oxítonas gregas de três sílabas para proparoxítonas.” (Normas de Transliteração. In: MURACHCO, H., 2001, p. 42). Assim a palavra *hypokrités* deve ser transliterada por *hypókrites*. No entanto, como o radical *hypó* é o mesmo em Hipócrates e *hypókrites* e o nome do médico ficou consagrado com *i* e não com *y*, preferimos manter *hypócrites* também com *i* por uma questão de visualização. Pelo mesmo motivo trocamos o *k* pelo *c*, já que *krátes* virou *crates* em Hipócrates e, assim, *krites* pode, pela mesma razão fonética que assimila em português o som de *k* e *c*, virar *crites* em Hipócrites.

⁵⁰ As considerações etimológicas aqui feitas provêm da plataforma online *Perseus Digital Library* <www.perseus.tufts.edu/hopper> e do seu respectivo dicionário, Henry George Liddell. Robert Scott. *A Greek-English Lexicon*, Oxford. Clarendon Press. 1940. Disponível em: <www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus:text:1999.04.0057>.

também a importante palavra *krísis*, cujo sentido originário de separação e julgamento está ligado a um evento, a algo importante de ser decidido, como uma guerra, por exemplo. Hipócritas, assim, antes de ser o hipócrita, em sentido pejorativo, como aparece no Novo Testamento significando o fingidor, o dissimulado, significava em sentido originário aquele que responde, que questiona desde baixo, ou seja, desde os mortais, aquilo que é importante, que merece consideração. O ator, sentido a que Hipócritas passou a ser associado, não é, assim, aquele que finge, que representa, é, em primeiro lugar, aquele que responde desde o lugar de mortal a assuntos que nos interessam decidir, julgar, avaliar e, por que não, pensar.

É bom lembrar que o ator surge no palco quando salta do coro trágico um espaço para o questionamento, para a resposta. É quando surge a possibilidade do diálogo, também, do diálogo entre coro e personagens, entre coro e heróis. O corifeu é o primeiro a se descolar do coro, mas ainda é o seu porta-voz, ainda não é aquele que responde, mas aquele que fala em nome do todo. Aquele que responde recebeu desde a Grécia o nome de Hipócritas, o ator, é ele quem responde e questiona a cena trágica, imersa na relação homem *versus* todo, cuja *hybris* sempre presente nos dá provas de nosso erro fundamental enquanto humanos. Assim, o teatro grego, de onde advém o nosso ator, hipócrita, antes de ser um espaço de representação, onde o mundo, trágico, é representado, parece-nos mais um espaço onde o espírito trágico é vivido. Antes de falarmos em representação, a partir da qual há de se considerar dois mundos, o real e o representado, de onde virá o problema da cópia, parece mais sensato falar de um único mundo, vivido e compartilhado por atores e público. Todos reconhecem o trágico, todos reconhecem os mitos, não há, por parte daqueles que vivem o teatro grego, uma real consideração sobre o fato de os mitos estarem bem representados ou em que medida o estão, mas no fato do impacto da cena “representada”, na tragicidade compartilhada, catarticamente compartilhada, ou seja, afetivamente compartilhada. Nesse sentido, como um mundo de afetos é um mundo sensível, um mundo preenchido simplesmente pelas sensações, a nosso ver o que importa na arte do ator não é representar, mas causar, afetar. Eis porque o ator habita ainda um mundo sofístico, um mundo só de sensações, assim como pretendia Crátilo ao recusar as investidas filosóficas de Sócrates. É a filosofia quem trará para o teatro a questão da representação, um questionamento do seu lugar de ficção. Mas se o teatro é ficcional, se há um duplo sempre presente na relação que se estabelece entre cena e público, ou seja, se todos ali sabem que se trata de teatro, de um local aonde se vai para ver, ainda assim é preciso desconfiar da distância a que o teatro moderno e a modernidade nos legaram. O estatuto duplo do teatro não significa, em sentido originário, tratar a ficção como um lugar seguro, de descompromisso daquele que assiste, já que aquilo, em sentido estrito, “não existe”, é obra de

autor, etc., etc. A duplicidade teatral só mostra a um grego não o que não existe, mas exatamente o contrário, mostra o que existe, só que revivido. Revive Agamêmnon, revive Édipo, revive todos os heróis trágicos, não como efetivamente viveram ou como todos conhecem, mas justamente na diferença de cada “contação”, de cada narrativa, “como poderia ter sido”. Eis o duplo para os gregos, não o verdadeiro e o falso, mas aquilo que sei e aquilo que não sei, aquilo que me foi contado e a possibilidade de ser contado diferente. Eis um outro sentido de história também, de pertencimento a um povo, a uma tradição. Não se trata de falsidade, trata-se de uma outra compreensão de verdade, apenas. E é por isso que provocavam os efeitos catárticos nas plateias. A emoção não se dá com o falso, mas com aquilo que é, com aquilo que é possível a alguém sentir. Se vemos no teatro, na sua hipocrisia, isto é, no trabalho dos atores, a proximidade com o falso é porque talvez tenhamos perdido o verdadeiro sentido do verdadeiro. É em busca dessa disputa pelo papel da verdade no seu trabalho que a pedagogia encontra-se lançada, destinada. Hipócrates, o médico, ou Hipócrates, o ator? Eis dois modelos de verdade e, por que não, de método segundo os quais a pedagogia pode voltar-se.

Hipócrates serve de método à pedagogia desde Platão, ao menos. Podemos desconhecer esse fato, podemos não ter isso em mente quando atuamos em sala, mas veremos que a influência platônica no modo como concebemos o que precisa ser ensinado é determinante. O filósofo dá as seguintes indicações, retiradas do método do médico, para o nosso trabalho: “Inicialmente, decidir se é simples ou múltiplo o objeto que desejamos dominar por meio da arte e ensinar aos outros; de seguida, no caso de ser simples, examinar suas propriedades e o modo de atuar naturalmente sobre determinados objetos, ou o inverso: como sofre a influência destes. Vindo a ter muitas formas, começar por enumerá-las e determinar para cada uma o que foi feito antes para a forma única: ver como e em que atua por sua natureza ou por que coisas e em que condições ela pode ser afetada” (*Fedro*, 270d). O que essa primeira indicação do método hipocrático nos revela é, portanto, nosso procedimento de divisão do conhecimento. Para saber uma coisa, é preciso saber se ela é composta ou não. Por exemplo, para saber gramática é preciso saber morfologia, sintaxe, semântica, etc., e assim procedemos, dividindo o saber para melhor compreendê-lo, para ver que relações possuem uns com os outros, o que influencia o quê, e qual a melhor ordem para podermos ir compreendendo os assuntos. Só isso explica o nosso fato de dividir os conhecimentos em anos e acreditar numa sequência entre eles. Mas isso não é só. Esse método hipocrático serve a Platão como paradigma para julgar todo tipo de conhecimento. É assim que os princípios aqui indicados servem para julgar a retórica no *Fedro*, por exemplo. Ter como base, portanto,

o método da divisão, que Platão chamará de *diaíresis*, o que, aparentemente, é apenas um princípio racional, traz consequências sérias para o ensino de outros saberes. Também, nós, em nossas salas de aula, parecemos privilegiar os conhecimentos e as disciplinas que podem ser divididos e sequenciados como propõe o método hipocrático. Ora, Platão fala explicitamente que “se lhe faltar [ao orador] o menor desses requisitos [hipocráticos] ao ensinar, discursar ou escrever, por mais que presuma falar de acordo com a arte, dos dois [homens] o mais sabido é o que não se deixa convencer.” (ibid., 272b), ou seja, só aquele que conhece as indicações do método hipocrático e o segue é que poderá ser chamado propriamente de especialista, nesse caso, retórico. O método hipocrático serve, assim, como regra, desde onde é possível julgar quem é e quem não é retórico. Lembremos só que quem estabelece essa regra não se considera retórico, ao menos não num primeiro sentido, mas filósofo, e que o método é importado da medicina. Cabe, portanto, a pergunta pela legitimidade de tal julgamento.

Mas ainda que ignoremos a questão da sua legitimidade, o fato é que o método hipocrático estabelece um regime de ordenação entre os saberes, uma espécie de governo entre eles. Porém, diferentemente do que indica a palavra *hipó-crates*, a governabilidade aqui não parece vir de baixo, mas de cima. O saber não é ordenado de baixo para cima, mas inversamente. É o tipo de conhecimento que passa pelo método hipocrático que serve de paradigma para os outros conhecimentos. Claro que se trata ainda de uma ordenação vinda de baixo, no sentido de que é discutida e estabelecida desde um plano humano, do diálogo platônico, mas chama a atenção que o tipo de ordenação estabeleça primeiro o que se colocaria em cima, no topo da pirâmide do conhecimento, a filosofia, e depois os outros saberes. É curiosa também a cooptação que Platão empreende sobre a pedagogia, a poesia e a política. Explicitamente no *Fedro*, Platão, ou melhor, Sócrates, exorta seu interlocutor a dizer a Lísias, seu professor, mas também a Homero e a Sólon, ícones, respectivamente, da poesia e política gregas que “se se ocuparem com tudo isso cientes do que seja a verdade e se forem capazes de sair em defesa de seus escritos, quando chamados e se, como oradores, com seus argumentos deixarem o autor dos escritos em posição secundária: um indivíduo nessas condições não deverá ser designado por nenhum dos nomes correntes entre nós, mas apenas com o que se relaciona com o objeto a que ele se dedicou tão desinteressadamente” (ibid., 278c) e esse objeto de dedicação receberá logo a seguir o nome de filosofia⁵¹. Portanto, o que Platão quer com o método hipocrático é forçar todos os saberes a se aproximar da filosofia, a

⁵¹ Cf. *Fedro*, 278d.

se tornar filosofia propriamente dita. Tanto a pedagogia quanto a poesia e a retórica estariam destinadas a isso.

Assim, as referências a Hipócrates não são gratuitas. Platão faz referências recorrentes à obra do médico em outros *Diálogos*, como o *Cármides* e o *Timeu*, e à medicina de uma forma geral, como aparece de forma paradigmática no *Górgias*, em que serve novamente para distinguir os saberes. Também ali a medicina é o que permite colocar a retórica num grau inferior, como adulação, atividade empírica e rotineira em que se encontram também a *toilette* e a sofística. O argumento platônico, ao qual já fizemos referência mais acima, na rua pedagógico-política, é analógico: “a *toilette* está para a ginástica como a sofística para a legislação, e a cozinha para a medicina como a retórica para a justiça” (*Górgias*, 465c). Todos os segundos termos encontram-se num patamar superior de conhecimento, sendo mais reais do que os ilusórios e aparentes primeiros. É assim que Platão pode dizer que a cozinha é uma adulação da medicina ao fazer o mesmo que, por exemplo, a *toilette* faz com a ginástica, ou seja, “uma prática malfazeja e enganadora, vil e indigna de um homem livre, que ilude com aparências, cores, cuidados da pele e do vestuário, a tal ponto, que interessadas em exhibir uma beleza artificial, as pessoas descuram a beleza natural, proporcionada pela ginástica” (*Górgias*, 465b).

Há uma distinção, então, entre aparente, artificial e natural, real, que merece uma maior consideração. Platão usa a medicina como paradigma porque é ela quem permite fazer essa distinção entre aparência e essência, entre visível e invisível, em última instância. No tratado *Da arte*, parte do *corpus* hipocrático, diz-se que se deve “opor o que se vê – e mais ainda o que se percebe – e se esgota na totalidade do espetáculo ao que se vê, porém como epifenômeno, como reflexo de um ser profundo que compete à inteligência (*gnóme*) ver.” (PIGEAUD, J. apud FRIAS, I. 2004, p. 62). Portanto, é a medicina quem permite a Platão lançar mão de sua teoria sobre a distinção aparência *versus* essência, ilusão *versus* real. Dito de outro modo, é a medicina, portanto, a base de toda a filosofia ocidental, pois foi ela quem nos permitiu desconfiar dos fenômenos tais como eles aparecem em nome de uma verdade invisível, em nome de causas invisíveis que formariam os seres, permitindo a nós, humanos, um outro tipo de explicação da realidade. Ora, isso é chave para entendermos como nos foi possível passar de um mundo estético para um mundo noético, ou seja, de um mundo onde o critério de verdade eram as sensações, base para a física pré-socrática, e também para a sofística, para um mundo onde o critério de verdade é dado pela compreensão racional dos fenômenos.

É a medicina clássica quem faz essa passagem. Platão fala claramente que “a medicina, quando trata um doente, observa primeiro a sua natureza, sabe a razão do que faz e está em condições de explicar cada uma das suas operações, ao passo que a cozinha, cujo esforço tende unicamente à produção de prazer, caminha para este objetivo divorciada de toda a espécie de ciência, sem examinar a natureza e a origem do prazer, de uma forma que se pode classificar de totalmente irracional, sem distinções de qualquer ordem, conservando apenas por uma prática rotineira a memória daquilo que é usual fazer-se, com cuja repetição busca criar o prazer” (*Górgias*, 501a). Se a cozinha, a culinária, está totalmente “divorciada de toda a espécie de ciência”, ela está diametralmente oposta à medicina, logo é a medicina o paradigma aqui de ciência para Platão. Se a matemática, especialmente a geometria, serve de modelo às teses platônicas, sobretudo sobre o ser, parece-nos ser a medicina o que propicia a Platão as bases para sua filosofia. Sem a medicina não se entenderia a passagem que Platão faz, nem provavelmente sem seus avanços teríamos chegado a aceitar a metafísica platônica por tanto tempo. A medicina é assim a base do projeto filosófico platônico, base do pensamento ocidental, serve como paradigma da própria filosofia⁵². E isso não é de todo absurdo se analisarmos o *Cármides*, por exemplo, no qual Sócrates é apresentado como um médico⁵³, como um discípulo de Zalmóxis, médico de tradição pitagórica, e no qual, antes de iniciar a investigação filosófica sobre o que é a temperança e se ela se encontra presente em Cármides, propõe que se este se dispuser “de acordo com as instruções do estrangeiro [dos médicos trácios com quem aprendera a arte de Zalmóxis], a franquear-me tua alma, para que primeiro eu a submeto ao encantamento do Trácio [da medicina trácia], depois te aplicarei o remédio da cabeça.” (*Cármides*, 157c), ou seja, a filosofia não deixa de ser aí uma espécie de medicina que, assim como a trácia, aprendida por Sócrates no exército, ensinava que “não é possível tratar do corpo sem cuidar da alma” (ibid., 156e). A própria dimensão pedagógica da filosofia platônica é também referendada pela medicina quando, no *Laques*, a educação é definida como “tratamento [*therapeian*, terapia] da alma” (*Laques*, 185e). O próprio conceito de ideia [*idéa*], talvez o principal conceito platônico, “foi originariamente empregado pelos médicos hipocráticos para designar a entidade nosológica responsável por um conjunto determinado de sinais e sintomas” (FRIAS, I., 2004, p. 79- 80). E ainda no *Górgias*, ao final de seu intento pedagógico de mostrar o erro ateniense de condenar Sócrates, Platão habilmente faz uma espécie de premonição regressiva ao colocar na boca do filósofo as seguintes palavras: “serei julgado como o seria um médico num tribunal de crianças, acusado

⁵² Ver a esse respeito JAEGER, W. 2001, p. 519-521 e FRIAS, I., 2004, p. 80.

⁵³ Cf. *Cármides*, 155b e 156d.

por um cozinheiro” (*Górgias*, 522a). Nem um clamor do médico Sócrates: “Tudo isto [de que me acusas] eu fiz, crianças, no interesse de vossa saúde” (*ibid.*, 522a), serviria a alguma coisa. Vê-se curiosamente, portanto, que nesse diálogo Sócrates não se exime do que lhe é imputado como crime, realmente corrompeu “a juventude, introduzindo a dúvida no seu espírito” (*ibid.*, 522b), falou “mal das pessoas de mais idade, tecendo sobre elas considerações desagradáveis, em particular ou em público” (*ibid.*, 522b), mas tudo isso fez em nome da saúde dos seus concidadãos, como um médico que, diante de um mal de seu paciente, a sua doença, precisa dar-lhe um remédio, quiçá, amargo. Se a filosofia platônica é médica e se, portanto, um dos destinos da pedagogia é Hipócrates, parece importante analisar em que medida nosso trabalho é ainda platônico e em que medida pode não o ser. Vale a pena considerar a metodologia empregada por Hipócrates para nos aproximarmos ou nos distanciarmos dela.

No tratado *Da arte*, Hipócrates brinda-nos com a seguinte afirmação: “para todo fato pode-se descobrir um porquê e, na medida em que há um porquê, o espontâneo não tem manifestamente nenhuma realidade [...] Ao contrário, a medicina, na medida em que é da ordem do porquê e da previsão, tem e terá sempre manifestamente uma realidade⁵⁴” (HIPÓCRATES. *Da arte*, VI, 4, In: FRIAS, I., 2004, p. 60). A pedagogia, numa destinação filosófico-hipocrática, portanto, atua no sentido de que existe explicação para todos os fatos e que essa explicação precisa ser buscada. E, além disso, o que nos parece o principal, esse porquê conhecido torna-se causa de explicação de outros fenômenos semelhantes, há um conhecimento previsível nessa destinação da pedagogia. O professor pode não saber o porquê de todos os fatos, mas os porquês que ele conhece dão conta de explicar e prever alguns fenômenos conhecidos.

Esse modelo explicativo, cujas bases remontam à inseparabilidade do diagnóstico e do prognóstico na medicina hipocrática, parece conter alguns riscos. Em primeiro lugar, que o prognóstico, ou seja, que a previsão do futuro determine uma relação de presente que é a relação pedagógica. O encontro entre professores e alunos é assim já pré-determinado por uma série de indicações de outras experiências semelhantes que aconteceram. Se todo diagnóstico é já também prognóstico, já que no “momento do encontro entre doente e médico, essa divisão [teórica] deixa de existir, pois o raciocínio clínico opera tanto com os dados da observação clínica quanto com a base de doutrinas médicas” (FRIAS, I., 2004, p. 46), ou seja, se não é possível um encontro “puro”, “neuro”, sem os conhecimentos prévios e sem uma projeção, por mais sutil, futura, há que, ao menos, questionar-se sobre o peso dado a uma

⁵⁴ Trad. por FRIAS, I. 2004, p. 60.

coisa ou à outra. Quanto vale a observação clínica e quanto vale a doutrina médica? Ou, no nosso caso, quanto vale o acontecimento do encontro pedagógico e quanto valem as teorias pedagógicas? Que peso damos a cada coisa? Que freios são importantes para não prevermos o que sequer está indicado? Se em medicina isso é perigoso, pois pode pressupor, mediante um prognóstico errado, remédios equivocados para a doença existente, também em educação podemos formar algo contrário a uma “disposição natural”, ou seja, formatar um certo corpo numa direção oposta à sua.

Ainda dentro de uma metodologia hipocrática, é considerável observarmos o papel da descrição no trabalho médico e vermos suas consequências para o nosso trabalho, “pois não é qualquer sinal ou sintoma que deve ser registrado; é necessário que haja uma seleção, um recorte do que é relevante para a história clínica de cada doente” (ibid., p. 61). Ora, impossível não ver nessa seleção e nesse recorte e nessa anotação dos sinais ou sintomas o trabalho pedagógico de escolha de conteúdos e materiais de acordo com uma certa observação do grupo. Se o recorte pedagógico, em sua grande maioria, não seleciona o que é “relevante para a história clínica de cada doente”, mas do grupo todo, parece que a grande tarefa pedagógica é olhar clinicamente as individualidades e propor o mais possível “remédios” individuais; uma medicina homeopática, em que as individualidades são consideradas, em contraposição ao nosso trabalho, por mais das vezes halopático e genérico. Essa sistematização do trabalho de registro e descrição das atividades parece ser o grande desafio da pedagogia hipocrática, assim como também o é para a sua medicina, já que é da correção e do aproveitamento desse trabalho que pode resultar a cura ou a enfermidade dos doentes. Assim também o é para a saúde ou enfermidade de nossos alunos, é da acuidade do olho clínico de um professor, ou seja, daquilo que ele julga ser importante de registro, que pode resultar uma boa escolha ou um bom recorte de que tema, que discussões, que atividade trazer para o trabalho pedagógico.

Há, por fim, uma última consideração da medicina hipocrática cujas consequências para o trabalho pedagógico e para as ciências em geral necessita ser pensado. Hipócrates e seus discípulos usavam como recurso terapêutico, isto é, “como meios de diagnóstico, e não com o fim imediato de cura” (ibid., p. 63), a coação da natureza, ou seja, meios de forçar a natureza de um indivíduo a manifestar certos sintomas. Esses meios eram, por exemplo, “certos tipos de alimentos e de bebidas, para a eliminação do pus; caminhadas e corridas, para a eliminação dos suores e observação da respiração” (ibid., p. 62), tudo isso como forma de diagnóstico. Em termos teóricos, Hipócrates diz explicitamente que “a arte encontrou meios de coação pelos quais a natureza violentada sem prejuízo [...] revela àqueles que conhecem as

coisas da arte o que é preciso fazer⁵⁵” (HIPÓCRATES, *Da arte*, XII, 3, In: FRIAS, I., 2004, p. 62) e esse conhecimento do que fazer é de posse exclusiva do médico, já que “a escolha do meio a ser utilizado para obrigar o corpo a se manifestar obedece a um certo critério que só o médico é capaz de possuir” (ibid., p. 62). Portanto, essa coação da natureza, violenta, mas sem prejuízos é o que revela ao médico o que fazer. Ora, transpondo isso para o ambiente educativo significaria propor a nossos alunos certas atividades com o único fim de podermos entender melhor o que se passa com o aluno ou com o grupo, como forma, ainda, de diagnóstico. Isso parece indicar de alguma forma uma manipulação, algo a que os retóricos, paradoxalmente, eram sempre associados. O curioso, no entanto, é que essa manipulação já parece existir. As nossas avaliações não deixam de ser esse trabalho de forçar a natureza do aluno a responder de um certo modo, modo este escolhido de acordo com o que o professor entende ser o melhor. E não há que se esquecer, também, que as avaliações sempre cumpriram também um papel diagnóstico, o de verificarmos como andam os “sintomas” dos alunos, seus conhecimentos e suas falhas.

Por último, há no *corpus* hipocrático um tratado cujos reflexos estão presentes em Platão e no pensamento ocidental por muitos séculos, que é a questão do preconceito cultural. No tratado *Ares, águas, lugares*, Hipócrates executa uma série de teorizações sobre os povos estrangeiros. Trata-se de um tratado cujo objetivo é compreender a influência de fatores ambientais sobre os estados de saúde e doença. Trata-se, porém, de um grande tratado de suposições frente ao outro. Dentre as pérolas hipocráticas podemos encontrar a que diz que “na Ásia, o clima é ameno, não havendo grandes contrastes entre as estações do ano; a natureza é generosa, tal qual os homens, que são belos, de boa estatura e dóceis; todavia a coragem e a impetuosidade não são seus atributos de caráter.” (FRIAS, I., 2004, p. 65)⁵⁶. Hipócrates está falando da Ásia, mas não seria de se espantar se estivesse falando do Brasil ou da América Latina, como fizeram os conquistadores europeus alguns séculos mais tarde. Por sinal, discursos muito semelhantes. Isso talvez só reforce o quanto o pensamento ocidental se viu e se vê ainda em dificuldade diante da observação do outro, dos seus costumes, de suas crenças e do quanto uma pedagogia hipocrática contribui para isso.

Talvez seja esse precisamente um dos grandes desafios de nosso tempo, repensar essa relação com o outro. A questão que nos chama a atenção, no entanto, não é que discurso é produzido, mas quais as intenções e implicações de fazer esse discurso do outro, de mostrar o

⁵⁵ Trad. por FRIAS, I., 2004, p. 62.

⁵⁶ Frias comenta essa passagem com base no texto de Hipócrates, *Ares, águas, lugares*, c. XII, 6, segundo a tradução francesa de Jacques Jouanna.

quanto um tipo de cultura, que eu, escritor, desconheço “condiciona as características físicas e morais de seus habitantes” (ibid., p. 63). Nesse sentido, é interessante ver que desde a base da metafísica ocidental, desde Hipócrates, portanto, essa consideração existe, sendo “um dos pontos culminantes de sua exposição [...] a importância conferida à política como meio capaz de condicionar a ação humana, de infundir coragem em um povo que, por natureza, não estava predisposto a ela” (ibid., p. 65). Se, de alguma forma, não estamos mais propensos a ter essa crença na relação com o outro estrangeiro, parece-nos importante rever essa crença com o outro local, ou seja, no nosso próprio território.

Parece-nos também interessante em educação repensar até que ponto realmente não cremos por demais nessa influência da política como contraponto a uma natureza mal composta. Até que ponto não acreditamos que é a política, no trabalho pedagógico em cada sala de aula, quem resolverá os problemas de um povo que “por natureza” não está propenso a ela. Com isso, obviamente, não estamos fazendo um discurso reacionário, mas apenas questionando até que ponto vai a nossa crença de que a política e a educação é o que transformará um povo enfermo em um povo sadio. Até que ponto cremos que podemos “infundir coragem em um povo”, o nosso, no caso? Ou até que ponto podemos infundir qualquer virtude, qualquer atitude no outro? E como fazemos isso? Não sei se nos é possível responder a tudo, afinal trata-se de uma crença nossa, mas apesar disso consideramos importante perguntar, ao menos, para nos darmos conta de que uma destinação hipocrática da pedagogia, metafísica, portanto, por princípio, traz consigo essa consideração sobre o ensino de “civildade” ao outro.

4.2 Hipócritas: o destino-ator

Poderíamos, quem sabe aqui, passar direto do método hipocrático para o método hipocrítico, ou hipócrita, e considerar essa outra destinação da educação. Mas antes parece salutar mostrar que essa passagem ou escolha não é fortuita, ou seja, não se trata simplesmente de uma aproximação entre duas palavras semelhantes, mas também de uma proximidade própria cujo caminho a segunda sofisticada, em parte, percorre. Vemos em Élio Aristides, um dos primeiros comentadores do diálogo *Górgias*, um orador latino, a tentativa de refutar justamente o argumento analógico platônico da superioridade da medicina como saber, frente a outros saberes tradicionais, frente a outros tipos de “curas”, aproximando

novamente ensino e invenção. Diz explicitamente quanto aos saberes, em seu *Contra Platão: em defesa da retórica*, que “a medicina, que conhece todas as ciências humanas e é superior à arte da cozinha, vale pouco, penso, em comparação com as curas de Delfos que se revelaram aos homens em público e em privado para todas as enfermidades e sofrimentos” (ARISTIDES, E., 1987, p. 277). Élio Aristides retoma a questão da inspiração como superior ao conhecimento técnico da medicina, algo que Platão já chamara atenção, de algum modo no *Fedro*, com a loucura (*manía*) divina, mas que não o fazia deixar de lado a metodologia epistemológica que a medicina lhe conferia. Élio Aristides inverte o jogo. Coloca a cura “inspirada” num status acima da medicina, o “não-saber” mítico-poético-religioso acima do “não-saber” técnico-filosófico. Assim, o não saber, motivo de crítica da retórica e da sua associação com saberes ilusórios como a culinária e a *toilette*, não é mais razão para o seu descrédito. Pelo contrário, o não saber, do qual as sacerdotisas píticas são seu representante máximo, é um sinal de que se “até um momento desconheciam [as sacerdotisas] até os assuntos de seus vizinhos, de pronto sabem os de todos os homens, pronunciam discursos ante à presença do deus, governam os assuntos públicos e se convertem em guias do que há que se dizer ou fazer em todas as ciências e artes” (ibid., p. 278-279), ou seja, tornam-se o modelo de ação para todas as coisas.

Esse não saber abre, também, a possibilidade de se partir de outros princípios para o ensino, não mais partindo do saber, do qual a medicina representara seu melhor exemplo, mas partindo do não saber. Essa ignorância, que curiosamente deveria ser a base da pedagogia socrática, mas não o é, ao menos não é o mesmo tipo de ignorância, o sofista tardio remonta à sua origem própria que é o discurso religioso, mítico. Nessa “rememoração”, no entanto, Élio Aristides permite que a invenção tome o lugar de princípio de ensino, algo valioso para o ensino retórico, mas também artístico e, por que não, religioso. Esse fundo mítico, de onde saem a religião grega, o teatro grego e, também, a retórica grega, é o que nos pode interessar aqui para repensar um outro modelo de destinação da pedagogia. Élio Aristides pergunta a si mesmo “como ensinam as Musas?” (ibid., p. 296) e responde que não ensinam abrindo escolas, mas movendo e excitando “a inventiva em nossas mentes” (ibid., p. 296). A disposição inicial, portanto, do ensino “pítico”, desse ensino “inspirado”, é o de mover e excitar as nossas invenções. Ora, mover e excitar algo era justamente o trabalho pedagógico de sofistas e oradores. Mover e excitar a inventividade significa também tirar desse ensino mais “tradicional”, em sentido grego, a prerrogativa de um ensino despotencializador, de um ensino que retira dos seus alunos sua potência ao deixá-los “reféns” do discurso do professor. O que Élio Aristides reforça é que, ao contrário, o discurso mítico, poético, inspirado, quando

ele ensina, esteja ele de posse das Musas, dos poetas, dos oradores e, por que não também, dos filósofos, ensina o aluno a inventar⁵⁷. E como isso? Num primeiro sentido, ensina o aluno a interpretar, já que é um discurso “cifrado”, um discurso que pede interpretação. Um oráculo não diz o que vai acontecer, mas dá indicações, imagens, do que pode acontecer, em um caso ou em outro. Move e excita as mentes a inventarem também no sentido de que os convida a agir, e toda ação é desde o início uma cri-ção. É preciso que eles criem uma resposta, uma ação frente à frase paradoxal da sacerdotisa. É nesse sentido que Hipócrates, o nosso ator grego, pode voltar à cena. É ele quem surge no palco grego como aquele que responde, sentido primeiro de Hipócrates. O ator “representa”, ou melhor, simboliza, o que todos nós, humanos, precisamos fazer frente ao que nos é misterioso, ao que nos é desconhecido, mas do qual temos algumas pistas, do qual vislumbramos algumas saídas, alguns caminhos. É ele justamente quem primeiro é movido e excitado em sua mente a inventar, a inventar uma resposta, uma saída. Eis o primeiro aluno das Musas, o Hipócrates, vivenciando a nossa tragédia, aquilo que é trágico em nós. O ensino, desde essa perspectiva, é então um ensino para a ação, para a resposta, resposta que o mesmo Hipócrates simboliza.

A educação, portanto, nessa destinação hipocrítica, ou hipócrita, contrária, portanto, à metodologia médica, é uma pedagogia da ação e da invenção. Mover e excitar um órgão, no caso, a mente, não deixa de ser também uma ação física, própria de um fiscalismo compartilhado por pré-socráticos e sofistas. Assim, não é estranho ver que essas duas palavras de uma pedagogia hipócrita apareçam nos tratados de retórica como duas das quatro partes a que um discurso retórico deve submeter-se.

“A primeira é a invenção (*heurésis*, em grego), a busca que empreende o orador de todos os argumentos e de outros meios de persuasão relativos ao tema de seu discurso. A segunda é a disposição (*taxis*), ou seja, a ordenação desses argumentos, donde resultará a organização interna do discurso, seu plano. A terceira é a elocução (*lexis*), que não diz respeito à palavra oral, mas a redação escrita do discurso, ao estilo [...] A quarta é a ação (*hypocrisis*), ou seja, a proferição do discurso, com tudo o que ele pode implicar em termos de efeitos de voz, mímicas e gestos” (REBOUL, O., 2004, p. 43-44).

Todas essas indicações, no entanto, não nos remetem ao hipócrita primevo, ao ator grego, já que são fruto de uma estética nascente, que surge com Aristóteles e, com respeito á

⁵⁷ Certamente, no restante do livro, Élio Aristides nem sempre é consequente com essa capacidade de invenção aqui outorgada ao aluno, toda vez que ela se insere numa visão hierárquica derivada da desigualdade de saberes em um e outro caso. Assim, por exemplo, diz adiante (ARISTIDES, E., 1987, p. 308) que “é próprio do mando inventar e ordenar, ao que escutar e aprender é próprio do inferior”. Ou seja, neste caso pareceria que a invenção é própria apenas de quem sabe. Adentrarmos a elucidação dessa aparente contradição do sofista nos levaria para além dos limites do presente trabalho. Nosso interesse aqui é apenas valermos-nos “sofisticamente” dessa sua primeira afirmação, que nos parece mais forte e mais potente para pensarmos a crítica a Platão e a retomada de um ensino retórico cujas bases remetem ao solo mítico do teatro e da religião gregas.

retórica, vai derivar em Cícero e Quintiliano, principalmente, como os grandes expoentes de tratados retóricos. Ora, se só podemos aproximar-nos da hipocrisia grega, isto é, do trabalho de respondente de nossos problemas que o ator simboliza, por via indireta e não por meio de sua voz, isso não deixa de ser uma ironia do destino. Nossa hipocrisia, agora não mais em sentido grego, consiste justamente em tratar dos hipócritas, atores, como se a eles tivéssemos acesso. Se essa hipocrisia consiste numa mentira, ou não, isto é, numa história “falsa”, ou nem tanto, é algo a ser decidido no limite mesmo de nossa atuação que se inicia agora, ou seja, nos limites mesmos da nossa hipocrisia.

Comecemos, então, pelo início: Aristóteles. O que significa, então, a ação, essa *hypókrisis*? O filósofo afirma que “esta ação ocupa-se da voz, das diferentes maneiras de a empregar para expressar cada paixão: ora forte, ora fraca, ora média; estuda igualmente os diferentes tons que a voz pode assumir, alternadamente aguda ou grave ou média, já que se ocupa do ritmo a ser empregado em cada circunstância” (ARISTÓTELES, *Retórica*, 3, 1,4). Portanto, concentrar-nos numa destinação hipócrita para a pedagogia é se concentrar fundamentalmente na voz, na voz de professores e alunos, naquilo que falam uns aos outros e, principalmente, no modo como falam com as suas vozes, nas suas possibilidades de intensidade de ritmo e de harmonia, já que “não é sem importância, a fim de focalizar um assunto, exprimir-se de uma maneira ou de outra” (*Retórica*, 3, 1,6). O que vem a ser, portanto, um estudo da voz, dos diferentes tons? É um estudo “objetivo” da voz, isto é, há um modelo de voz e de tons a seguir? Ou é uma busca de uma voz própria? Há realmente uma separação clara entre o próprio e o alheio, entre o original e o imitado quando falamos de voz? É aqui que entram em jogo as noções de ensaio, de improvisação e de repetição. Um ator assume, encontra, uma voz mediante esse trabalho de buscar, de brincar, de modular a sua própria voz. Ritmos, harmonias, tudo isso também sobrevêm ao ator mediante esse trabalho de ensaio, de repetição. A repetição não é, assim, imitação, mas renovação. Isso também nos ajuda a pensar por que nos parece sem sentido irmos fundar uma pedagogia hipócrita nas descrições de ação dadas nos tratados retóricos. Se elas possuem algum valor e é muito interessante vermos o trabalho exegético de Aristóteles, Cícero e Quintiliano⁵⁸, tentando postular regras e sentidos para diversos movimentos, seja das vozes, seja de uma linguagem gestual que os dois últimos incorporam⁵⁹ para a sua retórica a partir das *performances* de

⁵⁸ As citações de Quintiliano são traduções livres da versão inglesa publicada em 1920-1922 como parte da tradicional coleção Loeb Classical Library, traduzida do latim por H. E. Butler. Tal tradução encontra-se disponível em: http://penelope.uchicago.edu/thayer/e/roman/texts/quintilian/institutio_oratoria/home.html.

⁵⁹ “Já que as palavras nelas mesmas contam muito e que a voz adiciona sua força à matéria falada, enquanto o gesto e o movimento são cheios de significância, nós poderemos estar certos de achar algo como a perfeição quando todas essas

atores e oradores, fixarmo-nos somente nessas descrições é atar-se, ainda, ao sentido de ficção que justamente Aristóteles desejara e ao lugar ao qual submetera a retórica e as artes em geral, um lugar de fingimento, de representação, de imitação. E a isso sequer escapam os professores de retórica, sejam atuais, sejam antigos, e temos os exemplos de Cícero e Quintiliano para nos servir de prova⁶⁰. Todo esse trabalho descritivo desses professores⁶¹ não atinge o âmago da questão, pois, como afirma o próprio Quintiliano, “apesar do fato de que o sucesso não pode ser atingido sem arte, é inteiramente impossível comunicar o segredo pelas regras da arte” [tradução nossa da versão inglesa] (QUINTILIAN., *Institutio Oratoria*, Livro XI, 3, 177), ou seja, o ensino propriamente da arte retórica, pelas regras, serve mais como “dicas”, como “aspectos a ter em mente” do que efetivamente como técnica. E antes que seja possível ao platonismo retomar, então, sua crítica ao caráter de arte da retórica, o que pode ser o caso, tratando-a como uma espécie de empiria, de saber prático, como a culinária, isso, no entanto, não invalida, por outro lado, que exista um ensino e, de certo modo, uma aprendizagem nesse saber. Assim, ser ou não ser arte não define, como queria Platão, a possibilidade didática de um certo saber. O sofista e o professor de teatro podem continuar existindo mesmo que a sua arte não seja adquirida simplesmente pelo “conteúdo” do seu saber. Não é, também, como poderia ser uma segunda hipótese, também aludida por Platão, em especial no *Mênon*, de que é a natureza simplesmente quem capacita ou não essas pessoas. Como exemplifica o próprio Quintiliano “cada homem deve fazer conhecer suas próprias peculiaridades e deve consultar não só as regras gerais da técnica, mas sua própria natureza assim como uma visão de formação de sua ação” (ibid., 180). É assim que se forma o orador, mas também o ator, já que o exemplo de Quintiliano vem de dois atores cômicos gregos, Demétrio e Estratocles, ambos excelentes, mas diferentes quanto às suas qualidades. Não há, portanto, um único modo de ser um bom ator ou orador, e a cópia simplesmente de um modelo único é talvez o pior efeito desejado pois “se um desses atores tivesse apropriado qualquer dos truques do outro, teria produzido o mais inapropriado efeito” (ibid., 180). A questão, portanto, da ação teatral, de nossa *hipocrisia*, não é uma questão de cópia de um modelo único, identitário, e se há um trabalho de repetição no trabalho do ator ele é sem

qualidades estão combinadas” (QUINTILIAN., *Institutio Oratoria*, Livro XI, 3, 9).

⁶⁰ A sistematização da retórica em regras parece perder sob os dedos o essencial da contribuição retórica, pois fixa sentidos de vozes, de gestos e movimentos que, se possuem em alguns casos sentidos muito potentes, como a descrição que Quintiliano faz da cabeça e dos olhos (ibid., 66-81), em outros, devido às variações culturais e temporais, já não se pode afirmar o mesmo. Então, para além de uma observância detalhada e fiel das regras retóricas, penso que valha mais a pena buscarmos nos seus tratados as indicações gerais do que venha a ser a ação retórica e de sua contribuição para um pensamento em educação. Quanto ao trabalho com a voz e com os gestos, só a ação mesma, no momento das práticas e das improvisações, é que garantirá ou não o ganho de sentido.

⁶¹ Cf. CICERO., 2005, p. 171 - 181 e QUINTILIAN., *Institutio Oratoria* Livro XI, 3, 66-136.

centro. E aqui vale a pena lembrarmos Deleuze quando pensa a repetição, advertindo-nos de que “cada coisa só existe retornando, cópia de uma infinidade de cópias que não deixam subsistir original nem mesmo origem” (DELEUZE, G., 1988, p. 121). O ator, portanto, em seu trabalho de criação não deve, segundo Quintiliano, copiar o outro, nem mesmo copiar a regra, mas deve submetê-las à sua natureza e à sua forma de atuação. Ora, isso significa tirar do ator o papel de imitador, de representador, pois a representação, ainda que possa multiplicar infinitas figuras e momentos e dotá-los de automovimento, como as diversas máscaras, nem por isso essas máscaras “deixam de ter um único centro, que é o do grande círculo da consciência” (ibid., p. 124). Há uma máscara do escravo, uma máscara do senhor, do rei, etc., estereótipo que a consciência faz retornar, torna presente, para que seja possível aos espectadores e dramaturgos julgar uma *performance*. Aqui se trata de algo diferente, de fazer com que a cada perspectiva, a cada ponto de vista, a cada ator, ou melhor, a cada atuação “corresponda uma obra autônoma, dotada de um sentido suficiente: o que conta é a divergência das séries, o descentramento dos círculos” (ibid., p. 124). Uma atuação não é assim referendada por convergir com outras atuações, por ser explicada pelas regras ou modelos dados pelos tratados retóricos ou estéticos, mas pelo sentido suficiente que possua justamente por ser *diferente*. Se a diferença aparece, de início, sempre divergindo de uma regra, é possível pensar, e Deleuze é um exemplo disso, que, se todos forem diferentes, ainda assim haverá diferença, pois a divergência não precisa de centro, mas de um outro. A cada outro há a divergência e, portanto, a diferença. O diferente não é mais o estranho, mas a própria “regra”. Só assim conseguimos inverter o sentido de cópia ou de simulacro ao qual o Hipócritas estava atado e ao qual o ensino, entendido em termos retóricos também esteve preso, pois agora podemos ver novamente no simulacro “o verdadeiro caráter ou a forma do que é – o ente” (ibid., p. 121). O teatro, a ficção, não falam mais do não ser, do sentido sem referência, como queria Aristóteles, porque são simulacros, cópias menos reais do real, mas justamente por serem simulacros, simplesmente imagens, sem centro, falam daquilo que é, daquilo que existe, que é ser. E aqui o nosso Hipócritas pode aparecer de verdade, em cena, respondendo, como um simulacro que é, àquilo que também é, ou seja, pode responder como imagem àquilo que nos aflige na condição de estarmos embaixo, na condição de mortais. A destinação hipócrita da pedagogia, assim, ao invés de revestir a educação e os professores, sobretudo, de uma áurea de falseamento, de fingimento, o que pode ser uma vertente de um tal destino, pode também revesti-los de “mais” ser, de “mais” verdade, pois, como indicava Quintiliano, a arte retórica torna cada um responsável em conhecer a sua natureza e exercitar-se em uma prática que condiga com ela e com o seu trabalho. Uma sala de aula dotada desse

grau de responsabilidade e de autenticidade é capaz de pensar-se como obra, como “um movimento capaz de comover o espírito fora de toda a representação; trata-se de fazer do próprio movimento uma obra, sem interposição; de substituir representações mediatas por signos diretos; de inventar vibrações, rotações, giros, gravitações, danças ou saltos que atinjam diretamente o espírito” (ibid., p. 32). E assim, quem sabe, fora das amarras hipocráticas, de controle, diagnósticos e prognósticos, a educação possa recriar-se num outro destino, também possível. Mais criativo, talvez.

Hipócrates ou Hipócrates? Qual o destino da pedagogia? Alguém se poderia perguntar: o que fazer para a pedagogia ter um ou outro destino? Talvez não seja essa, no entanto, a pergunta. Destino traz junto de si a noção de fatalidade, portanto a que se destina a pedagogia é impossível saber. Visualizamos caminhos, mas continuamos na encruzilhada. Qual caminho seguir, no entanto, não depende, assim como o destino, totalmente de nós.

5 CONTRIBUIÇÕES HIPÓCRITAS PARA A SALA DE AULA HOJE

Se o destino é sempre trágico e não está sob nosso poder controlá-lo, é possível insistir nele, e é isso, na verdade, o que nos caracteriza enquanto *hybris* que somos, enquanto heróis faltosos, que tentam sem sucesso sobrepor-se ao destino. Ora, insistir em nossa hipocrisia, numa destinação hipócrita da pedagogia é também um percurso repleto de riscos. Em primeiro lugar, porque buscar “contribuições” hipócritas e, com isso, uma certa reabilitação da sofisticada em sala de aula é já reafirmar o platonismo e, portanto, já é ser derrotado. Contribuições somam, não derrotam, não demolem um projeto já iniciado. Por que, então, buscar essas contribuições? Por que, então, fracassar? Porque, talvez, não tenhamos mais muito espaço nessa destinação trágica que é a via hipocrítica, ao menos não no início dessa via. O que nos faz, então, começar um caminho fadado a um fracasso? O mesmo que os personagens principais das tragédias: um desconhecimento, de fundo, genuíno, do final da história, uma certa esperança de, ainda, poder mudá-lo. Uma pretensão, uma audácia. Se conseguiremos ou não, pouco importa. Assim como Édipo, que foge ao saber do seu fim trágico, também percorreremos um caminho de fuga. Se essas “contribuições” realizarem o nosso fracasso, só o caminho poderá dizer, só o fim dessa peça.

Iniciemos, pois. Num primeiro movimento de fuga é preciso tentar desconfiar dos sistemas retóricos, das contribuições que advenham deles. É um caminho sedutor reconhecermos alguns oradores, professores de oratória sobretudo, como Cícero e Quintiliano, por exemplo, e acreditarmos que seus escritos representem o ensino retórico. De certo modo, é verdade, representam. Representam ao menos suas perspectivas. Mas não seria exagerado desconfiar do lugar desde onde olham, pois seus “ensinamentos” derivam de uma seara aberta por Aristóteles, um filósofo, e cuja origem podemos efetivamente remontar ao *Fedro* platônico. É lá que Platão questiona o estatuto de arte da retórica e lhe propõe um método que, depois, será efetivado com Aristóteles, Cícero, Quintiliano e todos os outros. Diz efetivamente que “é, pois, evidente que tanto Trasímaco quanto quem quer que se disponha a ensinar a fundo a arte da oratória, terá de começar por descrever exatamente a alma e deixar patente se ela é, por natureza, uma e homogênea ou, como os corpos, polifórmica. A isto é que se chama mostrar a natureza das coisas [...] Em segundo lugar, explicar de que modo e sobre que atua naturalmente, ou como e por que é afetada. [...] Em terceiro lugar, depois de distinguir os vários gêneros de discursos e de almas, e suas respectivas afecções,

individualizará as causas, acomodando gênero com gênero, para mostrar a razão de persuadir determinado discurso esta ou aquela alma e de deixar uma terceira de todo indiferente. (*Fedro*, 271a-b). A estrutura da *Retórica*, de Aristóteles, cujo reflexo vemos nos tratados seguintes, já está assim, desde o *Fedro*, delimitada. A psicagogia necessária à arte retórica é descrita, assim, pela primeira vez, pelo filósofo Sócrates.

“Sócrates: Dado que a função essencial de todo discurso é conduzir almas quem quiser ser orador terá necessariamente de conhecer quantas espécies há de almas. Ora, as almas podem ser deste ou daquele jeito, com estas ou aquelas qualidades, do que decorre nascerem os homens com aptidões diferentes. Assentadas todas estas distinções haverá, por outro lado, tais e tais modalidades de discursos, cada um constituído de um jeito. Daí a possibilidade de certos homens se deixarem convencer num determinado sentido por meio de tais discursos e de tais causas, enquanto outros, pelas mesmas razões resistem a esses mesmos processos de persuasão. [...] Porém, quando alguém é capaz de declarar por qual discurso se deixará convencer determinado indivíduo e, à vista desse indivíduo, reconhecê-lo de pronto: eis o homem; foi esta a natureza estudada na escola; vejo-o de corpo inteiro em minha frente, chegou o momento de aplicar-lhe aquela espécie de discurso para convencê-lo de tais e tais coisas... de posse de todos esses elementos, acrescidos do conhecimento das ocasiões em que se deve falar ou silenciar, de empregar o estilo conciso ou o comovedor ou o patético e todos os mais recursos apreendidos com os mestres, além de conhecer a oportunidade de tudo isso: então, e só então, sua arte será bela e perfeita.” (*Fedro*, 271d-272a).

Aquilo que comumente identificamos, então, como retórica, suas partes, seus tipos de argumentos, etc., que opomos radicalmente à filosofia, provém paradoxalmente de uma obra filosófica. Sócrates mostra-se aí um profundo conhecedor da arte oratória, não só na passagem aludida, mas em todo o diálogo com *Fedro*. Curioso? Não se não opusermos tão fortemente retórica e filosofia. Se no *Górgias* isso é verdade, no *Fedro* é uma mentira. Ao propor ao final do diálogo que os verdadeiros retóricos devem se chamar filósofos (*ibid.*, 278d), deveríamos concluir, então, que a sistematização que Sócrates opera para a retórica é, também, uma sistematização para a filosofia. Assim, aquilo que chamamos costumeiramente de sistema retórico, de ensinamentos retóricos, são, na verdade, compilações que coube à filosofia propor. Se esses ensinamentos, nomenclaturas, etc., não são de modo original filosóficas – seria impossível uma tal confirmação pelas lacunas do discurso retórico anterior a Platão – é mister suspeitar que tenha importado isso do que falavam realmente Trasímaco, Protágoras, Teodoro, Pródico, dentre os mais citados; a sistematização desse discurso, no entanto, parece ser obra da filosofia. É a dialética quem “consegue transformar em sistema os fragmentos, as receitas, os pedaços de discursos que ensina a retórica cara a *Fedro*” (CASSIN, B., 2005, p. 155). É preciso, então, desconfiar dessa psicagogia “bela e perfeita” que a filosofia propõe como sistema retórico. Por dois motivos. Primeiro, porque seria no mínimo suspeito confiar em um acesso à retórica por meio de outro lugar que não ela mesma. E

segundo, o que é pior, porque reproduzir o sistema retórico sem as conclusões platônicas do *Fedro* é mostrar um objeto sem uma das suas partes constituintes, talvez a mais fundamental. Teríamos uma espécie de retórica acéfala. Poderíamos certamente buscar os pedaços da retórica que o *Fedro* sistematizou, e que tratados como os de Aristóteles, Cícero e Quintiliano aprofundaram, e reproduzi-los naquilo que ainda podem ser de interesse para o mundo contemporâneo. Não deixa de ser essa a tentativa muito badalada da “nova retórica”, de Perelman, Reboul e outros. Certamente há aí conceitos que nos poderiam interessar, como os tipos de argumentos persuasivos: *éthos* e *páthos*. Não os excluiremos, no entanto, por força de uma “convicção” filosófica. Talvez a eles possamos voltar num final, mas já não do mesmo modo. Antes é preciso, ainda um pouco mais, tentar fugir do platonismo que nos procura a todo momento. E isso significa escapar da angústia por sistematização, por totalização. Só assim poderemos, quem sabe, ver nas “contribuições” não o caminho para um centro, mas apenas ideias dissonantes que, no entanto, soam em alguma direção, inaudita, ainda, talvez; contribuições como simples envios à destinação hipócrita inconclusa.

Tudo se passa no platonismo, declara Bárbara Cassin, para que a retórica seja “a invenção da ontologia para domesticar – para espacializar – o tempo no discurso. Pela retórica e nela, o tempo toma como modelo o espaço, e fica reduzido a ele: um discurso é, de início, um organismo que se estende (há um 'plano') e se articula (é preciso, diz Platão, saber 'recortá-lo'); de um ponto de vista 'restrito', ele é tecido de 'tropos' e de 'metáforas' (ouvir falar o espaço)” (ibid., p. 148). Temos, então, de ressituar o tempo no discurso, de temporalizar o espaço para, quem sabe, sobrevivermos ao platonismo.

5.1 Retóricas do tempo

Bárbara Cassin dá o nome de “retóricas do tempo” a esse projeto sofístico de oposição a “retóricas do espaço”, de tipo platônico-aristotélico, ou seja, do *Fedro* e da *Retórica*. Diz explicitamente que o traço genérico dessas retóricas do tempo “é que o discurso, em sua sequência, não é projetado como uma totalidade fechada, um *holon* orgânico a ser recortado segundo um 'plano' e 'articulações', nem mesmo é um *pan*, mas, antes um *panta*, uma pluralidade de emissões singulares necessariamente sucessivas: em que é evidente a relação [...] com o heraclitismo” (ibid., p. 201). Pensar as contribuições hipócritas como esse tipo de discurso é, assim, não projetá-las articuladamente com vistas a uma “totalidade fechada”, mas

justamente pensá-las como simples emissões sucessivas. Para chegarmos, porém, a essa compreensão precisamos, antes, caracterizar melhor essas retóricas do tempo. Para isso a comentadora francesa oferece-nos quatro pilares.

5.1.1 O presente

Em primeiro lugar, temos que “o presente, e especialmente o presente da enunciação, por ela produzido, está incluído na cadeia e não poderia ser dela retirado: não há nem presença remanescente do presente nem lugar para uma metalinguagem. Daí as contradições, as inversões, em suma: a paradoxologia” (CASSIN, B., 2005, p. 201). Temos, assim, uma primeira característica dessas retóricas que diz respeito a uma característica temporal da contradição que não pode ser abolida por se tratar justamente de um paradoxo que, no tempo presente, é sempre inegociável. Não se trata, diz Bárbara Cassin, de “provar que, dado um argumento, poder-se-á sempre produzir um argumento contrário, como nos *Dissoi Logoi*, mas que todo argumento se torna seu próprio contrário desde o momento em que é enunciado, porque o foi” (ibid., p. 201-202). Trata-se do que poderíamos chamar de “princípio da desconfiança”. É sempre possível desconfiar do que está sendo dito pelo momento que está sendo dito. Assim, quando alguém diz que quanto mais o outro for suspeito, mais será culpado, também estará produzindo no mesmo momento, por desconfiança, o argumento contrário: não, o outro é inocente. Significa dizer que a desconfiança provoca a pergunta “por que esse argumento agora?” e com isso funda o argumento oposto tão logo é pronunciado. Se esse tipo de argumento é considerado, por muitos, como falacioso, como “teoria da conspiração”, que não pode ser provada, também não pode ser rejeitado como efeito da escuta de toda enunciação presente: é possível sempre desconfiar.

Isso em educação pode ter um efeito bastante interessante. Uma fala, um argumento, não vale somente pelo que afirma, mas por aquilo que ele não diz, mas afirma no seu silêncio. Quem fala, para quem fala, porque fala, eis toda uma série de dados que não necessariamente são falados nas falas, mas que também dizem muito e nos fazem interpretar, julgar, às vezes até, ao contrário do que está sendo diretamente falado. É o princípio da crítica também. Em sala de aula, esse princípio vale tanto para as falas de alunos, como de professores, materiais didáticos, etc. No presente da enunciação dessas falas também se abrem muito mais interpretações do que apenas aquilo que está sendo enunciado explicitamente. Ver a fala

hipocriticamente é, assim, já de início vê-la *hipo-criticamente*, ou seja, criticamente de baixo, vê-la por baixo da máscara. Nosso Hipócritas fala assumindo o papel daquele que fala, o local de onde fala, a direção de sua fala. Está também aberto a interpretações variadas por parte daquele que o vê, do espectador, de que papel ocupa, do que está querendo dizer, de quem é. Nosso professor hipócrita, mas também nosso aluno hipócrita, podem, quem sabe, assim se verem nesse outro destino.

Esse movimento do presente da enunciação, no entanto, “é interrompido na espacialização com o *hama* do princípio de não-contradição: o 'ao mesmo tempo' que produz a visão desenvolvida do *tota simul* e interrompe a sequência por meio da co-presença dos presentes remanescentes” (ibid., p. 202). Esse “ao mesmo tempo” é o que garante sempre a “vitória” sobre a contradição, sobre os paradoxos, pois garante, no pensamento, uma espacialização desse tempo presente que faz com que dois termos contrários não consigam nunca *estar* no mesmo local, naquele mesmo instante.

5.1.2 O sentido

A segunda característica fala-nos do sentido, que “é criado ao longo da enunciação, não apenas, como acabamos de ver [na característica do presente], no nível da argumentação, da disposição das frases, mas no nível da sintaxe, da disposição das palavras” (CASSIN, B., 2005, p. 202). O sentido, portanto, temporalizado já não diz mais respeito a um lugar atemporal da significação, mas é fabricado na duração da enunciação, no seu ritmo. Cada estilo, assim, de disposição de palavras produz um sentido. O sentido não é mais o sentido lógico. Não significa o mesmo dizer “o cão ladra” e “ladra, o cão”. O impacto do sentido é outro em cada uma das enunciações, ainda que digam “o mesmo”.

Essa temporalização do sentido é bloqueada, por sua vez, “pela espacialização da sintaxe precisamente compreendida, instaurada após o *Sofista*, nas *Categorias* e no *Sobre a interpretação*, em que sujeito e predicado são produzidos como lugares não-negociáveis” (ibid., p. 202). A fixidez de uma sintaxe, sua territorialização, produz, assim, uma força de dirigir a linguagem para sentidos cada vez mais precisos e determinados, opondo, em grande medida, poesia e gramática. Essa briga podemos ver, também, nas salas de aula, no ensino de uma língua, em que a predominância da gramática sobre um uso mais poético da linguagem,

do ensino da gramática sobre o ensino da literatura nos dão mostra do quanto temos privilegiado as retóricas do espaço, o platonismo, em detrimento de retóricas do tempo.

Nessa característica chama a atenção a estrutura de uma língua e o estilo de um autor. Bárbara Cassin questiona a existência de línguas temporais, como o grego, que permite uma flexibilidade maior na disposição das palavras numa frase; assim também é o português; e de línguas espaciais, como o alemão, que, colocando o verbo na segunda ou na última posição da frase, determina um espaçamento que espera pelo final para garantir a totalidade. É preciso ver toda a frase para se ter a dimensão do sentido, enquanto que nas línguas temporais a sequência de uma frase pode às vezes apenas significar um acréscimo de informações acessórias, não determinantes, como adjuntos, complementos, partículas que, como os próprios nomes dizem, dependem de outras, não dão sentidos sozinhas. Possibilitam, assim, mais pausas, mais comicidade também em seu uso.

5.1.3 O som

Uma terceira característica acontece ao nível das palavras, em que a “atenção é focalizada nos sons e nos significantes; daí, de um lado, o privilégio da voz (*bombos, phoné*), e da *actio* retórica, nas quais Filóstrato não cessa de insistir; de outro lado, o da homonímia, sustentada pelos sons, pelos silêncios, pelas inflexões, os acentos, as tonalidades. [...] O que acrescido à rapidez do instante, produz evidentemente o chiste” (CASSIN, B., 2005, p. 203). Nessa terceira característica aparece, então, a temporalização da palavra pelo som. É ele quem garante um acréscimo de significado à palavra, dado pela voz, pelas suas variações, pelo seu ritmo, pausas e intensidades. É ele também que garante a homonímia, relação entre palavras que possuem significados diferentes, mas mesmo som ou grafia, muito importante para conexões poéticas e retóricas entre palavras que, de outro modo, não seriam unidas como argumento. Usos “indevidos” que, no entanto, provocam sentidos, povoam o universo de sensações, provocando inclusive o chiste, a piada. O que seria da piada sem a associação de palavras parecidas, cuja pausa provoca o riso, já que se esperava o outro sentido homônimo? Ora, tudo isso apenas para ver na temporalidade da enunciação de uma palavra falada muito mais do que o simples conteúdo do que está sendo dito, mas também a forma do que está sendo dito, algo que, em educação, mereceria todo um trabalho especial.

A estratégia de oposição a essa característica, por parte das retóricas do espaço, é dada pela discriminação e fixação do sentido, algo que a dialética platônica propunha como nenhuma outra. Diante da pluralidade de sentidos e da homonímia presente em palavras como “ser”, a dialética platônica tratava de dividir os sentidos e significados até que fosse possível estabelecer entre os participantes do diálogo uma única definição comum. No entanto, quando isso não era obtido, o que acontecia algumas vezes e pode sempre acontecer, a estratégia das retóricas do espaço é “o retorno ao emissor que marca, pelo menos, o lugar daquele que responde” (ibid., p. 203). É, assim, por exemplo, que Aristóteles ataca Górgias e aqueles que falam por falar. Trata-se da estratégia também muito comum em Platão de retorquir ao emissor o que ele disse sobre a forma de pergunta, tentando, com isso, destruir seu argumento por meio do seu atestado de ignorância. Aquilo que defendia não mais defende diante das perguntas sempre embaraçosas de Sócrates. Eis uma outra forma de calar, de retirar a pluralidade do som, fazendo ouvir a partir daí apenas uma voz, a da filosofia, a de Sócrates.

Górgias representaria aqui a pluralidade semântica dos sons. Por isso, aqueles tropos que receberam o seu nome, gorgianescos, eram justamente os tropos sonoros e audíveis. Ao contrário dos tropos espaciais, representados sobretudo pela metonímia e pela metáfora, “duas maneiras de fazer geometria panóptica, estabelecendo uma analogia de proporção ('a noite é a velhice do dia'), ou tomando a parte pelo todo (a vela pelo navio): trata-se sempre de 'ver o semelhante' para integrar a cena do mundo e produzir seu *grapho* regrado” (ibid., p. 204), os tropos gorgianescos eram figuras ligadas à enumeração e, portanto, ao ritmo: reduplicações, retomadas, interpelações e correspondências, principalmente. Mas existiam também o que os gregos, surpresos com o estrangeiro modo de falar de Górgias chamaram de figuras “extraordinárias”: antíteses, paralelismos e homeoteutas. Não vamos entrar aqui na caracterização de cada uma delas, o que nos exigiria um outro trabalho. O que nos importa aqui é apenas salientar a composição sonora que Górgias opera na língua grega para fazer soar isso que, aos ouvidos dos gregos de sua época, era extraordinário, fora do comum. Eis, talvez, o valor e o ensinamento de um tropo, não a sua imitação, mas a potência que um certo modo de falar tem sobre aquele que o ouve. Trata-se de tornar a nossa fala também *extraordinária*.

5.1.4 A improvisação

Por fim, temos então a improvisação, última e, por que não, principal característica das retóricas do tempo, pois é a temporalidade em sentido puro. É na improvisação que o tempo do discurso se funde ao tempo do devir, é onde a sofística encontra o heraclitismo, em que “tudo flui” no mundo catarral bem como no dos falantes” (CASSIN, B., 2005, p. 204). Contra a improvisação, as retóricas do espaço não podem opor nada, já que não é possível espacializar o imprevisto. Ele brota. Surge nos momentos mais inesperados à organicidade totalitária do espaço e de suas retóricas. São as jangadas, como nos diz Bárbara Cassin, “nas quais o homem embarca no correr do tempo” (ibid., p. 205). É por excelência, também, o lugar do risco, da audácia, de uma tragicidade heroica. Como não ver na cena pintada por Filóstrato de Górgias caminhando à frente no teatro em Atenas e dizendo: “Proponham!”, uma semelhança com o herói trágico que enfrenta o seu destino, como um Odisseu bradando contra Poseidon, deus dos mares, pela viagem “sem fim” que lhe impunha, mas que cumpriria, desafiando-a. “Proponham qualquer coisa, qualquer assunto que eu, Górgias, transformo-o em discurso”. Tamanha *hybris*, tamanha desmedida essa de propor que qualquer assunto era matéria de discurso naquela hora. Górgias não tem medo do perigo que tal ação representa. Confiante, onisciente, caminha à espera do que lhe é lançado, do acaso, “mostrando, com isso, por um lado que ele sabia tudo [...], que manifesta, à diferença da filosofia, sua onisciência, razão pela qual precisamente a filosofia sempre viu no sofista uma sabedoria aparente, e, por outro lado, que ele falaria sobre tudo, deixando-se levar pela oportunidade [*epheis toi kairoi*]” (ibid., p. 205). A improvisação, da qual Górgias é o nosso primeiro representante, toca, assim, o tempo, num sentido muito preciso e muito especial para o ressurgimento da sofística, o tempo enquanto *kairós*.

5.2 1.^a Contribuição: O tempo como *kairós*

Os Gregos tinham três palavras para o nosso 'tempo': *khrónos*, *aión* e *kairós*. Sobre o sentido khrono-lógico muito já se disse, temos os nossos relógios e a nossa insuficiência de “tempo” no mundo contemporâneo para compreendê-lo. É o tempo do relógio, o tempo do deus *Khrónos*, faminto e voraz ao devorar seus filhos. É o tempo como sequência. Sobre o sentido de *aión* muito também se tem escrito, especialmente a partir do famoso fragmento 52 de Heráclito, que diz: “O tempo da vida [*aión*] é uma criança, que joga um jogo de oposições. De uma criança, seu reino.” (DK 22 B 52 In: KOHAN, W. 2005, p. 147). Toda a discussão

sobre o tempo como experiência, como vivência, muito própria para as discussões sobre infância, sobre educação sobretudo, passam por uma análise do tempo enquanto *aión*⁶². E o tempo enquanto *kairós*, o tempo kairótico?

Bárbara Cassin brinda-nos com a seguinte hipótese: *kairós* é “próprio da temporalidade sofisticada” (CASSIN, B., 2005, p. 206). É o que funda, portanto, a ação (*hipókrisis*) dos oradores. É um tempo crítico, um tempo do risco, mas também da oportunidade, num momento já se foi. Mas por que *kairós* é perigoso? “É, como o instante zen do arco-e-flecha, o momento de abertura dos possíveis: o da 'crise' para o médico, isto é, da decisão entre a cura ou a morte, o da seta lançada para o arqueiro pindárico ou trágico, entre o acerto e o erro” (ibid., p. 206). Não é o tempo da meta, do alvo, do que se quer alcançar, “trata-se da seta como destinal, atingindo o coração. É o nome da meta na medida em que depende inteiramente do instante, o nome do lugar na medida em que é integralmente temporalizado” (ibid., p. 206-207). Subverte, assim, toda noção prognóstica, todo sentido do tempo como previsibilidade, como ordenação. Nenhuma meta, tentativa espacial de fixar a oportunidade, mas somente o instante enquanto lançado. O *kairós* transforma em tempo o futuro espacializado pelas metas. A educação, assim, num tempo kairótico, não segue um curso metro-lógico do tempo, ou seja, como medidas repartidas em virtude de uma oportunidade *vista*. O tempo kairótico não é visual, não é visto, o que lhe implicaria espacialização. O tempo kairótico é sentido pelo instante, é sentido de corpo inteiro, o que implica, na relação pedagógica, presença, no mesmo sentido que a presença em cena, que a presença do ator (Hipócritas) no palco. É uma atenção redobrada, corporalmente sentida, em que o que se passa às suas costas é “visto” da mesma forma que o que se encontra no seu campo de visão. É um tempo “intuído”, um tempo *destinado*.

A etimologia de *kairós* o faz remontar a um homônimo seu, *kaĩros*, e os sentidos das duas palavras confundem-se na origem. Esse segundo *kaĩros* traz o sentido de “a 'corda' que fixa a extremidade da urdidura do tear” (ibid., p. 207), como o fio que liga uma extremidade à outra do tear e permite o tecer. O *kairós* traz em sua origem, portanto, esse sentido de “o que dá garantia”, frágil, pois se trata de uma corda, mas, ainda assim, garantia à peça que se tece. Regula o espaço por onde se pode tecer, não embaralhando os fios, nem horizontalmente, nem verticalmente. É o tempo do “não embaralhado”, da “não embolação” de falas. É o momento oportuno de cada coisa, de cada trama, de cada fala. O *kairós* oferece, assim, às palavras uma articulação fio a fio, e nessa articulação “as palavras são ao mesmo tempo lançadas e tecidas”

⁶² Cf. KOHAN, W., 2005.

(ibid., p. 208). Há um jogo de fixidez e abertura nisso tudo. O *kairós* permite que a palavra seja lançada, como os fios que passam por entre a trama, ainda soltos, mas também permite que essa mesma palavra, esse mesmo fio se fixe ao final da linha. É no movimento, na tensão entre estar lançado e estar fixo, que o *kairós* pode ser pensado como oportunidade, como momento. É na articulação que desenvolve desarticula o sentido de finalidade, passando a ser “autotélico, contém em si seu próprio fim” (ibid., p. 208). Como aquilo que liga uma extremidade à outra, como simples corda articuladora, na sua própria articulação já está dado o seu fim, a sua finalidade. A finalidade como obra que ele próprio é, no percurso em que se lança. “É o momento em que a *poiesis* e a *tekhne* [...], no ápice da sua inventividade, se aproximam da *praxis*, de uma interiorização divina da finalidade” (ibid., p. 208). É quando a prática se reencontra com a criação e com a técnica. É quando, na ação, aquilo que foi aprendido (*tékhne*) não entra em choque com o momento do novo (*poiesis*).

O *kairós* permite, assim, que criação e técnica andem juntas, o que, para o campo da educação, desperta-nos grande interesse. A ação, fim último de nosso ensino, seja ela moral, artística, política, encontra, num tempo vivido como *kairós*, como oportunidade, a certeza de que “no ápice da inventividade”, a técnica não pode sobrepor à criação e nem a criação prescindir da técnica. Isso implica ver a arte não mais como adereço, como acessório, mas como necessária à ação, à *praxis*. Um ensino não deve prezar, assim, mais pela técnica do que pela “poesia”. Nem se deve imaginar um ensino totalmente “poético”, de “livre expressão”. Há técnica para ser criativo, há técnica para poder improvisar, como fazia Górgias, mas também como faz nosso Hipócrates, ontem e hoje. O *kairós* só nos permite estar atento ao momento, às singularidades, à oportunidade de se lançar. A regra, a técnica, não vale porque sempre valeu, ela vale por aquilo que ela possibilita no momento. A finalidade, conceito caro à educação, necessário às conduções pedagógicas e psicagógicas, tem aqui um reinvestimento no seu sentido. O fim não está no fim, mas no começo, naquilo que ele inicia, que propicia. É nesse sentido que Bárbara Cassin vai, por fim, distinguir “mais claramente uma 'retórica do *kairós*' e uma 'retórica do *topos*'” (ibid., p. 208). As retóricas do *tópos* [espaço] são “uma máquina de fazer premissas a partir de uma conclusão dada [...]: com o *topos*, tem-se o *telos*, e falta percorrer da melhor maneira possível o trajeto normatizado, ao passo que, com o *ex tempore* [improvisação], tem-se a abertura autotélica do começo” (ibid., p. 208). As retóricas do espaço, na origem platônico-aristotélicas, mas que costumamos chamar simplesmente de retórica, com os seus tratados, suas regras, “dicas”, etc., mas também deveríamos incluir a própria dialética filosófica, tem, assim, sempre um fim em vista do qual elaboram seus argumentos, seus pensamentos. É preciso ter uma finalidade para se dizer algo, para se

conduzir alguém a algum lugar. Nas retóricas do tempo, sofisticadas, trata-se do contrário, situar-se sempre na “abertura autotélica do começo”, numa espécie de infância da arte de falar e, por que não, da arte de conduzir, pedagógica ou psicagogicamente.

5.3 2.^a Contribuição: Argumentos persuasivos: *Éthos* e *páthos*

A arte de conduzir abre a possibilidade de nos voltarmos à persuasão e, com ela, a seus argumentos. Ao falar em *éthos* e *páthos*, Aristóteles disse que se requer do orador que “mostre possuir certas disposições e as inspire ao juiz. Para inspirar confiança, importa sobremaneira, principalmente nas assembleias deliberantes, e também nos processos, que aquele que fala mostre-se sob certo aspecto, faça crer que se encontra em determinadas disposições a respeito dos ouvintes, e, além disso, encontre estes nas mesmas disposições a seu respeito” (*Retórica*, 2, 1, 2-3). Essas disposições receberam desde então o nome de *éthos* e passaram a representar até hoje, até a “nova retórica”, “o caráter que o orador deve assumir para inspirar confiança no auditório” (REBOUL, O., 2004, p. 48). Um orador que não inspire confiança no seu público está fadado ao fracasso. Eis porque constitui um dos argumentos persuasivos que o orador deve possuir ou, ao menos, representar, pois dele depende grande parte da escuta do juiz. É, no entanto, desse caráter de representação que Quintiliano retirará o sentido hipocrítico que nos interessa aqui. *Éthos* e *páthos* passam a assumir um aspecto teatral.

5.3.1 Ethos como comédia / Pathos como tragédia

“Eu diria que o primeiro [*éthos*] é similar à comédia, o outro [*páthos*] à tragédia” (QUINTILIAN., *Institutio Oratoria*, Livro VI, 2, 20).

O caráter cômico de *éthos* provém do seu papel representativo, cuja máscara precisa ser “exagerada”, salientando aspectos quase estereotípicos daquilo que defende, pois só assim se chega ao maior mérito de sua expressividade que é “parecer fluir da natureza das coisas e pessoas com as quais estamos envolvidas a aparição clara do caráter moral do orador para ser reconhecida como se estivesse em seu discurso”(ibid, 13). Eis a definição de *éthos*, buscar na natureza da ação os aspectos que possam dar ao orador e à causa maior confiança e

legitimidade. Quintiliano chega a buscar, inclusive, em exercícios de escola de sua época chamados justamente de *éthos*, nos quais estavam “acostumados a representar os personagens do rústico, do supersticioso, do avaro, do tímido” (ibid., 18) as bases para sustentar esse caráter cômico. No entanto, adverte-nos que tudo aquilo que é representado é ineficaz se o orador também não os possuir em certa medida. A representação, o *éthos* que o orador performa, não vai assim contra, como muitas vezes é pensado, ao *éthos*, ao caráter que ele mesmo (o orador) possui ou, ao menos, à forma como se mostra em sociedade, pois “as virtudes que ele deve louvar na ação ele deve possuir ou ser pensado possuir” (ibid., 18). Assim, um orador “que, enquanto fala, é tido como um homem ruim, falará certamente de forma ineficaz, pois ele não será tomado como falando de maneira sincera” (ibid., 18). A “verdade” do orador, a sua honestidade de estar de acordo com aquilo que ele mesmo é, passam a ser, assim, um aspecto fundamental para a credibilidade e confiança que o *éthos* representa. E, nesse sentido, é muito interessante ver Quintiliano buscando uma união entre aquilo que mostramos e aquilo que somos, vendo na natureza da representação a mesma natureza que nós também somos. Quando performamos um “rústico, supersticioso, avaro ou tímido” não estamos performando um outro, estamos performando nós mesmos, estamos performando aquilo que em nós é “rústico, supersticioso, avaro ou tímido”. Isso, por si só, já basta para podermos atuar sem o estigma da falsidade, do fingimento, com o qual estamos acostumados. Isso, em sala de aula, significa poder representar, assumir caracteres vários que, quem sabe, possam dar mais credibilidade, mais informação, sensória inclusive, para aquilo que está sendo dito, para que aquilo que está sendo dito ganhe força, impacte mais aquele que ouve. A *performance*, assim, recolhe do mundo sensível, da sensação (*aísthesis*) a sua impressão; o que faz com que seja possível impressionar o outro é porque o outro e eu participamos de um mesmo mundo, sentimos um mesmo mundo, temos os mesmos sentimentos, pensamentos, ações. Assim, numa bela passagem Quintiliano declara que “nós não somos queimados sem o fogo ou molhados sem a umidade, assim como uma coisa não doa à outra a cor que ela mesma não tem. Nosso primeiro objeto deve ser, portanto, que aquilo que nós desejamos impressionar no juiz nós devemos impressionar em nós mesmos, e que nós devemos ser tocados antes de começar a tocar outros” (ibid., 28).

Dito isso fica mais fácil compreender o outro tipo de argumento persuasivo, *páthos*, pois se trata de uma forma de impressionar. Assemelha-se, então, à tragédia. Os sentimentos envolvidos nesse tipo de argumento persuasivo tendem a assumir um aspecto grandioso, sublime. Não se trata mais daquilo que eu represento, da causa que eu defendo, não se trata mais de “rir” do outro, de “olhar” para o outro”, para a causa, “exagerada” na figura do

orador. Trata-se de “comover-se consigo”, com aquilo que a fala do outro diz de mim, com aquilo que me impacta na fala do orador, com os sentimentos que essa fala desperta em mim. É a parte da eloquência envolvida em “excitar cólera, ódio, medo, inveja, pena” (ibid., 20), ou qualquer outro sentimento forte como estes. Percebe-se um tom de aumento em *páthos*. É da ordem do despertar, do tornar algo mais acesso, mais vivificado. Há, portanto, na sua atuação, na sua *performance*, um certo grau de amplificação que é preciso jogar. Assim, se há algumas coisas “detestáveis em si mesmas como parricídio, assassinato ou envenenamento, outros requerem serem feitas aparecer como tais” (ibid., 21). Eis o trabalho patho-lógico. E como causar essa aparição? Quintiliano apresenta duas alternativas: “ou mostrando que aquilo que nós sofremos é mais sofrível que o mau ordinariamente considerado grande [...] ou aumentando algum mal que nós recebemos para que faça que mesmo as maldades mais pequenas apareçam intoleráveis” (ibid., 22). O que acontece no “objeto do patético” (ibid., 23) é que deve haver uma passagem, uma transferência, para que aquilo que é tido como indigno de consideração pareça intolerável, “como quando dizemos que há mais mal num insulto verbal que num murro ou que há mais punição na desonra do que na morte” (ibid., 23). Como fazer isso? De novo Quintiliano responde que, primeiro, fazendo na gente mesmo, pois “o requisito-chefe para mover os sentimentos dos outros é, até onde posso julgar, que nós também sejamos movidos, pois a suposição de dor, cólera e indignação será geralmente ridícula se nós adaptarmos somente nossas palavras e olhares, e não as nossas mentes, a essas paixões” (ibid., 26). Até mesmo a verdade passa a ter a ver, assim, com a ação dramática, pois “qualquer coisa que desejamos aparecer como verdade, devemos assimilar nós mesmos aos sentimentos daqueles que estão verdadeiramente envolvidos e deixar nossa linguagem proceder a partir desse temperamento” (ibid., 27). A verdade não tem mais a ver aqui com adequação da linguagem a uma realidade, mas com assimilação dos sentimentos daqueles verdadeiramente envolvidos; verdade como sentir verdadeiro e como adequação da linguagem a esse sentimento.

Quintiliano então se pergunta como é possível ser afetado “se os nossos sentimentos não estão em nosso poder?” (ibid., 29), ou seja, como é possível afetar-se se, quando estamos afetados, é sempre um outro que nos afeta? Como sentir antes? Eis novamente o trabalho do ator em jogo. Nosso Hipócritas tem mais uma vez que voltar à cena para oferecer uma resposta. Quintiliano traz uma ideia que, muitos anos mais tarde, será fundamental para o teatro realista, a noção de representação de um objeto ausente. Como é possível chorar em cena, por exemplo? Mediante imagens (*visiones*, em latim, *phantasíai*, em grego) “através das quais as representações de objetos ausentes [a perda de um filho, a morte de um ente querido]

estejam tão distintamente representadas na mente, que nos deem a ideia de as estarmos vendo com nossos olhos e tendo-as ali diante de nós” (ibid., 29). Ora, ainda que discordemos dessa técnica, e as correntes teatrais podem discordar muito aqui quanto à melhor forma de ser afetado, o que importa é trazer as sensações à tona para poder “vividamente representar para si mesmo coisas, vozes e ações” (ibid., 30). Eis o que o homem de teatro, o nosso ator, hipócrita, pode trazer à discussão sobre o *páthos*. Trata-se de vivificar em si o que o outro vive e, assim, viver um pouco o que o outro vive, como vive, para poder impressionar quem ouve. Trata-se de ser impressionado, de ser afetado, de deixar-se tomar por essas emoções, por essas paixões (*patio*) para que seu discurso afete o outro, mexa nas suas sensações, transformando-o.

Eis outro ponto forte para as salas de aula, *páthos* pode trazer ao trabalho do professor a potência de afetar o outro, de transformá-lo, não pelo que está sendo dito, mas pela forma como está sendo dito, pela carga emocional, emotiva, do encontro. Trata-se de poder compartilhar um mundo de sensações, de emoções e de afetações uns com os outros, cujo resultado são as ações que estes efetuam nesse mesmo mundo. E, como diz Quintiliano, ao final, “essa arte não deve ser ocultada dos leitores” (ibid., 36). Assim, também, penso, não deve ser ocultada do campo da educação. Se os leitores, qualquer pessoa, é objeto de *éthos* e *páthos*, mesmo que não o saibam, o ensino também o é, e se os professores, os mais interessados no ensino, nisso estão ocultos, cabe agora um “desvelamento” da arte retórica em educação.

5.4 3.^a Contribuição: A Voz

Resta-nos, então, enfrentarmos a questão da voz. Em primeiro lugar, resta-nos enfrentar a nossa própria voz. Isso significa enfrentarmos-nos, em certa medida, com o discurso que viemos desenvolvendo até aqui e darmos conta dele quando essa fala se encerre. Quando Quintiliano propõe desocultar a arte retórica, devemos ouvir um orador que se pretende transparente em sua própria fala. Nada além do discurso pronunciado para referendar aquilo que está sendo dito. Nenhuma metalinguagem, nenhuma metafísica, simplesmente o discurso. Se é o discurso pronunciado que deve dar conta, então, de tudo aquilo que afirma e nega é pela força da voz, e também dos gestos, que nos devemos perguntar. O que garante a transparência é, assim, a aceitação de tudo que aparece. Só há o mundo fenomênico e,

portanto, não há nada por detrás, por trás das vozes e dos gestos. O discurso vale pelo *que* pronuncia *da forma* que pronuncia. Não há separação entres esses dois mundos, o da *quididade* e o da *ornamentação*, nem hierarquização também. Não há um mundo melhor e um mundo pior, um mais o outro, há somente um mundo.

Enfrentemos, então, a voz, não mais a nossa própria, mas o conceito. A voz, diz Quintiliano, é nosso “intermediário entre nós mesmos e nossos ouvintes e produz, então, precisamente a mesma emoção naquilo que a gente colocou nela e no juiz” (QUINTILIAN., *Institutio Oratoria*, Livro XI, 3, 62). É o que nos liga, então, ao outro no universo do som. É também o que nos permite enviar não só o que dizemos, mas também o que sentimos. Curioso, no entanto, que talvez não seja uma questão de emissão, de transmissão. O som não transmite a emoção, ele “produz” no outro a emoção que minha voz carrega. Não se trata, portanto, de uma passagem de uma substância, a emoção, de um lugar a outro. Trata-se da produção de uma mesma emoção em dois lugares. Isso pode parecer, em princípio, um pouco complicado de entender, mas nos parece muito importante para pensarmos a ideia de transmissão, de transmissão de conhecimento, de saberes, etc., muito difundida em educação. O que se passa de um falante a outro não sai de um e entra em outro. Essa imagem tão presente do saber passando de uma cabeça à outra não se sustenta porque os meios pelos quais essas informações passam não são comensuráveis, isto é, não são da mesma ordem. Como é possível aquilo que se passa em mim adentrar diretamente, exatamente, o outro? Que garantias eu tenho desse sucesso espantoso? Em princípio, nenhuma. A menos que postule de início uma metafísica que garanta essa passagem, tenho de lidar, no mundo vivido, como espanto. O que Quintiliano nos afirma sobre a voz é que nela não se passa nada, não se transmite nada. Colocamos algo nela e ela produz isso no outro. Eis tudo. O que estava em mim não sai de mim para habitar o outro. Ele habita o meio, eis o espantoso. Ela é o intermediário. Em realidade, não está nem em mim nem no outro, não é minha nem do outro. É uma instância “colocada” no meio, na qual aquele que fala coloca algo e esse algo produz o mesmo no outro. A voz parece, assim, uma espécie de carga, que recebe e transmite por impacto aquilo que ela carrega e nisso produz efeito no outro, uma força capaz de impactar o outro, mas não de entrar nele, não de misturar-se a ele. O que é produzido no outro é produzido pelo impacto. Só. Temos, assim, em oposição à imagem tradicional de transmissão em educação, a simples afetação. Trata-se de pensar, então, numa pedagogia da força, numa pedagogia física, se quisermos, como pensavam os fisicalistas pré-socráticos. O mundo é o mundo do afetar e do ser afetado e nele precisamos pensar a educação. Mas para podermos

aproximar-nos de tal pedagogia é preciso antes perguntar: que força é essa? O que é propriamente a voz?

Quintiliano apresenta duas características principais: a natureza da voz e o modo como é usada. “A natureza da voz depende da sua quantidade e qualidade” (ibid., 14). A quantidade da voz é dada por aquilo que poderíamos chamar de potência, ou seja, “forte ou fraca, apesar de haver alguns tipos de vozes que se alinham entre esses extremos, e há inúmeras gradações desde as notas mais altas até as mais baixas e das mais baixas às mais altas” (ibid., 15). A qualidade diz respeito ao que hoje chamaríamos timbre, “a voz pode ser clara ou rouca, grossa ou fina, macia ou dura, de um compasso largo ou estreito, rígido ou flexível, e nítido ou desafinado, enquanto o poder respiratório pode ser grande ou pequeno” (ibid., 15). As diferenças quanto ao timbre repousam naquilo que a voz tem de elemento físico, sonoro, ou seja, nos órgãos por onde a respiração passa ou nos canais da voz mesma. Quanto aos modos como a voz é usada, as maneiras de falar, Quintiliano agrega aos tradicionais *nítido*, *grave* e *circunflexo* que vinham desde Cícero e antes, a “muitas outras formas de entonação [...]: ela pode ser intensa ou relaxada, alta ou baixa, e pode mover-se em um tempo rápido ou lento. E aqui também há muitas gradações intermediárias entre os dois extremos” (ibid., 17). Assim, em vez de enumerar uma série infinita de nomes, constituindo uma taxonomia das vozes, tarefa infundável e, por isso mesmo, sem sentido, Quintiliano apresenta-nos a voz como um distintivo de cada ser humano. A voz é uma de nossas marcas diferenciais e “assim como a face, apesar de consistir num número limitado de feições, ainda assim possui uma infinita variedade de expressões, assim também é a voz: pois apesar de possuir umas poucas variedades às quais possamos dar um nome, ainda assim cada humano existente possui uma voz distintiva de si, a qual é facilmente distinguida pelo ouvido como as características faciais o são pelo olho” (ibid., 18). Há um aspecto, portanto, de reconhecimento na voz, somos lembrados pela voz que temos, ela nos identifica quase como um nome, para continuarmos, ainda, na associação de Quintiliano. E é curioso pensar que, assim como o nome, que não escolhemos, mas nos constitui, a voz também nos marca sem que a tenhamos propriamente escolhido. Não está sob nosso total controle nossa voz. Podemos modulá-la, modificá-la com a prática, com exercícios, mas há componentes totalmente estrangeiros nela. Em primeiro lugar, nossa constituição física, nossa possibilidade respiratória, o trajeto que a respiração faz até sair em forma de voz, mas ainda que possamos, de certo modo, interferir nessa constituição, nesses aparelhos e na forma como respiramos e falamos, há um outro fator estrangeiro: a nossa história. A voz carrega em si, também, o solo em que nascemos, o percurso que fizemos até aqui, as falas das pessoas próximas a nós, o nosso próprio tempo

histórico, enfim, uma série de caracterizações que não estão sob nosso controle e transparecem nessa voz, que é a nossa voz própria. A voz carrega, assim, a estranha propriedade de ser o mais próximo e o mais alheio ao mesmo tempo, de ser a individualidade, mas ser também o todo, a coletividade na qual estou inserido. Tudo isso está presente não só na maneira como o som em mim se faz voz, mas também na forma como se faz fala, ou seja, na forma como a minha voz se articula, como ela se desenrola no tempo.

Para além dos aspectos de fala que já analisamos, há, então, o que Quintiliano chama propriamente de “ação” [na versão inglesa, *delivery*, cujas traduções dão o sentido de ação, da *actio* oratória, mas cujo sentido pode ser pensado também como “entrega”, como “algo que é levado”], ou seja, a *hypókrisis* do orador. Era composta não só pela voz, legado aristotélico, mas também pelos gestos, legado ciceroniano. O que nos interessa aqui, então, com esse sentido de “ação” da voz é podermos pensá-la nessa forma mais ampla, aliada aos movimentos gestuais, à própria movimentação durante um discurso. Não entraremos em detalhe quanto a significados de gestos, basta-nos pensar aqui que essa voz, ao se fazer fala, ao desenrolar-se no tempo, assume uma característica de ação, de atuação. Assim, a distintividade de cada voz também se apresenta no endereçamento, no transporte que ela realiza no tempo. Os ritmos, as intensidades, os tons, tudo isso transparece na “ação” da voz.

Quintiliano oferece-nos quatro características dessa “ação”, quatro características da linguagem que a compõe: “deve ser correta, clara, ornamentada e apropriada” (ibid., 30). A correção garante-nos que nossa expressão seja fluente, clara, agradável e o que ele chama de “urbana”, ou seja, comum à cidade. Se podemos ver ainda aqui, nessa caracterização, um certo engessamento daquilo que uma fala pode oferecer, da forma como pode se “entregar”, lembremos que se trata de uma certa “entrega” de voz pensada para um tribunal. Quintiliano distingue como caráter fundamental para uma “ação” correta a voz ser audível e a respiração “nem tão curta nem difícil de sustentar ou recuperar” (ibid., 32). Trata-se, portanto, do caráter físico da “ação” da voz, ou seja, do que a torna possível de ser ouvida. O segundo ponto é a clareza, que diz respeito às palavras serem “expressas na sua inteireza, ao invés de serem engolidas ou cortadas, como com grande frequência é o caso, já que muitas pessoas falham em completar as sílabas finais por super-enfatizar o começo” (ibid., 33). É o aspecto, portanto, de tornar a “ação” da voz, sua entrega, acessível de uma melhor forma. Pode ser subdividida em pronúncia e pontuação. Quanto à pronúncia Quintiliano nos adverte que é um jeito “chato e ofensivo pronunciar toda letra como se estivéssemos registrando um inventário” (ibid., 33), quer dizer, não é necessário pronunciar tudo para se ter clareza, basta não engolir ou cortar palavras. A pontuação, por sua vez, apresenta um aspecto interessante quanto a essa “entrega”,

pois permite justamente dar o ritmo. Além de pontuar o lugar certo de iniciar ou terminar uma frase “é necessário notar em que lugar o discurso deve pausar e ser momentaneamente suspenso [...] e quando deve chegar a uma parada completa” (ibid., 35). Aparecem, então, a pausa e o silêncio como dois momentos “necessários” ao discurso, são eles que ditam o ritmo, pois “as pausas variam na extensão, dependendo se marcam a conclusão de uma frase ou de um período” (ibid., 37). Há, portanto, várias pausas, diferentes entre si, com extensões, durações diferentes. Eis o movimento da fala no tempo e a sua possibilidade de variar. Eis, também, o que confere a cada fala organização e impacto, e é por isso que Quintiliano marcará a pontuação como aquilo “sem o qual todos os outros méritos da oratória não valem nada” (ibid., 39). Sem a pontuação não há ritmo, e sem ritmo não há apelo numa fala. Mas o apelo depende, também, em grande medida, do modo como a fala está ornamentada – no modo como ela se apresenta, como se veste.

A “ação” “será ornamentada se for apoiada numa voz que é fácil, forte, rica, flexível, firme, doce, duradoura, ressonante, pura, de longo alcance e penetrante aos ouvidos (já que há um tipo de voz que impressiona a escuta não pelo seu volume, mas por sua qualidade peculiar.” (ibid., 40). Trata-se, portanto, da característica da “ação” que diz respeito à forma como ela atinge o ouvinte. Nesse sentido, é interessante a ressalva de Quintiliano que não é o volume o que atinge um público, ao menos não é o que mais impressiona, isso encontra-se a cargo da qualidade do ornamento que a fala carrega, do seu charme, da sua peculiaridade. A voz será comparada, nesse seu caráter de ornamentada, “às cordas de um instrumento musical; quanto mais frouxa é a nota mais baixa e mais plena que é produzida, enquanto que se estiver apertada, o som torna-se mais fino e estridente. Consequentemente, as notas mais baixas perdem força e as mais altas correm o risco de quebrar a voz” (ibid., 42). Portanto é preciso manter a voz afrouxada que, assim, produzirá os melhores sons, conseguirá atingir tanto as notas mais baixas quanto as mais altas. Dessa maneira, como um instrumento musical perfeito “deve ser facilmente manejada e deve possuir todas as necessárias inflexões e modulações” (ibid., 40). A ornamentação garante, assim, os tons, as tonalidades que uma voz pode assumir, e é nessas tonalidades, nessas modulações, que é possível a uma voz carregar uma emoção, uma carga emotiva. Quintiliano chegará a dizer que a parte essencial da “ação” de uma voz é a regularidade e sua variedade de tons e que “é nesse tom que a ação realmente consiste” (ibid., 43), ou seja, para além da regularidade, essencial, é a variedade de tons o que realmente importa quando uma voz é endereçada a outrem, e isso porque “a arte de produzir variedades não simplesmente encanta ou refresca os ouvidos, mas, pelo justo fato de que envolve uma mudança de esforço, revive as energias despendidas do orador. É como o alívio

causado por trocas de posição, como as envolvidas ao estar de pé, a andar, a sentar, e a deitar, nenhuma das quais se pode suportar por um longo período” (ibid., 44). A variedade de tons não é, assim, como por muito tempo tem sido pensada, um aspecto simplesmente agradável aos ouvidos do interlocutor, como um recurso para “embelezar” a linguagem. É parte fundamental da linguagem, pois garante que as energias sejam renovadas, revividas e, dessa forma, “evitado o que os Gregos chamam *monotonia*.” (ibid., 45). A ornamentação passa de recurso estilístico, podendo estar ou não estar num discurso, para parte essencial deste, pois sem ela perde-se o interesse por aquilo que está sendo dito, desvia-se a atenção, despende-se a energia para outro lado.

Esse aspecto é muito importante para ter-se em mente no trabalho em sala de aula, pois quantas vezes deixamos de variar os tons e passamos a falas totalmente monótonas. Além disso, o que Quintiliano atesta ser o ponto mais importante na escolha do tom a ser usado, a saber, “a necessidade de adaptar a voz para caber a natureza dos diversos assuntos nos quais estamos falando e os humores que demandam” (ibid., 45), é um preceito que a educação descumpre. Nossas vozes tendem a assumir sempre o mesmo tom, estejamos falando de língua portuguesa, inglesa, ciências, matemática, artes ou filosofia. E mesmo no interior de uma mesma disciplina, o tom também não varia se estamos tratando de sintaxe, semântica ou morfologia, teoria do conhecimento, estética ou política. Adaptar a voz para que caiba nela a natureza dos diversos assuntos e os humores que demandam, eis um princípio forte à linguagem. Não se trata de impor a natureza dos assuntos à forma como quero falar, um autoritarismo do falante, do orador, mas adaptar a voz à natureza. É à natureza que compete o que sai pela minha boca, pela minha voz, presto reverência a ela ao falar sobre os diversos assuntos e, por isso, devo-me submeter para que caiba na minha voz o que a natureza quer e precisa dizer. Eis uma formulação totalmente diferente da que estamos acostumados a tratar como linguagem em sala de aula. Somos autoritários, em primeiro lugar, com a linguagem, e ensinamos esse autoritarismo, esses maus tratos à língua, aos nossos alunos. E, pior, depois queremos cobrar que eles usem corretamente a linguagem, referenciem-se na norma culta, prestem reverência aos autores da tradição literária. Eis um barbarismo completo. Estamos falando algo sem sentido, dizendo com o nosso modo de falar uma coisa e pedindo que respondam outra. Não há comunicação aí. Podemos imaginar que nossos alunos não percebiam essa dissonância, esse “fora do tom”, mas é justamente pelos seus atos que percebemos a incoerência que temos cometido. Seria preciso, então, reapaixonar cada assunto que tratamos, revestir cada aula, cada tópico, da variedade de tons que lhe cabe, conforme cada natureza. Tratar-se-ia de prestar cuidado, estar atento, a cada discurso, a cada assunto,

não como uma forma de “saudar os clássicos”, numa versão empolada de nobreza e aristocracia, como um erudito. Pelo contrário, significa trazer os diversos assuntos para o mais próximo, para um lugar mais íntimo, para um lugar em que o corpo possa senti-los por completo, que se apegue a eles. Não se trata de elevar os assuntos para as alturas em nome da reverência, reverencia-se desde debaixo, desde um plano mortal, desde um mundo das sensações. Eis a reverência hipócrita, a reverência que o ator presta aos deuses. Trata-se, assim, de uma obra de rebaixamento, de se rebaixar, de curvar a sua forma de falar à forma que a natureza dos assuntos e os humores, as emoções envolvidas, peçam. E eles pedem, basta sabermos ouvi-los.

Chegamos, então, ao que Quintiliano chama da apropriação da “ação”. Mas o que é essa apropriação? Também aqui não indica apropriar-se, que nossa voz se aproprie de algo, pelo contrário, “a apropriação repousa na adaptação da ação aos assuntos em que estamos falando” (ibid., 61). É a voz, mais uma vez, no seu endereçamento ao outro, que deve ser apropriada pelos assuntos, é ela quem se adapta. O processo de adaptação é conduzido pelas emoções, pois “esta qualidade é, principalmente, suprida pelas emoções elas mesmas, e a voz soará assim que as paixões atingirem suas cordas” (ibid., 61). Como um instrumento de corda, a voz permanece à espera, à espera das emoções dos assuntos. São estas os instrumentistas de nossa voz. São estas quem performam os tons, as palavras, os ritmos que saem pelo nosso instrumento vocal. Isso não significa, como alguns podem desconfiar, que permanecemos passivos, simplesmente esperando. A voz espera, mas para esperar necessita da adaptação, necessita da afinação, poderíamos dizer. Se não somos os instrumentistas, somos os afinadores, e tanto um quanto outro devem falar a mesma língua, caso contrário não se tem música. Talvez alguns quisessem e, quem sabe, ainda se pretendam, instrumentistas ao falar. Mas já nos daríamos por satisfeitos se formos afinadores. Cabe a nós, então, adaptar nosso instrumento, nossa voz, para que possa estar pronta para receber as impressões e os impactos das emoções. Se é possível, de certo modo, performá-las, isso não implica produzi-las. Há uma “diferença entre a verdadeira emoção, de um lado, e a falsa e fictícia de outro. A primeira surge naturalmente, como no caso da dor, cólera ou indignação, mas falta-lhe arte e, portanto, requer ser formada por treinamento metódico. A última, por outro lado, implica, sim, arte, mas falta-lhe a sinceridade da natureza: conseqüentemente nesses casos a principal coisa a ser feita é excitar os sentimentos apropriados em si mesmo para formar uma imagem mental dos fatos e exibir uma emoção que não pode ser distinguida da verdade” (ibid., 61-62). Afinar, assim, nosso instrumento que é a voz significa excitar os sentimentos que existem em nós para poder exibi-los numa forma indistinguível da verdade. E o que significa essa excitação dos

sentimentos? Como se excita uma emoção? Já pudemos mostrar a ideia de Quintiliano, retomada aqui, de presentificar uma emoção já vivida, revivendo-a agora sob a máscara da representação. Agora, em que sentido esse reviver mascarado é tão verdade quanto a primeira emoção, sendo indistinguível uma coisa da outra, difícil afirmar. Trata-se, novamente, de vivificar em si o que você mesmo ou o outro tenham vivido para poder impressionar quem ouve. Trata-se de tencionar as cordas de nosso instrumento para que este possa vibrar na nota desejada. Caso contrário, sem esse trabalho de tencionamento, a emoção não poderá vibrar em nossas vozes com a força e a precisão de que necessita. Podemos deixar nossas cordas afrouxadas, na descrença de que essa ação sobre as emoções produza algo verdadeiro, mas aí corremos o risco, quem sabe, das emoções não vibrarem através de nós da melhor forma possível. Num instrumento frouxo, os sons, e até algumas notas, vibram e produzem um certo efeito, a emoção passa por ele sonando, mas num instrumento afinado esta vibra mais bonita, com mais elegância, e consegue atingir tudo o que ela pode. Eis a reverência que devemos prestar. O modo como conseguimos a afinação talvez possa ser diferente do prescrito por Quintiliano, existem diferentes jeitos de se afinar um instrumento, o que não se pode é deixar a oportunidade de o instrumento produzir todos os sons e com a beleza que lhe é própria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM RETORNO ÀS RUAS

Eis, então, tudo o que tínhamos a dizer sobre a voz. Se é ela o que marca a hipocrisia do ator, aquilo que o sustenta, é com ela que podemos retornar às destinações da pedagogia: hipocrática ou hipocrítica. Caminhamos neste trabalho por duas ruas em que a hipocrisia de um Górgias se chocava inúmeras vezes com a “hipocrasia” de um Platão. Nenhum dos dois parece ter cedido muito espaço ao outro. Sofística e filosofia continuaram seus passos mais ou menos lado a lado. É verdade que as duas ruas tomaram, em grande medida, a forma da filosofia. Digamos que o “engenheiro” dessa obra, os séculos que se passaram desde os Gregos até nós, tiveram uma certa “queda” pela “forma” filosófica e empurraram os sofistas e os retóricos para a mais longínqua dessas ruas, sempre os empurrando para frente, para longe da linda estrada que a filosofia ia construindo. O problema é que os engenheiros de uma rua e os engenheiros da outra, apesar de terem a mesma formação, não calcularam que, no extremo, no infinito, até retas paralelas se cruzam. E, ao se cruzarem, aquele espaço não pertence nem a uma rua nem a outra, pertence às duas ou, se quiserem, a nenhuma, pois é sempre um espaço

de litígio, um espaço de risco. Assim, os sofistas e retóricos expulsos da rua lógico-ontológica pelo princípio de não contradição puderam, e ainda podem, olhar e reclamar para a outra rua, desde o cruzamento, por que sua fala não deve ser considerada como tal pela pedagogia e pela política, ao menos não na rua que levou esse nome. Tampouco podem retornar à lógica e à ontologia. Preferem, assim, habitar a encruzilhada, um espaço que se cria e se recria a todo instante na passagem de um ou de outro. Atada ao silêncio convicto de um Crátilo, ao ruído sonante de quem “erra”, de quem vive o mundo sensível, mas também à ficção denunciativa de que toda fala a ela pertence, permanecem. Eis os itinerantes sofistas, o conjunto “cigano” das ruas pedagógico-política e lógico-ontológica que resolveram habitar justamente ali onde a filosofia os deixou, na encruzilhada. Se atrapalham o livre trânsito da filosofia e suas filhas ciências, difícil dizer. O que é impossível negar, no entanto, é que quem percorrer o caminho que percorremos aqui topará necessariamente com esse “bando” ali, na encruzilhada. Lá estão eles porque lá foram deixados e de lá não podem sair ao menos que se dê espaço a eles em uma das duas ruas. Para isso, no entanto, essas ruas teriam de se adaptar também ao seu modo de ser, já que causam um certo estranhamento pela forma de se comportarem. Isso não implica que de vez em quando não adentrem uma das ruas, especialmente a pedagógico-política, onde se sentem mais à vontade, mais próximos. Mas são sempre mal falados por lá. O que está em jogo para eles, então, não é poder transitar por uma das duas ruas, às vezes se encontra um aqui e outro acolá, ou alguns, nativos dessas ruas, que com eles se parecem. O que está em jogo é serem aceitos pela língua das duas ruas. Suas “não falas”, denunciadas no início da construção da rua pedagógico-política, podem agora se voltar a ela e querer retornar àquele início. Expulsa da rua lógico-ontológica por se tratar justamente de uma não fala, de um falar como falam as plantas e os descompromissados, sofistas e retóricos podem acusar novamente a construção da primeira rua. É por isso que continuam na encruzilhada. Essa não fala que acusa, e que portanto fala, não é bem vista nos dois territórios. Revê-la, “reabilitá-la” exige assim um esforço para ir até a encruzilhada e ouvi-los, pois é na linguagem, material de construção das duas ruas, que se pode construir algo novo, ruas novas. É impossível prever a configuração dessa(s) nova(s) rua(s). Serão construídas? Por onde passarão? Pelo meio das outras duas? Paralelamente? Sobre elas? E os limites do espaço? Do espaço da linguagem? É uma obra grandiosa, como foi a construção dessas duas outras ruas ao longo de todos esses séculos e, como tal, demanda gente, demanda tempo, mas também demanda sorte. É por isso que o destino da pedagogia, como também o destino da política, mas poderíamos também dizer até, da lógica e da ontologia, não é decidido simplesmente por aqueles que a essas áreas se dirigem. A destinação hipocrática ou hipocrítica está aí, atravessando as duas, em travessia,

como se nenhum de nós a escolhesse. Nessa parte final, tentei ir além da constatação dos destinos. Falei um pouco mais em nome da hipocrisia, em nome da fala do ator: é a parte que me cabe enquanto ator desse processo trágico que é a construção de saberes. As duas ruas continuam abertas, e nós, presentes na encruzilhada. Atentos ao que indicam os dados lançados!

REFERÊNCIAS

ANAXIMANDRO. *Os pensadores originários: Anaximandro, Parmênides, Heráclito*. Petrópolis: Vozes, 1991.

ANTIFONTE. *Testemunhos, fragmentos, discursos*. São Paulo: Loyola, 2008.

ARISTIDES, E. *Discurso I*. Madrid: Gredos, 1987.

_____. *Discurso II*. Madrid: Gredos, 1997a.

_____. *Discurso IV*. Madrid: Gredos, 1997b.

ARISTÓFANES. *Nuvens*. São Paulo: Abril Cultural, 1972. (Os pensadores).

ARISTÓTELES. *Arte retórica e arte poética*. Rio de Janeiro: Ediouro, [19--].

_____. *Metafísica de Aristóteles: livro 4*. Tradução Fernando Santoro. Disponível em: <<http://www.pec.ufrj.br/ousia>>. Acesso em: 20 out. 2008.

_____. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Os pensadores).

ARTAUD, A. *O teatro e seu duplo*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BARROS, M. Uma didática da invenção. In: *O livro das ignoranças*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

BAUMAN, Z. *A criação e a anulação dos estranhos: o mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BORBA, F. S. *Dicionário de usos do português do Brasil*. São Paulo: Ática, 2002.

BRANDÃO, J. S. *Dicionário mítico-etimológico da mitologia grega*. Petrópolis: Vozes, 1991.

CASSIN, B. *Ensaio Sofísticos*. São Paulo: Siciliano, 1990.

_____. *O efeito sofisticado*. São Paulo: edições 34, 2005.

CASTELLO, L. A. *Oculto nas palavras: dicionário etimológico para ensinar e aprender*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CÍCERO. *Retórica a Herênio*. São Paulo: Hedra, 2005.

CORNFORD, F. *Principium Sapientiae*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1952.

DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, M. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.

_____. *A história da loucura*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____. *Estratégia, poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2003. (Ditos e escritos; IV).

_____. *O nascimento da clínica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRIAS, I. *Doença do corpo, doença da alma: medicina e filosofia na Grécia clássica*. São Paulo: Loyola, 2004.

FROGEL, S. *The Rhetoric of Philosophy*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2005.

GOMPERZ, H. *Sophistik und Rhetorik*. Leipzig/Berlim: [s. n.], 1912.

GUTHRIE, W. K. C. *Os sofistas*. São Paulo: Paulus, 1995.

HEIDEGGER, M. *Nietzsche*. São Paulo: Forense Universitária, 2007. v. 2.

_____. *Ser e tempo*. Petrópolis: Vozes, 2004. v. 1.

JACOTOT, J. De la improvisación. In: *Lengua Materna: Enseñanza Universal*. Buenos Aires: Cactus, 2008.

JAEGER, W. *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

KERFERD, G. B. *O movimento sofista*. São Paulo: Loyola, 2003.

KOHAN, W. *A infância: entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LAÊRTIOS, D. *Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres*. Brasília: UnB, 1977.

LIDELL, H. G. SCOTT, R. *A Greek-English Lexicon*. Oxford: Clarendon Press, 1940.

LIMA, P. B. *Platão: uma poética para a filosofia*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

MURACHCO, H. *Língua grega*. Petrópolis: Vozes: 2001.

NAILS, D. *The people of Plato: a prosography of Plato and other socratics*. Indianápolis: Hackett Publishing Company, 2002.

NIETZSCHE, F. *Além do bem e do mal: prelúdio para uma filosofia do futuro*. São Paulo: Cia. das letras. 1996.

_____. *Escritos sobre retórica*. Madrid: Trotta, 2000.

ORTEGA Y GASSET, J. *A idéia do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

PERELMAN, C. *Retóricas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *Tratado de argumentação*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PERSEUS DIGITAL LIBRARY. Disponível em: <<http://www.perseus.tufts.edu/hopper>>. Acesso em: 9 set. 2009.

PHILOSTRATUS. *Lives of the sophists*. London: Harvard University Press. v. 4.

PINHEIRO, M. R. *Experiência vital e filosofia platônica*. 2004. Tese (Doutorado), Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2004.

PLATÃO. *Banquete, Fédon, Sofista, Político*. São Paulo: Abril Cultural, 1972. (Os pensadores).

_____. *Critão, Menão, Hípias Maior e outros*. Belém: EDUFPA, 2007a.

_____. *Diálogos: Fedro, Cartas, O primeiro Alcibíades*. Belém: EDUFPA, 2007b.

_____. *Diálogos: Mênon – Banquete – Fedro*. Porto Alegre: Globo, 1960.

_____. *Górgias*. Lisboa: Edições 70, 2006.

_____. *Mênon*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2003.

_____. *Protágoras, Górgias, O Banquete, Fedão*. Belém: EDUFPA, 2002.

_____. *República*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

_____. *Sofista, Político, Apócrifos duvidosos*. Belém: EDUFPA, 1980.

_____. *Teeteto-Crátilo*. Belém: EDUFPA, 1988.

QUINTILIAN. *Institutio Oratoria*: livros 6, 7, 9, 10. Disponível em: <http://penelope.uchicago.edu/thayer/e/roman/texts/quintilian/institutio_oratoria/home.html>. Acesso em: 10 out. 2009.

RANCIÈRE, J. *O desentendimento: política e filosofia*. São Paulo: edições 34, 1996.

_____. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

REBOUL, O. *Introdução à retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SANTOS, B. de S. O fim das descobertas imperiais. In: OLIVEIRA, I.; SGARBI, P. (Orgs.). *Redes culturais, diversidade e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SCOLNICOV, S. *Platão e o problema educacional*. São Paulo: Loyola, 2006.

SOCRATES. São Paulo: Abril Cultural, 1972. (Os pensadores).

SOFISTAS. *Testemunhos e fragmentos*. Lisboa: Imprensa nacional, 2005.

STANISLAVSKI, C. *A construção da personagem*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

VERMEREN, P.; CORNU, L.; BENVENUTO, A. Atualidade de o mestre ignorante. *Educação & Sociedade*, v. 24, n. 82, p. 185-202, 2003.

WATANABE, L. A. *Platão, por mitos e hipóteses*. São Paulo: Moderna, 2006.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)