

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Departamento de Filosofia
Programa de Pós-Graduação em Filosofia

Maria Cristina Theobaldo

**Sobre o “Da educação das crianças”:
a nova maneira de Montaigne**

São Paulo
2008

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

Maria Cristina Theobaldo

**Sobre o “Da educação das crianças”:
a nova maneira de Montaigne**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia, do Departamento de Filosofia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutor em Filosofia, sob a orientação do Prof. Dr. Sérgio Cardoso.

São Paulo

2008

Agradecimentos

Muito especialmente agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Sérgio Cardoso, pela orientação constante e primorosa e pelo estímulo perseverante.

Agradeço ao Prof. Dr. Franklin Leopoldo e Silva e à Profa. Dra. Marilena de Souza Chaui, examinadores na minha qualificação, pela contribuição que suas arguições suscitaram ao meu estudo.

Agradeço aos professores participantes das equipes do Projeto CAPES-PQI20-UFMT/USP/PUCRS: Profa. Dra. Maria das Graças Souza, Prof. Dr. José Carlos Estêvão, Prof. Dr. Renato Janine Ribeiro, Prof. Dr. Sérgio Cardoso, Prof. Dr. Milton Meira Nascimento, Prof. Dr. Luis Alberto De Boni e Prof. Dr. Roberto Pich, que, entre os anos de 2003 a 2008, generosamente contribuíram com várias atividades acadêmicas junto ao Departamento de Filosofia da UFMT.

Aos coordenadores e aos colegas dos grupos de pesquisa Estudos Renascentistas (da USP) e Ética e Filosofia Política (da UFMT), pelos oportunos estudos proporcionados.

À Fabrina, à Sandra e a Roberto, pelas leituras dos capítulos e pelas sugestões. À Julia e a Leonardo pela colaboração nas traduções.

Agradeço aos meus colegas do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Mato Grosso: Antonio Crisóstimo, Yone, Clara, Peter, Josita, Maurília Valderez, José Leite, Sara, Guilherme, Roberto, Angelo e Jivaldo, que sempre me apoiaram e prontamente consentiram em meu afastamento da docência para a realização deste trabalho.

À Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UFMT, particularmente à Profa. Dra. Marinêz Marques, à Profa. Lucimary Zattar e ao técnico Benedito Paulo de Souza, tão solidários e prestativos, viabilizando os tramites administrativos durante o meu período de capacitação.

À Maria Helena de Souza, à Marie Márcia Pedroso e ao pessoal da Secretaria do Departamento de Filosofia da USP, pela atenção dedicada.

À Capes, pelo financiamento da pesquisa através do Programa Institucional de Qualificação Docente (PQI).

Resumo

THEOBALDO, M.C. Sobre o “Da educação das crianças”: a nova maneira de Montaigne. 2008. 285 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

Propomos neste estudo uma leitura e comentário do capítulo “De l'institution des enfans”, Livro I, 26, dos *Essais* de Michel de Montaigne. Trata-se de contribuir para a discussão e elucidação de um capítulo que, embora muito conhecido e mobilizado pela crítica especializada, sobretudo pelos historiadores da educação, apresenta um trabalho de interpretação quase sempre pouco atento aos desenvolvimentos próprios do texto. A tese labora em duas frentes: naquela da história e das concepções educacionais do humanismo renascentista e naquela - em que está seu interesse principal - da compreensão e articulação dos elementos essenciais do pensamento pedagógico de Montaigne. Ressaltamos o exercício do julgamento, a conversação como meio pedagógico e a importância da filosofia moral na formação dos jovens.

Palavras-chave: Humanismo renascentista. Montaigne. Filosofia moral. Formação. Exercício do julgamento.

Abstract

THEOBALDO, M.C. On “Of the education of children”: the *nouvelle manière* of Montaigne. 2008. 285 f. Thesis (Doctoral) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

The purpose of this study is to do a read and comment the chapter “De l’ institution des enfans”, Livre I, 26, of the *Les Essais*, wrote by Michel de Montaigne. It contributes to discuss and elucidate a chapter that, even though its very known and mobilized by the specialized critics, over all by the education’s historians, presents an interpretation work almost always little intent to the proper developments of the text. The thesis deals in two fronts: in that one of the history and the educational conceptions of the Renaissance Humanism and in that one - in which exists its main interest - of the understanding and joint of the essential elements of the Montaigne’s pedagogical thought. We stand out the exercise of the judgment, the conversation as pedagogical instrument and the importance of the moral philosophy in the formation of the young.

Keywords: Renaissance Humanism. Montaigne. Moral Philosophy. Formation. Exercise of the judgment.

Sumário

Introdução

1. A história da educação e a pedagogia montaigneana p. 9
2. Como ler o “Da educação das crianças” p. 17
3. Estrutura da tese p. 23

Capítulo 1: “Da educação das crianças”

- Introdução: estrutura do Livro I, capítulo 26 p.28
1. O proêmio p. 31
 2. A dissertação p. 36
 3. O epílogo p. 53

Capítulo 2: Uma nova maneira pedagógica

- Introdução: “cabeça cheia” e “cabeça bem feita” p. 56
1. Observar: o papel do pedagogo p. 61
 2. Exercitar: a pedagogia p. 72
 3. Julgar: a formação do aprendiz p. 83

Capítulo 3: A conversação

- Introdução: o “comércio dos homens” p. 96
1. As viagens p. 99
 2. A conversação p. 105
 3. A freqüentação dos livros p. 147
 4. A freqüentação do mundo p. 153

Capítulo 4: A filosofia moral

- Introdução: o ensino da filosofia moral p. 161
1. A filosofia e seus assuntos p. 162
 2. O estudo da filosofia p. 174
 3. A filosofia e a virtude p. 181
 4. Moralidade e educação do corpo p. 192
 5. Aprender filosofia: últimos obstáculos p. 202

Capítulo 5: A crítica da formação pelas Letras

Introdução: As letras no humanismo renascentista	p. 208
1. Tempo para as palavras e tempo para a ação	p. 216
2. As coisas e as palavras	p. 219
3. Falar e julgar	p. 231
4. Um aprendizado para a vida	p. 239

Capítulo 6: Autobiografia

Introdução: a experiência de Montaigne	p. 244
1. O aprendizado do latim	p. 246
2. O repúdio à violência escolar	p. 255

Considerações finais	p. 268
----------------------	--------

Referências	p. 272
-------------	--------

INTRODUÇÃO

1. A história da educação e a pedagogia montaigneana

Aprecio os historiadores ou muito simples ou excelentes. Os simples, que não têm como misturar alguma coisa de seu, e que oferecem apenas o cuidado e a diligência de recolher tudo o que chega a seu conhecimento e de registrar de boa fé todas as coisas, [...] deixam-nos o julgamento intacto para o conhecimento da verdade. [...] Os muito excelentes têm competência para escolher o que é digno de ser sabido, podem selecionar de dois relatos o que é mais verossímil. [...] Têm razão de assumir a autoridade de regular nossa convicção pela deles; mas sem dúvida isso não compete a muitas pessoas.¹

Na literatura referente à história da educação a maior parte das menções a Montaigne ressalta suas críticas à mentalidade pedagógica humanista do Renascimento. Nas referências às suas concepções, por serem consideradas inovadoras, Montaigne é incluído no rol dos pioneiros da educação moderna. Segundo Frederick Eby e Franco Cambi², o ensaísta anuncia as bases da educação moderna, apesar de não escrever uma proposta pedagógica no sentido forte do termo³. Suas idéias valem pelo que virão a significar no futuro:

¹ Ensaíos. Livro II, 10. p. 128-129. Les Essais. p. 417.

² Da vasta biblioteca sobre história da educação, selecionamos para análise algumas obras de reconhecida seriedade e ampla difusão nos estudos pedagógicos: *História da educação moderna: teoria, organização e prática educacionais (séc. XVI – séc. XX)*, de Frederick Eby, original de 1952 e publicada no Brasil em 1962; *Historia de la pedagogia*, de N. Abbagnano e A. Visalberghi, de 1957; *História da Educação – da antiguidade aos nossos dias*, de Mario Alighiero Manacorda, publicada em 1989 e no Brasil, em 1996; *História da pedagogia*, de Franco Cambi, editada em 1995 e, entre nós, em 1999; e do brasileiro Ruy Afonso da Costa Nunes, *História da Educação no Renascimento*, de 1980.

³ Eby, F. *História da Educação Moderna: teoria, organização e prática educacionais (séc. XVI - séc XX)*. Porto Alegre: Globo, 1962. p. 88. Cambi, F. *História da pedagogia*. São Paulo: Unesp, 1999. p. 268. Não é intenção de Montaigne apresentar elencos de matérias escolares ou metodologias pedagógicas acabadas; é justamente contra este molde fechado que está escrevendo. Sua preocupação volta-se mais à postura do mestre e às condições de ensino

“a importância destes trabalhos⁴ não brota tanto de seu impacto intrínseco, quanto de seu efeito nas grandes inteligências de uma época posterior”⁵. Montaigne seria, assim, crítico da educação de sua época, mas suas idéias não atingiriam uma projeção suficiente para se efetivarem em práticas. Seu reconhecimento ocorreria com a influência futura exercida sobre a educação moderna, particularmente em Locke e em Rousseau⁶.

Em Abbagnano e Visalberghi também encontramos um Montaigne projetado no futuro, marcado com a etiqueta de “individualista”, introspectivo e também irônico. Recluso em sua torre, se contentaria em observar os acontecimentos políticos e sociais. Tal postura é interpretada como uma retirada da vida pública, um “recolhimento”, cujos frutos são lições pedagógicas que só serão apreendidas com a chegada do Iluminismo⁷. A ausência de eco imediato das palavras educacionais de Montaigne, Eby a atribui a inadequação e insuficiência de suas idéias em responderem os problemas de sua época⁸. Cambi, por sua vez, com um ponto de vista mais positivo, reconhece no “individualismo de Montaigne” um novo enfoque, que segundo ele, “visa à formação da própria subjetividade, contrapondo-a a todo o contexto social e cultural [...]”, assinalando, mais à frente, que “[...] com Montaigne se teoriza um modelo de educação individual e prática, baseado sobre o respeito da natureza da psicologia do educando [...]”⁹, o que o inclui na linhagem dos pensadores modernos, entre eles Locke e Fénelon, preocupados com a infância e a formação ética individual dos jovens¹⁰. Ao se levar em conta estas afirmações, temos um Montaigne vanguardista, porém, com propostas deslocadas e, no

para o aprendiz do que propriamente à elaboração de uma pauta curricular ou didática. Ver Grandroute, R. “L'enfance dans les Essais”. Bulletin de la Société des Amis de Montaigne, n. 15-16, 1983. p. 23.

⁴ O autor se refere aos capítulos “Do pedantismo”, “Da afeição dos pais por seus filhos”, “Da educação das crianças”.

⁵ Eby, F. História da Educação Moderna: teoria, organização e prática educacionais (séc. XVI - séc XX). Porto Alegre: Globo, 1962. p. 88.

⁶ Ver Villey, P. Montaigne devant la postérité. Paris: Boivin et Cie Éditeurs, 1935. p. 235 e seguintes.

⁷ Abbagnano, N. Visalberghi, A. História de la pedagogia. México: Fondo de Cultura Económica, 1995. p. 233.

⁸ Eby, F. História da Educação Moderna: teoria, organização e prática educacionais (séc. XVI - séc XX). Porto Alegre: Globo, 1962. p. 91.

⁹ Cambi, F. História da pedagogia. São Paulo: Unesp, 1999. p. 246 e p. 281.

¹⁰ Cambi, F. História da pedagogia. p. 357.

limite, alienadas das expectativas educacionais de seus contemporâneos e, conseqüentemente, sem ressonância imediata.

Quanto aos métodos e conteúdos educacionais, Eby afirma que o século XVI enseja a grande guinada que ocorrerá na educação moderna, em que uma nova organização escolar começa a se desenhar, com foco no repúdio definitivo dos métodos herdados da Idade Média. Apesar de alertar acerca dos perigos e enganos inerentes aos rótulos e classificações, Eby define Montaigne como um “humanista realista”, que juntamente com Rabelais e Ramus, protagoniza o afastamento definitivo dos conteúdos e métodos escolásticos e articula a crítica ao humanismo ao impugnar a autoridade dos antigos e a erudição livresca. Estes autores seriam os partidários do “humanismo realista”, questionadores da educação voltada para a religiosidade e para uma formação moral estrita¹¹. No caso de Montaigne, este realismo desembocaria, então, numa abordagem de forte viés prático e experimental, na qual o conhecimento desempenharia uma função instrumental. Neste sentido, Eby afirma que Montaigne poderia “ser mais exatamente classificado como o primeiro pragmatista utilitário.”¹²

Ainda em relação aos métodos, Abbagnano e Visalberghi enfatizam a presença do ceticismo como elemento fundamental para a crítica da idéia de homem do Renascimento e para o reconhecimento da real condição humana. Da intersecção entre uma antropologia menos ufanista em relação às capacidades cognitivas humanas, resultante da influência cética, e da crítica à cultura livresca e dogmática nascem novos métodos e conteúdos, doravante voltados para a experiência e as necessidades cotidianas: “É a proposta de um novo método, que é mais respeitoso das peculiaridades do aluno e que concede amplo espaço à observação da realidade.”¹³

No que concerne aos objetivos da educação, há um aspecto de quase total acordo entre estes historiadores: Montaigne está imbuído de um espírito aristocrático e seus escritos têm por finalidade a formação do homem cortês,

¹¹ Eby, F. História da Educação Moderna: teoria, organização e prática educacionais (séc. XVI - séc XX). Porto Alegre: Globo, 1962. p. 36 - 42.

¹² Eby, F. História da Educação Moderna. p. 90.

¹³ Abbagnano, N. Visalberghi, A. Historia de la pedagogia. México: Fondo de Cultura Económica, 1995. p. 232.

que carrega a marca da educação erudita da cultura humanista. Cambi afirma que “não se deve, todavia, esquecer que do conjunto de sua obra emerge uma proposta para a qual a cultura é aristocraticamente entendida como patrimônio privilegiado de uma elite intelectual.”¹⁴ Neste ponto, Eby se mostra mais criterioso: Montaigne, diz, “recusou-se a cultivar o cortesão convencional e o mestre-cavaleiro como o ideal da humanidade”¹⁵, de modo que se propõe uma educação para o cortesão, esta não mais afeita ao estilo frívolo consagrado pelas cortes. Montaigne escreve para a aristocracia, concebendo uma educação para poucos, porém, não livresca ou pedante.

Resumidamente, podemos, pois, dizer que, nos historiadores da educação consultados, quanto aos métodos e conteúdos, encontramos o seguinte quadro: Montaigne critica as instituições educacionais humanistas e os saberes que pretendem ensinar. Propõe uma educação não-livresca e não-mnemônica, voltada para a ação e para a experiência - no que se entrevê um “pragmatismo utilitarista”. Valoriza o fortalecimento do corpo e sugere brandura nas atividades intelectuais, apesar de estar preocupado com a agilidade do raciocínio e dos julgamentos. Os conteúdos que propõe em nada contribuem para os problemas do conhecimento de sua época, seja em função de sua posição epistemológica, o ceticismo, seja por sua inclinação individualista e intimista, que o levaria a menosprezar o entorno cultural em que vive.

Todos estes aspectos dizem respeito a pontos importantes das noções educacionais de Montaigne. Mas, o que inquieta o leitor atento de sua obra são as simplificações de suas idéias. Obviamente, não se deve exigir que os manuais de pedagogia realizem um estudo exaustivo dos escritos de Montaigne. Contudo, em virtude do que neles se encontra, parece bastante justificado que se aspire por trabalhos mais rigorosos sobre as reflexões educacionais propostas pelos *Ensaíos*.

Enfim, as referências mais comuns a Montaigne, no campo da história da educação, apontam um quadro interpretativo recorrente: Montaigne como um educador da aristocracia e sua “proposta educacional” como “individualista” e

¹⁴ Cambi, F. História da pedagogia. São Paulo: Unesp, 1999. p. 270.

¹⁵ Eby, F. História da Educação Moderna: teoria, organização e prática educacionais (séc. XVI – séc. XX). Porto Alegre: Globo, 1962. p. 88.

preconizadora de uma educação liberal. Certamente, esta representação de sua pedagogia não nos parece adequada, seja por se concentrar quase exclusivamente nas críticas apresentadas por Montaigne aos procedimentos da educação tradicional, seja por considerá-lo da perspectiva da recepção de suas idéias na modernidade.

Mas há ainda um conjunto de trabalhos sobre os capítulos pedagógicos dos *Ensaïos*, nos quais encontramos uma análise mais pontual e crítica. Dos estudos do final do século XIX e primeira metade do século XX, podemos nomear as contribuições de J. Favre, *Montaigne moraliste et pédagogue*, de 1887; Gabriel Compayré, *Montaigne and education of the judgment*, de 1908; de Paul Porteau, *Montaigne – la vie pédagogique de son temps*, de 1935, e O. Opahle, *La pedagogia de Montaigne*, de 1949. Devemos ainda salientar o trabalho de Durkheim, *L'évolution pédagogique em France*, de 1905, e, entre os trabalhos mais recentes, o de Jean Chateau, com seu *Montaigne psychologue et pédagogue*, de 1971, e o de Hubert Vincent, com *Education et scepticisme chez Montaigne ou pédantisme et exercice du jugement*, de 1997.

Favre e Compayré concentram suas análises nas finalidades da pedagogia montaigneana. Para Favre, Montaigne propõe uma educação para a moralidade que visa formar o homem “de acordo com a lei moral universal e o caráter individual que o distingue.”¹⁶ A ação pedagógica consistiria, para ele, em observar quais inclinações devem ser reforçadas e quais devem ser desestimuladas com vistas à formação moral, sendo a persuasão da vontade o principal instrumento para uma educação eficiente. Em Compayré, o ponto forte da pedagogia de Montaigne também está no seu enfoque moral. A educação proposta nos *Ensaïos* teria por base “uma escola do senso comum, que subordina a instrução à educação, a memória ao julgamento, a ciência à consciência e todos os estudos ao ensino da ética.”¹⁷ Segundo o comentador, entre a “erudição” defendida por Erasmo e a tentativa de uma educação

¹⁶ Favre, J. *Montaigne moraliste et pédagogue*. Genève: Slatkine Reprints, 1970. p. 195.

¹⁷ Compayré. G. *Montaigne and education of the judgment*. Tradução de J. E. Mansion. New York: Thomas Y. Crowell & Co., 1908. p. 23.

enciclopédica de Rabelais, Montaigne ocupa um patamar intermediário, recusando-se a qualquer tipo de excesso pedagógico. O esforço educacional deve, assim, concentrar-se no desenvolvimento de um julgamento “sólido e agudo” e na formação do caráter.

Opahle, por outro lado, preocupa-se com o que denomina os “fundamentos” que contribuem para sustentar as posições pedagógicas de Montaigne. Sua análise visa distinguir os “postulados”, as “generalizações” que permitiriam encontrar e justificar os “métodos” e as “relações funcionais” das proposições pedagógicas presentes nos *Ensaíos*¹⁸. Segundo Opahle, a pedagogia de Montaigne está alicerçada no seu naturalismo; mas, para ser inteiramente compreendida, deve também ser referida a seus aspectos psicológicos.

Já Durkheim, ao procurar estabelecer os “fatos” que marcaram a trajetória da história da educação francesa (com especial atenção para os movimentos educacionais ocorridos na Renascença) não deixa de levar em consideração a proposta pedagógica de Montaigne. Tal como Compayré, ele assinala a posição intermediária de Montaigne, entre Erasmo e Rabelais, como uma proposta educacional completamente original, com sua defesa de uma educação prática e fortemente marcada pelo ceticismo. Ele se oporia tanto aos exageros da educação erudita quanto à ênfase no ensino das “ciências”. Ao recusar essas duas tendências pedagógicas presentes no humanismo renascentista (ensino das letras e ensino enciclopédico), Montaigne se aproximaria de um “nihilismo pedagógico”¹⁹, vindo a atribuir total ineficácia ao ensino centrado nas “produções da civilização”. É esta constatação que o faria apostar numa educação prática, voltada para o “*sens naturel*” e aplicada às relações da criança com as coisas e com os homens, em oposição ao ensino das ciências e das letras.

Entre os estudos mencionados, merece, no entanto, destaque o trabalho de Paul Porteau. Ele analisa, sobretudo, as influências recebidas por Montaigne

¹⁸ Opahle, O. La pedagogia de Michel de Montaigne. Tradução de C. Witthaus. Buenos Aires: Difusion, 1949. p. 158.

¹⁹ Durkheim, E. L'evolution pédagogique em France. Paris, 1938. Edição eletrônica, 2ª parte. p. 40. Disponível em: <www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiquesdessciencesociales/indexhtml>.

no campo educacional e as críticas do ensaísta ao ensino e ao sistema disciplinar dos colégios. Segundo ele, Montaigne despreza as importantes transformações ocorridas nos colégios na segunda metade do século XVI, procedendo daí o tom intransigente de suas críticas, principalmente no que diz respeito às punições disciplinares²⁰.

Entre os trabalhos mais recentes, encontramos uma boa entrada no tema educacional dos *Ensaïos* através da obra J. Chateau, que nos apresenta um estudo completo sobre os elementos referentes aos capítulos pedagógicos de Montaigne. Ele procura mostrar que, em sua proposta educacional, Montaigne visaria menos os meios pedagógicos e mais o alvo da educação - o desenvolvimento de uma capacidade de comunicação flexível, voltada para a apreensão do homem em sua moralidade e sua diversidade. Trata-se, assim, mais de uma filosofia que de uma proposta pedagógica nos moldes tradicionais, um olhar filosófico sobre a educação²¹. Contudo, para Chateau, como Montaigne chega à educação pelo caminho da filosofia moral e social, e não propriamente por problemas específicos da pedagogia, faltam-lhe indicações mais precisas sobre a infância, uma “psicologia da infância” que permitisse abordar o aluno do “Da educação das crianças” da maneira mais conveniente.

Hubert Vincent está interessado em discutir o pedantismo e a formação do julgamento no contexto escolar. É a partir desses dois temas que a proposta pedagógica de Montaigne ganha projeção e é analisada. Vincent estrutura a sua interpretação opondo uma pedagogia calcada na memória e na repetição (pedantismo) à proposta de Montaigne, apoiada na atividade da criança e no exercício do julgamento.

Se considerarmos, finalmente, o conjunto destes estudos sobre a educação em Montaigne, veremos que, apesar das perspectivas diversas e das especificidades que apresentam, é possível salientar pelo menos um grande ponto de convergência: todos apontam sua ênfase numa formação prática e preocupada com a formação moral. É verdade que, em várias dessas abordagens se prioriza uma análise de viés estritamente pedagógico, tornando

²⁰ Porteau, P. Montaigne et la vie pédagogique de son temps. Paris: Droz. p. 79, 315.

²¹ Chateau, J. Montaigne psychologue et pédagogue. Paris: Vrin, 1971. p. 272s.

secundário o teor filosófico da formação moral presente nas considerações de Montaigne, perdendo, com isso, a parte fundamental de suas críticas e de suas recomendações.

A repetida acomodação das idéias pedagógicas dos *Ensaíos* em lugares comuns - aristocratismo, individualismo, ênfase autobiográfica²², ausência de preocupações sociais e políticas, ou, ainda, concentração nos aspectos psicológicos ou históricos etc. – demonstra certo descompasso provocado por leituras que pinçam afirmações dos capítulos educacionais, sem sua devida contextualização e a necessária inscrição no projeto filosófico do conjunto dos *Ensaíos*. Para escaparmos das rotulações e de expectativas que o “Da educação das crianças” não pretende e nem pode responder, consideramos que o entendimento adequado das concepções educacionais de Montaigne deve, prioritariamente, passar pela análise detalhada do capítulo “Da educação das crianças” e, quando necessário, também pela história da educação da primeira metade do século XVI. Supomos que a leitura atenta das recomendações pedagógicas apresentadas no Livro I, capítulo 26 – a exercitação do julgamento, a frequência dos homens e do mundo e o ensino da filosofia moral – fornecerá os esclarecimentos necessários para a compreensão das intenções e dos procedimentos que inserem Montaigne na história da educação, e principalmente, na história da filosofia, de um modo singular, bastante original e produtivo.

2. Como ler o “Da educação das crianças”

²² Em relação aos métodos e às finalidades, as posições educacionais de Montaigne encontram, para vários historiadores, respaldo em sua biografia. Para Abbagnano “o procedimento de Montaigne é, pois, essencialmente autobiográfico” p. 232. Para Cambi é forte a presença do catolicismo, p. 59; já para Nunes Montaigne foi um “católico de tradição”. Nunes, Ruy A. da Costa, *História da Educação no Renascimento*. São Paulo: Epu; Edusp, 1980. p. 166. Entretanto, para Eby, estas influências parecem assumir um destaque menor frente às influências de Platão, Aristóteles e do helenismo. De Platão, viria a noção das inclinações inatas, de Aristóteles e Plutarco, a importância do hábito, que assume papel central no processo educacional, eclipsando, assim, a importância de uma noção de natureza humana religiosa (ou mesmo laica) em favorecimento das circunstâncias vivenciais de cada indivíduo: “Montaigne fê-lo [o hábito] central e escreveu-o com letra maiúscula.” Eby, F. *História da Educação Moderna*. p. 89.

O capítulo “Da educação das crianças” (*Ensaíos*²³, Livro I, 26), é aquele que mais direta e afirmativamente explora o tema da educação, sendo por isso o mais significativo para a abordagem das questões pedagógicas presentes nos *Ensaíos*. Concentrando no I, 26, procuramos delimitar o campo das proposições educacionais de Montaigne e suas críticas aos procedimentos educacionais de seu tempo. No que diz respeito aos momentos afirmativos, positivos, do capítulo, o percurso do estudo visa esclarecer as recomendações propostas ao preceptor [*gouverneur*] em sua relação com o discípulo: sua função e tarefas, os procedimentos pedagógicos utilizados, as finalidades almejadas. Uma vez identificadas tais recomendações, o trabalho buscará, quando necessário, um diálogo com outros capítulos dos *Ensaíos* na tentativa de melhor esclarecê-las. Outro alvo importante são as críticas de Montaigne às práticas pedagógicas dos colégios franceses de sua época. Compreendê-las significa aceder a parte significativa da reflexão trazida pelo I, 26, pois nos entrelaçamentos entre as críticas e as propostas encontramos as justificativas e as soluções apresentadas por Montaigne ao que considera serem os descaminhos das concepções educacionais de seu tempo. Assim, o objetivo amplo do estudo – circunscrever as preocupações educacionais de Montaigne em sua acepção, alcance e limites – divide-se em duas frentes: uma abordagem da história da educação do humanismo renascentista (principalmente no ensino da retórica, da gramática e da filosofia) e das propostas curriculares e disciplinares dos colégios do século XVI, por um lado;

²³ Utilizo a edição dos *Ensaíos*, Livros I, II e III, da Martins Fontes, traduzido por Rosemary Costhek Abílio (mas em alguns casos com pequenas modificações em vista de uma maior precisão necessária para a corroboração das análises). A edição francesa utilizada é da PUF, estabelecida por P. Villey, conforme o exemplar de Bordeaux (com os acréscimos da edição póstuma). As letras A, B e C entre colchetes designam as novas passagens que Montaigne foi acrescentando nos capítulos já publicados. São três “camadas” de texto: ‘A’, da primeira edição, em 1580; ‘B’, segunda edição, em 1588; e ‘C’, edição póstuma de 1595, segundo o manuscrito de Bordeaux (designação para o exemplar da segunda edição dos *Ensaíos* com novos acréscimos escritos por Montaigne, encontrado após a morte). Do capítulo “Da educação das crianças” utilizo também três outras edições em língua portuguesa: *Montaigne, Três Ensaíos: Do professorado – Da educação das crianças – Da arte de discutir*. Tradução de Agostinho da Silva. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1933, *Seleção dos Ensaíos de Montaigne*. Tradução de J. M. Toledo Malta. Rio de Janeiro: José Olympio, 1961, e *Ensaíos*. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

por outro lado, o ponto essencial, que é o desenvolvimento dos elementos que constituem as indicações pedagógicas do I, 26.

No entanto, no desenvolvimento da investigação diretamente referida às questões pedagógicas, deparamo-nos com uma exigência prévia relativa ao modo de abordagem do capítulo: ou concentrar a pesquisa na delimitação da estrutura e das razões articuladas pelo capítulo, supondo que a matéria do texto e sua conformação oferecem direções claras em relação aos seus objetivos e respostas ou optar pelo estudo dos assuntos apresentados no I, 26 no conjunto da obra. Esta segunda alternativa permitiria pelo menos duas formas de abordagem. Uma consistiria em direcionar o estudo no sentido de uma interpretação evolutiva, supondo uma dinâmica de transformações no decorrer da produção de escrita dos *Ensaio*s a partir de determinadas influências²⁴. A outra consistiria em admitir a necessidade de reagrupamento dos temas relativos à educação ao longo dos *Ensaio*s, supondo que os capítulos não oferecem o horizonte e a coesão necessária para se apreender o conjunto das articulações desenvolvidas pela questão investigada²⁵.

Como ler o “Da educação das crianças”? - pergunta inevitável, dada a originalidade dos *Ensaio*s e o perigo de resvalarmos em anacronismos, uma possibilidade que se agrava no caso de filosofias não-sistemáticas como a de Montaigne.

Uma das mais fecundas respostas a essa questão encontra-se nos estudos de Pierre Villey²⁶, discípulo de Gustave Lanson (crítico literário francês do século XIX²⁷). Villey realiza uma investigação de fôlego sobre os *Ensaio*s. Recupera cronologicamente as fontes literárias freqüentadas por Montaigne, as datas de redação dos capítulos e das “camadas” de anotações que foram se acumulando ao longo da reescrita da obra. A partir delas traça o percurso de suas influências e a correspondente evolução que julga provocarem nos

²⁴ Conforme indica P. Villey.

²⁵ Conforme H. Friedrich.

²⁶ Villey, notável editor dos *Ensaio*s do início do século XX, estabeleceu as condições para o trabalho filosófico e crítico de Montaigne contemporâneo. Conferir “Os ensaios de Montaigne”. In: Montaigne, *Ensaio*s, v. 2. Brasília: Universidade de Brasília; Hucitec, 1987. Ver, principalmente, Villey, P. *Les sources et l'évolution des Essais de Montaigne*, v. 1 e 2. Paris: Librairie Hachette, 1933.

²⁷ Lanson, G. *Les Essais de Montaigne: étude et analyse*. Paris: Mellottée, 1948.

*Ensaio*s. Segundo ele, a composição da obra resulta de razões biográficas²⁸ e das influências provenientes das suas leituras dos textos clássicos²⁹, influências que vão deixando cada vez menos marcas, na proporção em que se amplia o que Villey denomina o “tema do auto-retrato”. De início, o escritor Montaigne contenta-se em elaborar *leçons*, o gênero literário típico do Renascimento, que consistia em coletâneas de leituras (comumente textos de ensinamentos morais, anedotas e sentenças) seguidas de comentário. Pouco a pouco, porém, as *leçons* são abandonadas em favor de uma obra mais pessoal, alicerçada nos seus próprios julgamentos e na “pintura de si”, o projeto que acabaria por se impor aos seus ensaios. Esta interpretação de viés biográfico e histórico privilegia a idéia de uma evolução da forma e do conteúdo, conseqüência das experiências pessoais e leituras realizadas, como se elas fossem modelando a pena de Montaigne para o desenvolvimento de sua filosofia.

Outros dois importantes intérpretes contemporâneos de Montaigne são Geralde Nakam e Jean Starobinski. Nakam concentra-se num Montaigne pensador de seu tempo (a sociedade francesa do século XVI, a economia, as guerras, a política, os costumes³⁰), um observador atento, cujas considerações

²⁸ Segundo Villey, Montaigne “resolve tornar-se autor” ainda quando exercia suas funções no parlamento. Quando faz a tradução do *Livro das Criaturas*, de Raymond Sebond, o projeto de uma escrita própria ainda não existe, muito menos o da pintura de si, mas a preparação para tanto se acumulava no decorrer de sua vida: “Foram necessárias muitas complacências do destino para que se tornasse possível tão singular projeto. Se Montaigne não tivesse sido um grande senhor, rico [...] se a natureza de sua educação lhe tivesse dado um temperamento ativo e ambicioso; se sua meditação não houvesse disposto, para se nutrir, de uma cultura literária e filosófica excepcional em seu meio social, sua intenção não teria vingado e desabrochado.” Villey, P. “Os ensaios de Montaigne”. In: Montaigne, M. *Ensaio*s, v. 2. Brasília: Universidade de Brasília; Hucitec, 1987. p. 6.

²⁹ Villey identifica “tipos de capítulos” correspondentes às “ordens de leitura”. Os primeiros capítulos são ensaios impessoais que refletem leituras de historiadores, compiladores e moralistas (especialmente Sêneca e Catão). Em seguida, “a caminho do ensaio pessoal”, a leitura das obras morais de Plutarco, nela Montaigne colhe inspiração para observar-se e observar os outros; depois Sexto Empírico e a crise pirrônica que imprime no ensaísta “confiança em seu próprio julgamento”. Plutarco e Sexto Empírico levam Montaigne à “empurrar o seu Eu para o palco dos *Essais*.” O auto-retrato se desenvolve plenamente no livro III, no qual “a arte de julgar” se fará pela conversação e pela experiência. Os *Ensaio*s vão da escrita impessoal ao desenvolvimento da pintura do eu, da filosofia estóica à filosofia da natureza. Villey, P. “Os ensaios de Montaigne”. In: Montaigne, M. *Ensaio*s, v. 2. Brasília: Universidade de Brasília; Hucitec, 1987.

³⁰ Nakam, G. *Les Essais de Montaigne – miroir et proces de leur temps*. Paris: Librairie Nizet, 1984. Nakam, G. *Montaigne et son temps. Les événements et les Essais – L’histoire, la vie, le livre*. Paris: Gallimard, 1993.

nascem de um trabalho reflexivo que abarca simultaneamente vários pontos de vista, “contrapontos” que geram um “testemunho lúcido” dos acontecimentos. Segundo a comentadora, Montaigne traz para dentro de sua obra a história de seu tempo e a história de si mesmo como pensador³¹.

Starobinski³² busca, concomitantemente, uma interpretação histórica e reflexiva dos *Ensaíos*³³; sua preocupação é com os elementos internos do texto, suas variações e oposições discursivas, sem desmerecer, contudo, os aspectos autobiográficos. Segundo ele, ao se percorrer a pluralidade dos temas dos *Ensaíos*, torna-se possível alcançar o pensamento, a filosofia de Montaigne registrada no livro. O próprio ensaísta se apreende nas anotações que faz, mesmo que nestes registros só fixe as variações, os movimentos, “na falta de poder alcançar o ser, Montaigne reconhece a legitimidade da aparência”³⁴. O que motiva Starobinski é a tentativa de interpretação através dos temas e das sucessivas contradições apresentadas, sem restringi-los em doutrinas ou sistematizações fechadas e sem lançar mão de recursos externos ao texto³⁵. A filosofia de Montaigne emerge, assim, de uma rigorosa articulação da obra em seus movimentos temáticos.

Segundo André Tournon, editor de recente publicação dos *Essais* e um dos seus mais eminentes especialistas atuais, coube a Hugo Friedrich (romanista alemão, discípulo de Curtius, que escreve no final dos anos 40 uma clássica obra sobre Montaigne) compor “a primeira grande obra de síntese sobre a filosofia dos *Ensaíos*.”³⁶ Friedrich - num momento em que a obra de Montaigne via-se exclusivamente reservada à investigação das Letras -

³¹ “O trabalho dos *Ensaíos* não se exerce somente em dupla relatividade do mundo e do eu, e o seu espelho recíproco. A “escola do olhar” dos *Ensaíos* propõe diferentes tipos de exames, que Montaigne indica, ele mesmo, os momentos sucessivos: a observação dos dados, uma primeira análise, a sua aposta em comparação com outros dados, outras análises ou interpretações - este estudo comparativo é essencial - em seguida, por fim, em contraponto e mais frequentemente por contraste - outro momento essencial do processo - o julgamento pessoal do escritor.” Nakam, G. *Les Essais de Montaigne – miroir et proces de leur temps*. Paris: Nizet, 1984. p. 17.

³² Starobinski, J. *Montaigne em movimento*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

³³ Para uma compreensão apurada da abordagem de Starobinski ver Cardoso, S. “Villey e Starobinski: duas interpretações exemplares”. *Kriterion*, n.. 86, Belo Horizonte, 1992.

³⁴ Starobinski, J. *Montaigne em movimento*. p. 8.

³⁵ Os *Ensaíos* são marcados por um movimento evolutivo para Villey; histórico para Nakam e dialético para Starobinski.

³⁶ Tournon, A. *Montaigne*. Tradução de E. Querubini. São Paulo: Discurso Editorial, 2004. p. 245.

apresenta o autor como filósofo e seus “ensaios” como uma forma de fazer filosofia, um gênero com especificidades próprias e diferenciado daquele dos sistemas consagrados na história da filosofia³⁷. Acertadamente, vê o estudo do estilo como indispensável para a compreensão dos *Ensaio*s, sendo inegável a contribuição de suas análises para uma compreensão filosófica dos temas mais relevantes presentes na obra de Montaigne. Por outro lado, segundo Tournon, o problema que se pode levantar em relação à sua interpretação diz respeito ao desprezo da articulação interna dos capítulos: por acreditar que não “formam um todo”, ele reorganiza as “matérias” em temas, desmonta os capítulos e aglutina segmentos na tentativa de encontrar uma coerência para a obra.

O próprio Tournon³⁸, por sua vez, entende os *Ensaio*s como conjuntos de reflexões (comentários, juízos, sentidos) que comportam vários tipos de enunciados sobrepostos, de registros diversos quanto às suas origens, significações e destinatários. Nestes diversos níveis encontram-se desde sínteses de um assunto tratado, comentários, que ora são tomados em uma perspectiva e depois em outra – e que exigem justificativas e correções -, até juízos que expõem concepções pessoais sobre um dado assunto, compondo no conjunto um amálgama discursivo que nem sempre esclarece a passagem de um plano para o outro³⁹. Tais níveis acarretam dispersão da ordem interna do capítulo, fazendo com que perca “coerência discursiva” e “poder de demonstração”⁴⁰. Não há, no entanto, precariedade e falta de planejamento; os ensaios oferecem opiniões e convicções que são constantemente reafirmadas e acrescentadas ao longo da obra através do exercício do julgamento. Ao leitor necessário se faz “a escolha de percursos, a descoberta de uma lógica na sucessão de vários discursos sobre temas análogos; cabe ao leitor assumir a

³⁷ Friedrich, H. Montaigne. Paris: Gallimard, 1968. p. 7-10.

³⁸ Tournon, A. Montaigne, la glose et l'essai. Lyon,: Presses Universitaires de Lyon, 1993. p.165ss (conferir). Tournon, A. Montaigne. São Paulo: Discurso Editorial, 2004. p. 184 - 185.

³⁹ Esta forma de composição, segundo Tournon, é de inspiração jurídica, herdada da formação jurídica e da época em que Montaigne exercia a função de conselheiro no Parlamento de Bordeaux. Tournon esclarece os procedimentos dos conselheiros e o modelo de investigação das práticas jurídicas, inclusive com as dificuldades e críticas apresentadas pelos humanistas quanto às fontes e às imprecisões dos sentidos das leis que transitam entre o direito romano e costumeiro. Montaigne é ciente das vicissitudes que o trabalho interpretativo dos processos judiciais implica, percebendo-as impregnadas de um olhar unilateral. Ver em Tournon, A. Montaigne. p. 35 – 40.

⁴⁰ Tournon, A. Montaigne. p. 185.

responsabilidade sobre elas, do mesmo modo que ele é incumbido de distinguir os pontos de clivagem ou de convergência na miscelânea de um capítulo. Quanto ao autor, ele se limita a fornecer indícios.”⁴¹ Segundo Tournon, pode-se dizer, que o texto só tem chance de apresentar uma “coerência”, e mesmo assim distinta de uma ordenação demonstrativa convencional, quando o leitor se propõe a decifrar os níveis ali subjacentes, conseguindo distinguir e identificar as proposições recolhidas dos comentários pessoais e ajuizamentos.

Como, então, ler o I, 26? É indispensável ter presente a biografia do autor? Estar sempre ciente de suas leituras e de suas experiências para, através delas, localizar justificativas que só adquirem sentido e consistência se remetidas à biografia? O capítulo é inapropriado e insuficiente para a compreensão do que Montaigne tem a dizer sobre determinada matéria? Ou, numa outra perspectiva (também adversa aos estudos pontuais), é possível recortar os temas desde seu nascedouro e sistematizá-los num novo arranjo, contornando seu tratamento supostamente fragmentário para alcançar sua compreensão integral? Ou, finalmente, é possível que a obra apresente uma irremediável miscelânea discursiva e que seja preciso assumir a responsabilidade de uma reconstrução, mesmo estranha à “maneira” e à “matéria” de Montaigne? Talvez, ainda que a princípio possa parecer um contra-senso, o caminho menos arriscado consista em não insistir na afirmação da existência de um corpo unitário ou de uma totalidade nos *Ensaíos*, nem em promover aglutinações que tomam argumentos daqui e dali, desprezando o projeto interno da investigação e interrogação de cada capítulo.

É incontestável a indicação de Tournon acerca dos níveis de argumentação sobrepostos num mesmo capítulo, e ainda aquela de que Montaigne não poupa o leitor de embaraços, visto que, propositalmente, insistiria em “só dizer as coisas pela metade”⁴². Isto, entretanto, em definitivo,

⁴¹ Tournon, A. Montaigne. p. 184 - 185. E um pouco mais à frente: “Montaigne postula a confiança e a convivência do leitor. Pode esperar dele, portanto, um esforço de compreensão que excede, se for preciso, os limites do enunciado explícito.” p. 188.

⁴² Ver *Ensaíos*, capítulo “Da vanidade”, p. 315-317. Montaigne manifesta uma estratégia de escrita e uma expectativa em relação ao leitor: “[B] Entendo que a matéria distingue-se a si mesma. Ela mostra suficientemente onde muda, onde conclui, onde começa, onde se retoma, sem o entrelaçamento de palavras, de ligações e de costura introduzidas em benefício dos ouvidos fracos e negligentes, e sem me glosar a mim mesmo. Quem não prefere não ser lido a

não compromete a coesão das investigações e seu sentido. Os capítulos, mesmo quando sugerem a passagem a outros, formam um todo coerente, configuram uma composição dotada de sentido. É possível, então, tomar cada um deles como uma dissertação, dando-se prioridade ao movimento do pensamento que se configura no texto⁴³.

No “Da educação das crianças” Montaigne nos apresenta o tema, as proposições, as críticas, os exemplos e o estatuto de suas convicções. Seguindo os movimentos de seus argumentos, julgamos poder captar o “próprio” de Montaigne no I, 26; e, para além da “matéria”, captar também sua “maneira” e visualizar a originalidade da investigação oferecida no capítulo.

3. Estrutura da tese

Do bloco dos capítulos denominados pedagógicos - “Do pedantismo” (I, 25); “Da educação das crianças” (I, 26), “Da Afeição dos pais pelos filhos” (II, 8); “Dos livros” (II, 10); “Da semelhança dos filhos com os pais” (II, 37), “Da presunção” (II, 17) e “Da arte da conversação” (III, 8) – o I, 26 e o I, 25 são os que diretamente trabalham questões educacionais. O “Do pedantismo” centra-se nas críticas ao mestre pedante. O “Da educação...” apresenta, se não uma proposta, ao menos um quadro amplo de sugestões sobre os procedimentos pedagógicos fundamentais para uma formação tal como concebida por Montaigne. Apesar das críticas que traz, o “Da educação...” é afirmativo, engloba os temas propostos nos outros capítulos e vai além, pois, assinala de modo amplo, as novas perspectivas educacionais e o modo de conduzi-las. Assim, nosso estudo, sem desprezar o conjunto das críticas endereçadas à

sê-lo dormitando ou de fugida? [C] [...] Se pegar livros fosse apreendê-los, e se vê-los fosse enxergá-los, e percorrê-los fosse captá-los, eu estaria errado em dizer-me tão totalmente ignorante como digo.” Livro III, 9. p. 316. Les Essais. p. 995.

⁴³ Evidentemente, não se trata de fechar-se no texto. É preciso também, para compreendê-lo adequadamente, restituí-lo ao seu momento histórico, ao seu enraizamento cultural e teórico. Alguns trabalhos convergem para esta posição, um bom exemplo é o artigo “Paixão da igualdade, paixão da liberdade: a amizade em Montaigne” de Sergio Cardoso. In: Novaes A. (Coord.) Os sentidos da paixão: São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

educação e às contribuições dos demais capítulos, estará prioritariamente voltado para o comentário do discurso pedagógico do I, 26.

Os capítulos da tese serão organizados a partir dos movimentos da reflexão proposta no “Da educação das crianças”. O primeiro capítulo apresentará uma leitura de suas articulações centrais, buscando discernir nelas os grandes temas da reflexão pedagógica de Montaigne e delineando a pauta de questões a serem examinadas no decorrer do trabalho. Na parte propriamente dissertativa do capítulo encontramos os elementos fundamentais da “nova maneira” pedagógica esboçada por Montaigne: a exigência do exercício do juízo, a comunicação entre os homens e o ensino da filosofia moral, assim como as críticas de Montaigne à educação de seu tempo.

O segundo capítulo tratará da “nova maneira” pedagógica em seu sentido mais geral. Aqui a figura do preceptor é central, já que cabe a ele a tarefa de conduzir a aprendizagem preconizada. É preciso exercitar o aprendiz no domínio das escolhas morais, fazê-lo experimentar a diversidade das coisas do mundo, levá-lo ao estudo da filosofia. Os núcleos da “nova maneira” são, a experimentação, o discernimento e, notadamente, a exigência do exercício, que no nosso entender sintetiza a ênfase de Montaigne no “praticar”, no “fazer”, afastando a educação do horizonte de uma “competência [*suffisance*] livresca”, centrada no “testemunho da memória” e preocupada apenas com a ornamentação dos discursos. Montaigne propõe uma educação para o “homem capaz”. Todos os recursos pedagógicos por ele recomendados convergem para a formação da capacidade de julgar, para o “exercício do julgamento”. Procuramos, assim, investigar aí o que Montaigne entende por exercício do julgamento e os elementos que nele estão implicados - a busca do sentido das coisas, em oposição à instrução servil, apoiada nas autoridades e em dogmatismos, a consideração da diversidade de opiniões e o exercício da dúvida.

O capítulo seguinte discutirá a importância para a educação do que o autor chama de “comércio dos homens”, o qual se dá pela freqüentação do mundo, ou seja, pelas viagens, pela conversação civil e pelo contato dos homens do passado através dos livros. A conversação proposta por Montaigne

escapa dos rigores da *disputatio* escolar e concentra sua atenção em procedimentos discursivos designados como “simples e naturais”. Assim fazendo, rompe com o caráter dogmático e pedante das lições e com os artificialismos dos exercícios escolásticos. É preciso compreender a liberdade que Montaigne propõe para a conversação: existe uma dialética favorável ao movimento natural do pensamento?; existe um instrumento para articular os discursos sem se prender aos rigores da dialética escolar?; quais são as exigências para uma conversação instrutiva?

O quarto capítulo será dedicado ao ensino da filosofia moral. Para uma apropriada contextualização das recomendações de Montaigne em relação a este ensino é importante analisarmos as críticas à filosofia ensinada nas escolas e, em seguida, buscarmos os motivos que levam Montaigne a confiar e privilegiar a filosofia moral em detrimento das outras matérias do programa escolar dos humanistas, ou seja, cabe compreender como a filosofia moral recebe destaque por ensinar a viver e formar o julgamento e o caráter. Montaigne sugere que este aprendizado se atenha às “simples reflexões da filosofia”. O que podemos entender por esta expressão? No que concerne aos temas específicos da filosofia moral, importa sobretudo examinarmos as indicações relativas à virtude, à relação entre virtude e hábito e entre virtude e fortuna, buscando compreender seu papel na formação moral da criança.

O capítulo seguinte será dedicado às críticas de Montaigne ao ensino das Letras. Para compreendermos o teor das advertências e recomendações apresentadas em relação a esta questão será importante inseri-las no contexto cultural e educacional do humanismo renascentista do século XVI, notadamente no que se refere à tópica da união entre as palavras e as coisas e ao ensino das línguas clássicas. Trata-se aqui do importante tema da tradição retórica da articulação entre coisas e palavras - *res* e *verba* - e do aprendizado do latim e do grego para o acesso à cultura antiga. Através das críticas de Montaigne à gramática, à retórica, à dialética e à poesia – as demais disciplinas dos *studia humanitatis* - será possível percebermos, por um lado, sua oposição ao que considera ser um excesso de atenção ao ensino literário, por outro, a

defesa de uma fala espontânea, simples e direta, capaz de expressar claramente as idéias.

O sexto e último capítulo abordará os comentários autobiográficos relativos à educação doméstica e escolar de Montaigne. Nossa análise se concentrará no aprendizado do latim e nas críticas de Montaigne à violência praticada nos colégios. Importa também tentarmos compreender em que medida as experiências educacionais vividas por ele ressoam em suas reflexões pedagógicas.

Na conclusão buscaremos apresentar uma síntese das questões apresentadas, fazendo um balanço geral - no sentido afirmativo da empresa de reflexão examinada - do que seria a orientação pedagógica de Montaigne, assinalando, mais uma vez, que a representação de sua pedagogia, cristalizada na história da educação se estabelece a partir de uma leitura pouco precisa e pouco filosófica deste capítulo, em particular, e ainda dos demais capítulos pedagógicos dos *Ensaio*s.

CAPÍTULO 1: “DA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS”

Introdução: estrutura do Livro I, capítulo 26

[B] Gosto destas palavras, que abrandam e moderam a temeridade de nossas asserções: ‘talvez’, ‘de certo modo’, ‘algum’, ‘dizem’, ‘acho’, e outras semelhantes. E, se tivesse precisado educar crianças, tanto lhes teria posto nos lábios este modo de responder, [C] inquiridor, não resolutivo: [B] ‘o que isso quer dizer?’, ‘não estou entendendo’, ‘pode ser’, ‘é verdade;’ que elas teriam conservado aos sessenta anos o jeito de aprendizes, ao invés de aos dez anos fazerem papel de doutores, como fazem. Quem quiser sarar da ignorância tem que confessá-la. [...] A admiração é fundamento de toda a filosofia; a investigação, sua progressão; a ignorância, seu final.¹

Podemos supor Montaigne à vontade e afinado com as preocupações de sua época ao ser considerado no registro de suas recomendações pedagógicas. Ao mesmo tempo, ele também deixa claro não ser um especialista nesse assunto, pretendendo apenas revelar seus “[...] humores e opiniões; apresento-os como algo em que acredito e não como algo em que se deva acreditar.”² A pressuposta facilidade de encontrar no I, 26 a proposta

¹ Ensaio. Livro III, 11. p. 265. Les Essais. p. 1030.

² “[...] humeurs et opinions; je les donne pour ce qui est en ma creance, non pour ce qui est à croire. Ensaio. Livro I, 26, p. 221. Les Essais. p. 148. As concepções educacionais de Montaigne, ao estarem sustentadas em “*humeurs et opinions*” e em exemplos autobiográficos, sinalizam o “Da educação...” como um dos capítulos escritos entre 1578 e 1580, nos quais o valor das experiências pessoais e o intuito de se mostrar sobrepõem-se ao repique de sentenças e comentários glosados da literatura clássica, como ocorre nos capítulos escritos entre 1572 e 1574. No prólogo e no epílogo do I, 26 a marca autobiográfica é afirmada: “Viso aqui apenas a revelar a mim mesmo, que porventura amanhã serei outro, se uma nova aprendizagem mudar-me.” Ensaio. Livro I, 26. p. 221, 222. “Je ne vise icy qu’à découvrir moy mesmes, qui seray par adventure autre demain, si nouveau apprentissage me change.” Les Essais. p. 148. Claro está não se tratar somente de uma reflexão sobre a educação. O capítulo

pedagógica de um humanista, é imediatamente desmontada pela advertência de tratar-se de um escrito com “opiniões”, que não devem ser acreditadas. Inegável a inquietação provocada no leitor. Por que Montaigne tão enfaticamente nessa e em outras passagens do “Da educação das crianças”³ faz questão de esclarecer a natureza de suas asserções?

Mesmo assumindo-se como um não especialista que não quer silenciar-se, emite duras críticas aos eruditos e aos “mestres em artes”, deixando claro sua visada: seu objetivo não é a apresentação de uma doutrina educacional ou de uma proposta pedagógica exaustiva e generalizante. Sua intenção não se revela no estatuto de um discurso demonstrativo dos saberes; ao contrário, se assinala em uma exposição de cunho pessoal, nascida de suas “fantasias”⁴, sem profundos conhecimentos da ciência⁵, nada mais que um conselho a ser oferecido como presente a uma jovem futura mãe⁶. Ter em conta a insistência de Montaigne em alertar seus leitores acerca da natureza de suas concepções (o que faz logo no proêmio) torna-se fundamental para o dimensionamento da abrangência e dos limites das advertências e das recomendações apresentadas e das próprias expectativas do leitor.

Em seu discurso podemos encontrar uma cena comum: há preceptor e aluno, há assuntos a serem ensinados e sugestões de procedimentos pedagógicos; críticas ao sistema educacional em voga são apresentadas, e nem mesmo elas constituem novidade, pois já eram lugar comum entre seus contemporâneos. Então, a primeira pergunta a fazer (e de sua resposta decorre, inclusive, a justificativa deste estudo) remete-nos ao mais essencial dos conselhos pedagógicos de Montaigne: existe originalidade no I, 26 ou as sugestões de Montaigne nada são além daquilo que tomou dos especialistas da tradição humanista do Renascimento, “[...] não sem uma temerária esperança

também diz respeito à pintura do próprio Montaigne, uma apresentação de si, o ensaio de idéias que poderão ser outras se um “novo aprendiz”, ou seja, se novas experiências vierem a transformá-lo.

³ Todo o proêmio (p. 217- 222. Les Essais. p. 145 - 148) consiste na apresentação da natureza dos ensaios e de como o leitor deve tomá-los.

⁴ Ensaio. Livro I, 26. p. 218, 219. Les Essais. p. 146.

⁵ Ensaio. Livro I, 26. p. 217, 218. Les Essais. p. 146.

⁶ Ensaio. Livro I, 26. p. 222. Les Essais. p. 148.

de conseguir enganar os olhos dos juizes ao discerni-los”⁷? E, mais que original, existe ali algo que sensibilize seus leitores ao ponto de fazê-los acolher, apesar de tratar-se de “devaneios”, “fantasias”, “humores”, as recomendações do “Da educação...”.

A leitura do I, 26 revela um texto aberto para várias possibilidades de articulação. Uma leitura bastante comum privilegia a via estritamente pedagógica, tendo por foco seus personagens maiores, o preceptor e o aluno, e as críticas à educação vigente, acompanhadas por orientações pedagógicas. Esta abordagem concentra-se nas questões clássicas da filosofia da educação: quem é o homem que Montaigne quer formar, quais os objetivos de sua proposta educacional e como executá-la. Questões que, por sua vez, remetem a preocupações com o perfil do mestre e ao que se poderia entender por programa curricular⁸. Outra leitura recorrente caracteriza este capítulo como ensaio autobiográfico, no qual Montaigne traz suas experiências pessoais para o campo das idéias. Nessa perspectiva o capítulo espelha a educação de Montaigne, e a imagem do aluno que nele vislumbramos nada mais é que o reflexo dele próprio: “é a filosofia de sua experiência pessoal que Montaigne condensa nesse ensaio.”⁹

Em nosso estudo não abandonaremos nenhum destes horizontes, já que ambos apontam interessantes conexões elucidativas. Podemos tomar o I, 26 como um ensaio pedagógico, o próprio título assim indica; ou ainda como referência para a discussão da forma do ensaio, presente no próêmio; tomá-lo, também, como um ensaio autobiográfico; e, sobretudo, como um ensaio de filosofia prática, no qual, lançando mão de referências pedagógicas e de elementos autobiográficos, Montaigne indica uma via para “termos livres os passos”.

Identificamos no I, 26 três momentos bem demarcados: um próêmio, uma dissertação central e um epílogo autobiográfico. A parte dissertativa

⁷ “non sans une temeraire esperance que je puisse tromper les yeux des juges à les discerner.” Ensaio. Livro I, 26, p. 220. Les Essais. p. 147.

⁸ Ver März, F. Grandes educadores. São Paulo: Epu, 1987. Gilles, T. R. Filosofia da educação. São Paulo: Epu, 1983. Abbagnano, N., Visalberghi, A. Historia de la pedagogia. México: Fondo de Cultura Econômica, 1995.

⁹ Conferir Villey, P. “Os ensaios de Montaigne”. In: Montaigne, Ensaio, v. 2. Brasília: Universidade de Brasília; Hucitec, 1987. p. 44-45.

comporta a introdução ao tema da educação e quatro grandes tópicos nos quais, em movimentos afirmativos e de oposição, são desenvolvidas suas proposições pedagógicas.

1. O proêmio

No proêmio somos esclarecidos sobre a natureza dos “ensaios”, a forma como o leitor deve tomá-los, bem como sobre a relação destes com as concepções alheias. No embate entre o que Montaigne considera próprio e o que considera de outrem, delineia-se uma confrontação que leva ao descarte ou à assimilação das idéias alheias, conforme são avaliadas pelo juízo montaigneano. A apropriação de uma idéia pela imitação subserviente é duramente criticada, não só do ponto de vista intelectual, mas sobretudo do ponto de vista moral: é injusto e covarde mostrar-se com o que é alheio¹⁰.

Montaigne abre o proêmio afirmando aceitar seus próprios “devaneios”, mesmo os mal concebidos e sem forma, simplesmente porque são seus, do mesmo modo como um pai assume um filho “[A] tinioso e corcunda”¹¹. Suas idéias são caracterizadas como frutos de uma formação à francesa: “um pouco de cada coisa e nada profundamente.”¹² Deste precário contato com a ciência “não reteve mais que uma impressão geral e informe”¹³, motivo pelo qual suas concepções seriam frágeis e merecedoras de pouco crédito. Por isso, aceitando suas idéias como são, ele as expõe sem disfarces ou camuflagens, mostrando-as sem o auxílio do brilho emprestado de outros autores. Suas palavras não têm autoridade se comparadas com as dos homens ilustres do passado ou mesmo com as palavras dos especialistas e eruditos do presente. Entretanto, Montaigne opera um deslocamento importante no tratamento de seus argumentos: se há algum valor nas suas idéias, ele deve ser buscado a

¹⁰ Ensaios. Livro I, 26. p. 221. Les Essais. p. 148.

¹¹ Ensaios. Livro I, 26. p. 217. Les Essais. p. 145.

¹² “un peu de chaque chose, et rien du tout, à la Française.” Ensaios. Livro I, 26. p. 217. Les Essais. p. 146.

¹³ “[...] et n’en a retenu qu’un general et informe visage [...]” Ensaios. Livro I, 26. p. 217. Les Essais. p. 146. A educação da nobreza francesa na época era considerada bastante rude e pouco letrada.

partir do modo como as gera e no fato de revelarem seu criador, e não por algum valor intrínseco ou por se beneficiarem dos clássicos, mediante citações.

A partir desse ponto, a argumentação passa a se orientar pelo tratamento e a destinação dados por Montaigne aos textos clássicos: ele afirma que se nutre deles “[...] como as danaïdes, enchendo e vertendo sem cessar. Fixo”, diz, “alguma coisa disso neste papel; em mim, praticamente nada.”¹⁴. Neste processo, ora reconhece, satisfeito, suas opiniões nas deles, ora verifica, diante deles, sua pequenez. Já seus contemporâneos apropriam-se dos antigos como se estivessem se cobrindo das “[...] armas de outrem, até não mostrar sequer a ponta dos dedos [...]”¹⁵. No contraste que traça entre o seu procedimento e o de seus contemporâneos, Montaigne distingue duas formas de relação com os clássicos: a imitação como incorporação da excelência destes, meio para o aperfeiçoamento próprio pelo aprendizado da sabedoria, e a imitação ventríloqua, que lança mão dos antigos apenas como meio para disfarçar os próprios defeitos. O ensaísta confirma, assim, que toma dos clássicos o que lhe convém, mas que se recusa a fazê-lo como aqueles que bebem nestas fontes apenas para ocultar suas falhas e se engrandecer com empréstimos de outros. Ele é humilde em expor a fragilidade de seus devaneios, reconhecendo que os antigos sempre estão à sua frente, mas, mesmo assim, é ousado ao tomar seus ensaios em comparação com os deles¹⁶. Seus contemporâneos, ao contrário, não são capazes de uma coisa e nem de outra, pois não são humildes o suficiente para enxergar a palidez de suas próprias palavras, nem corajosos o bastante para recusar a servidão em que se encontram; preferem habitar a dissimulação. Temos aqui uma crítica que transcende a avaliação das capacidades intelectuais, estendendo-se a uma ponderação de cunho moral: os “escritores levianos” são “injustos” e “covardes”, pois usurpam os antigos e se mostram através de “valores alheios”.¹⁷

¹⁴ “[...] comme les Danaïdes, remplissant et versant sans cesse. J'en attache quelque chose à ce papier; à moy, si peu que rien.” Ensaios. Livro I, 26. p. 218. Les Essais. p. 146.

¹⁵ “[...] des armes d'autrui, jusques à ne montrer pas seulement le bout de sés doigts [...]” Ensaios. Livro I, 26. p. 221. Les Essais. p. 148.

¹⁶ Ensaios. Livro I, 26. p. 220, 221. Les Essais. p. 147, 148.

¹⁷ Ensaios. Livro I, 26. p. 221. Les Essais. p. 148.

As idéias tomadas dos outros têm então dois destinos possíveis: ou se incorporam e se misturam às idéias do próprio Montaigne, transformando-se devido a esta incorporação, ou então são descartadas. Mas, de modo algum permanecem simplesmente como organismos estranhos em meio a suas “fantasias”. Ele lança mão do que é de outro não para encobrir-se, mas para mostrar-se: “Não digo os outros a não ser para dizer mais a mim mesmo.”¹⁸, ou seja, não cria máscaras com idéias alheias, ao contrário, encontra nelas os meios para revelar-se como de fato é. Ao usá-las para delimitar a natureza e o estatuto de suas próprias opiniões, as concepções dos antigos são despidas de parte da autoridade intelectual de que gozavam, e, ao mesmo tempo, atribui-se-lhes outro valor: a capacidade de manifestá-las. Neste desdobramento já temos anunciado a tônica de suas sugestões pedagógicas.

Entretanto, Montaigne afasta a pretensão de ter seu conselho pedagógico abraçado. Assim escreve: “Não tenho autoridade para ser acreditado, nem o desejo, sentindo-me demasiadamente mal instruído para instruir os outros.”¹⁹ Estamos no fim do proêmio e a indicação da fragilidade de suas palavras permanece. Ora, o leitor pode, já um tanto desestimulado, encerrar a leitura ou levá-la até o fim, convicto de ter em mãos apenas “devaneios” ou, como leitor diligente²⁰, insistir, aceitar o desafio da investigação, supor tratar-se de um artifício a ser subvertido, um efeito retórico que tem por trás uma razão para assim se apresentar. Existe, efetivamente, o desejo de que não acreditemos em suas sugestões? Serão elas tão fugidias e desmerecedoras de um leitor atento? Parece-nos que não. Não podemos desconsiderar a ação do autor. Mesmo com a advertência de tratar-se de “opiniões”, de “inépcias” que não se fixam em sua mente²¹, Montaigne as registra no papel, e o faz em homenagem a um ente querido. Há um esforço compreendido: ao longo do capítulo são apresentadas críticas, advertências,

¹⁸ “Je ne dis les autres, sinon pour d'autant plus me dire.” Ensaio. Livro I, 26. p. 221. Les Essais. p. 148.

¹⁹ “Je n'ay point l'autorité d'estre creu, ny ne le desire, me sentant trop mal instruit pour instruire autruy.” Ensaio. Livro I, 26, p. 222. Les Essais. p. 148.

²⁰ No capítulo “Da vanidade” Montaigne observa: “[C] É o leitor indiligente que perdeu meu assunto, não sou eu; sempre se encontrará num cantinho alguma palavra que não deixe de ser suficiente, embora seja concisa.” Ensaio. III, 9, p. 315. Les Essais. p. 994.

²¹ Ensaio. Livro I, 26, p. 218. Les Essais. p. 146.

recomendações, enfim, um conjunto de argumentos que expressam convicções, justificativas e tentativas de convencimento²².

Mas o ponto forte do argumento, “não tenho autoridade para ser acreditado”²³, diz mais. Montaigne procura legitimar suas opiniões com honestidade, humildade e coragem ao expô-las no seu estado puro, sem disfarces; reconhece os empréstimos que faz, mas, ao mesmo tempo, reconhece a ousadia de aproximar suas idéias junto às daqueles que considera grandes autores²⁴:

[...] deixo minhas idéias correrem assim fracas e insignificantes, como as produzi, sem lhes rebocar nem remendar os defeitos que tal comparação me revelou. [C] É preciso ter lombo muito forte para se propor caminhar lado a lado com aquela gente.²⁵

Suas palavras, diz, não possuem autoridade por conta de sua instrução superficial e pouca familiaridade com a ciência²⁶. Porém, no momento em que tomar as idéias dos clássicos, passá-las por seu crivo e fazê-las suas, ou seja, ao submetê-las ao exercício do julgamento, confere às próprias palavras nova condição que as habilita a correr “*corps à corps*” com os clássicos²⁷. Da humildade em reconhecer-se plagiando, do ardil de se aproximar dos autores do passado apenas “por golpes miúdos e leves”²⁸ à audácia de dar-lhes novos sentidos para dizer mais a si mesmo²⁹, Montaigne imprime às suas concepções

²² O leitor precisa se dar conta de que Montaigne opera um discurso diferente daquele encontrado, por exemplo, na tradição moderna. Os modernos perseguem um método que demonstre e justifique a seqüência das proposições em uma investigação; visam um discurso analítico para os enunciados. Nosso ensaísta quer outra coisa, está em outro patamar; busca um tipo de persuasão que não procura por inferências demonstrativas, seu discurso trabalha com opiniões, contradições e pontos de vista.

²³ Ensaaios. Livro I, 26. p. 222. Les Essais. p. 148.

²⁴ Ensaaios. Livro I, 26, p. 219. Les Essais. p. 147.

²⁵ “Et laisse ce neantmoins courir mes inventions ainsi foibles et basses, comme je les ay produites, sans em replastres et recoudre les defaux que cette comparaison m’y a decouvert. [C] Il faut avoir les reins bien fermes pour entreprendre de marcher front à front avec ces gens là” Ensaaios. Livro I, 26, p. 219. Les Essais. p. 147.

²⁶ Ensaaios. Livro I, 26, p. 217, 218. Les Essais. p. 146.

²⁷ Ensaaios. Livro I, 26. p. 220. Les Essais. p. 147.

²⁸ Ensaaios. Livro I, 26. p. 220. Les Essais. p. 148.

²⁹ Ensaaios. Livro I, 26, p. 221. Les Essais. p. 148.

um estatuto que não busca o respaldo convencional da autoridade do saber instituído ou da instrução do pedante. A distinção que permite igualar e manter suas idéias ao lado das idéias de pensadores eminentes está na maneira pela qual se apropria do pensamento deles para, por seus próprios meios e “faculdades”, chegar aos seus.

[A] Quanto às faculdades naturais que existem em mim, cujo ensaio aqui está, sinto-as vergar sob a carga. Minhas concepções e meu julgamento só avançam às apalpadelas, cambaleando, tropeçando e pisando em falso; e, mesmo quando vou o mais longe que posso, ainda assim não fico nem um pouco satisfeito: ainda vejo um território além, mas numa visão turva e nublada, que não consigo decifrar.³⁰

A autoridade do texto de Montaigne se respalda na tradição dos clássicos, mas também se engendra a partir da capacidade de refletir sobre tal tradição. No I, 26, a sustentação das suas opiniões cresce à medida que expõe a fragilidade do discurso letrado e assume a própria maneira de pensar. É desta forma que se arma o mote central do I, 26: a preocupação com as ações pedagógicas favorecedoras do exercício do julgamento. O primeiro pressuposto para alcançá-las é justamente o rompimento com a servidão cega à autoridade dos clássicos e aos letrados de seu tempo. Montaigne mostra a maneira de fazê-lo.

³⁰ “Quant aux facultez naturelles qui sont en moy, dequoy c’est icy l’essay, je les sens flechir sous la charge. Mes conceptions et mon jugement ne marche qu’à tastons, chancelant, bronchant et chopant; et, quand je suis allé le plus avant que je puis, si ne me suis-je aucunement satisfait: je voy encore du país au delà, mais d’une veue trouble et en nuage, que je ne puis desmeler..” Ensaio. Livro I, 26, p. 219. Les Essais. p. 146.

2. A dissertação

A dissertação do capítulo é dedicada à apresentação e discussão do tema da educação³¹. Podemos distinguir uma introdução e quatro desenvolvimentos. Na introdução temos a apresentação das dificuldades em torno da educação das crianças, bem como a proposta para superá-las. Na primeira parte, Montaigne apresenta a maneira do preceptor conduzir a educação. Na segunda e na terceira, os meios pelos quais deve fazê-lo - a freqüentação dos homens e do mundo (identificada aqui à tópica da conversação) e o ensino da filosofia, esta última alçada a um novo patamar a partir da reordenação dos assuntos vistos como fundamentais para o aprendizado. A quarta, por fim, refere-se à crítica do ensino das letras. A filosofia moral e a conversação estabelecem, por intermédio de sua prática, as condições para a formação do “homem capaz”³² de Montaigne.

2.1. Introdução

O acolhimento da sugestão de escrever sobre a educação das crianças e o oferecimento de conselho a Diane de Foix para a educação de seu filho ainda por nascer ocorrem à sombra de certas precauções. A primeira delas diz respeito à própria maneira de se investigar e tecer comentários – como esclarecido no proêmio, e novamente mais à frente, Montaigne suspeita da efetiva contribuição que pode oferecer ao tema. Em segundo lugar, cabe precaver-se quanto ao assunto a ser explorado no decorrer do capítulo: “[...] disso entendo apenas que a maior e mais importante dificuldade da ciência humana parece estar nesse ponto em que se trata da criação e educação das

³¹ Este é um dos capítulos em que o título explicitamente demarca o conteúdo, o que nem sempre ocorre nos *Ensaio*s.

³² *Ensaio*s. Livro I, 26. p. 224. *Les Essais*. p. 150.

crianças”³³. A introdução é, portanto, um misto de dedicatória e apresentação do tema do capítulo. Montaigne compõe-na chamando atenção para as dificuldades que a educação encerra – o que torna difícil criar e educar as crianças?³⁴.

O tema do apoio das ações educacionais nas inclinações naturais na infância (tópico clássico da tradição pedagógica³⁵) será abandonado em favor da questão relativa à escolha do preceptor, questão vista como fundamental para o processo educacional. Por este procedimento, o foco da argumentação migra do aluno para as tarefas do preceptor (o que não quer dizer que os comentários de Montaigne poderão ser entendidos como pertencentes ao gênero dos tratados de didática). A ênfase em certas características do preceptor revelará uma abordagem bem pouco convencional dos instrumentos pedagógicos e de suas finalidades.

Montaigne retoma a metáfora da agricultura para mostrar que ali, e de modo semelhante ao que ocorre entre os homens, inúmeras variáveis se interpõem do momento da germinação até a colheita, sendo o conhecimento disponível quase sempre insuficiente para contornar inumeráveis acasos e desvios. Com a educação o processo é similar; suspeita-se da eficiência do conhecimento pedagógico, sempre tão escasso e frágil, já que, com relação às crianças “[...] depois que nascem sobrecarregamo-nos de um cuidado diferente, cheio de trabalhos e de temor, para formá-los e criá-los [nutri-los]”³⁶. Como na agricultura, onde as condições para a boa colheita são de difícil manejo e muitas vezes colocam em causa a arte do agricultor, também o desenvolvimento do homem é cercado de incertezas; dos primeiros cuidados

³³ “[...] je n’y entens sinon cela, que la plus grande difficulté et importante de l’humaine science semble estre en cet endroit où il se traite de la nourriture et institution des enfans.” Ensaios. Livro I, 26. p. 222. Les Essais. p. 149.

³⁴ Os Ensaios. I, 26. p. 222. Les Essais. p. 149.

³⁵ Platão e Quintiliano são aqui bons exemplos. Os elementos principais da pedagogia de Quintiliano podem ser sintetizados em: atenção à natureza do aluno, adaptação do ensino às aptidões manifestas da criança e um processo de aprendizagem eminentemente prático. Ver em Quintilien, Institution oratoire. Livro I, 1 e 3. Paris: Belles Lettres, 1975. Ver Platão. A República. Livro VI, 490b. Montaigne dá pouco valor à natureza do aprendiz, já que inacessível à educação; mas ao seu modo preconiza um ensino diretamente vinculado à prática, à exercitação.

³⁶ “[...] depuis qu’ils sont naiz, on se charge d’un soing divers, plein d’enbesoignement et de crainte, à les dresser et nourrir.” Ensaios. Livro I, 26. p. 222. Les Essais. p. 149.

na infância até o fim da formação há uma infinidade de interferências que impossibilitam o estabelecimento de “julgamentos firmes”³⁷. A metáfora da agricultura, tão cara à pedagogia desde os gregos, é aqui subvertida; tantas são as circunstâncias e as adversidades apresentadas a uma possível arte de educar que sua prática se confronta com exceções e variações o tempo todo.

A ineficiência nas lidas educacionais decorre em parte da incapacidade para se conhecer as inclinações naturais na infância. Diferentemente dos animais, os homens não apresentam nenhuma estabilidade naquilo que mostram de si:

Os filhotes dos ursos, dos cães, mostram suas inclinações naturais; mas os homens, entregando-se incontinenti a costumes, a idéias, a leis, mudam ou se disfarçam facilmente.³⁸

São muitas as variações a serem observadas de um homem para outro e até de uma sociedade para outra. O modo de ser dos homens resulta de fatores circunscritos à vida pessoal e à convivência social, já tão distantes da natureza que muito pouco se pode dizer ou esperar de eventuais e vagos indícios da natureza nas manifestações dos homens. O mergulho humano nos “costumes”, nas “leis”, e em tudo mais que o homem é capaz de conceber gera variações, camuflagens, aparências intransponíveis que vedam o acesso a qualquer outro referencial; apenas as aparências podem ser apreendidas. Montaigne parece estar frente a uma dificuldade intransponível. Não há acesso às inclinações; mesmo mediante a observação detalhada de cada aluno, o máximo a se apurar seriam prognósticos pouco confiáveis³⁹. E ainda que pistas fossem obtidas, levariam a um caminho pouco fértil. Na educação, como de resto em tudo o mais em relação ao homem, não se pode contar com inclinações naturais, pois

³⁷ Os Ensaaios. I, 26. p. 222. Les Essais. p. 149.

³⁸ “Les petits des ours, des chiens, montrent inclination naturelle; mais les hommes, se jettans incontinent em des accoustumances, em des opinions, em des loix, se changent ou se deguisent facilement.” Ensaaios, Livro I, 26. p. 223. Les Essais. p. 149.

³⁹ Os Ensaaios. I, 26. p. 223. Les Essais. p. 149.

ao nascerem os homens são imediatamente lançados nos costumes até o ponto de se fazerem conforme as circunstâncias em que vivem.

Descartada, assim, a possibilidade de se apoiar a educação no conhecimento das inclinações naturais, o que se impõe de imediato é a busca de outros elementos que possam servir de guia na eleição dos procedimentos e das matérias pedagógicas. Não há muitos apoios disponíveis para isso, e os erros se tornam recorrentes. A solução apresentada é apelar para um bom senso realista:

[...] nessa dificuldade, minha opinião é a de encaminhá-las sempre para as coisas melhores e mais proveitosas, e que pouco devemos nos empenhar nessas levianas adivinhações e prognósticos que extraímos das iniciativas de sua infância.⁴⁰

Quando se oferece o melhor e mais proveitoso, a chance de errar fica reduzida ou pelo menos amenizada em favor de elementos educativos considerados benéficos.

Por outro lado, o melhor e o proveitoso se condicionam a um campo de escolhas. Pela crítica que Montaigne endereça aos mestres em artes de sua época, tudo leva a crer que eles não estão aptos para escapar da formação pedante já instalada. É ao homem de discernimento, aquele que de alguma forma conseguiu romper com o pedantismo e pôr em movimento seu senso, seu entendimento, que cabe confiar a eleição das melhores e mais proveitosas coisas.

Aquelas primeiras preocupações em torno do que e quando ensinar se tornam secundárias frente ao que Montaigne afirma ser sua efetiva contribuição: “[...] quero dizer-vos aqui uma única opinião que tenho contrária

⁴⁰ “[...] en cette difficulté, mon opinion est de les acheminer tousjours aux meilleures choses et plus profitables, et qu'on se doit peu appliquer à ces legieres divinations et prognostiques que nous prenons des mouvemens de leur enfance.” Ensaíos. Livro I, 26. p. 223. Les Essais. I, 26. p. 149.

ao uso comum, é tudo que posso oferecer para nisso vos servir.”⁴¹ A condução da educação tem na escolha do preceptor a chance de trilhar novos rumos. Até aqui nada de muito extravagante ou original, afinal, os preceptores convencionalmente participam da educação dos filhos das famílias aristocráticas. O incomum é a sugestão de Montaigne: o preceptor a ser procurado não deve ser nem erudito nem gramático, ou seja, suas características devem estar bem longe dos mestres pedantes.

Mas a indicação do preceptor não se faz sem justificativas, principalmente no que diz respeito ao discípulo e às finalidades pretendidas. Em se tratando da educação de um fidalgo⁴², as letras devem atingir sua alma, visando seu crescimento interior e não a obtenção de bens e vantagens vinculados à profissionalização e ao lucro, nem tampouco uma erudição a ser exibida em sociedade. Afinal, um filho da nobreza não deve ter nestas coisas sua primeira preocupação, já que pode se dedicar ao ócio dos estudos. O saber a ser oferecido ao discípulo de Montaigne dirige-se integralmente para a formação do caráter: o ensino das letras se fará “nem tanto pelos benefícios externos como pelos seus próprios, e para com elas [as letras] se enriquecer e adornar-se interiormente”. Os “adornos internos” da alma nascem de uma relação ativa com o aprendizado e exigem o acompanhamento de um preceptor especial, pois o alvo da formação não é mais a erudição ou os ornamentos da eloqüência. O refinamento pretendido por Montaigne diz respeito às sutilezas

⁴¹ “[...] je vous veux dire là dessus une seule fantasie que j’ay contraire au commun usage: c’est tout ce que je puis conferer à vostre service em cela.” Ensaios. Livro I, 26. p. 224. Les Essais. p. 150.

⁴² Em várias passagens do “Da educação...” encontramos recomendações dirigidas explicitamente ao fidalgo, chamando a atenção para sua necessária civilidade e obrigações de homem da corte. Noutros momentos, a noção de formação adquire uma conotação mais ampla, tornando-se extensiva a qualquer homem, seja ao que diz respeito a sua interioridade (compleição, temperamento) seja sua vida social (costumes, tradições). Os dois protagonistas, o fidalgo e o homem qualquer, e as duas perspectivas, a do mundo exterior e a do mundo interior, apesar de níveis de cuidados e de alvos diferenciados, se atravessam na visada de Montaigne e projetam um mote comum: a interface entre o mundo e o conhecimento de si, e destes com a ação moral. Cortesão ou vulgo, o aprendiz em formação é sempre único, singular em sua medida, sua espontaneidade e seus objetivos, e assim também deve ser a intervenção pedagógica.

de uma formação voltada para outra capacidade: “antes um homem capaz do que um homem de saber [...]”⁴³

Aqui já se evidencia a tônica que percorre todo o capítulo: o desprezo pela inutilidade do saber erudito visado no ensino da época. Um erudito, com seu discurso eloqüente repleto de adornos emprestados, até pode se disfarçar de sábio, mas isto não passa de aparência. A verdadeira sabedoria [*sagesse*] não é erudição, uma vez que poucos são os conhecimentos compreendidos nesta última capazes de incidir no crescimento da alma. Montaigne afasta-se do erudito, daquele que exclusivamente abastece a alma com assuntos e conhecimentos alheios, numa atividade que apenas mobiliza a memória. A verdadeira finalidade da formação está na capacidade de mobilizar, através de variados meios pedagógicos, as condições que conduzam ao exercício do julgamento. Como veremos, a tarefa do preceptor consiste em gerar o aprendizado por intermédio do contato direto e assíduo do aluno com os homens e com as coisas do mundo, e, nisso, “forjar” novos engates entre a experiência vivida e o julgamento.

O preceptor de Montaigne deve favorecer a formação indicada acima, precisando, para isso, ir além do domínio da ciência e das letras – ao invés de “uma cabeça cheia”, importa que ele tenha uma “cabeça bem feita”⁴⁴. Trata-se, portanto, de um homem que detenha conhecimentos e saiba ensiná-los, mas que, sobretudo, tenha capacidade para orientar o aprendiz na formação de seu caráter e no exercício do julgamento pessoal. Aconselha a Condessa de Gurson a pautar a escolha do preceptor tendo por base mais a observação de seus costumes e entendimento, ou seja, de sua capacidade de discernimento, que o domínio que possui da ciência, abandonando, assim, o tradicional costume de escolher gramáticos e mestres eruditos.

⁴³ “[...] ayant plustost envie d'em tirer un habil'homme qu'un homme sçavan [...]” Ensaios. Livro I, 26. p. 224. Les Essais. p. 150. Rosemary Abílio traduz *sçavan* por erudito e neste caso em particular traduz por sábio. Milliet traduz a passagem da seguinte forma: “[...] um rapaz que mais desejaríamos honesto do que sábio.” Ensaios. I, 26. Abril Cultural, p.77, onde *habil* é traduzido por honesto. Toledo Malta traduz: “[...] mais propenso a fazer-se homem capaz do que homem de saber.” Seleta dos Ensaios de Montaigne. I, 26. Rio de Janeiro: José Olympio, 1961. p. 92.

⁴⁴ Ensaios. Livro I, 26. p. 224. Les Essais. p. 150.

Ao estabelecer este critério, fica claro que o trabalho pedagógico não mais incidirá apenas na transmissão dos conhecimentos, e sim sobre uma nova postura que começa a ser delineada. A medida do bom preceptor está na competência em articular os ensinamentos com atenção ao que deles o aprendiz absorve e transforma em seu, com vistas à sua formação moral; não se trata mais do velho método de repetição sem a tarefa da assimilação refletida, e sim de ser conduzido de uma *nouvelle maniere*, de uma “forma nova”, o que significa abandonar o formato instituído pelos mestres e pelos colégios de então.

A introdução do capítulo se fecha com a vinculação do preceptor a uma “nova maneira de educar”. Segundo Montaigne, o preceptor é o elo forte da cadeia educativa, e da sua escolha “depende todo o resultado da educação”⁴⁵.

2.2. Parte I: Educação em “nova maneira”

O primeiro dos quatro núcleos da dissertação do capítulo trata da “maneira” como o preceptor deve agir. A parte I apresenta as atividades pedagógicas a serem conduzida pelo preceptor. O que está em pauta neste momento é a destituição da velha educação (que será enfaticamente criticada no final da dissertação, pelas observações de Montaigne sobre os colégios e pela recusa de uma educação centrada na memória e na palavra vazia⁴⁶), abandonada em prol de uma “nova maneira” de educar, cujos procedimentos preconizam as condições para o exercício do julgamento e para a formação moral.

Os conselhos de Montaigne acenam para um ensino no qual o aprendizado se faz menos pela apropriação mecânica das matérias e mais pelo empenho numa tradução “prática” e pessoal do que é ensinado. Cabe ao

⁴⁵ Ensaios. Livro I, 26. p. 224. Les Essais. p. 150.

⁴⁶ Esta questão retorna na última parte da dissertação do capítulo, quando da crítica ao ensino da retórica e da gramática e da defesa da precedência das coisas da vida sobre o ensino das primeiras. Retorna, ainda, quando do esclarecimento dos procedimentos adequados ao ensino da filosofia. O homem de discernimento tem que se voltar para as coisas do mundo, disso depende sua capacidade de ajuizamento.

preceptor criar as condições para o “fazer” e o exercitar, de variados modos e em variadas situações, as lições recebidas. No que se refere ao resultado da aprendizagem, este não mais é aferido através da erudição conquistada ou da repetição do que é “martelado nos ouvidos”. Neste sentido, a participação ativa do aprendiz constitui toda a diferença entre uma efetiva formação e a instrução oca⁴⁷. É na capacidade infantil de cotejar o que é ensinado ao que é vivido que se ajusta a aprendizagem:

[A] Que ele [o preceptor] lhe peça contas não apenas das palavras de sua lição mas sim do sentido e da substância, e que julgue sobre o benefício que tiver feito não pelo testemunho de sua memória e sim pelo de sua vida.⁴⁸

Nesta passagem estão as indicações que esclarecem em definitivo a “nova maneira” de ensinar e sua finalidade: de um lado, o modo tradicional – ênfase no palavrório e na memória – estéril em termos de interação com a vida; de outro, o sentido e a vida – o que é oferecido como matéria de ensino só é verdadeiramente aprendido quando se transforma em sentido produzido pelo próprio aluno.

A síntese desta “nova maneira” é apresentada pela famosa metáfora da digestão⁴⁹: a mera repetição livresca, o vômito das lições, significa que não ocorreu interiorização e elaboração do que foi oferecido. Digerir os conhecimentos, mastigá-los em experiências, escolhas e discernimentos resulta em assimilação do alimento educativo. Há, portanto, um trabalho, uma atividade a ser implementada pelo aprendiz. Parte do trabalho recebe o auxílio do preceptor – a sugestão dos alimentos e orientação às refeições. Outra parte, a que corresponde à digestão, é exclusiva do aluno. Se o processo de ingestão-digestão não for bem realizado, o mal-estar é inevitável; da mesma

⁴⁷ Ensaios. Livro I, 26. p. 224. Les Essais. p. 150.

⁴⁸ “[A] Qu’il ne luy demande pas seulement compte des mots de as leçon, mais du sens et de la substance, et qu’il juge du profit qu’il aura fait, non par le tesmoignage de as memoire, mais de as vie.” Ensaios. Livro I, 26. p. 225. Les Essais. p. 151.

⁴⁹ Os Ensaios. Livro I, 26. p. 225. Les Essais. p. 151.

forma, recitar as matérias sem digeri-las, sem absorvê-las é se manter constringido por um alimento que não nutre, por ensinamentos repassados por motivos outros que aqueles relevantes à nutrição formadora da moralidade.

Ainda nesta primeira parte, Montaigne nos apresenta, através de outra metáfora, a consolidação do processo educacional. Se a metáfora da digestão é empregada para frisar a importância da reflexão na aprendizagem, a antiga metáfora das abelhas, tomada da tradição retórica, indica que os julgamentos próprios nascem da incorporação de pensamentos, concepções e julgamentos alheios. Da mistura dessa matéria-prima, tomada de outros, surgem novos sentidos e escolhas⁵⁰. Chegamos aqui ao âmago do processo pedagógico empreendido pelo preceptor: a “nova maneira” de ensinar visa formar a capacidade de julgar. O julgamento, por sua vez, vincula-se a dois elementos fundamentais, a saber, a experiência resultante do exercício e a convivência com a diversidade de idéias e opiniões.

Mas isso tudo exige ação e empenho. Montaigne preocupa-se com que o aprendiz possa experimentar por diversas vezes, e de variados modos, aquilo que carece ser apreendido e interiorizado. A ação é fundamental para o desenvolvimento das habilidades pretendidas no processo formativo, pois “[...] como estes querem ensinar-nos a bem julgar e a bem falar sem nos treinar [exercitar] nem em falar nem em julgar?”⁵¹. Contudo, o exercício não se dá apenas a partir dos livros e das preleções; os acontecimentos cotidianos também são partes de um “livro eficiente”: o “comércio com os homens”, “a freqüentação do mundo”, o conhecimento dos comportamentos e costumes de outras gentes são fundamentais para uma formação que torne o aprendiz hábil em julgar.

⁵⁰ Os Ensaios. I, 26. p. 227. Les Essais. p. 152.

⁵¹ “[...] comme ceux icy nous veulent apprendre à bien juger et à bien parler, sans nous exercer ny à parler ny à juger.” Ensaios. Livro I, 26. p. 228. Les Essais. p. 152.

2.3. Parte II: conversação

Trata-se então de provar, agir, fazer, ver, conviver – enfim, de se ter contato diversificado com os homens e as coisas. Nesta segunda parte da dissertação do Livro I, capítulo 26 temos os procedimentos que favorecem a interação do aprendiz com o mundo dos homens, sendo este considerado um “livro eficiente” que deve ser mantido diante dos olhos para ser observado e experimentado.

Montaigne, ao convidar o preceptor a animar no aprendiz a curiosidade e a prática do “comércio entre os homens”, tem por objetivo fazer com que o aluno compreenda costumes e comportamentos diversos. O primeiro meio pedagógico sugerido são as viagens. Elas constituem excelente dispositivo para se conhecer o modo de vida das nações, contrastar costumes e comportamentos diferentes, e entrar em contato com distintos idiomas. Mas o aspecto pedagógico das viagens só se mantém se a atenção não se contentar com futilidades e for além delas, empenhando-se efetivamente no contato com os “comportamentos” e “humores” das nações visitadas.

A primeira “viagem” da criança consiste em seu afastamento da casa familiar. Numa formação apta a toda forma de convivência não basta ter a alma atenta, é preciso que o corpo também esteja pronto para encarar os reveses das circunstâncias, e para isso Montaigne recomenda não “poupar [o aprendiz] nessa juventude”. O passo para se adquirir a rudeza e o vigor consiste em manter a criança distante do zelo e dos cuidados familiares, evitando-se, assim, o surgimento de conflitos de autoridade entre os pais e o preceptor. Em seguida, deve-se-lhe forçar o corpo a se acostumar com as rudezas da vida e as dores⁵². Preparar para a vida e para a convivência com os homens exige um corpo vigoroso, pronto para enfrentar todo tipo de adversidade, principalmente aquelas que rondam os tempos sombrios, “[...] que devido à época atingem os

⁵² Ensaíos. Livro I, 26. p. 230. Les Essais. p. 154.

bons e os maus.”⁵³ É preciso, portanto, exercitá-lo nas armas, nas lutas, fazer com que experimente as intempéries climáticas, habituá-lo a suportar a dor.

Na conversação com os homens aprende-se a interagir e se comportar em sociedade. Um dos pontos altos “nessa escola do comércio dos homens” consiste em saber conduzir uma discussão, comportar-se com civilidade em uma conversa, alinhar os argumentos no sentido de preservar o que é digno e íntegro e não forçá-los a todo custo em favor próprio, ou seja, existem ordem e moralidade na conversação que precisam ser aprendidas e praticadas. Há um aspecto essencial, já apontado na parte anterior, que retorna na freqüentação dos homens: a ênfase na apreciação e exposição das próprias concepções e julgamentos. As palavras e as idéias apresentadas numa discussão nascem do julgamento e da liberdade em opinar, revelam escolhas pessoais⁵⁴.

A opinião, assim como não se deixa escravizar pela autoridade das letras ou por imposições de qualquer ordem ou por dinheiro, não deve também se deixar submeter a um senhor. O “dever cívico” [*devoir publique*] é o limite da dedicação a um príncipe ou senhor e a garantia da liberdade de julgamento. Ultrapassar esta fronteira nos serviços públicos é colocar em risco a confiança dos outros na veracidade de suas próprias palavras⁵⁵. Sem príncipe, nem senhor, nem autoridades letradas a lhe dirigir o discurso, são “sua consciência e sua virtude que devem reluzir em suas palavras”, enquanto a razão lhe serve de guia e o “discernimento e sinceridade” qualificam seus argumentos.

E, ainda, Montaigne alerta para a aprendizagem presente nas experiências e nos contra-exemplos cotidianos proporcionados pela convivência com toda gente. Nem tudo na freqüentação dos homens é um bom modelo, e mesmo assim, não significa que deixará de ser objeto de instrução, o contra-exemplo também instrui. Da mesma forma que toma para si as idéias convenientes dos clássicos, na freqüentação dos homens também se deve estar atento e curioso ao que lhe é oferecido, “[...] é preciso pôr tudo a render, e

⁵³ “[...] qui regardent les bons selon le temps, comme les meschants.” Ensaios. Livro I, 26. p. 230. Les Essais. I, 26. p. 154.

⁵⁴ Ensaios. Livro I, 26. p. 231 - 232. Les Essais. p. 155.

⁵⁵ Ensaios. Livro I, 26. p. 232. Les Essais. p. 155.

tomar emprestado de cada um segundo sua mercadoria [...]”⁵⁶, instruindo-se e fazendo seu o que considerar bom e útil.

A conversação com os homens também se faz através da história registrada nos livros⁵⁷. Contudo, mais que datas e acontecimentos, o importante no conhecimento da história é o exercício do julgamento sobre os fatos e os homens, a interpretação pessoal dos acontecimentos. As decisões dos “homens ilustres do passado” se prestam ao confronto com as do presente e com as próprias. O livro de história é muito mais que o depositário de feitos e fatos, ele é também mais que um instrumento para o “puro estudo gramatical”⁵⁸. É preciso saber lê-lo nos fatos relatados e nos critérios dos historiadores, pois neles se encontra “ [...] a anatomia da filosofia, na qual as mais abstrusas partes de nossa natureza são penetradas”⁵⁹, ou seja, um prato nutritivo para o exercício do julgamento⁶⁰.

Por fim, a educação via conversação possibilita tomar consciência do lugar que cada um ocupa no mundo⁶¹, sentir-se pertencendo ao mundo, mostrar intimidade com o que faz parte da vida em sociedade e desta conversação saber extrair conexões que ultrapassem as visões unilaterais. Montaigne utiliza a cara metáfora renascentista do espelho do mundo em sentido inverso: pelo espelho do mundo, ao reconhecer a pequenez de nossa existência e a precariedade de nossos julgamentos, se percebe a necessidade de ampliar o horizonte de observação para além “do comprimento de nosso próprio nariz” e perceber a “justa dimensão” das coisas⁶².

Através do “comércio com os homens” e da leitura do “livro do mundo” o preceptor conduz seu aluno para uma “honesta curiosidade de informar-se

⁵⁶ “[...] il faut tout mettre em besongne, et emprunter chacun selon as marchandise” Ensaios. Livro I, 26. p. 233. Les Essais. p. 155.

⁵⁷ Ensaios. I, 26. p. 233. Les Essais. p. 156. A freqüentação dos livros é também uma proposta de leitura e uma aproximação dos livros de história. Ver “Dos livros”, Livro II, 10 e “Dos três relacionamentos”, Livro III, 3.

⁵⁸ A leitura dos textos de história fazia parte dos exercícios de gramática e retórica.

⁵⁹ “[...] l’anatomie de la philosophie, en laquelle les plus abstruses parties de nostre nature se penetrent.” Ensaios. Livro I, 26. p. 234. Les Essais. p. 156.

⁶⁰ Conferir Christodoulou, K. “Le rôle de l’histoire dans l’élaboration de l’art de vivre de Montaigne: un’ame à divers estages”. In: Dubois, C.-G. (Org.) Montaigne et l’Histoire. Actes du Colloque international de Bordeaux, 1988. Paris: Klincksieck, 1989. p. 223 - 232.

⁶¹ Ensaios. Livro I, 26. p. 235. Les Essais. p. 157.

⁶² Ensaios. Livro I, 26. p. 236. Les Essais. p. 157 - 158.

sobre todas as coisas; tudo que houver de singular ao seu redor, ele verá [...]”⁶³. Estas observações o farão perceber seu lugar no mundo e as ninharias da existência humana, e mais importante, tais exemplos oferecerão matéria-prima abundante para o exercício do julgamento e o comando da própria vida⁶⁴.

A conversação, tomada aqui em sentido pedagógico – com os livros de história, com os homens, com os costumes diferentes através das viagens - abre um horizonte de possibilidades para a educação; ela permite confrontar idéias, exercitar o discernimento e corrigir os erros. Mas, é uma prática exigente. Condições mínimas precisam ser equacionadas e dispostas. Então, perguntamos: quais são as condições necessárias numa conversação para que se transforme em instrumento de aprendizagem? E, pelo contrário, quais conversas não ensinam? O que distingue os debates tradicionalmente praticados nos colégios daqueles da conversação? Para estas perguntas precisaremos recorrer ao capítulo “Da arte da conversão”, no qual Montaigne esclarece o que é uma boa conversação e mostra como ele próprio se instrui através dela.

2.4. Parte III: A filosofia e a “nova maneira”

Nesta terceira parte da dissertação são apresentadas as prescrições para o ensino da filosofia e o lugar que ela deve assumir no conjunto do ensino das humanidades⁶⁵. De tais observações decorre um realinhamento das matérias ensinadas, conforme a “nova maneira”. Montaigne, ora apresentando o modo como a filosofia é tradicionalmente ensinada, ora sugerindo sua disposição em nova perspectiva, redesenha a ordem de prioridades no

⁶³ “[...] une honeste curiosité de s’enquerir de toutes choses; tout ce qu’il y aura de singulier autour de luy, il le verra [...]”.Ensaio. Livro I, 26. p. 233. Les Essais. p. 156.

⁶⁴ A compreensão de diferentes costumes, nações, homens provoca uma relativização do próprio ponto de vista e com isso a capacidade de se perceber em real dimensão frente às coisas.

⁶⁵ O ensino nos colégios do século XVI se concentrava prioritariamente na língua latina, sem a qual não se tinha acesso à cultura clássica. O estudo do latim era disseminado pelas demais matérias de humanidades: a retórica e a poesia, e mesmo a história e a filosofia eram suas coadjuvantes (a contextualização dos *studia humanitatis* será desenvolvida no interior da tese).

processo pedagógico: dentre todos os assuntos a serem ensinados, a filosofia é alçada ao lugar de honra, antes ocupado pelas letras.

Esta parte da dissertação compreende dois movimentos: um movimento de defesa da filosofia moral e elogio da virtude e um movimento de crítica à disciplina dos colégios, oposta à recomendação de uma educação mais alegre e mais próxima da vida cotidiana. Temos, também, neste ponto do capítulo, um dos conselhos mais contundentes de Montaigne: a apreciação da filosofia moral é de fundamental importância na formação do caráter e do julgamento. Posição que tem por decorrência a dissolução da tradicional hegemonia das letras no ensino.

Vimos que o “comércio com os homens” é o meio pelo qual o aprendiz observa os homens e as coisas para poder regular sua própria vida. Ora, ao lado da freqüentação dos homens e do mundo, existe uma grande aliada na formação: trata-se da filosofia prática, aquela que dentre as artes liberais “nos faz livres”⁶⁶. A filosofia é anunciada como base para a formação do espírito livre e, agora, também alegre⁶⁷.

Segundo Montaigne, ao contrário do que se tem quase como consenso, a filosofia a qual ele se refere tem valor, pois em nada se parece com as discussões sisudas dos gramáticos ou “as sutilezas espinhosas da dialética”. A filosofia é acessível a todos que dela se aproximam. Seus benefícios estão nos ensinamentos que oferece para a condução de nossas vidas, tendo como objetivo a virtude. Trata-se, portanto, da filosofia moral, cujas “reflexões” colaboram para pensarmos sobre nossas ações, “quais impulsos nos movem, e a causa de tão diversas agitações em nós.”⁶⁸ Montaigne nos apresenta a virtude com traços bem diferentes daqueles descritos pelos escolásticos [*comme dit l'eschole*], que só enxergam nela seriedade e esforço⁶⁹.

Mais uma vez, cabe ao preceptor inspirar no aprendiz, desde a tenra infância, o respeito e a afeição pela virtude, mostrando-lhe que sua prática está enredada na “facilidade, utilidade e prazer”. A virtude caracteriza-se pela

⁶⁶ Ensaios. Livro I, 26. p. 237-238. Les Essais. p. 159.

⁶⁷ Ensaios. Livro I, 26. p. 241. Les Essais. p. 161.

⁶⁸ “[A] quels ressorts nous meuvent, et le moyen de tant divers branles en nous” Ensaios. Livro I, 26. p. 237. Les Essais. p. 159.

⁶⁹ Os Ensaios. I, 26. p. 241. Les Essais. I, 26. p. 161.

“moderação”. Os prazeres são por ela apaziguados, moderados, e assim tornados legítimos. Pelo hábito da virtude aprende-se a usufruir de todos os bens da vida de forma regrada, tornando a existência afortunada e natural. Afinal, a filosofia nos ensina a viver, e o aprendiz deve ser convencido de todas essas vantagens e utilidades, sendo incentivado a permanecer junto dela.

E como deve ocorrer o ensino da filosofia? Por ser avessa à tristeza, ao esforço desmedido, ao castigo, a filosofia não pode ser ensinada como se faz na escola. Para ela e para qualquer outro aprendizado é preciso reverter esta situação: no lugar das varas as flores, do fel o doce, da servidão a liberdade. Nada de violência, rigores desnecessários, e sim uma “severa doçura”⁷⁰, nada de exageros nas tarefas; em síntese, afastamento total dos procedimentos típicos da escola, que só fazem aprisionar e “embrutecer” as crianças⁷¹. A aprendizagem pode ocorrer sem a pressão da escola formal: ambientes domésticos e públicos, em variados horários, transformam-se em palco para o “ensaio” da filosofia⁷². Até os jogos e os exercícios, como Montaigne lembra que Platão⁷³ indica, podem ser úteis para estimular a boa conduta, fortalecendo a alma e o corpo conjuntamente.

Isto posto, alguns aspectos merecem destaques. O primeiro deles diz respeito ao que deve ser ensinado em filosofia moral. Não há no I, 26 exaustiva explicitação do que se deve aprender em filosofia moral e a partir de que referências. Montaigne apresenta uma filosofia que abre mão do apelo à autoridade e aos princípios. Ela “está em toda parte”, seus preceitos mesclam-se em todas as ações e lugares, não se prendendo a doutrinas fechadas, impeditivas do exercício do julgamento por estarem aprisionadas numa ordem discursiva de princípios ou raciocínios dialéticos, “esses ergotismos que invadiram seus caminhos de acesso”⁷⁴. Sabemos que a filosofia é fácil, não requer esforço, mas a partir de que horizonte filosófico Montaigne concebe a

⁷⁰ Ensaios. Livro I, 26. p. 247. Les Essais. p. 165.

⁷¹ Ensaios. Livro I, 26. p. 245 e 248. Les Essais. p. 164. e 166.

⁷² “car la philosophie, qui, comme formatrice des jugements et des meurs, sera as principale leçon, a ce privilege de se mesler par tout.” Ensaios. Livro I, 26. p. 246. Les Essais. p. 164.

⁷³ Platão. As Leis, Livro VII.

⁷⁴ Conferir respectivamente às p. 246 e 240 do Livro I, 26. “Je croy que ces ergotismes ensont cause, qui ont saisi sés avenues.” Les Essais. p. 160.

virtude e a moderação? Obviamente não são as verdades da filosofia “escolástica” nem tão pouco as doutrinas dogmáticas do pedante⁷⁵.

Ainda nessa parte da dissertação há um ponto que precisa ser reforçado: a enérgica crítica aos colégios. Montaigne se contrapõe à disciplina dos colégios, pelo menos naqueles em que os alunos são submetidos à coerção física. Para ele não é possível compatibilizar uma formação do caráter virtuoso e os rigores disciplinares e pedagógicos das escolas de então. Os colégios, da forma como estão organizados seu ensino e sua disciplina, trazem conseqüências desastrosas para os estudos, entre elas o desinteresse pelas matérias e pelos livros e a indisposição para a aprendizagem. Segundo Montaigne, uma boa formação do caráter ali não tem lugar.

2.5. Parte IV: As coisas e as palavras

O lugar alçado pela filosofia moral e pela formação do caráter fica ainda mais evidente com a valorização da precedência das coisas sobre as palavras e a crítica ao ensino da gramática e da retórica. Estamos no último movimento da dissertação do capítulo.

Um pouco antes, Montaigne escreve: as matérias – lógica, física, geometria e retórica⁷⁶ - não colaboram de modo determinante para a construção dos julgamentos, portanto, podem ser deixadas para depois; serão estudadas após a ênfase na filosofia prática. A divergência entre o entendimento de Montaigne acerca do que é relevante para a formação, por um lado, e os programas de ensino praticados nas escolas, por outro, é evidenciado pelo questionamento da centralidade do ensino das letras no processo educacional. Com isto, demarca-se ao mesmo tempo uma crítica e uma prioridade: o ensino da gramática e da retórica não colabora para uma

⁷⁵ Consideramos pertinente investigar as bases de sustentação do ensino de filosofia moral. Também estamos cientes dos riscos que esta investigação encerra, já que facilmente pode-se resvalar em análises que vinculam os *Ensaio*s a uma evolução doutrinária que se inicia com a moralidade estoíca e se encerra com contornos naturalistas. Conferir Villey, *Les sources et l'evolucion des Essais de Montaigne*, v. 1. Paris: Librairie Hachette, 1933.

⁷⁶ *Ensaio*s. Livro I, 26. p. 239. *Les Essais*. p. 160.

educação preocupada com a “digestão” e reelaboração dos sentidos, na medida em que permanece focado na palavra; daí a necessidade de um aprendizado que se concentre no sentido das coisas⁷⁷. Isso significa dizer que o tempo e o esforço dedicados ao ensino da gramática e da retórica⁷⁸, ou seja, das palavras, trazem pouco resultado para a educação preconizada no I, 26. Para além disso, a posição defendida por Montaigne implica, ainda, numa ampla crítica ao que ele considerava um culto desmedido às línguas clássicas. Crítica esta que tem seu inverso pedagógico na defesa da conversação e no aprendizado do idioma materno e “dos vizinhos”⁷⁹.

As palavras devem “servir e seguir” as coisas e não é a falta de eloquência que impedirá o entendimento. Na verdade, o que se evidencia é o fato de que a eloquência e a imitação pouco acrescentam a um discurso franco e substancial. Quanto ao teor da crítica à imitação (lembremos do proêmio), o que Montaigne acusa não é o recurso aos clássicos e sim sua apropriação irrefletida. É preciso ter em mente a distinção entre imitação no sentido genuíno dos humanistas, que se nutre dos ensinamentos dos antigos, e a imitação servil que Montaigne condena: imitar o estilo de um orador ou de um poeta nem é tão difícil, o mesmo não se pode dizer acerca da imitação dos julgamentos.

De outra parte, tais censuras não pretendem levar a um relaxamento absoluto em relação à linguagem. O núcleo da crítica visa o tempo excessivo que era dedicado ao conjunto dos saberes dos letrados em prejuízo do que realmente importaria – o sentido das coisas expresso através das palavras. É importante manter o decoro costumeiro nas maneiras e nas palavras, principalmente tratando-se de um cortesão. Mas o aluno deve recusar as afetações em favor de uma fala ativa, enérgica e animada, sem grandes rodeios no vocabulário. A referência ao vestuário⁸⁰, apresentada por Montaigne nesse momento, sintetiza bem os propósitos buscados, pois a despreocupação com os artifícios se torna ainda mais importante e decisiva no que se refere à

⁷⁷ Ensaios. Livro I, 26. p. 258. Les Essais. p. 173.

⁷⁸ Segundo Villey, “cinco anos de gramática, cinco anos de retórica, cinco anos de dialética [...]”, para Montaigne tempo demais perdido com matérias que não são decisivas na formação de um *gentilhomme*. Villey, P. Montaigne devant la postérité. Paris: Boivin et cie Editeurs. p. 238.

⁷⁹ Ensaios. Livro I, 26. p. 258. Les Essais. p. 172.

⁸⁰ Ensaios. Livro I, 26. p. 257. Les Essais. p. 172.

fala. Certo ar descontraído e despojado responde a estes quesitos: humilde, espontâneo, simples. Resta-nos perguntar se a prática da “conversação” não seria suficiente para educar um falar tão aproximado da espontaneidade típica dos diálogos, ou se seria mesmo necessário recorrer a um letrado para isso. Certamente Montaigne dispensa o gramático em favor da escola dos homens.

Numa brevíssima revisão, podemos dizer que Montaigne só recomenda o estudo das humanidades, e das letras em particular, tendo por critério o grau de apoio que elas podem oferecer aos propósitos educacionais que ele tem em mente. Excetuando a filosofia e a história, as demais matérias pouco contribuem para o exercício do julgamento. São coadjuvantes que só entram em cena no final do processo pedagógico.

Ao conjunto das críticas ao programa de ensino escolar tradicional agrega-se ainda a disciplina rigorosa dos colégios. E, com isso, o quadro das mazelas pedagógicas se fecha: uma velha educação que mais nada ou muito pouco tem de proveitoso a oferecer; um ensino que envelheceu ao se afastar das reais necessidades da vida. Mas, sua raiz mais profunda, a filosofia, ainda pode ser recuperada. A defesa da filosofia moral, de par com a conversação, testemunha a intenção de Montaigne no sentido de afastar todos os vestígios de uma educação desligada da vida.

3. Epílogo

No epílogo Montaigne faz um balanço de sua educação. Refere-se com afabilidade a seus primeiros anos de vida e aos cuidados paternos com sua formação, especialmente com o ensino da língua latina, que foi aprendida “sem arte”. Menciona a necessária perspicácia dos professores na indicação dos primeiros livros e na abordagem das primeiras leituras: “não há nada como aliciar o apetite e a afeição; de outra forma fazemos apenas burros carregados

de livros.”⁸¹ Faz, ainda, comentários sobre a arte da representação e seu potencial pedagógico, e sobre os espetáculos e a importância da organização de divertimentos públicos para a população.

O relato da experiência de Montaigne não é sem propósito. Encontramos em seus depoimentos e, principalmente, nos seus contra-exemplos, a justificativa maior de suas recomendações pedagógicas. Retornamos, com isso, ao próêmio do capítulo: sem o exercício do julgamento só teremos uma “bolsa cheia de ciência”⁸² e saberes alheios. Para fazê-los nossos é preciso submetê-los ao nosso crivo e ensaiá-los.

⁸¹ “il n’y a tel que d’allécher l’appétit et l’affection, autrement on ne faict que des asnes chargez de Livres” Ensaios Livro I, 26. p. 265. Les Essais. p. 177.

⁸² “[A] On leur donne à coups de fouet en garde leur pochette pleine de science, laquelle, pour bien faire, il ne faut pas seulement loger chez soy, il la faut espouser.” Ensaios. Livro I, 26. p. 265. Les Essais. p. 177.

CAPÍTULO 2: UMA NOVA MANEIRA PEDAGÓGICA

Introdução: “cabeça cheia” e “cabeça bem feita”

Somos todos ocios e vazios; não é de vento e de palavras que temos de nos encher: precisamos de substância mais sólida para nos reparar. [...] Estamos em penúria de beleza, saúde, sabedoria, virtude e outras qualidades essenciais; os ornamentos externos serão procurados depois que tivermos obtido as coisas necessárias.¹

Montaigne anuncia uma educação desvinculada da maior parte dos princípios e rotinas pedagógicas vigentes, por entendê-los malogrados no que ensinam e na maneira como ensinam. Isso, contudo, não significa a ausência de um mestre e de instrumentos pedagógicos, e sim a elaboração de um novo modo de se pensar as tarefas do educador.

O aluno de Montaigne é um freqüentador do mundo e dos homens. Ele não permanecerá trancado em um colégio, não terá contato com “mestres-escolas irascíveis” de “humor melancólico”², nem com “preceptores de *chambre*”³ ou com um regente doméstico assemelhado aos pedantes dos colégios⁴. Sua formação não passará pelas lições formais de comentário de texto ou pela disciplina austera dos internatos.

¹ Os Ensaio, Livro II, 16. p. 429. Les Essais. p. 618.

² Os Ensaio, Livro I, 26, p. 245,

³ “*Precepteurs de chambre*”, preceptor de quarto, provavelmente para acompanhar a criança em suas tarefas extra classe nos colégios. Montaigne deseja liberar seu discípulo de todos os mecanismos da educação escolar que obstruem uma formação ativa, o que inclui o formato pedagógico dos colégios e seus agentes. Por outro lado, a figura do preceptor é largamente aconselhada pelos humanistas. Vergério, Bruni e outros, sugerem a presença de um preceptor junto à criança ainda antes dos 10 anos de idade. No século XVI, Erasmo, Vives e Sadolet recomendam o preceptor como um recurso educacional quando da pouca instrução ou falta de tempo dos pais. Porém, a presença do preceptor doméstico não implica numa formação exclusivamente fora da escola. O próprio Montaigne é um exemplo da associação entre uma fase de educação doméstica e outra no colégio. Conferir em Delumeau, J. A civilização do Renascimento. Lisboa: Estampa, 1984. p. 80 - 81.

⁴ Porteau esclarece o percurso do termo pedante na França entre o final do século XVI e seguinte: o termo *pedante*, palavra de origem italiana, em seu sentido mais comum designa “os que ensinam as crianças nos colégios ou nas casas particulares” (Dict. de L’ Acad., 1694). Em

As críticas apresentadas no “Da educação das crianças” são direcionadas a uma educação considerada inútil e ineficiente para a formação moral, associada aos “mestres em artes”⁵ ou aos homens de letras, que, recorrentemente, são chamados para exercer o papel de regentes de escola ou de preceptores domésticos. Contra a formação para a erudição e a eloquência ou para o ganho profissional⁶, Montaigne valoriza uma “cultura da alma”⁷, uma educação voltada para a sabedoria de vida e para o exercício do julgamento pessoal:

Assim, para uma criança de família nobre, que procura as letras não para o ganho (pois uma finalidade tão abjeta é indigna da graça e do favor das musas, e além disso se volta para outros e deles depende), nem tanto pelos benefícios externos como pelos seus próprios, e para que com elas se enriquecer e adornar-se interiormente, pretendendo obter delas antes um homem capaz do que um homem de saber.⁸

sentido técnico, segundo Porteau, *pedante* pode ser entendido como o mestre que ensina em colégios e *pédantisme* o conjunto de métodos pedagógicos e disciplinares que utiliza; neste sentido o emprego do termo não tem ainda o tom pejorativo que assumirá no capítulo “Do pedantismo” dos *Ensaaios*. Sob a influência de Montaigne o termo ganha um significado mais abrangente e jocoso, incluindo os mestres universitários – são *pédants* os mestres de direito, de medicina, e todos os demais. Conferir em Porteau, p. 236-239. Segundo Porteau, a originalidade da crítica de Montaigne ao pedantismo está no fato de denunciá-lo como um problema social, não o restringindo apenas à educação. Porteau, *Montaigne et la vie pédagogique de son temps*. Paris: Libraire E. Droz, 1935. p. 299.

⁵ No capítulo “Da arte da conversação” (III, 8) Montaigne critica os “*maistre és arts*” (professores de humanidades), que só possuem “excelência artificial” mas são incapazes de mobilizar as convicções. Ver *Ensaaios*. Livro III, 8. p. 212. *Les Essais*. p. 927.

⁶ O ideal de homem culto do humanismo é aquele que detém uma cultura geral sem fins profissionais, caracteriza-se por acentuados traços literários e afastamento da especialização. O profissional sempre está preso a uma especialidade e por isso tem suas posições comprometidas e fixadas por seu ramo de atuação. Como afirma Auerbach, a formação geral, não dirigida para fins profissionais, forja o “homem inteiro”, o *homme suffisant* de Montaigne. Conferir Auerbach, E. *Mimesis*. São Paulo: Perspectiva, 1976. 266, 268.

⁷ Segundo Friedrich, “[...] O contrário dessa cultura da alma [preocupada com uma “arte de viver” e com o “julgamento individual”] se exprime pelos termos de *pédant* e de *pédantisme* que estão unidos [...]. A *pédanterie*, contra a qual parte em guerra os dois ensaios, I, 25 e I, 26, representa a *quintessence* da falta de liberdade intelectual” Friedrich, H. *Montaigne*. Paris: Gallimard, 1968. p. 100 - 103.

⁸ “A un enfant de maison qui recherche les lettres, non pour le gaing (car une fin si abjecte est indigne de la grace et faveur des Muses, et puis elle regarde et depend d’autrui), ny tant pour les commoditez externes que pour les sienes propres, et pour s’en enrichir et parer au dedans,

Quanto mais o foco da educação é afunilado para atender os imperativos de uma aprendizagem voltada para “o ganho” ou para o lustro a ser exibido em sociedade (os “ornamentos” externos de que fala Montaigne), menor é o espaço para os dispositivos pertinentes ao desenvolvimento da reflexão e do julgamento, e mais distante se está de uma formação que priorize a capacidade de agir eficientemente em relação às coisas da vida. O “homem capaz” que Montaigne quer formar é aquele que sabe deliberar bem sobre as questões práticas da vida⁹. Esta eficiência não inclui em seu horizonte as finalidades diretamente relacionadas com as artes (como a medicina ou o direito, por exemplo) ou com as ciências. No lugar do mestre pedante e da aprendizagem centrada na formação dos “benefícios externos”, Montaigne nos apresenta o perfil de um novo preceptor, um “homem de entendimento” que dará acesso a uma educação voltada para o exercício do julgamento.

A entrada para o universo pedagógico montaigneano é, inicialmente, sinalizada pela presença do preceptor de “cabeça bem feita” e suas práticas pedagógicas. Esta parte do estudo que trataremos agora está dedicada aos aspectos que compõem a “nova maneira” de educar¹⁰ no que se refere ao papel do preceptor e ao modo de condução das atividades pedagógicas junto

ayant plustost envie d'en tirer un habil'homme qu'un homme sçavant [...]” *Ensaaios*, Livro I, 26. p. 224. *Les Essais*, p. 150.

⁹ O “homem capaz” é detentor de uma sabedoria prática, ele sabe deliberar bem e convenientemente acerca das coisas da vida: não só sabe calcular bem, como também a finalidade de sua ação é boa. Ver Aristóteles, *Ética a Nicômaco*, Livro 6, cap.5. São Paulo: Abril Cultural, 1976. p. 144. É importante salientarmos que, apesar das críticas de Montaigne ao aristotelismo escolástico, no século XVI Aristóteles está presente em todos os debates sobre filosofia prática, incluindo os educacionais e suas derivações; com certeza Montaigne conhecia o teor dessas discussões. Segundo Villey, Aristóteles é citado cinquenta vezes nos *Ensaaios*, seja por empréstimos dos antigos (Diógenes, Sêneca e Plutarco), seja através de contemporâneos. O contato de Montaigne com a *Ética a Nicômaco* ocorre em torno de 1588, quando algumas de suas passagens são transcritas para os *Ensaaios*. Conferir Villey, P. *Sources & l'evolution des Essais de Montaigne*, v. I. Paris: Hachette, 1933. p. 69 – 72.

¹⁰ Segundo Nakam, Montaigne é um admirador da novidade e do espírito criativo do homem: “‘Novo’ oferece uma face risonha. Tudo no que Montaigne põe sua fé e sua afeição é dito ‘novo’. ‘Novo’, seu preceptor ideal, novos seus métodos no *Da educação das crianças*, ‘fantasia contrária ao uso comum’, acompanhada ‘de uma nova maneira’” Nakam, G. *Montaigne: la manière et la matière*. Paris: Klincksieck, 1991. p. 155.

ao aprendiz. Trata-se de uma educação que tem por alvo a “exercitação da alma”¹¹.

Nessa nova maneira de educar o *gouverneur* é fundamental. Na verdade, Montaigne pensa ser a ênfase num certo tipo de preceptor o único conselho que pode oferecer à sua interlocutora, a Sra. Foix. Na escolha preceptor, sem deixar de lhe exigir conhecimento da ciência, deve-se observar seus “costumes” e seu “entendimento”, ter o cuidado de se buscar um homem de “cabeça bem feita”, bem formada:

Gostaria que se tivesse o cuidado de escolher-lhe um preceptor que antes tivesse a cabeça bem feita do que bem cheia, e que se lhe exigissem ambas as coisas, porém mais os costumes e o entendimento do que a ciência; e que em seu encargo ele se conduzisse de uma forma nova.¹²

O “*gouverneur*” de “cabeça bem feita” indicado não é um simples regente doméstico encarregado de encaminhar o discípulo às letras e às ciências. Seu trabalho vai além dos livros e das matérias tradicionais da escola e mergulha na vida dos homens e em suas práticas¹³. O preceptor deve ser ele próprio um “homem capaz”, pois o que está em questão não são as regras das artes ou os princípios das doutrinas, e muito menos a austera rigidez disciplinar da escola,

¹¹ Montaigne no “Do pedantismo” contrapõe a educação dos atenienses a dos lacedemônios. Os primeiros praticam uma educação que priorizava a “exercitação da língua”, o falar bem e o debate em torno das palavras. Os lacedemônios estavam mais preocupados com a ação virtuosa, discutiam sobre as coisas e sobre as práticas, exercitavam a alma e não a palavra. Ver Ensaio. Livro I, 25. p. 213. Les Essais. p. 143.

¹² “je voudrais aussi qu'on fut soigneux de luy choisir un conducteur qui eust plustost la teste bien faicte que bien pleine, et qu'on y requit tous les deux, mais plus les meurs et l'entendement que la science; et qu'il se conduisist en sa charge d'une nouvelle maniere.” Ensaio. Livro I, 26. p. 224. Les Essais. p. 150. Segundo Starobinski, a “cabeça cheia” é aquela que tem “[...] um preenchimento passivo em que o ser se torna pesado de substância estranha, de bagagem pedantesca.” Conferir *Montaigne em movimento*, p. 221.

¹³ O preceptor “não o fará [o discípulo] dobrar sob o julgo de alguma moral ou de alguma ciência convenientes e admissíveis, mas ele o *fará*, no sentido de dar-lhe toda sua dimensão de homem franco e uma vontade esclarecida para um julgamento firme e lúcido” Mathias, P. Introduction. In: Montaigne. Sur l'éducation: trois essais. Paris: Press Pocket, 1990. p.18-19.

mas sim uma sabedoria que se exerce na prática. Daí a recomendação para que se observe os costumes e o julgamento, a pertinência na condução das coisas exibida pelo candidato a preceptor.

Das atitudes que devem ser evitadas pelo preceptor de “cabeça bem feita” podemos destacar pelo menos três, que são constantemente reiteradas por Montaigne: manter distância da erudição livresca, ser atento para não cair na armadilha do ensino fácil das inutilidades das ciências¹⁴ e evitar o pernicioso autoritarismo que só projeta terror e estupidez no aprendiz¹⁵. O bom preceptor, ainda que, obviamente, deva conhecer as letras e as ciências, não estará preocupado em aferir a quantidade de saber acumulado por seu aluno, seu olhar volta-se para a transformação moral do aprendiz: “O proveito de nosso estudo está em com ele nos termos tornado melhores e mais sábio.”¹⁶ Os procedimentos pedagógicos que podem colaborar para essa transformação da aprendizagem e, conseqüentemente, do próprio aprendiz, serão aqueles associados à formação moral: o exercício do julgamento e a formação do caráter.

Em termos afirmativos, o preceptor, como maestro do novo processo pedagógico, deve seguir atentamente algumas atitudes e procedimentos essenciais à nova forma de educar: abandonar o monólogo e empregar o diálogo com seu pupilo: “não quero que invente e fale sozinho, quero que escute o discípulo falar [...]”¹⁷; manter uma adequada interação com a criança, sabendo “[...] até que ponto deve conter-se para se acomodar à sua força”¹⁸; favorecer ao aluno o exercício do julgamento: “que o faça passar tudo pelo crivo [...]”¹⁹ Notemos que a “nova maneira” de ensinar se configura em torno da atividade do aprendiz e não da matéria a ser aprendida, daí a necessidade de

¹⁴ Ensaaios. Livro I, 26. p. 228. Les Essais. p. 152.

¹⁵ Ensaaios. Livro I, 26. p. 247. Les Essais. p. 165.

¹⁶ “Le guain de nostre estude, c’est en estre devenu meilleur et plus sage.” Ensaaios. Livro I, 26. p. 227. Les Essais. p. 152.

¹⁷ “Je ne veux pas qu’il invente et parle seul, je veux qu’il escoute son disciple parler à son tour.” Ensaaios. Livro I, 26. p. 224. Les Essais. p. 150.

¹⁸ “[...] juger jusques à quel point il se doit ravalier pour s’accommoder à sa force.” Ensaio. Livro I, 26. p. 225. Les Essais. p. 150.

¹⁹ Ensaaios. Livro I, 26. p. 226. Les Essais. p. 151.

um preceptor de “cabeça bem feita”²⁰. No espírito dessa nova educação não faz sentido seguir com rigor exagerado um programa de matérias estabelecido de antemão, tal como o praticado entre seus contemporâneos; importa mais um ensino que valorize a aplicação prática dos saberes. Todas as sugestões ao preceptor dizem respeito diretamente à sua ação junto ao aluno, seja observando-o para colher subsídios para uma ação pedagógica adequada, seja guiando-o nos exercícios. Assim, como veremos a seguir, o desenvolvimento da “nova maneira” implica, primeiramente, tratar das recomendações ao preceptor quanto à necessidade de encontrar a proporção adequada entre as determinações próprias do aprendiz e a ação pedagógica e, mais à frente, o exercício do julgamento.

1. Observar: o papel do pedagogo

A primeira e, como se constatará depois, permanente preocupação do preceptor consistirá em adequar a ação pedagógica às capacidades do discípulo. Montaigne indica dois dispositivos auxiliares nesta tarefa: o preceptor ouvirá e observará seu aluno.

Vejamos então no que consiste a observação, pois que é na observação do aluno que se obterá os subsídios para o movimento de adequação entre o ensino e a capacidade de aprender:

É bom que ele o faça trotar à sua frente para julgar-lhe a andadura, e julgar até que ponto deve conter-se para se

²⁰ Montaigne comenta o modo eficaz e espirituoso que um homem com quem conviveu na escola, “un homme d’entendement de precepteur”, utilizou para iniciá-lo nas leituras, e sem ferir suas “tendências” (desinteresse pelas lições do colégio) soube despertar seu interesse pelos livros: “[...] habilmente soube ser conivente com esse meu descaminho [...]. Se ele tivesse sido louco em quebrar essa tendência, suponho que eu só teria trazido do colégio o ódio pelos livros [...]. Ele se portou engenhosamente. Fingindo nada ver, aguçava meu apetite, só me deixando saborear aqueles livros às escondidas e docemente mantendo-me dentro do meu dever para com os outros estudos do regulamento.” “[...] qui sçeut dextrement conniver à cette mienne desbauche, et autres pareilles. [...] S’il eut esté si fol de rompre ce train, j’estime que je n’eusse raporté du college que la haine des livres [...]. Il s’y gouverna ingenieusement. Faisant semblant de n’en voir rien, il aiguisoit ma faim, ne me laissant que à la desrobée gourmander ces livres et me tenant doucement en office pour les autres estudes de la regle.” Os Ensaio. Livro I, 26. p. 262. Les Essais. p. 175.

acomodar à sua força. Por falta dessa proporção estragamos tudo; e saber escolhê-la e conduzir-se compassadamente é uma das tarefas mais árduas que conheço; e é ação de uma alma elevada e muito forte saber condescender com seus passos infantis e guiá-los.²¹

O sucesso da aprendizagem depende da correspondência que a ação pedagógica mantém com a “andadura” e a “força” do aprendiz, tal como o cavaleiro fica atento ao trote e à envergadura de sua montaria para medir as tarefas a serem executadas sem extenuá-la ou subutilizá-la. Um mestre de “cabeça cheia”, com os olhos apenas nos livros não é o bastante. É preciso voltar os olhos para o aprendiz, conhecer sua capacidade de assimilar e dar sentido ao que lhe é oferecido.

Ao fazer essa recomendação, Montaigne se aproxima da tradição pedagógica platônica e humanista²² que indica a necessidade de se conhecer o discípulo para uma adequada intervenção. Aqui uma aproximação com Quintiliano pode ser esclarecedora. Para Quintiliano, o conhecimento da criança que irá ser educada é fundamental para o bom curso da educação: é preciso conhecer a sua “natureza” (naquilo que nela é hereditário), as suas aptidões naturais. O talento natural, os dons naturais da criança são condições para o seu aprendizado²³: “Quando uma criança lhe é confiada, um mestre

²¹ “Il est bon qu’il le face trotter devant luy pour juger de son train, et juger jusques à quel point il se doibt ravalier pour s’accommoder à sa force. A faute de cette proportion nous gastons tout: et de la sçavoir choisir, et s’y conduire bien mesurement, c’est l’une des plus ardues besongnes que je sçache: et est l’effaict d’une haute ame et bien forte, sçavoir condescendre à ses allures pueriles et les guider” Ensaíos. Livro I, 26. p. 225. Les Essais. p. 150.

²² Cícero, Quintiliano e Plutarco são as fontes mais significativas da educação do humanismo renascentista. Segundo Villey, até 1580 a presença de Quintiliano nos *Ensaíos* é esparsa, uma ou duas apenas. Na sua última edição percebe-se o retorno de Montaigne ao *Institutio oratoria*, o que pode ser confirmado por inúmeras citações e alusões, como ocorre no I, 26. Conferir em Villey, P. Les sources et l’évolution des Essais de Montaigne, v. I. Paris: Hachette, 1933. p. 209, 240. Sobre o percurso das leituras de Cícero em Montaigne, ver na mesma obra de Villey p. 106-113, e Plutarco, p. 219-221.

²³ Conferir em Quintiliano, *Institution oratoire*, Livro I, proêmio, 26; Livro I,1,5. Paris: Belles Lettres, 1975.

experiente esforçar-se-á de conhecer a fundo em primeiro lugar as suas aptidões e a sua natureza.”²⁴

Em Erasmo encontramos registro semelhante²⁵: é preciso atentar à individualidade do aluno, respeitando sua natureza própria e direcionando suas habilidades para a aprendizagem. O mestre deve encontrar uma maneira de favorecer as disposições do aluno e suas peculiaridades no modo de aprender, extraíndo de sua natureza aquilo que há de melhor:

Entende-se por natureza algo comum em cada espécie tal como a do homem que consiste no uso da razão. A natureza implica também algo de peculiar e inerente no indivíduo. Assim se diz: uns são nascidos para os estudos matemáticos, outros para a teologia, este para a retórica e poesia, aquele para a milícia. Os indivíduos são arrebatados, com tal veemência, para tais áreas do saber que argumento algum os demove de lá.²⁶

Na passagem do I, 26, mencionada mais atrás, percebemos a preocupação de Montaigne em anteceder o ensino pelo adequado conhecimento acerca da criança. Contudo, a ênfase que Quintiliano, Erasmo e outros depositam na natureza infantil como lugar privilegiado para se amparar a ação pedagógica é irrelevante para Montaigne. Sua inovação está, justamente, em buscar o conhecimento das capacidades da criança de outro modo, descartando possíveis indícios das aptidões naturais. A originalidade aqui se revela no dispositivo que Montaigne utiliza: valorizar unicamente os atos espontâneos da criança. Esta recomendação está carregada de implicações que marcam o posicionamento filosófico e pedagógico de Montaigne, em relação à tradição educacional do Renascimento.

A primeira delas diz respeito ao fato da atenção do preceptor estar voltada para o desempenho atual do aprendiz – aquilo que o aluno faz à sua

²⁴ Conferir em Quintiliano, *Institution oratoire*, Livro I,3,1. Paris: Belles Lettres, 1975. p. 74.

²⁵ Sobre Erasmo, ver “Dictionnaire”, verbete *Éducation*, p. CVI e verbete *Nature*, p. CLXXVIIIss. In: Blun, C., Godin, A., Margolin, J.-C, Ménager, D. (Ed.) *Erasme*. Paris: Robert Laffont, 1992.

²⁶ Erasmo. *De Pueris*. São Paulo: Escala, s/d. p. 51.

“frente” – e para a preocupação em gerar um espaço de interação adequado, a partir desta observação. A ênfase na atualidade das manifestações se justifica na medida em que outros lastros norteadores para o ensino, tais como as inclinações ou a hereditariedade, se mostram frágeis e pouco eficientes. Sabemos que as inclinações naturais não deixam vestígios suficientes para indicar qualquer tipo de intervenção pedagógica:

[A] Nessa pouca idade a manifestação de suas inclinações é tão frágil e tão obscura, as promessas tão incertas e falsas que é difícil estabelecer sobre elas algum julgamento firme.²⁷

Seguir tentando traçar rumos e antever resultados educacionais a partir das manifestações infantis, sejam elas inatas ou não, significa se apoiar em terreno pouco seguro e minado de incertezas, pois, de um lado, não se pode buscar apoio num caráter que ainda não pode ser observado, já que se conforma justamente pela educação; de outro, as habilidades naturais e as características afetivas que permitiriam prever as inclinações para certas atividades são “incertas”, o que impede qualquer tipo de predição. Montaigne afirma:

[A] [...] pouco devemos nos empenhar nessas levianas adivinhações e prognósticos que extraímos das iniciativas de sua infância. [C] Até mesmo Platão, na *República*, parece ter depositado um crédito excessivo nas iniciativas infantis.²⁸

Na *República*, as disposições naturais constituem aspecto preponderante para a escolha de uma entre as três funções sociais

²⁷ “[A] La montre de leurs inclinations est si tendre en ce bas aage, et si obscure, les promesses si incertaines et fauces, qu’il est mal-aisé d’y établir aucun solide jugement.” Ensaaios. Livro I, 26. p. 222. Les Essais. p. 149.

²⁸ “[A] et qu’on se doit peu appliquer à ces legieres divinations et prognostiques que nous prenons des mouvemens de leur enfance. [C] Platon mesme, en sa République, me semble leur donner beaucoup d’authorité.” Ensaaios. Livro I, 26. p. 223. Les Essais. p. 149.

desempenhadas na cidade (guardiões, governantes e artesãos), sendo o bom exercício de cada uma delas a condição para a existência da justiça na cidade. A primeira manifestação da justiça se projeta, então, a partir das escolhas e atuação social de cada indivíduo, ampliando-se, depois, por toda a cidade, na medida em que cada cidadão cumpre sua função de modo apropriado. A escolha adequada da função social a ser desempenhada deve estar alicerçada nas disposições naturais de cada um, na medida em que são elas que oferecem pistas sobre habilidades e capacidades próprias. Ou seja, se podemos falar de um sistema educacional platônico, o mesmo está baseado em uma pedagogia atenta às aptidões naturais de cada membro da sociedade e voltada para o desenvolvimento das potencialidades de cada indivíduo:

[...] os cidadãos devem ser encaminhados para a atividade para que nasceram, e só para ela, a fim de que cada um, cuidando do que lhe diz respeito, não seja múltiplo, mas uno, e deste modo, certamente, a cidade inteira crescerá na unidade, e não na multiplicidade.²⁹

Neste ponto, portanto, Montaigne afasta-se de Platão, pois considera que diagnósticos e prognósticos a partir de supostas aptidões e inclinações natas são muito vagos e propensos a erros.

As circunstâncias hereditárias também não podem ser tomadas como critério, já que são o resultado de um simples lance da fortuna. Se Montaigne rejeita a demasiada valorização platônica das iniciativas infantis, ele, por outro lado, segue aqui o conselho de Platão quando afirma ser “preciso colocar os filhos não segundo as posses dos pais mas segundo as posses de sua própria alma.”³⁰ Nem as inclinações naturais, nem os vínculos de sangue estão aptos a

²⁹ República, Livro IV, 423d. Conferir também em Livro III, 415ac; Livro VI, 490b e 494b. Ver Goldschmidt, V. *Les dialogues de Platon*. Paris: PUF, 1947. p. 282ss. Lodge, R. C. *Plato's theory of education*. London: Kegan P., Thench, Trubner & Co., 1947. p. 190. Dodds, E. R. *Les grecs et l'irrationnel*. Paris: Flammarion, 1977. p. 213.

³⁰ *Ensaio*. Livro I, 26. p. 243. Outro fator utilizado para subsidiar a ação pedagógica, e que se tornou comum na modernidade, consiste em recorrer à idade como padrão de organização das atividades educacionais, mas, à época de Montaigne, o dispositivo de acomodar as matérias e métodos escolares numa margem ideal de idade não existia. Nas escolas humanistas as matérias seguem um roteiro de ensino e avançam conforme o aluno vai comprovando a

diagnosticar e prever³¹ tendências ou capacidades que possam fundamentar a intervenção pedagógica. Os fracassos da educação têm nisto um de seus motivos: a orientação da ação pedagógica por indícios pouco sustentáveis. A constatação desta dificuldade leva Montaigne ao seguinte comentário: “[A] frequentemente nos afainamos por nada e empregamos muito tempo em formar crianças em coisas nas quais não podem tomar pé.”³²

A impossibilidade de previsão motiva, inclusive, a afirmação que a todas as crianças se deve oferecer “as coisas melhores e mais proveitosas”³³, aquelas que são tradicionalmente aceitas como adequadas na educação. Montaigne, assim como os humanistas, costuma associar as idéias de “melhor” e “mais proveitoso” ao registro moral da formação. É o que deve ser buscado em primeiro lugar. A *imitatio* e o ensino do latim estão diretamente vinculados à preocupação em se abastecer a educação com os melhores modelos de conduta e preceitos morais, os quais serão os parâmetros constantemente lembrados pelos mestres e imitados pelo aluno no decorrer da formação. Contudo, esta não será a “maneira” pedagógica de Montaigne.

Voltando, ainda, à tarefa do preceptor, há uma segunda implicação no que se refere à observação das disposições do aprendiz: cabe ao preceptor “condescender aos passos infantis” com a justa perspectiva sobre seu pupilo. Não estamos falando aqui de uma mera aquiescência descuidada ao ritmo da “andadura”, e sim da busca do meio mais apropriado para se acompanhar o

assimilação da matéria já ensinada através de exames periódicos, esta progressão não tem nenhuma relação com a idade do aluno.

³¹ No “Da afeição dos pais pelos filhos” Montaigne dá a si mesmo como exemplo do quanto as manifestações infantis não devem ser levadas em conta para a elaboração de previsões futuras: “Também sopesamos demasiadamente as vãs conjecturas sobre o futuro que os espíritos infantis nos proporcionam. Se fosse o caso, ter-me-iam feito a injustiça de me deslocar de minha posição por ter sido o mais desajeitado e lerdo, o mais lento e desinteressado em minha lição, não apenas do que todos meus irmãos e sim mais do que todas as crianças de minha província, fosse lição de exercitar o espírito, fosse lição de exercitar o corpo. É loucura fazer seleções incomuns confiando nessas adivinhações nas quais tão amiúde nos enganamos.” Ensaio. Livro II, 8. p. 99. Les Essais. p. 397, 398. Ver Céard, J. ‘Agir et prévoir, selon Montaigne’. BSAM, 8ª série, n. 17-18, jan-jui 2000. p. 23ss.

³² “[A] pour neant se travaille on souvent et employe l’on beaucoup d’aage à dresser des enfans aux choses ausquelles ils ne peuvent prendre pied.” Ensaio. Livro I, 26. p. 223. Les Essais. p. 149.

³³ Ensaio. Livro I, 26. p. 223. Les Essais. p. 149.

andamento particular de cada criança³⁴. O preceptor se deixará levar pelo passo do aluno sem abrir mão de sua tarefa de condutor da ação pedagógica. Quem determina o passo é o aprendiz, enquanto que o mestre a ele se ajusta. Neste ponto, portanto, o aprendiz conduz o preceptor. Contudo, não se trata de um simples marchar com o aluno ao sabor de seus caprichos – o preceptor conduz o ensino, é sua tarefa organizá-lo. Ele não deixará de agir pedagogicamente junto ao aluno, mas exercícios e lições não seguirão o ritmo de um programa educacional abstrato e impessoal, e sim as necessidades de aprendizado de uma pessoa que precisa adquirir sabedoria prática para viver bem.

Este é o ponto central para Montaigne. O que está em causa é a formação moral. Ela deve ser o alvo de qualquer educação, em qualquer momento. Porém, utilizando os meios adequados a cada aluno em particular, e atentando ao ritmo próprio de cada um. Enfim, o trabalho do preceptor não é o de procurar supostas aptidões ou habilidades para funções sociais a serem desempenhadas no futuro, o que exigiria previsões que sempre podem falhar. Antes, tem por finalidade a formação do caráter (no presente), a qual, sem exigir nenhuma ação “especializada”, requer apenas procedimentos adequados às capacidades apresentadas pelo aluno. E isso, para Montaigne, só pode ser realizado a partir do que o preceptor observa no seu contato diário e constante com o aprendiz, nunca através de programas genéricos ou métodos emprestados de manuais.

Uma terceira implicação que salta à vista na leitura desse segmento do I, 26 é a constatação de que a inadequação do ensino de sua época também é gerada pela situação inversa àquela do exercício de uma pedagogia singularizada (individualizada) a partir das manifestações e “progressos” apresentados pela criança. A falta de adequação entre o ensino e as condições

³⁴ Nesse ponto Montaigne caminha lado a lado com Erasmo, que criticando os mestres que não reconhecem as capacidades e peculiaridades das crianças, escreve: “Não são raros os indivíduos que exigem da criança atitudes precoces de adulto. Sem a mínima consideração pela exígua idade dela, fincam a medir a mente infantil pela própria capacidade. De pronto, ora dão ordens acerbadas, ora cobram atenção plena, ora fazem cara feia, caso a criança não corresponda à expectativa. Em suma, comportam-se como se lidassem com gente grande, esquecidos de que já foram eles mesmos crianças.” Erasmo. *Pueris*. São Paulo: Escala, s/d. p. 86, 87.

de aprendizagem pode ser resultado de uma excessiva padronização dos procedimentos e das matérias:

Aquele que, como nosso costume comporta, tentam em uma mesma lição e com idêntica medida de conduta reger muitos espíritos de tão diversas medidas e formas, não é de se espantar que, em toda uma multidão de crianças, mal encontrem duas ou três que apresentem algum fruto normal de seu método [sua disciplina].³⁵

A prescrição da busca de uma “proporção” entre o que será proposto como assunto de instrução e a capacidade do aluno de assimilá-lo tem aqui seu motivo forte: os alunos são de “diversas medidas e formas”. Esta é, sem dúvida, uma dificuldade anteposta ao trabalho do preceptor: não há um padrão ideal, uma medida modelo de aprendiz sobre o qual esboçar um ritmo único de ensino. Cada aluno apresenta a sua andadura e progressão particular, que só podem ser conhecidas por intermédio daquilo que o aprendiz mostra. Nada adianta apelar para qualquer outro expediente como as inclinações naturais, uma doutrina da natureza humana ou mesmo o que chamaríamos hoje de psicologia da infância. Como já salientamos, Montaigne tem seu foco de atenção na formação do caráter; trata-se, assim, de consolidar as virtudes éticas e a deliberação moral. Tais disposições se tornam progressivamente estáveis através de um trabalho pedagógico que segue de perto a “medida” de cada aluno.

Se tudo na nova maneira de educar deve ser pensado em função “do alcance da alma que tiver em mãos”³⁶, ou seja, de sua força, do seu “trotar”, o que, então, deve ser levado em conta para o diagnóstico de tão variadas medidas? Mais uma vez deve-se buscar referências naquilo que a criança mostra “na frente” do preceptor. É no movimento imediatamente executado que

³⁵ “Ceux qui, comme porte nostre usage, entreprennent d’une mesme leçon et pareille mesure de conduite regenter plusieurs esprits de si diverses mesures et formes, ce n’est pás merveille si, em tout um peuple d’enfans, ils em rencontrent à peine deux ou trois qui rapportent quelque just de leur discipline.” Ensaios, Livro I, 26. p. 225. Les Essais. p. 150-151.

³⁶ Ensaios. Livro I, 26. p. 224. Les Essais. p. 150.

se há de encontrar os aspectos reveladores³⁷ de sua “força” (se ela está mais forte ou mais “fraca” sob o ponto de vista de sua constituição ética). A ação da criança constitui um meio privilegiado de acesso à “medida”, somente ela o preceptor pode mirar para subsidiar a condução de sua pedagogia.

Mas isso não é tudo, a relação entre mestre e aprendiz dispõe ainda de outro dispositivo pedagógico: a maiêutica socrática. A maiêutica adquire aqui a função de complementar a observação do aprendiz, transformando-se, também, num instrumento que colabora no conhecimento e aferição da “medida” e do “progresso” do aluno:

Não quero que ele [o preceptor] invente e fale sozinho, que escute o discípulo falar por sua vez. [C] Sócrates e depois Arcesilau primeiramente faziam seus discípulos falarem e depois é que falavam eles.³⁸

Além disso, a maiêutica constitui um recurso para a cooperação entre a ação pedagógica e os interesses do discípulo. Montaigne quer (o verbo aqui reforça a importância do que vem em seguida) um preceptor ouvinte, e recorre a Sócrates e a Arcesilau para mostrar como isso deve ser feito. O exemplo socrático sinaliza ao preceptor a necessidade de manter sempre aberta uma via de comunicação com seu pupilo: Sócrates permite ao interlocutor falar e agir espontaneamente, e depois, exercendo sua maiêutica em conformidade com o que observou, corrige e conduz à autocorreção³⁹. O diálogo entre o preceptor e o discípulo, estimulado pelo jogo de perguntas e respostas, alimenta o interesse em torno do assunto e do debate e, conseqüentemente, anima a

³⁷ Essa afirmação tem seu correspondente no capítulo “De Demócrito e Heráclito”: “Todo e qualquer movimento nos revela. [A] [...] Julgamos um cavalo não somente ao ver seu desempenho numa corrida mas também ao vê-lo ir a passo, e mesmo ao vê-lo em repouso no estábulo”, e mais à frente, no mesmo capítulo: “cada parcela, cada ocupação do homem revela-o e mostra-o tanto quanto qualquer outra.” Ensaios. Livro I, 50. p. 449 e 451. Les Essais. p. 302, p. 303.

³⁸ “Je ne veux pas qu’il invente et parle seul, je veux qu’il écoute son disciple parler à son tour. Socrates et, depuis, Archesilas faisoient premierement parler leurs disciples, et puis ils parloient à eux.” Ensaios. Livro I, 26. p. 224-225. Les Essais p. 150.

³⁹ “Sócrates não fazia nada além que provocar a palavra e conduzir o interlocutor a corrigir-se, preparava-o para se tornar seu próprio educador. É a Sócrates que é necessário retornar” Conche, Montaigne. Paris: Seghers, 1964. p. 73. Ver também Tournon, A. Montaigne. São Paulo: Discurso, 2004. p. 131.

participação nos debates, situação bem diferente daquela em que o mestre dedica-se tão somente às aulas magistrais de comentário de textos. A fala solitária do mestre (“não quero que ele invente e fale sozinho”) é, na verdade, sintoma da perda da adequação ao ritmo do aluno. Permitir a manifestação do aluno atualiza a boa proporção entre o ensino e o aprendizado e retira o discípulo da situação servil de somente repetir o que é ensinado. A troca mútua promovida pelo diálogo socrático (“[...] primeiro faziam seus discípulos falarem e depois é que falavam eles”), e imitada pelo preceptor de Montaigne, abre um espaço gerador de iniciativas que passam a ser constantemente compartilhadas e alimentadas numa via de mão dupla entre o preceptor e o aluno: a direção das atividades alterna-se entre antecipações do preceptor, quando é ele que propõe a matéria de ensino, “lhe abrindo o caminho”, e do aluno, quando a criança se empenha em apontar seus próprios interesses, abrindo ela própria o caminho⁴⁰. O trabalho pedagógico, na medida em que é nutrido por esta interação, ganha em adequação e dilui o ranço provocado pela autoridade dos mestres, tornando o ensino mais eficaz.

Do mesmo modo (e aqui não se trata de aspecto menos relevante), a interlocução rompe com o distanciamento provocado pela rígida autoridade presente no tipo de regência tradicional, na qual todos os procedimentos executados são prévia e detalhadamente organizados pelo mestre e estão sujeitos a regras estabelecidas de antemão. Para salientar seu alerta, Montaigne cita Cícero: “Frequentemente a autoridade dos que ensinam prejudica os que querem aprender”⁴¹. A regência tradicional está fundamentada sobre métodos rígidos de ensino e de conduta escolar que, ao reforçarem constantemente a autoridade inquestionável do professor, geram passividade no aluno. Este tipo de relação entre mestre e aluno associa dois elementos perniciosos à aprendizagem: a postura de austero distanciamento do mestre e a pouca margem de adaptação às capacidades do aprendiz. Isso não significa, entretanto, que o preceptor não deva ter autoridade sobre a criança; longe

⁴⁰ Ensaios. Livro I, 26. p. 224. Les Essais. p. 150. Conferir em Vincent, H. Education et scepticisme chez Montaigne ou pédantisme et exercice du jugement. Paris: L'Harmattan, 1997 p.180ss.

⁴¹ Ensaios. Livro I, 26. p. 225. Les Essais p. 150.

disso, deve exercê-la até mesmo acima da autoridade familiar: “[A] Ademais, a autoridade do preceptor, que deve ser soberana sobre a criança, é interrompida e atrapalhada pela presença dos pais.”⁴²

Enfim, Montaigne tem pressa e não quer cometer os mesmo erros dos seus contemporâneos. Através de uma relação educacional ativa e participativa é possível escapar do servilismo no aprendizado:

Não cessam de martelar em nossos ouvidos, como quem despejasse em um funil, e nossa tarefa é apenas repetir o que nos disseram. Gostaria que ele corrigisse esse ponto, e já desde o início, dependendo do alcance da alma que se tiver nas mãos, começasse a colocá-la na parada, fazendo-a experimentar as coisas, escolhe-las e discernir por si mesma; às vezes abrindo-lhe caminho, às vezes deixando-a abri-lo.⁴³

A expressão “colocá-la na parada” sintetiza bem os objetivos em pauta. Novamente Montaigne lança mão do vocabulário da equitação, numa referência à pista onde cavalos são expostos. Se é na “pista” que o aluno pode ser observado, será também ali que ele irá sondar, experimentar, se envolver com os assuntos e matérias do seu aprendizado. O aluno ativo em seu aprendizado observa a diversidade das coisas do mundo e as experimenta de variados modos, aprende pela freqüentação e pela ação: “Ora, para essa aprendizagem, tudo o que se apresenta a nossos olhos serve de livro eficiente: a malícia de um pajem, a tolice de um criado, uma conversa à mesa, tudo são matérias novas”⁴⁴ Numa recusa ao dirigismo dos exercícios tradicionais de

⁴² “Et puis, l'autorité du gouverneur, qui doit estre souveraine sur luy, s'interrompt et s'empesche par la presence des parens.” Ensaios. Livro I, 26. p. 230. Les Essais. p. 154.

⁴³ “On ne cesse de criailler à nos oreilles, comme qui verseroit dans un antonnoir, et nostre charge ce n'est que redire ce qu'on nous a dict. Je voudrois qu'il corrigeast cette partie, et que, de belle arrivée, selon la portée de l'ame qu'il a en main, il commençast à la mettre sur la montre, luy faisant gouster les choses, les choisir et discerner d'elle mesme: quelquefois luy ouvrant chemin, quelquefois le luy laissant ouvrir.” Ensaios. Livro I, 26. p. 224. Les Essais p. 150.

⁴⁴ “Or, à cet apprentissage, tout ce qui se presente à nos yeux sert de livre suffisant: la malice d'un page, la sottise d'un valet, un propos de table, ce sont autant de nouvelles matieres.” Ensaios. Livro I, 26. p. 228. Les Essais p. 152.

aprendizagem, a tarefa do aluno não será mais “apenas repetir o que lhe disseram”⁴⁵, ele terá que enfrentar a “exercitação da alma”, ou seja, deverá, de um lado, exercitar-se nas virtudes morais, com vistas à formação do caráter, e de outro, empenhar-se no exercício do julgamento (na virtude intelectual ligada à prudência e à deliberação).

O sucesso do aprendizado depende, assim, de um duplo acontecimento que tem seu início no momento em que a criança entra “na parada”: ser visto e ter suas forças medidas para que o preceptor adapte sua pedagogia o mais acertadamente possível, e, sobretudo, permitir o contato do aluno com as coisas, não como mero espectador, mas, principalmente, como participante e debatedor do “livro do mundo”, afinal, é preciso praticar de variados modos aquilo que é assunto de aprendizado.

A diversificação, a tradução de sentidos e a prática formam, pois, o cerne da nova maneira pedagógica. Como veremos a seguir, Montaigne subverte as rotinas consolidadas por seus contemporâneos e, de certa forma, recupera e ao mesmo tempo inova a aplicação de procedimentos comuns à educação dos primeiros humanistas e algumas de suas fontes mais caras: Sócrates, Platão, Sêneca e Quintiliano.

2. Exercitar: a pedagogia

Para que se cumpra a nova maneira de ensinar, uma exercitação também inovadora⁴⁶ é exigida, na qual podemos detectar dois aspectos

⁴⁵ Ensaio. Livro I, 26. p. 224. Les Essais. p. 150.

⁴⁶ Segundo Chateau, “Montaigne desenvolve uma teoria do exercício escolar compreendido como meio de assimilação”. Exercício no sentido largo do termo, aplicado de modo livre e aberto, que cumpre duas funções simultaneamente: favorecer a assimilação e comprovar que ela ocorreu. É um procedimento que engloba um sistema de “exercícios paralelos”, formando um “esquema operacional” aplicável a qualquer assunto. Apesar de ser um modelo a ser repetido nas mais variadas situações, Chateau afirma não se tratar de “operações mentais fixas” na medida em que é exigido do aluno o contato com vários assuntos e matérias a serem submetidos à variadas situações e contextos que, por sua vez, geram opiniões e reflexões: as teorias e as opiniões “são assimiladas e como que anexadas ao próprio ser da mesma maneira que os esquemas operacionais” transformam-se em “instrumentos do pensamento”. A aprendizagem será bem sucedida quando o aluno dominar a maneira, o “esquema operacional” de assimilação dos assuntos e lições. Considerarmos um tanto anacrônica e exagerada a afirmação de que Montaigne desenvolve uma teoria do exercício; Montaigne não está propondo

reveladores de sua constituição: a incorporação ou digestão dos sentidos e o aprendizado pela ação (práxis) ou exercitação prática (práxica)⁴⁷. No que diz respeito à incorporação, Montaigne apresenta as linhas gerais do tipo de atividade a ser desenvolvida pelo aluno e o resultado a ser alcançado através dela:

[A] Aquilo que tiver acabado de ensinar, faça a criança colocá-lo em cem facetas e adaptar a tantos outros diversos assuntos, para ver se ela realmente o captou e incorporou [‘e o tornou coisa sua’] [...] ⁴⁸

Propõe-se uma exercitação diversificada da matéria de ensino: há de se experimentar de diversos modos, “colocando em cem facetas”⁴⁹, fazendo o que foi ensinado ser aplicado em situações diferenciadas e fora do contexto original, comparando-as entre si até se extrair delas um sentido fundamental e próprio. A metáfora da digestão não deixa dúvida sobre a necessidade de se passar de um contato passivo com os assuntos para a incorporação e a conseqüente transformação:

um método de aprendizagem apoiado numa teoria, com conceitos e etapas definidos, como pode transparecer na descrição apresentada por Chateau. Também não está interessado em prescrever procedimentos didáticos, deixando isto bem claro no prólogo do capítulo I, 26, quando afirma ser escasso o seu conhecimento pedagógico. De outra parte, não se trata apenas de “dominar a maneira” de como as lições devem ser assimiladas, antes, o importante para Montaigne e o que determina o sucesso do aprendizado é a formação moral que se pode obter. Conferir em Chateau, J. Montaigne psychologue et pédagogue. Paris: Vrin, 1971, p. 233.

⁴⁷ Isto não quer dizer, como veremos em outro momento, que não ocorra o contato com os livros, muito pelo contrário, a leitura dos historiadores e dos filósofos é recomendada e sua freqüentação é parte importante da formação. A peculiaridade que podemos deduzir da orientação de Montaigne está em que os textos são indicados conforme vão ocorrendo as freqüentações dos homens, dos costumes, do mundo. É a situação concreta que motiva a indagação e a leitura, proporcionando a reflexão sobre os assuntos na cena pedagógica.

⁴⁸ “[A] Que ce qu’il viendra d’apprendre, il le lui face mettre en cent visages et accommoder à autant de divers sujets, pour voir s’il l’a encore bien pris et bien fait sien [...]” Ensaio. Livro I, 26. p. 225. Les Essais, p. 151. “e o tornou coisa sua”, tradução de Malta, J. M. Toledo, Montaigne, M. Seleta dos Ensaios de Montaigne. Rio de Janeiro: José Olympio, 1961. p. 93.

⁴⁹ A expressão “colocar em cem facetas”, indicativa da variação, revela, segundo Vincent, a necessidade de uma “repetição inovadora” – fazer muitas vezes, mas cada vez de modo diferente, até chegar à incorporação e à tradução da forma inicial. Conferir Vincent, H. Education et scepticisme chez Montaigne ou pédantisme et exercice du jugement. Paris: L’Harmattan, 1997. p. 260.

[A] É prova de crueza e de indigestão regurgitar o alimento como foi engolido. O estômago não realizou sua operação, se não fez mudar o molde e a forma do que lhe deram para digerir⁵⁰.

Diferentemente da imitação rasa, recorrente no ensino dos pedantes, que nada mais é que mera repetição e memorização, a incorporação opera sobre o dado inicial, retirando-o da condição de objeto estranho, na medida em que o submete a uma absorção transformadora, conferindo-lhe novo “molde” pleno de sentido para quem doravante o possui. Este mesmo procedimento também deve se repetir na incorporação das disposições morais. Não é o caso de simplesmente repetir os exemplos e preceitos virtuosos dos antigos, e sim de realizar o trabalho de incorporação da disposição para a ação virtuosa, do hábito da virtude.

Assim, tão elucidativo quanto o termo “incorporação” para o exercício de Montaigne, os termos “imitação” e “cópia”⁵¹ também nos proporcionam uma boa entrada para o entendimento dos procedimentos pedagógicos dos pedantes, os quais implicitamente Montaigne está rebatendo. O pedantismo está diretamente ligado à degeneração do sentido original da noção de imitação preconizada pelos humanistas. Para o humanismo renascentista o estudo dos antigos significa um modo de contato com os homens e as obras excelentes do passado, justificando, inclusive, a organização dos programas escolares apoiados no que se considerava o melhor: os melhores filósofos, os melhores oradores, os melhores poetas etc. Os melhores são modelos a serem imitados, porém, não copiados. São fontes inspiradoras para novas obras e para uma

⁵⁰ “C'est tesmoignage de crudité et indigestion que de regorger la viande comme on l'a avallée. L'estomac n'a pas fait son operation, s'il n'a fait changer la façon et la forme à ce qu'on luy avoit donné à cuire.” Ensaio. Livro I, 26. p. 225. *Les Essais*. p. 151. A metáfora da digestão é um empréstimo (ou o resultado da deglutição do próprio Montaigne) de Sêneca, *Cartas*, 84. A incorporação das matérias e dos assuntos não implica em admiti-los como verdadeiros, trata-se neste momento de parte do processo formativo que visa conferir uma capacidade de compreensão e uma maleabilidade adaptativa, “um meio de formar o julgamento”, como registra Luiz Eva em seu estudo *Ceticismo e paradoxo nos Ensaio de Montaigne*. Tese (doutorado em Filosofia). São Paulo: USP, 1999. p. 182.

⁵¹ Entre os renascentistas a cópia pode ser entendida como instrumento de memorização, e nesse sentido foi praticada exaustivamente (como fazem os pedantes, segundo as críticas de Montaigne), mas pode também ser “exercício de estilo”, sendo este seu sentido mais genuíno: copiam-se os antigos para assimilar e treinar a língua e a “excelência de estilo”.

cultura do caráter. A influência do bom exemplo visa fecundar a alma dos que tomam contato com ela. Mas o pedante toma o modelo de forma passiva, fazendo dele uma reprodução mal acabada⁵².

A relação com a tradição nos remete a outro tema caro a Montaigne e também presente em suas preocupações educacionais: a tópica do próprio e do alheio (presente já na abertura do I, 26). O ponto de partida do ensino, o assunto ou a ação sobre o qual será realizado o exercício de incorporação, pode até se tornar irrelevante, desaparecendo frente à força e à prioridade do processo de tornar próprio o que é alheio, como podemos perceber pela seqüência abaixo:

Que ele saiba que sabe, pelo menos. [A] É preciso que se impregne dos humores deles [os sábios antigos], não que aprenda seus preceitos. E que, se quiser, esqueça corajosamente de onde os obtém, mas que saiba assimilá-los [apropriá-los].⁵³

Esta passagem, desdobrada em duas proposições - a relevância dos humores diante dos preceitos e a apreensão do processo de assimilação – indica-nos a sutileza do aprendizado pretendido por Montaigne: não se trata tão somente de saber, é preciso mais ainda saber assimilar o saber, o que aqui é assinalado pela sugestão da impregnação dos “*humeurs*”, as disposições dos antigos. O preceito é uma espécie de advertência, um alerta, e pode ser esquecido porque o fundamental é o “*humor*”, expressão que Montaigne metaforicamente utiliza para mostrar-nos a necessidade de se deixar penetrar pelas fontes dos movimentos e pelas articulações que antecedem e geram o saber. Trata-se de prestar atenção não tanto à matéria e sim, e principalmente, à maneira como os antigos sábios elaboravam seus julgamentos, dispunham

⁵². Conferir Garin, E. *L'Education de l'homme moderne: la pédagogie de la Renaissance 1400-1600*. Paris: Fayard, 1968. p. 99-105. As críticas de Montaigne à imitação aparecem em vários capítulos e contextos: “Sobre versos de Virgílio”, quando aproxima suas próprias imitações da macaquice (III, 5 p. 135-136) ou no “Dos Livros” sobre a finalidade dos seus “empréstimos” (II, 10, p. 115) e mesmo no próêmio do I, 26.

⁵³ “Qu’il sache qu’il sçait, au moins. Il faut qu’il emboive leurs humeurs, non qu’il apprenne leurs preceptes. Et qu’il oublie hardiment, s’il veut, d’où il les tient, mais qu’il se les sçache approprier.” *Ensaio*. Livro I, 26. p. 227. *Les Essais*. p. 151-152.

suas razões e as justificavam. Se embebedar pelo humor, “*il faut qu’il emboive*”, ficar dele impregnado, é assimilá-lo como uma disposição, uma capacidade que pode ser acionada para a articulação dos próprios julgamentos. Aos humores incorporados se recorre como fonte e guia para o julgamento. O objeto da apropriação, o preceito, não é em si mesmo significativo, a fonte de onde saíram pode ser esquecida ou ocultada. A ênfase na incorporação desloca o aprendizado de sua motivação inicial – uma informação, um assunto, uma leitura – para o processamento, a digestão do dado, através do exercício de apreensão e transformação, tomando para si o que é do outro e fazendo-o seu.

A metáfora da pilhagem apresentada por Montaigne nos auxilia aqui:

[C] Que ele cale sobre tudo de que se valeu e mostre apenas o que fez disso. Os que pilham, os que tomam emprestado exibem suas construções, seus achados, não o que tiram dos outros.⁵⁴

Todos pilham o saber de outrem e tentam esconder o roubo; nisso todos são iguais. Significativo é o acréscimo que se segue à pilhagem: existe quem toma do outro e mal consegue disfarçar o que usurpou, a exibição crua do que furtou o denuncia, enquanto aquele que toma partido da incorporação constrói sobre a pilhagem, transformando-a e com isso exibindo uma obra sua⁵⁵. Nesta última situação, sobre o saber pilhado se realiza um trabalho de apropriação transformadora. Mostrar o que é do outro como seu nada mais é que mostrar uma cópia, mesmo que uma cópia envolta por dissimulações⁵⁶. Contudo, os

⁵⁴ “[C] Qu’il cele tout ce dequoy il a esté secouru, et ne produise que ce qu’il en a fait. Les pilleurs, les emprunteurs mettent en parade leurs bastiments, leurs achapts, non pas ce qu’ils tirent d’autruy.” *Ensaio*. Livro I, 26. p. 227. *Les Essais*. p. 152.

⁵⁵ Como o próprio Montaigne, em várias passagens dos *Ensaio*s, afirma fazer: “[C] Que se veja, naquilo que tomo emprestado, se eu soube escolher com que realçar meu tema. Pois faço os outros dizerem o que não consigo dizer bem, ora por fraqueza de minha linguagem, ora por fraqueza de meu senso. Não conto meus empréstimos; peso-os.” *Ensaio*s. Livro II, 10. p. 115. *Les Essais*. p. 408.

⁵⁶ Como bem mostra Montaigne no proêmio do I, 26: “Fazer o que observei em alguns, cobrir-se com as armas de outrem até não mostrar nem sequer a ponta dos dedos, conduzir seu projeto [...] à sombra dos achados antigos remendados daqui e dali; aos que os querem ocultar e apropriar-se deles, é primeiramente injustiça e covardia que, não tendo em seu patrimônio pessoal coisa alguma com que se promover, eles procurem apresentar-se com o valor alheio [...]” p. 221. *Les Essais*. p. 148.

disfarces não retiram o que foi copiado da passividade, uma vez que a incorporação transformadora não foi ativada.

A efetivação do trabalho de apropriação e transformação da matéria de ensino não tem como se realizar na rotina livresca e no simples abastecimento da memória. Como, então, garantir uma ação pedagógica eficaz? A resposta já está de certa forma implícita nas críticas de Montaigne dirigidas aos seus contemporâneos. Talvez a mais enérgica delas consista em acusá-los de serem incapazes de transpor o saber que possuem para a prática, sendo esta mesma inépcia também transferida para a formação que defendem. Montaigne vigorosamente sintetiza sua avaliação sobre o ensino pedante e lança mão da autoridade de Platão como contraponto, fazendo-o porta voz e antecipando o que considera ser essencial no ensino, a filosofia moral:

[C] Saber de cor não é saber: é conservar o que foi entregue à guarda da memória. Do que sabemos efetivamente, dispomos sem olhar para o modelo, sem voltar os olhos para o livro. Desagradável competência, a competência puramente livresca! Espero que ela sirva de ornamento, não de fundamento, segundo o parecer de Platão⁵⁷, que afirma que a firmeza, a honradez, a sinceridade são a verdadeira filosofia, enquanto as outras ciências e que visam alhures são apenas cosmética.⁵⁸

⁵⁷ “Tenho conhecimento de que fazes parte dos amigos mais íntimos de Dion e que sempre o foste, manifestando a sabedoria de caráter próprio à filosofia: porque a firmeza, a fidelidade, a sinceridade são o que chamo a verdadeira filosofia. Quanto às outras ciências, às outras habilidades que têm fins diferentes, creio chamá-las corretamente, qualificando-as de destrezas. Vamos, porta-te bem e conserva a atitude que até aqui tens conservado.” Platão. Carta X: De Platão a Aristodoro. Lisboa: Estampa, 2002. p. 107.

⁵⁸ “[C] Sçavoir par coeur n'est pas sçavoir: c'est tenir ce qu'on a donné en garde à sa memoire. Ce qu'on sçait droittement, on en dispose, sans regarder au patron, sans tourner les yeux vers son livre. Facheuse suffisance, qu'une suffisance purement livresque! Je m'attens qu'elle serve d'ornement, non de fondement, suivant l'advis de Platon, qui dict la fermeté, la foy, la sincerité estre la vraye philosophie, les autres sciences et qui visent ailleurs, n'estre que fard..” Ensaio. Livro I, 26. p. 228. Les Essais. p. 152. O desprezo pelo saber livresco do pedante animou uma espirituosa anedota: “[C] Conheço alguém que, quando lhe pergunto o que sabe, pede-me um livro para mostrar-mo; e não ousaria dizer-me que está com coceira no traseiro sem ir na mesma hora examinar em seu dicionário o que é coceira e o que é traseiro.” Ensaio. Livro I, 25. p. 205.

Ter tão somente competência livresca resume em grande parte o que Montaigne despreza: a instrução por palavras, o esforço pedagógico investido apenas em atividades potencializadoras da memória que, enfim, só servem para ostentar uma formação erudita⁵⁹. O contraponto está em uma formação para a prática moral, é disso que versa a *Carta X*, de Platão, à qual Montaigne refere-se aqui, chamando a atenção para a visada da educação que recomenda: é na filosofia moral que estão os subsídios para a formação do caráter virtuoso⁶⁰.

Sem dúvida, um dos pontos cruciais desta parte do I, 26 que trata da maneira pedagógica consiste na articulação de uma saída imediata da educação livresca. Montaigne a encontra ao considerar ser possível transformar a aprendizagem numa incorporação contínua, num praticar ininterrupto mantido pelo constante trabalho de transpor para a prática o que está sendo apreendido. Sem a incorporação e a prática não há eficiência, não se atinge a prontidão para o fazer bem. Assim, de modo crítico e negativo, Montaigne recupera e amplia a primeira advertência feita aos educadores quando alertava-os acerca da desastrosa forma como ensinavam (“não cessam de martelar em nossos ouvidos, como que despejasse em um funil [...]”), e recomendava estimular a criança a experimentar, escolher e realizar julgamentos:

[A] [...] como estes querem instruir nosso entendimento sem o colocar em movimento; [C] ou que nos ensinassem a lidar com um cavalo, ou com um pique, ou com um alaúde, ou com a voz, sem nos exercitar nisso, como estes querem ensinar-nos a bem julgar e a bem falar sem nos exercitar nem em falar nem em julgar.⁶¹

⁵⁹ “[...] pelo modo como somos instruídos, não é de admirar que nem os alunos nem os mestres se tornem mais capazes, embora se façam mais doutos nelas [as ciências]. Na verdade, os cuidados e as despesas de nossos pais visam apenas a nos encher a cabeça de ciência, sobre o discernimento e a virtude pouco se fala” Ensaio. Livro I, 25, p. 203. Les Essais. p. 136.

⁶⁰ O tema do ensino da filosofia moral será tratado no quarto capítulo do nosso estudo.

⁶¹ “[A] [...] comme ceux-cy veulent instruire nostre entendement, sans l'esbranler: [C] ou qu'on nous apprint à manier un cheval, ou une pique, ou un luth, ou la voix, sans nous y exercer, comme ceux icy nous veulent apprendre à bien juger et à bien parler, sans nous exercer ny à parler ny à juger.” Ensaio. Livro I, 26. p. 228. Les Essais. p. 152.

O aspecto peculiar do exercício está no fato de não pressupor etapas para a aquisição do saber: aprende-se fazendo⁶². A aprendizagem não requer um tempo prévio para a preparação, não pressupõe nenhum tipo de condição. É preciso, simplesmente, entrar logo na “parada” e agir⁶³: “[...] instruí-las não por ouvir dizer mas por experimentar [*l’essay*] a ação”⁶⁴. A melhor maneira de aprender algo é provando-o tanto quanto possível e nas mais variadas perspectivas, o que implica num convite imediato ao contato com múltiplos pontos de vista: o julgamento moral, a capacidade de bem deliberar (a prudência), só é possível a partir da apresentação de um leque amplo de possibilidades. O aprendizado eficiente é, pois, aquele que investe no exercício como prática e experimentação. Trata-se de um exercitar que prepara e não de um preparo para o exercitar.

Montaigne não é uma voz inovadora ou isolada na defesa da exercitação prática⁶⁵. Entre as influências presentes na educação do século XVI, e com certeza também relevantes para Montaigne, está Quintiliano, um dos primeiros a insistir na necessidade de trazer o aprendizado para a prática (no caso o

⁶² Segundo Vincent, o exercício para Montaigne foge completamente dos padrões convencionais dos exercícios escolares. Este último é entendido como um meio, um mecanismo de preparação e aquisição de competências, pressupondo certo tempo preparatório para que as competências se instalem e possam ser aplicadas em atividades variadas. Em Montaigne o exercício não pressupõe a idéia de uma preparação ou amadurecimento de competências. Vincent, H. *Education et scepticisme chez Montaigne ou pédantisme et exercice du jugement*. Paris: L’Harmattan, 1997. p. 225 - 228.

⁶³ “A sã pedagogia favorece a faculdade cujo campo de ação se situa no momento presente: essa faculdade é o julgamento, que dá provas de discriminação, *hic et nunc*, com toda a liberdade.” Starobinski, *Montaigne em Movimento*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. p. 267.

⁶⁴ *Ensaio*. Livro I, 25. p. 213. *Les Essais*. p. 142.

⁶⁵ Plutarco, em seu *Sobre a educação das crianças*, obra que inspirou muitos tratados renascentistas sobre educação (marcadamente Erasmo e Montaigne), aponta três fatores essenciais para uma boa educação: a natureza, os hábitos e a razão (estes mesmos elementos aparecem em Aristóteles na *Ética a Nicômaco*, Livro X, 9, 1179, 20 e na *Política*, Livro 6, 13, 1332b, 40): “Para dizê-lo em linhas gerais: o que apenas podemos falar acerca das artes e das ciências, o mesmo se tem que dizer da virtude: para produzir uma atuação completamente justa é necessário que concorram três coisas: natureza, razão e hábito. Os princípios são da natureza, os progressos da instrução, os exercícios da prática, e a perfeição de todas elas. De modo que, segundo isto, se falta algum deles, necessariamente a virtude é manca. Pois a natureza sem instrução é cega, a instrução sem natureza é algo imperfeito, e o exercício sem os dois, nulo.” Plutarco. *Sobre la educación de los hijos*. In: *Obras Morales y de costumbres (Moralia)*. Tradução de José García López. Madrid: Gredos, 1985. p. 49, 50. Conferir Humbert, B. “L’éducation des enfants selon Plutarque et Montaigne. *Bolletín de la Société des amis de Montaigne*, série 7^a, n. 41-42, 1995. p. 46 – 51.

ensino da retórica, que considerava extremamente teórico), chegando a elaborar um programa de exercícios práticos. Para Quintiliano, os exercícios práticos de escrever, ler e falar visam proporcionar ao aluno desenvoltura e segurança no uso do que lhe é ensinado, o que denominou de *firma facilitas*, um hábito ou uma disposição instalada, gerada pela constância do exercício. Quintiliano escreve: “Mas estes preceitos sobre a arte oratória, necessários para se preparar teoricamente, são insuficientes para a eloquência; é necessário acrescentar esta facilidade assegurada que os gregos denominam *héxis*. É escrevendo, lendo, falando que se o adquire melhor.”⁶⁶ A *héxis* aristotélica, ou seja, a disposição permanente ou hábito só pode ser adquirido pela prática, pelo exercício constante até se atingir uma capacidade adquirida e estável, o que permite refazer facilmente o que já foi feito⁶⁷. Em Aristóteles a noção de hábito é bastante ampla, podendo estar associada à idéia de domínio perfeito na execução de uma determinada ação. O hábito, conseguido pela freqüência na prática de um ato ou comportamento, gera uma disposição que reduz o esforço e garante facilidade na execução dos mesmos, como indicado por Quintiliano. Na *Retórica*, Aristóteles, escreve: “deve-se ao hábito tudo que se faz por ter-lo feito frequentemente.”⁶⁸

Em certo sentido esta mesma preocupação de Quintiliano pode ser encontrada no capítulo “Do pedantismo”, o qual reforça a idéia de que a exercitação prática pode suscitar e instalar uma disposição para a execução adequada de determinada ação. No Montaigne lembra a educação dos lacedemônios, que insistem numa “contínua exercitação da alma”⁶⁹, na freqüência da ação que gera o hábito, além de elogiar o exemplo de instrução que lê em Xenofonte:

⁶⁶ Quintilien. *Institution Oratoire*, Livre X,1,1. Paris: Garnier Frères, p. 3. A noção de *hexis* aristotélica significa uma disposição adquirida, “é essencialmente a posse [...] não implica necessariamente o usufruto ou a utilização da coisa no momento presente; é um estado, uma disposição ou ainda uma potência, mas uma potência definida que tende a passar ao ato, uma disposição permanente [...]” Cousin, J. *Quintilien. Institution Oratoire*. Paris: Les Belles Lettres, 1979. p. 292. Citado por Vasconcelos, Beatriz A. “Quatro princípios de educação oratória segundo Quintiliano”. *Phatos*, n. 2. 2002. p. 212.

⁶⁷ Aristóteles. *Ética a Nicômaco*. Livro II, cap. 1, 1103a. São Paulo: Abril Cultural, 1979. p. 67. Aristóteles. *Política*. Livro VII, 15, 1334b, 5 – 20. Lisboa: Vega, 1998. p. 543 - 545.

⁶⁸ Aristóteles, *Retórica*, Livro I, 10, 1369b, 6. Paris: Les Belles Lettres, 1932. p. 118. Ver também Aristóteles. *Categorias*. (8b25).

⁶⁹ Os Ensaio. Livro I, 25. p. 213. *Les Essais*. p. 143.

[...] quiseram colocar de imediato suas crianças à altura dos fatos, e instruí-las não por ouvir dizer mas por experimentação e ação, formando-as e moldando-as vivamente, não apenas com preceitos e palavras mas principalmente com exemplos e obras, para que em sua alma isso não fosse uma ciência, e sim sua compleição e hábito; para que não fosse uma aquisição e sim uma posse natural⁷⁰

O exercitar e o praticar são capazes de gerar uma maneira de ser cultivada pelo uso até ser fixada em um hábito e tão firmemente estabelecida como se sempre estivesse ali, “uma posse natural”. Uma vez instalados, os atos correlacionados ao hábito adquirem uma “espontaneidade” natural. Aristóteles nos confirma: “[...] e, com efeito, o habitual produz-se doravante como uma coisa natural; porque o hábito tem alguma semelhança com a natureza [...]”⁷¹

Sem a constância da exercitação a ação se fragiliza, vacila, e não pode ser prontamente executada. Se retomarmos o argumento da passagem anterior: “como falar e julgar bem sem se exercitar na fala e no julgamento”, podemos notar certa perplexidade em Montaigne frente ao que lhe parece ser uma obviedade ignorada pelos mestres: qualquer aprendizagem só pode ser bem sucedida através de intenso investimento na exercitação prática. Ora, de nada adianta permanecer passivamente na atitude de escuta; para fazer bem qualquer coisa é preciso fazê-la continuamente, até se obter uma facilidade em sua execução, ou seja, o domínio de um modo de fazer, transformando-o em hábito⁷². E, completando com Quintiliano: “são o hábito e o exercício os geradores da facilidade [*facilitatem máxime parit*].”⁷³

⁷⁰ Ensaios. Livro I, 25. p. 213. Les Essais, p. 142-143.

⁷¹ Aristóteles, Retórica Livro I, 11, 1370a, 3. Paris: Les Belles Lettres, 1932. p. 119.

⁷² Em Cícero (*De inventione*), também uma grande influência entre os educadores humanista, o hábito é entendido como uma qualidade moral ou psíquica ou ainda uma aptidão corporal marcada pela constância, uma posse adquirida pela aplicação.

⁷³ Quintilien. Institution Oratoire, Livro X, 7, 8. Paris: Garnier Frères. p. 105.

Para finalizarmos esta parte e antes de passarmos ao exercício do julgamento, uma última comparação como tentativa de síntese. Ao aproximarmos o exercício de Montaigne do exercício dos pedantes, visualizamos pelo menos em parte o quadro da nova maneira pedagógica (que por sua vez estará completo com o exercício do julgamento). A imagem do “atrelamento” é a forma como Montaigne se refere à relação que o pedante estabelece com o saber, opondo a ela a idéia de incorporação: “ora, não se deve atrelar [*attacher*] o saber à alma, deve-se incorporá-lo [*l’y faut incorporer*] nela.”⁷⁴ Estas duas variáveis – de um lado, o saber atrelado, anexado como uma peça estranha e, do outro, o saber incorporado que transforma o que está fora – contextualizam as maneiras como a aprendizagem pode ser efetivada. Certamente não ocorre uma apropriação transformadora do saber no ensino do pedante, visto que o foco de seus estudos está voltado para a cópia, a repetição⁷⁵, a imitação e a memória. A diferença entre a pedagogia do pedante e a de Montaigne está no trabalho que é realizado após o primeiro contato com o saber e, na seqüência, na sua finalidade: o pedante investe na cópia e no uso erudito, não autorizando nenhum tipo de interferência de quem aprende sobre o que está sendo ensinado. O saber permanece, assim, sempre um empréstimo, nunca uma posse. O outro, o preceptor de entendimento, dá um passo além e promove uma alteração substancial em todo o processo, solicitando a participação do aprendiz para que venha transformar a matéria de ensino em algo com sentido diretamente vinculado à sua vida. O saber assimilado converte-se em alimento que nutre e transforma quem o digeriu. Se esta transformação não ocorrer, a aprendizagem não terá concluído seu trajeto, e finda por perder seu objetivo e sua utilidade. O aprendizado se completa quando novos sentidos, gerados na exercitação, se reverterem em “coisas proveitosas” e benefícios para vida. A partir deste momento a memória das palavras ou das doutrinas alheias não interessa mais⁷⁶.

⁷⁴ Ensaios. Livro I, 25. p. 209. Les Essais. p. 140.

⁷⁵ A repetição tem origem nas técnicas retóricas de ordenação e narração. Conferir em Plebe, A., Emanuele, P. Manual de retórica. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 68-69.

⁷⁶ Ensaios. Livro I, 26. p. 225. Les Essais. p. 151.

3. Julgar: a formação do aprendiz

O exercício do julgamento constitui a parte prática da educação, que alça a criança para fora do círculo estreito da autoridade e da confiança e a conduz à investigação e à compreensão de variados pontos de vista. O que Montaigne introduz de novo no exercício do julgamento diz respeito à solicitação de um ato de libertação, cujo primeiro movimento consiste em recusar a submissão à autoridade⁷⁷ que condiciona e incapacita o entendimento:

[B] Nossa alma só se move por crédito, ligada e estrangida ao apetite das fantasias de outros, serve e cativa sob a autoridade do ensinamento destes. Tanto nos submetemos às cordas que já não temos livres os passos. Nosso vigor e liberdade estão extintos. [C] ‘Estão sempre sob tutela.’⁷⁸

O vigor para o exercício do julgamento foi perdido devido ao longo tempo de permanência no dogmatismo⁷⁹. Montaigne afirma que os dogmáticos hipotecam suas opiniões a determinadas seitas, costumes, opiniões, desenvolvendo uma relação heterônoma com os argumentos que defendem e com suas próprias ações, de tal forma que tanto estas como aqueles nunca são

⁷⁷ No século XV a concepção de autoridade estendia-se aos escritos e seus autores, aos mestres e aos pais, às instituições, à natureza, todos estes elementos faziam parte, juntamente com as condições do saber, do bem viver e da educação. A conexão entre a noção de autoridade e os saberes é que deram sentido à revolução educacional empreendida pelo humanismo. Para Montaigne, tal espírito educacional não é mais encontrado nas escolas e na formação do seu tempo. Ver Lefort, “Formação e autoridade: a educação humanista”. In: *Desafios da escrita política*. São Paulo: Discurso, 1999. p. 217.

⁷⁸ “[B] Nostre ame ne branle qu’à credit, liée et contrainte à l’appetit des fantasies d’autrui, serve et captivée sous l’autorité de leur leçon. On nous a tant assubjectis aux cordes que nous n’avons plus de franchises allures. Nostre vigueur et liberté est esteinte. [C] *Nunquam tutelae suae fiunt.*” *Ensaio*. Livro I, 26. p. 225, 226. *Les Essais*. p. 151.

⁷⁹ “E, ao passo que os outros [os dogmáticos] são levados (ou pelo costume de seu país, ou pela educação dos pais, ou por acaso, como por uma tempestade, sem julgamento ou escolha, e mesmo quase sempre antes da idade do discernimento) a esta ou aquela opinião, à seita estóica ou à epicurista, à qual se encontram hipotecados, submetidos e presos como a uma armadilha que não podem soltar [...] [C] Que irei escolher? O que vos aprouver, contanto que escolhais! Eis uma resposta tola, à qual porém parece que chega todo dogmatismo.” *Ensaio*. Livro II, 12, p. 256, 257. *Les Essais*. p. 503, 504.

frutos do seu assentimento pessoal, afiançados que estão por outros - pelas autoridades, pela educação, pelas doutrinas filosóficas, pelas religiões, pela ciência. Contudo, se não possuem energia para formular as próprias opiniões, isso não impede que defendam as posições alheias com força intelectual e até física; para eles, os dogmáticos, aderir a uma posição é sempre necessário e defender a escolha feita mais ainda. O dogmático é um guerreiro que não dorme, pois nunca pode baixar as armas, é um eterno perturbado de punhos cerrados⁸⁰.

O acento no mover-se “por crédito”, na passagem acima, implica numa dupla contrapartida: refere-se à ausência de movimento autônomo, semelhante às marionetes e, ainda, ao se manter confiantemente sob a custódia de quem opera as cordas - as autoridades e suas doutrinas e lições. Desta relação de confiança nasce a obediência ao tutor, representado pelas autoridades do passado ou pelos mestres do presente, todos aqueles que referendam as verdades consagradas pela tradição, coibindo a atividade de investigação de “colocar em cem facetas”. A educação em voga se impõe de forma tão abrangente e permanente que acostuma o aluno a um aprendizado inibidor de qualquer iniciativa própria – as autoridades e suas palavras são assumidas como dogmas. Mas Montaigne instiga o preceptor e indica uma solução: é preciso que entre em curso a desmontagem do ensino dogmático, abrindo-se espaço para a investigação e reflexão:

[A] Quem algum dia perguntou a seu discípulo o que lhe parece [B] da retórica e da gramática [A], desta ou daquela frase de Cícero?⁸¹

O complemento afirmativo dessa passagem poderia ser a citação de Sêneca, que tão bem expressa o ganho a ser alcançado quando nos livramos das tutelas: “Não vivemos sob o domínio de um rei; que cada qual disponha de

⁸⁰ Ensaios. Livro II, 12. p. 255 - 257. Les Essais. p. 503, 504.

⁸¹ “[A] Qui demanda jamais à son disciple ce qu’il luy semble [B] de la Rethorique et de la Grammaire, [A] de telle ou telle sentence de Ciceron?”. Ensaios. Livro I, 26. p. 227, 228. Les Essais. p. 152.

si mesmo”⁸² De um lado, o saber apoiado na tradição, ou no reconhecimento da autoridade de quem o produziu ou o detém, desloca a sustentação das doutrinas da consistência de seus próprios argumentos para justificativas externas a eles, instalando uma relação de desigualdade e subordinação entre quem supostamente sabe ou enuncia uma verdade e aquele que a apreende. De outro lado, a investigação não pode ser cerceada nem pela autoridade e nem pelos princípios por ela defendidos⁸³. Há que se estabelecer uma atitude de desconfiança e de suspeita sobre tais argumentos, descrédito sem o qual não se avança no exercício do julgamento. A ênfase aqui diz respeito à vinculação entre verdade e autoridade. Uma vez percebida a falácia da autoridade (quando um argumento é tomado como verdadeiro não por suas evidências e sim por conta da autoridade de quem o pronunciou), todos os assuntos podem ser investigados em seu valor intrínseco e assumidos por todos aqueles que com eles se afinam, numa relação não mais de submissão à palavra do outro, e sim, doravante, como palavra própria. Não se segue mais o outro, agora se trata de uma autocondução, o que equivale, também, a ter a posse de si mesmo, livrar-se da tutela.

Depois da advertência, Montaigne apresenta sua proposição afirmativa. Para escapar da tutela, “desacreditar o crédito”⁸⁴, o julgamento precisa entrar em ação, avaliando as autoridades e suas doutrinas e a própria forma autoritária e dogmática como estas são ensinadas. A saída é só uma: julgar. Substituir todo o estado de desânimo e de obediência servil pelo exercitar sadio

⁸² “*Non sumus sub rege; sibi quisque se vindicet.*” Ensaios. Livro I, 26. p. 226. Les Essais. p. 151

⁸³ “Quem quer que seja acreditado em suas pressuposições é nosso senhor e nosso deus: ele fará o plano de seus fundamentos tão amplo e tão fácil que por estes poderá levar-nos até as nuvens, se quiser. [...] Pois cada ciência tem seus princípios pressupostos, pelos quais o juízo humano é freado de todos os lados. Se vierdes a chocar-vos contra essa barreira na qual reside o erro principal, incontinenti eles têm nos lábios esta sentença: que não se deve discutir com os que negam os princípios. [...] Pois qualquer pressuposição humana e qualquer enunciação tem tanta autoridade quanto outra, se a razão não fizer a diferença entre elas. Assim, precisamos colocá-las na balança; e primeiramente as gerais e que nos tiranizam. [C] A impressão da certeza é um atestado certo de loucura e de extrema incerteza [...]” Ensaios. Livro II, 12. p. 311, 312. Les Essais. p. 540, 541.

⁸⁴ Starobinski distingue duas noções de crédito no I, 26: como submissão crédula e como consentimento em um pagamento futuro, na promessa da autoridade, sem garantia alguma de um ganho futuro. Conferir *Montaigne em movimento*, p. 268.

do julgamento⁸⁵, único instrumento que permite desprender-se dos princípios e doutrinas fixados pela tradição. O julgamento é seu próprio impulsionador⁸⁶, através dele o discípulo de Montaigne poderá acolher proposições, permanecer em dúvida e até mesmo constatar e assumir sua ignorância:

[A] Que ele o faça passar tudo pelo crivo e nada aloje em sua cabeça por simples autoridade e confiança; que os princípios de Aristóteles não sejam princípios, não mais que os dos estóicos e epicuristas. Que lhes proponham essa diversidade de opiniões; ele escolherá se puder; se não, permanecerá em dúvida. [C] Seguros e convictos há apenas os loucos. [...] Pois se ele abraçar as opiniões de Xenofonte e de Platão por seu próprio julgamento [*discours*], não serão mais as opiniões deles, serão as suas. [C] Quem segue um outro nada segue.⁸⁷

O crivo [*l'estamine*], ou seja, a crítica e o julgamento provocam movimentos cruzados que resultam na autonomia de quem os realiza: primeiro como antídotos ao crédito à autoridade; em seguida, liberando a reflexão para a eventual incorporação de opiniões ou a permanência na dúvida; no final, dissolvendo qualquer tipo de tutela intelectual.

Da diversidade que passa pelo crivo do aprendiz, algumas matérias podem permanecer na forma de dúvida: “ele escolherá se puder; se não, permanecerá em dúvida”. A investigação de Montaigne consente acolher e conservar a dúvida, posição que no I, 26 é reforçada pela citação de Dante: “[A]

⁸⁵ A idéia de saúde do julgamento está sempre contraposta ao desânimo e ao servilismo resultantes da formação cativa das técnicas e das autoridades. Ver em *Ensaio*, Livro I, 25. p. 206 e Livro III, 8. p. 211. *Les Essais*. p. 138, 926, 927.

⁸⁶ O exercício do julgamento como única forma de efetivá-lo é confirmada por Conche: “Mas como liberar o julgamento? Como fazer que ele se exerça na absoluta autonomia que lhe pertence de direito? Montaigne responde: em se ensaiando, exercendo-se incessantemente, sempre, a propósito de tudo.” Conche. *Montaigne*. Paris: Seghers, 1964. p. 73.

⁸⁷ “[A] Qu’il luy face tout passer par l’estamine et ne loge rien en sa teste par simple autorité et à credit; les principes d’Aristote ne luy soyent principes, non plus que ceux des Stoiciens ou Epicuriens. Qu’on luy propose cette diversité de jugemens: il choisira s’il peut, sinon il en demeurera en doute. [C] Il n’y a que les fols certains et resolut. [...] Car s’il embrasse les opinions de Xenophon et de Platon par son propre discours, ce ne seront plus les leurs, ce seront les siennes. [C] Qui suit un autre, il ne suit rien.” *Ensaio*. Livro I, 26. p. 226. *Les Essais*. p. 151.

Pois, não menos que saber, duvidar me agrada”⁸⁸, não constituindo constrangimento ou insinuando falta de reflexão. Ao saber e à dúvida são concedidos valores similares, decorrência da percepção de que qualquer saber nada mais é que uma conjectura e pode por isso ser submetido à investigação que revelará a possibilidade de posicionamento ou não; se não, melhor permanecer em dúvida. No I, 26 a suspensão do julgamento, caso venha ocorrer, é antecedida por uma tentativa de escolha (não se trata de uma suspensão radical referente a todas as matérias, tal como no pirronismo⁸⁹), só ocorrendo efetivamente após se ver frustrada a elaboração de um ponto de vista.

A multiplicação dos assuntos aliviados do peso da autoridade dissolve a armadura do dogmático e habilita o contato com a diversidade necessária ao exercício do julgamento⁹⁰, pondo fim à adesão incondicional e irrefletida, portanto externa, heterônoma, aos princípios e às doutrinas:

⁸⁸ Ensaios. Livro I, 26. p. 226. “*Che non men che saper dubbiare m’agrada*” Dante, Inferno, XI, 93, citação extraída, segundo Marcel Tetel, do *Conversação Civil*, de Guazzo. A passagem diz respeito ao momento em que Virgílio contempla os círculos inferiores onde estão os vícios da malícia e da fraude, numa referência à *Ética a Nicomaco* e à *Física* de Aristóteles. Trata-se aqui, e do entorno da citação de Dante no I, 26, de um diálogo entre Montaigne, Guazzo e Aristóteles, num típico exercício de conversação, em que se nega a autoridade instituída, colocando em seu lugar a “*art de conférer*”. Conferir em Tetel, M. “Montaigne et Stefano Guazzo: de deux conversations”. In: Blun, C.; Moureau, F. (Coord.) *Études montaignistes: em hommage à Pierre Michel*. Paris: Honoré Champion, 1984. p. 244-245.

⁸⁹ “O pirrônico, após investigar longa e cuidadosamente diversos ramos da filosofia e das ciências e suspender o juízo a respeito de cada tópico, adquiriu uma ampla habilidade de argumentar de ambos os lados. Essa habilidade e, sobretudo, a confiança nessa habilidade é paulatinamente conquistada, à medida que a experiência pirrônica se vai repetindo com sucesso.” Smith, Plínio. “Sobre a tranqüilidade da alma e a moderação das afecções”. *Kriterion*, n. 93, 1996. pp. 32-33. Na Apologia, segundo Montaigne, os pirrônicos dedicam-se à disputa das idéias e não em extrair delas alguma consequência: “Eles reservaram para si uma enorme vantagem no combate, tendo se livrado da preocupação de se proteger. Não lhes importa que os golpeiem, contanto que eles próprios golpeiem; e tiram vantagem de tudo. Se vencerem eles, vossa proposição coxeia; se vós, a deles. Se errarem, comprovam a ignorância; se errardes, vós a comprovais. Se provarem que nada se sabe, está tudo bem; se não conseguirem prová-lo, isso é igualmente bom.” Ensaios. Livro II, 12. p. 257. *Les Essais*. p. 257.

⁹⁰ O dogmático permanece apoiado em verdades rigidamente estabelecidas e, consequentemente, impeditivas do exercício do julgamento por imporem uma posição em definitivo. (Ensaios. Livro II, 12 p. 257-260, 261). O aluno de Montaigne, ao contrário, percorre as doutrinas para extrair delas a diversidade necessária ao exercício. Segundo Foglia, Montaigne estaria aqui seguindo a concepção filosófica ciceroniana da *dux vitae*, contudo modificando-a num ponto crucial: “em vez de armar o homem de preceitos sábios, como fizeram-o as grandes filosofias helenísticas, a cultura do julgamento, ao contato com os autores, enriquece a experiência da diversidade das maneiras de ver”. Conferir em Foglia, M. “La formation du jugement chez Montaigne”. In: *Encyclopédie Montaigne: Société internationale des amis de Montaigne*, 2006-2007. Disponível em: <http://micheldemontaigne.org/siam/encyclopedie.nsf/Documents/La_formation_du_jugement_chez_Montaigne_I_III_2#_edn36>.

A verdade e a razão são comuns a todos, e não pertencem a quem as disse primeiramente mais do que a quem disse depois. [C] Não é segundo Platão mais do que segundo eu mesmo, já que ele e eu o entendemos e vemos da mesma forma. [A] As abelhas sugam as flores aqui e ali, mas depois fazem o mel, que é todo delas: já não é tomilho nem manjerona. Assim também as peças emprestadas de outrem ele irá transformar e misturar, para construir uma obra toda sua: ou seja, seu julgamento. Sua educação, seu trabalho e estudo visam tão-somente a formá-lo.⁹¹

Percorrendo as doutrinas filosóficas e as opiniões, cabe ao aprendiz, similarmente às abelhas, se aproximar de todas as verdades, submetê-las ao

De fato, Montaigne não está preocupado com os preceitos a serem lembrados pelo aluno, interessa-lhe a assimilação do modo como os antigos chegavam até eles, o espírito, não a letra.

⁹¹ “La verité et la raison sont communes à un chacun, et ne sont non plus à qui les a dites premierement, qu’à qui les dict apres. [C] Ce n’est non plus selon Platon que selon moy, puis que luy et moi l’entendons et voyons de mesme [A] Les abeilles pillotent deçà delà les fleurs, mais elles en font apres le miel, qui est tout leur; ce n’est plus thin ny marjolaine: ainsi les pieces empruntées d’autruy, il les transformera et confondera, pour en faire un ouvrage tout sien: à sçavoir son jugement. Son institution, son travail et estude ne vise qu’à le former.” Ensaios. Livro I, 26. p. 227. Les Essais p. 152. A metáfora das abelhas parece ter no *Íon*, de Platão, seu primeiro registro: “Dizem os poetas, é evidente, que das fontes que vertem mel de certos jardins e bosques das musas que eles nos trazem seus versos líricos. Como as abelhas, eles assim voam; e dizem a verdade.” *Íon*, 534.b. Tradução de Humberto Zanardo Petrelli. Conferir em www.consciência.org/platao_ion.shtml. Villey confirma a presença desta metáfora em Plutarco, Horácio e Castiglione. Villey, “Aperçu sommaire des sources et annotations diverses”. In: Montaigne, M. *Les Essais*, Livro I. Paris: PUF, 1999. p. 53. Em Sêneca encontramos a aproximação entre a tarefa da imitação e o exemplo das abelhas: “[...] nós, também, devemos imitar as abelhas e separar tudo aquilo que recolhemos de nossas diversas leituras, pois, assim, melhor se conservam. Depois, aplicados os esforços e recursos de nossa inteligência, devemos confundir num único sabor aquelas várias seivas, de modo que, mesmo se ficar aparente de onde se emprestou, pareça, todavia, ser algo diferente daquilo de onde se emprestou.” Sêneca, *Cartas a Lucílio*, 84, 5. E mais à frente: “Mesmo que se mostre em ti semelhança com um modelo que a admiração gravou profundamente em tua alma, quero que te assemelhes como um filho, não como um retrato: o retrato é coisa morta. ‘Como? Ninguém perceberá de quem é o estilo que imitas; de quem é a argumentação; de quem as idéias?’ Penso que às vezes seja possível nem sequer percebê-lo, caso um autor de grande engenho tenha imprimido sua marca própria em tudo que trouxe do modelo que se propôs imitar, de modo que os empréstimos se convertam numa unidade”. Sêneca, *Cartas a Lucílio*, 84, 8. Apud, Lohner, José Eduardo dos Santos. “A imitação alusiva na poesia dramática de Sêneca e a questão dos modelos”. Disponível em: <www.criticaecompanhia.com/zeeducardo.htm#asterisco>.

seu crivo e torná-las ou não suas, abastecendo-se de matéria prima para a construção de sua obra maior, seu próprio julgamento. Neste ponto retornam as noções de imitação e incorporação. O empréstimo das doutrinas e matérias transpõe a barreira da cópia quando entra em ação o trabalho de incorporação transformadora, substituindo o registro de verdades estabelecidas pela posse e pela apropriação. O proveito da digestão-incorporação pode ser duplo: ganha-se ao se confrontar as verdades no debate com objetivo de cotejar um sentido com outro⁹², e ganha-se com o próprio debate na medida em que se examinar a maneira de condução do exercício do julgamento que com tais assuntos se empreende: não basta julgar, é preciso também julgar bem.

Do exercício do julgamento há mais uma importante decorrência: a constatação da ignorância. Se, como afirma Montaigne no capítulo “De Demócrito e Heráclito”: “O julgamento é um instrumento para todos os assuntos e se imiscui em toda parte”⁹³, sua capacidade de deliberação, contudo, não se estende indistintamente a todas as opiniões e assuntos e muito menos se realiza com garantias de sucesso e acerto. Examinar a própria capacidade de julgamento pessoal é parte fundamental de seu exercício. Pelo menos é o que parece fazer Montaigne ao comentar no “De Demócrito e Heráclito” a maneira como procede em suas investigações:

[C] [...] De cem membros e rostos que cada coisa tem, tomo um, ora para somente roçá-lo, ora para examinar-lhe a superfície; e às vezes para pinçá-lo até o osso. Faço-lhe um furo, não o mais largo porém o mais fundo que sei. [...] Arriscar-me-ia a tratar a fundo alguma matéria, se me conhecesse menos. [...] não estou obrigado a fazê-lo bem nem a limitar a mim mesmo, sem variar quando me aprouver; e render-me à dúvida e incerteza, e à minha forma principal, que é a ignorância.⁹⁴

⁹² A confrontação de pontos de vista é o núcleo do exercício do julgamento e tem em vista o bem julgar: não se adere imediatamente às certezas e nem se permanece de pronto na dúvida, todas as opiniões devem ser submetidas ao debate.

⁹³ Ensaios. Livro I, 50, p.448. Les Essais. p. 301.

⁹⁴ Ensaios. Livro I, 50, p. 449. Les Essais. p. 302

A alforria do julgamento, que uma vez liberto das cordas da autoridade pode se exercer em todos os assuntos, conduz à constatação da precariedade de seus próprios instrumentos e resultados⁹⁵: os juízos são carregados de incertezas, freqüentemente erram. Mais que isso, é possível que estejam sempre equivocados. É esta constatação que leva Montaigne a confessar sua própria ignorância. Mas, o que parece ser uma negatividade irremediável – não há certeza, os equívocos são a regra – transforma-se em ignição que ativa e alimenta a investigação crítica⁹⁶. A consciência da ignorância abre as portas para a investigação, assim como faz, segundo Montaigne, Sócrates, o “mestre dos mestres”, figura exemplar no reconhecimento da fragilidade dos saberes e

⁹⁵ Que Montaigne mostra na “Apologia”, ao empreender suas críticas às três vaidades: o homem não é superior aos animais, sua ciência é vã, sua razão e seus sentidos são imperfeitos e vacilantes no conhecimento das coisas. Conferir no comentário de Villey ao capítulo da “Apologia”. Ensaios. Livro II, 12, p. 158. Les Essais. p. 436.

⁹⁶ Na “Apologia”, inspirado pelos cétricos antigos e especialmente pelas *Hipotiposes* de Sexto Empírico, Montaigne empreende uma investigação crítica à razão e aos seus produtos, notadamente a ciência e a filosofia, na qual são expostos os desacordos da razão e a ignorância humana sobre as coisas divinas e terrenas. No que toca ao conhecimento das coisas divinas, Montaigne considera o acesso dos homens a elas bastante limitado: ou por uma revelação direta de Deus ou fruto do testemunho daqueles que foram por ele escolhidos ou, ainda, o conhecimento pode ser graciosamente derramado em nós após a percepção da inépcia de nossos julgamentos e o senso de humildade daí resultante: “É por intermédio de nossa ignorância, mais que de nossa ciência, que somos sábios desse saber divino.” Ensaios. Livro II, 12, p. 251. Les Essais. p. 500. Na relação com o divino, a ignorância nos aproxima de Deus na medida em que abre caminho para a humildade e para a fé. Contudo, o campo gravitacional da ignorância, além de atuar decisivamente no suposto saber acerca das coisas sobrenaturais, também é decisiva na relação com as coisas terrenas e naturais: “Minha ignorância presta-me tanto motivo de esperança quanto de temor, e, não tendo outra regra para minha saúde além dos exemplos dos outros e das ocorrências que vejo alhures [...] escolho as comparações que me são mais favoráveis.” Ensaios. Livro II, 12, p. 238. Les Essais. p. 491. Montaigne expressa a típica atitude cética: frente à impossibilidade do conhecimento seguro, o melhor a fazer é guiar-se pela experiência e pelo exemplo dos outros. O cético, contudo, não adere ao costumes e às crenças incondicionalmente, ao tê-las submetido à crítica, já não os toma como verdades. A precária sustentação das opiniões (expressas na ciência, na teologia, nas autoridades, e até mesmo nos costumes) abre caminho para a investigação crítica (*zétesis*), numa tarefa argumentativa de confrontação de posições. O que atrai Montaigne ao ceticismo é justamente a liberdade de levar a investigação a qualquer assunto, liberando o julgamento para se exercitar em qualquer direção. O reconhecimento da própria ignorância constitui um instrumento contra a vaidade: “[...] pois amiúde falhas escapam a nossos olhos, mas a doença do discernimento consiste em não conseguir percebê-las quando outra pessoa revela-as a nós. [...] o reconhecimento da ignorância é uma das mais belas e mais seguras provas de discernimento que vejo.” Ensaios, Livro II, 10. p. 116. Les Essais. p. 409. Sobre a ignorância do vulgo e a ignorância doutoral, ver Ensaios. Livro II, 12. p. 238ss. Les Essais. p. 491s. Ver também Eva, Montaigne contra a vaidade: um estudo sobre o ceticismo na *Apologia de Raimond Sebond*. São Paulo: Humanitas, 2004, p. 183ss e p. 215-216.

no desmascaramento da vaidade provocada pela cegueira humana em não perceber sua condição de ignorante⁹⁷.

A presença de Sócrates nos *Ensaio*s é paradigmática não só como mestre capaz de provocar em seu interlocutor um debate espontâneo e com ele proporcionar meios para a autocorreção, mas, principalmente, por sua emblemática figura de inquiridor incansável: “[C] [...] Sócrates está sempre perguntando e agitando a discussão, mas nunca decidindo, nunca satisfeito, e diz não ter outra ciência além da ciência de opor objeções.”⁹⁸ A consciência da própria ignorância não se constitui como negatividade em Sócrates, ao contrário, a ausência do saber lhe propicia a oportunidade de avançar a investigação sobre todos os domínios da atividade humana, com o benefício de empreendê-la sem qualquer tipo de vínculo doutrinário: Sócrates ignora os princípios, os dogmas, os consensos, o que lhe permite um exercício do julgamento independente e autêntico⁹⁹. O resultado de seus juízos depende exclusivamente de suas próprias forças, não havendo neles nenhum tipo de recurso ou sustentação estrangeiros, como o próprio Montaigne afirma fazer no prólogo do I, 26 e como deseja que seu pupilo também faça.

No I, 26 podemos visualizar o esboço de pelo menos três variáveis do exercício do julgamento: uma em que o julgamento é entendido como acolhimento ou recusa de opiniões: “pois se ele abraça as opiniões de Xenofonte e de Platão por seu próprio julgamento, não serão mais as opiniões

⁹⁷ “O homem mais sábio que já existiu, quando lhe perguntaram o que sabia, respondeu que sabia que nada sabia. Ele estava comprovando o que se diz: [...] isso mesmo que pensamos saber é uma parte, e bem pequena, de nossa ignorância.” *Ensaio*s. Livro II, 12. p. 252. *Les Essais*. p. 500. Segundo Friedrich a imagem que Montaigne constrói de Sócrates vem sobretudo de suas leituras de Platão, de Xenofonte e de Plutarco. Na escrita mais tardia de Montaigne, Sócrates é visto como o mestre “da única coisa certa” – a ignorância, como o *sage* consciente de sua própria insignificância. p. 63-66. Ver também Villey, *Sources...* v. 2. p. 438-439.

⁹⁸ *Ensaio*s. Livro II, 12. p. 264. *Les Essais*. p. 509.

⁹⁹ A investigação socrática pode ser dividida em dois estágios: inicia-se com um jogo de perguntas e respostas em que Sócrates desmonta os argumentos apresentados, expondo os erros e a conseqüente ignorância do interlocutor. Esta primeira fase limpa o percurso para que a investigação prossiga livre de pressupostos aceitos como verdadeiros mas que na verdade não se sustentam quando submetidos a uma inquirição rigorosa. No segundo estágio a maiêutica desenvolve a tentativa de partear soluções, o que, efetivamente, na maioria das vezes não se concretiza em definitivo.

deles, serão as suas.”¹⁰⁰ Uma segunda, com sentido mais amplo, como exercício da capacidade pessoal de emitir as próprias opiniões: as opiniões e verdades alheias, depois de submetidas à avaliação, geram uma mistura própria que fará parte dos julgamentos pessoais. Neste aspecto, o julgamento integra a incorporação e transformação das opiniões; a reflexão e a crítica aplicadas num contexto específico possibilitam a criação de um ponto de vista exclusivo e pessoal. E uma terceira e mais fundamental, ligada à consciência, pois diretamente vinculada à moralidade e à capacidade de deliberação (a “virtude intelectual” aristotélica): o julgamento dos homens, das condutas e do próprio comportamento: “Tantos sentimentos, facções, julgamentos, opiniões, leis e costumes nos ensinam a julgar com exatidão os nossos próprios, e ensinam nosso julgamento a reconhecer sua própria imperfeição e sua fraqueza natural”¹⁰¹

Como vimos em todas estas manifestações do exercício do julgamento, a interferência do dogmatismo (e suas leais parceiras, vaidade e autoridade) desarticula qualquer possibilidade de investigação, paralisando o julgamento; já a ignorância e a dúvida são motivadoras e impulsionadoras da investigação. O papel do ceticismo no I, 26 consiste em liberar a investigação das coações externas e da procura por verdades transcendentis¹⁰², mas não toma partido por uma adesão radical à suspensão do julgamento. Nada indica que Montaigne deseje de seu aprendiz uma permanência na *ataraxia* cética. Muito pelo contrário, sua formação está direcionada para a elaboração de pontos de vistas e para a deliberação, para o “homem capaz”. Se de fato é assim, o exercício do julgamento em Montaigne se move no universo da existência prática, ultrapassando os aspectos concernentes ao estatuto das verdades, e

¹⁰⁰ Ensaios. Livro I, 26. p. 226. Les Essais. p. 151.

¹⁰¹ Ensaios. Livro I, 26. p. 236. Les Essais. p. 158.

¹⁰² “embora tal exercício cético (dele e de seu aluno) tenha no horizonte a “*epokhé*”, nele ganha especial sentido e importância o momento conceitual que o precede: o próprio “ensaio”, que na terminologia do ceticismo antigo corresponde à “*zétesis*”. [...] Naturalmente, por força das mesmas exigências filosóficas que o movem, Montaigne não pretenderá impingir a “*epokhé*” como uma máxima a ser aceita por tal aluno meramente com base na autoridade, se não for ele capaz de reconhecer por si mesmo a congruência da reflexão que a tanto deveria conduzir”. Eva, Luiz A. A. Ceticismo e paradoxo nos *Ensaios* de Montaigne. Tese (doutorado em Filosofia). São Paulo: USP, 1999. p. 174.

assumindo uma conotação vizinha da noção de um julgamento prudente¹⁰³. É o que nos indica Montaigne com as palavras de Pitágoras:

[C] Nossa vida, dizia Pitágoras, assemelha-se à grande e populosa assembléia dos jogos olímpicos. Alguns exercitam ali o corpo para conquistar a glória dos jogos; outros levam mercadorias a vender para obter ganhos. Há aqueles, e não são os piores, que não procuram outro proveito além de observar como e por que cada coisa acontece, e ser espectadores da vida dos outros homens, para assim julgar e regular a sua.¹⁰⁴

No “Da educação das crianças” o ceticismo visa abrir o caminho para o exercício do julgamento moral, num esforço educacional que impeça já em seu nascedouro a tendência para uma filiação irrefletida às doutrinas, aos preceitos ou mesmo aos costumes. Esta nos parece ser a tarefa: desmontar a estrutura armada pelo pedantismo e lançar o aprendiz à investigação dos assuntos dos homens, afinal, “Quem segue um outro nada segue. Nada encontra, e até

¹⁰³ Exemplos da influência da ética aristotélica são fartamente encontrados nos *Ensaio*s, como no “Do exercício”: “Afirmo que é preciso ser prudente ao julgar [à *estimer*] sobre si, e igualmente consciencioso ao dar esse testemunho, seja baixo, seja alto, indiferentemente. Se eu parecesse a mim mesmo bom e sábio ou perto disso, entoá-lo-ia a plena voz. Dizer de si menos do que há para dizer é tolice, não modéstia. Cortar-se em menos do que se vale é fraqueza e pusilanimidade, segundo Aristóteles.” *Ensaio*s. Livro II, 6. p. 72; *Les Essais*. p. 379. Ou ainda sobre a amizade, no I, 28; sobre a temperança, no II, 11 e outros mais. Conferir em Christodoulou, K. E. *Considerations sur Les Essais de Montaigne*, cap. V. Athenes: [s/ed], 1984. Cabe considerar que a aproximação de Montaigne do aristotelismo não implica num distanciamento do ceticismo. A presença do ceticismo, sem deixar de abarcar questões morais, vincula-se não só, mas imediatamente aos aspectos epistemológicos, cuja função é desimpedir o julgamento. É neste mesmo sentido que entendemos esta passagem em Starobinski: “O sábio cético ‘não deixa de conduzir sua vida nas condições mais cômodas e *melhores*’ [II, 12, p.506; T. R., p. 486]. Quando a confrontávamos com a região das puras essências, nossa existência era um vazio, e a plenitude se situava além de nosso alcance. Mas, uma vez que essa região seja considerada fora de alcance, basta que nos abandonemos com confiança à percepção fugidia [...] essa experiência conserva *para nós* seu valor de plenitude vivida.” Starobinski, p. 85.

¹⁰⁴ “[C] Nostre vie, disoit Pythagoras, retire à la grande et populeuse assemblée des jeux Olympiques. Les uns s’y exercent le corps pour en acquerir la gloire des jeux; d’autres y portent des marchandises à vendre pour le gain. Il en est, et qui ne sont pas les pires, lesquels ne cherchent autre fruit que de regarder comment et pourquoi chaque chose se fait, et estre spectateurs de la vie des autres hommes, pour en juger et regler la leur. Aux exemples se pourront proprement assortir tous les plus profitables discours de la philosophie, à laquelle se doivent toucher les actions humaines comme à leur reigle.” *Ensaio*s. Livro I, 26. p. 237. *Les Essais*. p. 158.

mesmo nada procura.”¹⁰⁵ Uma vez ciente da impossibilidade de atingir essências e verdades, resta ao aluno de Montaigne participar das coisas dos homens e se aproximar da filosofia moral, com o objetivo de ampliar a margem de experiências e reflexões que favoreçam um julgamento voltado para a condução da vida.

¹⁰⁵ “Qui suit un autre, il ne suit rien. Il ne trouve rien, voire il ne cherche rien.”. Ensaios. Livro I, 26. p. 226. Les Essais. p. 151.

CAPÍTULO 3: A CONVERSAÇÃO

Introdução: o “comércio dos homens”

[B] O mais proveitoso e natural exercício de nosso espírito é, em minha opinião, a conversação.¹

Como já tivemos oportunidade de mostrar, para Montaigne o saber cristalizado na forma de uma “competência puramente livresca” será substituído pelo aprendizado voltado para a investigação e para a interiorização do processo de conhecimento. Uma vez posta a maneira pela qual o preceptor deve conduzir a educação, cabe-nos indagar os meios a serem por ele utilizados: “[A] Ora, para esse aprendizado, tudo que se apresenta a nossos olhos serve de livro bastante [*suffisanf*]”² A formação moral pretendida por Montaigne (a do “homem capaz”) passa pela observação dos costumes e condutas, de modo a possibilitar o desenvolvimento das habilidades necessárias para bem julgar e agir.

No segmento do I, 26 a que dedicaremos agora nossa atenção, Montaigne apresenta os meios pelos quais seu discípulo irá tomar contato com as conveniências sociais e as condutas em sociedade, encontrando nesta freqüentação dos homens as lições sobre a diversidade dos costumes, sobre os diferentes modos de convivência social e sobre a variedade dos pontos de vista. O assim chamado “comércio dos homens”, conforme Montaigne o concebe, inclui uma série de elementos: viagens, conversação, contato com a história e freqüentação mundo. Porém, encontra seu ponto de confluência na tópica da conversação civil.

No Renascimento, o campo de significação compreendido pelo termo “conversação”³ abarca um conjunto de meios que ultrapassa as formas de

¹ Ensaio. Livro III, 8. p. 205. Les Essais. p. 922.

² Ensaio. Livro I, 26. p. 228. Les Essais. p. 152.

³ A tradição da conversação se inicia com o diálogo platônico. Em Sêneca a conversa (*sermo*, equivalente grego do diálogo) é um gênero discursivo próximo à arte epistolar, que integra o ofício do filósofo cujo discurso é dialógico (*Cartas a Lucílio*, 38). Para Cícero, o *sermo* refere-se

comunicação diretamente ligadas à linguagem oral. Neste conjunto estão incluídas as cartas, as anotações de viagem, as autobiografias, tão comuns nessa época, bem como a narrativa histórica – sendo que esta última passa a ser entendida como discurso político ou “tratado pedagógico-moral” que permite reviver o passado e ampliar a experiência presente⁴. O sucesso dos inúmeros manuais de convivência e conduta social também se associa à importância que a conversação adquire nas cortes e na vida em sociedade. Castiglione, Della Casa, Erasmo ou Stefano Guazzo⁵ ditam as regras de bom comportamento e as conveniências a serem observadas segundo os usos, as idades, as companhias e as circunstâncias. Enfim, a conversação é o instrumento por excelência do exercício da vida civil: política, moral, filosofia, costumes e usos se manifestam em discursos orais e escritos, que constituem formas de interação e embate entre os homens, articuladas pela cultura e as práticas de civilidade.

A ação educativa da conversação civil que aqui ampliamos para as modalidades mencionadas por Montaigne: viagens, leituras, convívio social e debate incide, principalmente, sobre a tensão existente entre as convicções pessoais e os costumes e usos que sustentam a vida em comum. Na convivência social certas ações são reiteradas, gerando os hábitos e os paradigmas das condutas consideradas adequadas. Entretanto, para Montaigne, este aprendizado não implica em uma submissão irrestrita ao que é estabelecido socialmente. Não se trata de permanecer cativo das obrigações sociais e dos costumes, e sim de compreender que a conduta em uso expressa uma forma de convívio que encerra valores considerados apropriados em certas situações ou companhias. A experiência da conversação, quando ampliada pela diversidade dos interlocutores, dos costumes, da história dos

às conversas familiares, às disputas espontâneas, ao *otium* (em oposição ao discurso político e jurídico), também estando presente no ofício dos filósofos (*De officiis*. 1, 132). No Renascimento, a partir do século XV, a conversação apresenta-se como um diálogo entre homens livres e estudiosos (sendo a epístola a conversa entre os ausentes) interessados em discutir temas da moralidade, da política, da filosofia. Conferir em Santos, Marcos M. dos, “Arte dialógica e epistolar segundo as Epístolas Morais a Lucílio”. *Letras Clássicas*, n.3, 1999. Ver Cícero. *Os deveres*. Tradução de Luiz Feracine. São Paulo: Escala, 2008. p. 135 - 138.

⁴ Ver em Garin, E. *Idade Média e Renascimento*. Tradução de Isabel T. Santos e Hossein S. Shooja. Lisboa: Estampa, 1994. p. 106.

⁵ Conferir em Burke, P. *A arte da conversação*. Tradução de Álvaro Luiz Hattnher. São Paulo: Unesp, 1995. p. 126.

homens e das culturas de diversas épocas e lugares, colabora para redimensionar os pontos de vista formados a partir do familiar e do habitual⁶ e abre espaço para novas perspectivas. Todas essas experiências fornecem um conjunto de balizas indispensáveis para a própria freqüentação dos homens e, sobretudo, para o exercício pessoal do julgamento.

Na conversação, o aluno de Montaigne terá oportunidade de formar e ampliar suas capacidades intelectuais e seus julgamentos; “polirá seu cérebro pelo atrito com o dos outros”⁷, aprendendo práticas de boa convivência, medindo opiniões e confrontando a solidez de seus argumentos. Na prática da conversação, além da conduta, o que importa é o exame das questões. É nela que irão ocorrer os choques e contra-exemplos que permitirão o aprimoramento de idéias. Pois, a conversação proporciona a variedade que Montaigne afirma ser necessária para o melhor exercício do julgamento. De um lado, por se prestar aos mais variados assuntos e às mais variadas ocasiões e circunstâncias: livros, atitudes, acontecimentos, opiniões e convicções. De outro lado, por se acomodar à companhia de todo tipo de gente: príncipes, senhores, mercadores ou pajens. Trata-se, assim, de um meio de aprendizagem sem igual, de uma escola de grande eficácia para o aprendizado da diversidade de pontos de vista e da variação das opiniões dos homens: “[A] Para essa causa [exercitar o julgamento] o comércio dos homens é admiravelmente adequado [...]”⁸

1. As viagens

⁶ A percepção de que os costumes e a moralidade variam conforme a época e o lugar, ou seja, a noção da dimensão antropológica, histórica e geográfica das relações sociais, pode ser encontrado, por exemplo, em Giovanni Della Casa (1503/1556), em seu *Galateo*. Segundo Pécora, o *Galateo* trata da experiência “[...] que acumula conhecimento a respeito da variedade dos costumes das cortes estrangeiras, que domina a elegância sábia das conveniências e, também, que está acostumada aos cálculos e meandros da vida civil e política.” Apesar de Montaigne não fazer nenhuma referência direta a Della Casa, esses parecem ser os objetivos da conversação proposta por Montaigne. Conferir Pécora, A. “Razão e prazer da civilidade”. In: Della Casa, G. *Galateo ou dos costumes*. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 17.

⁷ “[...] froter et limer nostre cervelle contre celle d’autrui.” *Ensaio*. Livro I, 26. p. 229. *Les Essais*. p. 153.

⁸ “A cette cause, le commerce des hommes y est merveilleusement propre” *Ensaio*. Livro I, 26. p. 228. *Les Essais*. p. 153.

Das viagens se extraem três proveitos fundamentais: um deles está associado à necessidade de conhecer a diversidade dos costumes e o modo como os homens se organizam e se comportam em sociedade; outro, de relevância propriamente pedagógica, está no provocar o afastamento da criança da vida e dos cuidados familiares. Um terceiro, subsidiário, refere-se ao aprendizado de outras línguas:

Gostaria que começassem a fazê-lo passear já na tenra infância, e primeiramente, para matar dois coelhos de uma cajadada, pelas nações vizinhas onde o idioma é mais diferente do nosso e ao qual, se a não formarmos desde cedo, a língua não consegue adaptar-se.⁹

As viagens proporcionam o contato com as disposições e os comportamentos das nações, ampliando os horizontes do aluno através do encontro com o estranho e o diverso, afastando-o do que é habitual. Mas, fundamentalmente, nessa empresa não se deve ser espectador passivo: é preciso “limar” as próprias concepções com as alheias, fazer comparações, medir os pontos de vista; enfim, exercitar o julgamento na conversação:

[A] [...] para trazer principalmente os humores daquelas nações e suas formas de comportamento, e para atritar e polir nosso cérebro contra o de outros.¹⁰

No “Da Vanidade” (Livro III, 9), capítulo no qual encontramos novamente o tema da viagem, confirmam-se seus benefícios enquanto meio pedagógico:

⁹ “Je voudrais qu’on commençast à le promener des sa tendre enfance, et premierement, pour faire d’une pierre deux coups, par les nations voisines où le langage est plus esloigné du nostre, et auquel, si vous ne la formez de bon’heure, la langue ne se peut plier.” Ensaio. Livro I, 26. p. 229. Les Essais. p. 153.

¹⁰ “[...] la visite des pays estrangers [...] pour en rapporter principalement les humeurs de ces nations et leurs façons, et pour frotter et limer nostre cervelle contre celle d’autrui.” Ensaio. Livro I, 26. p. 229. Les Essais. p. 153.

[B] viajar parece-me uma atividade proveitosa. Então a alma exercita-se continuamente em observar as coisas desconhecidas e novas; e, como já disse muitas vezes¹¹, não conheço melhor escola para formar a vida do que propor-lhe incessantemente a diversidade de tantas outras vidas, [C] opiniões e usos, [B] e fazê-la saborear uma tão constante variedade de formas de nossa natureza.¹²

O ensaísta sugere que as viagens se iniciem cedo, “já na tenra infância”¹³. A questão da idade adequada para viajar é também retomada (em outro contexto) no “Da vanidade”. Ali, Montaigne rebate críticas que lhe foram endereçadas pelo fato de aventurar-se em viagens, mesmo tendo sobre seus ombros obrigações de homem maduro. Ele replica: “[B] Estão errados. A hora melhor para nos afastarmos da família é quando já lhe demos impulso para continuar sem nós [...]”¹⁴ No I, 26 a recomendação é que se comece a viajar o mais cedo possível, ainda criança. No III, 9 esta recomendação é complementada: apesar das responsabilidades domésticas, as viagens são propícias em qualquer fase da vida. E, também na decrepitude viajar tem sua utilidade, pois favorece um afastamento conveniente dos familiares e dos amigos, poupando-os do convívio com os males e dores do moribundo e proporcionando a este a solidão e o conforto de não ser motivo de preocupação ou um fardo para os seus¹⁵. Mas, antes de tudo, em qualquer idade, Montaigne viaja por prazer¹⁶. Estando em viagem, desobriga-se das rotinas e dos compromissos, permanecendo ou se retirando de um lugar

¹¹ Justamente uma referência direta ao I, 26.

¹² Ensaaios. Livro III, 9. p. 282-283. Les Essais. p. 973.

¹³ “des as tendre enfance.” Ensaaios. Livro I, 26. p. 229. Les Essais. p. 153.

¹⁴ Ensaaios. Livro III, 9. p. 284. Les Essais. p. 974. Conferir em Chateau, J. Montaigne: Psychologue et pédagogue. Paris: Vrin. p. 253.

¹⁵ Ensaaios. Livro III, 9. p. 295. Les Essais. p. 982.

¹⁶ No “Da vanidade” podemos perceber a pluralidade de horizontes (histórico, social, moral, político), as experiências e a satisfação que Montaigne encontra nas viagens. Os registros que faz das cidades é particularmente interessante. Ele se diz comovido em observar os lugares e ruínas marcados pelo esplendor da Roma antiga e que, segundo avalia, mesmo no presente mantém-se importante, “a única cidade comum e universal” dos cristãos (Livro III, 9. p. 317 - 320. Les Essais. p. 996, 997). Encanta-se pela beleza e pela diversidade dos recursos oferecidos em Paris, e por tamanha grandeza teme pela fortuna de seu futuro (III, 9. p. 281. Les Essais. p. 972.).

conforme seu desejo. Por isso seu itinerário nunca é rígido¹⁷, seguindo sua inquietação e sua sede de variedade e liberdade¹⁸.

Montaigne abertamente critica aqueles que, em viagem, se recusam a conhecer os hábitos e os modos estrangeiros: “Viajam cobertos e trancados, com uma cautela taciturna e incomunicável”¹⁹. Também desabona os que só se relacionam com seus iguais, como fazem os jovens cortesãos, que somente conversam entre eles próprios, ou os que, em viagem, apenas ficam bem em companhia de seus compatriotas. São homens de um lugar só. Montaigne, ao contrário, diz ter disposição para experimentar a variedade dos costumes e para conhecer os homens de outras nações, e também dedicar-se atentamente a compreender as razões dos usos e dos hábitos estrangeiros. É a capacidade de adaptação ao diverso e o espírito aberto para compreender a multiplicidade dos modos de vida que faz um “homem do mundo”²⁰, nisto consiste a escola que as viagens proporcionam.

Em contraste com a postura de curiosidade e disposição para o diferente que o ensaísta afirma praticar quando viaja, também estão aqueles que em “países estrangeiros” prendem-se apenas às futilidades. E tão condenável quanto o comportamento dos que se fecham para as novidades é o daqueles que só se interessam por coisas menores e sem importância. É este o teor da crítica que encontramos no I, 26:

[A] [...] não para trazer de lá somente, à moda de nossa nobreza francesa, quantos passos tem Santa Rotonda, ou a riqueza dos calções da *signora* Lívia, ou, como

¹⁷ Ensaaios. Livro III, 9. p. 301. Les Essais. p. 985.

¹⁸ “[...] esse prazer de viajar dá prova de inquietude e de inconstância [...] Sim, confesso, não vejo coisa alguma, nem sequer em sonho e por desejo, a que me possa agarrar; apenas a variedade me satisfaz, e a posse da diversidade, pelo menos se alguma coisa me satisfaz. É isso mesmo que me fortalece para viajar: que posso deter-me sem prejuízo, e tenho como desviar-me dela [da viagem (parando)] facilmente.” Ensaaios. Livro III, 9. p. 305. Les Essais. p. 988. Ensaaios. Livro III, 9. p. 305. Les Essais. p. 988.

¹⁹ “[B] Envergonho-me de ver nossos homens embriagados por esse tolo humor de exasperarem-se com os hábitos contrários aos deles: parece-lhes estar fora de seu elemento quando estão fora de sua aldeia. Onde quer que vão, apegam-se às suas maneiras e abominam as estrangeiras.” Ensaaios. Livro III, 9. p. 301. Les Essais. p. 985.

²⁰ Ensaaios. Livro III, 9. p. 301. Les Essais. p. 985. No I, 26 Montaigne vê em Sócrates essa disposição para se enlaçar à diversidade dos homens. Sócrates não é de Atenas, é “do mundo” (trataremos deste ponto um pouco mais à frente).

outros, o quanto o rosto de Nero em alguma velha ruína de lá é mais comprido ou mais largo do que o de alguma effigie semelhante.²¹

A curiosidade vulgar, que se entusiasma com coisas insignificantes, não acrescenta nada à educação. É preciso, ao contrário, manter o espírito aberto para observar e captar o que realmente importa: o modo de vida e a diversidade dos costumes das gentes de outras nações.

Por fim, as visitas ao estrangeiro proporcionam a chance do aprendizado das línguas faladas nas nações vizinhas, considerado um ganho adicional que não pode ser desprezado no planejamento das viagens: “[...] para matar dois coelhos de uma cajadada, [viajar] pelas nações vizinhas onde o idioma é mais diferente do nosso e ao qual, se não a formardes [a criança] desde cedo, a língua não consegue adaptar-se.”²² A menção ao conhecimento de outras línguas já sugere (o que se confirmará ao final do I, 26) a importância que Montaigne atribui às línguas vulgares como meio de comunicação no “comércio com os homens”. Montaigne, por outro lado, se interessa pelo contato com “todo tipo de gente”²³, a começar por aqueles que lhe são mais próximos: “[A] Eu gostaria primeiramente de saber bem minha língua, e também a de meus vizinhos [...]”²⁴ A relevância do aprendizado de idiomas reside na oportunidade de ampliar e interagir, a partir de escolhas pessoais (e não apenas aquelas circunscritas ao círculo familiar), com outros modos de vida. Montaigne vê nas viagens, enfim, uma maneira direta e eficaz de aprender os idiomas. Em termos educacionais, devemos lembrar que, em consonância com esta posição observa-se crescente preocupação dos teóricos e dos pedagogos com o ensino das línguas vulgares e suas críticas ao aprendizado exclusivo das

²¹ “[...] non pour en rapporter seulement, à la mode de nostre noblesse Françoisse, combien de pas a Santa Rotonda, ou la richesse des calessons de la Signora Livia, ou, comme d’autres, combien le visage de Neron, de quelque vieille ruine de là, est plus long ou plus large que celui de quelque pareille medaille” Ensaios. Livro I, 26. p. 228-229. Les Essais. p. 153.

²² “[...] pour faire d’une pierre deux coups, par les nations voisines où le langage est plus esloigné du nostre, et auquel, si vous ne la formez de bon’heure, la langue ne se peut plier.” Ensaios. Livro I, 26. p. 229. Les Essais. p. 153.

²³ Ver o capítulo “Dos três comércios”: “conversar com prazer com um carpinteiro e um jardineiro [...]” Ensaios. Livro III, 3. p. 52. Les Essais. p. 821.

²⁴ “Je voudrois premierement bien sçavoir ma langue, et celle de mes voisins [...]” Ensaios. Livro I, 26. p. 258. Les Essais. p. 173.

línguas clássicas (trataremos deste tema nos dois últimos capítulos do nosso estudo).

Não menos importante aos motivos apresentados em favor de lançar a criança ao mundo, se junta o benefício de afastá-la dos cuidados excessivos dos familiares²⁵. Montaigne, acatando o que considera ser opinião comum, concorda que os mimos exagerados dos pais comprometem uma educação vigorosa e, em certos aspectos (exercícios físicos, fortalecimento do corpo e treinamento com armas), muito assemelhada à rudeza da formação cavaleiresca:

[A] Iguamente é uma opinião aceita por todos que não é correto criar uma criança no colo dos pais. Esse amor natural entenece-os e relaxa-os, até mesmo aos mais ajuizados. Não são capazes nem de castigar-lhes as faltas nem de vê-la criada vigorosamente, como deve ser [...]. Pois não há remédio: se quiserem fazer do filho um homem de bem, sem a menor dúvida será preciso não o poupar nessa juventude, e freqüentemente contrariar as regras da medicina [...]²⁶

No capítulo “Da afeição dos pais pelos filhos” temos uma crítica aos pais que se deixam levar excessivamente pela afeição natural que “o procriador vota à sua descendência”. Esta inclinação natural não deve ser a única a

²⁵ O debate sobre o melhor lugar para a aprendizagem está presente na literatura sobre educação desde os gregos. Aristóteles prefere uma educação doméstica, afirmando ser este o lugar onde mais atentamente o caráter natural e as habilidades infantis podem ser atendidos e os bons hábitos praticados. Quintiliano, que após apresentar os prós e contras da educação doméstica e pública, opta pela pública, acreditando que o convívio entre as crianças e o mestre facilita o aprendizado da retórica, em casa a criança fica muito suscetível aos mimos dos pais. É bem provável que aqui Montaigne esteja em parte seguindo as recomendações de Quintiliano em afastar a criança dos mimos da família e para isso da vida doméstica, contudo, lembrará que o pior lugar para uma verdadeira educação são as instituições de ensino. O mundo será sua sala de aula. Ver Aristóteles, *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Abril Cultural. p. 68, 1104a. Ver Quintilien, *Instituion oratoire*. Livro I, 2. Paris: Belles Lettres, 1975.

²⁶ “Aussi bien est-ce une opinion receue d'un chacun, que ce n'est pas raison de nourrir un enfant au giron de ses parents. Cette amour naturelle les attendrist trop et relasche, voire les plus sages. Ils ne sont capables ny de chastier ses fautes, ny de le voir nourry grossierement, comme il faut [...]. Car il n'y a remede: qui en veut faire un homme de bien, sans doubte il ne le faut espargner en cette jeunesse, et souvent choquer les regles de la medecine [...].” *Ensaio*. Livro I, 26. p. 229. *Les Essais*. p. 153.

conduzir as relações entre pais e filhos. À autoridade da natureza é preciso unir a liberdade voluntária do julgamento, permitindo que este interfira e assuma a direção de nossas inclinações²⁷ e dimensione o grau de dedicação aos filhos.

Se há consenso de que o zelo, muitas vezes desmedido e irrefletido dos pais por seus filhos, impõe a necessidade de afastamento da criança dos cuidados exagerados da família, o mesmo não ocorre, entretanto, com a prática das atividades físicas ao ar livre, que, embora já fazendo parte dos programas dos colégios²⁸, não são aceitas e praticadas nem com a frequência nem com a intensidade recomendada por Montaigne: os pais não consentiriam que a criança “voltasse empoeirada de seu exercício, [C] que suportasse o calor, que suportasse o frio, [A] nem a ver sobre um cavalo renitente, nem de florete em punho contra um rude mestre-de-armas, nem o primeiro arcabuz.”²⁹ E, notemos, a educação vigorosa do corpo é condição para tornar a criança um “homem de bem”. O corpo fortalecido tem melhor condição para enfrentar os compromissos da vida pública, as violências em tempos de injustiças sociais. E, o que não é menos importante, o bom preparo físico deixa o corpo apto para que a “conduta siga o uso”³⁰, apto para acompanhar a diversidade dos costumes.

²⁷ “[A] Uma afeição verdadeira e bem regrada deveria nascer e aumentar com o conhecimento que eles [os filhos] nos dão de si; e então, se o valerem, a propensão natural caminhando junto com a razão, prezá-los com uma amizade verdadeiramente paternal; e julgá-los também se forem diferentes, rendendo-nos sempre à razão, não obstante a força da natureza. Muito amiúde acontece o contrário; e mais habitualmente nos sentimos comovidos com o corre-corre, as brincadeiras e os dengues pueris de nossos filhos do que depois com suas ações totalmente formadas, como se os tivéssemos amado para o nosso passatempo, [C] como macaquinhos e não como homens.” Ensaios. Livro II, 8. p. 83-84. Les Essais. p. 387.

²⁸ Nas escolas o tempo dedicado às atividades que não dizem respeito diretamente aos estudos é considerado recreação. A partir de 1570, segundo Porteau, ocorrem progressos em relação à importância da recreação da criança. Nos colégios jesuítas, por exemplo, é permitida uma hora de recreação livre por dia e uma tarde por semana será reservada para o descaso, com passeios ao ar livre ou fora do colégio, desde que monitorado por mestres. Na contramão dessa orientação, assim como Montaigne, Rabelais, no seu *Gargantua*, também faz seu discípulo viajar acompanhado de um preceptor, e recomenda a prática de exercícios como o jogo de pela, a natação, a arte da cavalaria, esgrima e caça, “exercitando galantemente o corpo, da mesma forma que antes tinham exercitado a alma” Rabelais, F. *Gargantua*. Tradução de Aristides Lobo. São Paulo: Hucitec, 1986. p. 126-134. Conferir em Porteau, P. Montaigne et la vie pédagogique de son temps. Paris: Droz, 1935. p. 52-54. Ver também Chateau, J. Montaigne: psychologue et pédagogue. Paris: Vrin, 1971. p. 223.

²⁹ “[...] revenir suant et poudreux de son exercice, [C] boire chaud, boire froid, [A] ny le voir sur un cheval rebours, ny contre un rude tireur, le floret au poing, ny la premiere harquebouse.” Ensaios. Livro I, 26. p. 229. Les Essais. p. 153.

³⁰ Ensaios. Livro I, 26. p. 249. Les Essais. p. 167.

Todas as vantagens das jornadas longe do lar e dos pais podem ser resumidas em seu objetivo maior: o desenraizamento³¹ em relação às tradições, aos cuidados paternos, àquilo que foi imposto pelas circunstâncias de nascimento e não por escolha. O afastamento das coisas familiares e o contato com o que é diferente e estranho podem provocar, através do conhecimento de outros homens e de seus modos de vida, a comparação e a fricção entre valores, critérios e julgamentos indispensáveis numa boa formação. Como escreve Montaigne no III, 9: “Dizem com muito acerto que um homem culto [*um honnest homme*] é um homem que viu muitas coisas [*c’est um homme meslé*].”³²

2. A conversação

O comércio dos homens³³ também constitui inestimável fonte de aprendizado em qualquer idade, sendo a experiência das viagens e a recomendação de sua prática apenas uma das muitas maneiras de se estar entre os homens e em contato com suas ações e costumes. De todas as formas de freqüentação, o meio de instrução considerado por Montaigne “mais proveitoso e natural” é a conversa em sociedade.

Porém, Montaigne não está preocupado em fazer um tratado de boas maneiras, de *civilité*³⁴, como geralmente encontramos nas tópicas da cortesia e

³¹ A expressão é de Émile Faguet: “desenraizamento de seu solo, desenraizamento de seu país, desenraizamento de suas redondezas.” Faguet, E. “De l’éducation dans Montaigne et Rabelais”. In: Faguet, E. *Autour de Montaigne*. Paris: Honoré Champion, 1999. p. 272. (conferência originalmente publicada no *Journal de l’Université des Annales*, em 1913.)

³² Ensaio. Livro III, 9. p. 286. *Les Essais*. p. 986.

³³ A expressão “commerce des hommes” aparece oito vezes nos Ensaio. Conferir *Concordance des Essais de Montaigne*, publicado por Roy E. Leake, Genève: Droz, 1981. Apud Desan, P. *Les commerces de Montaigne*. Paris: Nizet, 1992. p. 112. No “De três comércios” (III, 3) Montaigne fala de seu relacionamento com os homens, com as mulheres e com os livros. Apresenta, neste capítulo, os modos de relacionamento mundano e os comportamentos em conformidade com as companhias; comenta sobre seu exercício na “prática dos homens” e sobre sua conduta pessoal em sociedade e na vida privada.

³⁴ Segundo Elias, o termo *civilité* se tornou comum no século XVI a partir da influência de Erasmo, indicando obras que apresentam “caracteres tipográficos, combinando informações para o adequado comportamento em sociedade, principalmente o ‘decoro corporal externo’, com certo ‘estilo de vida’” Conferir Elias, N. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994, p. 68-69.

da arte da conversação presentes na literatura dos séculos XVI e XVII. Em tais manuais de civilidade constam orientações sobre o bom comportamento e a polidez em sociedade (modo de falar, de vestir, de gesticular em conformidade com as circunstâncias). Erasmo escreve um pequeno tratado de civilidade dedicado à educação das crianças, *A civilidade pueril*, de 1530 (talvez o exemplo mais significativo deste gênero de literatura para a educação infantil), com recomendações sobre as práticas comportamentais e sobre as posturas corporais³⁵. Castiglione, em seu *O cortesão*, de 1528, é o primeiro a enfatizar a arte de conversar na corte, com conselhos ao cortesão para que se torne hábil em manter uma conversa espirituosa e estimulante, na qual demonstre desenvoltura perante os demais interlocutores³⁶. Tanto *O cortesão* como *A conversação civil* (1574), de Guazzo, são citados nos *Ensaíes*³⁷, porém, o valor que Montaigne concede às regras de civilidade subordina-se aos meios e às comodidades que oferecem para facilitar a freqüentação dos homens, não sendo, portanto, aceitas incondicionalmente ou de modo servil, como mero ornamento pessoal. No capítulo “Cerimônia do encontro dos reis” (Livro I, 13) Montaigne escreve:

[C] Não somente cada país, mas cada cidade tem suas regras de civilidade particulares, e também cada profissão. Fui treinado nelas com muito cuidado em minha infância e tenho vivido em bastante boa companhia para não ignorá-las. Gosto de segui-las, mas não tão submissamente que minha vida fique restringida

³⁵ No *A civilidade pueril*, Erasmo escreve: “Muito embora, sejam as corretas atitudes do corpo espontâneas numa índole boa, não raro ocorre constatar que, por falta de disciplina, elas ficam a desejar em certos indivíduos honestos e eruditos. Não nego que a civilidade seja a parte mais modesta de toda Filosofia, mas, ela tem, hoje, o condão de captar benevolência e predispor para a aceitação alheia nossas qualidades mais prestantes. É de todo conveniente que o ser humano seja bem composto nas atitudes, nos gestos e no modo de trajar-se.” *A civilidade pueril*. São Paulo: Escala, s/d. p. 124.

³⁶ Sobre *O Cortesão* e outros tratados que abordam o tema da conversa no século XVI, ver Burke, P. *A arte da conversação*. São Paulo: Unesp, 1995. p. 130 - 135.

³⁷ Segundo Villey, Montaigne comenta duas vezes o *Cortesão*: no II, 17 e no I, 48. Contudo, para Villey, o livro de Castiglione, com grande projeção na França do século XVI, tem sua influência nos *Ensaíes* estendida para além desses dos dois empréstimos, podendo ser notada também no III, 9 e no III, 13. Já Guazzo aparece com três ocorrências no capítulo I, XVII. Conferir Villey, P. *Les sources et l'évolution des Essais de Montaigne*, v. 2. Paris: Hachette, 1933. p. 102, 103 e p. 154, 155.

por isso. Elas têm algumas formas incômodas, e, desde que as esqueçamos por discernimento e não por erro, não obteremos por isso menos favor. Frequentemente tenho visto homens incivis por excesso de civilidade e importunos na cortesia.³⁸

Ele não está interessado no gênero das conversas cortesãs comuns na sociedade do século XVI; suas preocupações se afastam do tom que encontramos nos manuais de civilidade³⁹. Como veremos mais à frente, a conversação que Montaigne considera instigante é aquela que acirra e desperta os ânimos, devendo ser “*querelleuse*”, comportando disputas e contradições⁴⁰.

³⁸ Ensaios. Livro I, 13. p. 71. Les Essais. p. 48, 49.

³⁹ Villey vê na educação pela e para a conversação proposta por Montaigne, principalmente no que concerne aos seus aspectos de civilidade e formação, os primeiros esboços do homem de bem, do *honnête homme* do século seguinte. Segundo Villey, a influência de Montaigne se fará sentir em Nicolas Faret, em La Bruyère, em La Rochefoucault. O *honnête homme* do século XVII é aquele que tem modos agradáveis, é de boa conversação e de boa companhia, reconhecido pelo seu caráter e valor, demonstra prazer em estar em sociedade. Tal homem tem, ainda, “cultura geral” (mas nem sempre em profundidade), boa educação e presença de espírito. Como exemplo podemos lembrar La Bruyère, que assim escreve sobre a conversa em sociedade: “Ter espírito na conversa consiste menos em mostrar o seu próprio do que em realçar o dos outros. Aquele que, acabando de conversar conosco, se mostra satisfeito com o que disse, também está satisfeito conosco.” Para Auerbach, Montaigne, com seu “*homme suffisant*”, faz parte da pré-história do *honnête homme*. Entretanto, a conversação, a *conference*, que Montaigne aprecia não é esta da convivência e da etiqueta em sociedade, e sim aquela dos espíritos fortes, capazes de fazer a conversa seguir com “pertinência” e não apenas servir “de espetáculo para os grandes e exibir à porfia nossa espiritualidade e nossa tagarelice acho que é um ofício muito inconveniente para um homem honrado”. Ensaios. Livro III, 8. p. 206. Les Essais. p. 923. No capítulo III, 3 Montaigne mostra seu desinteresse pelas conversas convencionais: “[B] Sem vigor e sem força poucas conversas [*entretiens*] prendem-me. É bem verdade que a gentileza e a beleza enchem-me e ocupam-me tanto quanto o peso e a profundidade, ou mais. E visto que cochilo em qualquer outra conversa [*communication*] e que não lhe empresto mais do que a casca de minha atenção, amiúde me advém, em tal espécie de assuntos imprecisos e frouxos, assuntos convencionais [de atitude], de dizer e responder devaneios e tolices indignos de uma criança e ridículos, ou de manter-me obstinado em silêncio, mais ineptamente ainda, e incivilmente.” Ensaios. Livro III, 3. p. 50. Les Essais. p. 819, 820. A partir destas passagens dos *Ensaio*s podemos ver que a recepção das idéias de Montaigne no século XVII em torno do tema da vida em sociedade enfatiza aspectos considerados secundários pelo próprio ensaísta. Conferir La Bruyère, J. Caracteres ou costumes deste século. Tradução de Antonio G. da Silva. São Paulo: Escala, capítulo V, “Da sociedade e da conversa”, §16. Conferir Villey, P. Montaigne devant la postérité. Paris: Boivin et Cia, 1935. Auerbach, E. Mimesis. São Paulo: Perspectiva, 1979. p. 266ss.

⁴⁰ Conferir Périot, B. “Montaigne, ‘De l’art de conférer’ (III, 8): de la dispute à l’essai”. In: Glaudes, P. (Coord.) L’essai: métamorphoses d’un genre. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 2002. p. 163.

Assim como as viagens exigem organização e atenção em torno dos objetivos relevantes para a formação, também na conversação a conformidade com certas condutas e procedimentos são fundamentais para extrair dela seu potencial educativo. O essencial da orientação pedagógica para a conversação é articulado em duplo viés: ao lado do aprendizado dos costumes (pois estes, em sua diversidade, constituem rica matéria para a formação) e das condutas em companhia, é preciso também aprender a tirar proveito de uma conversa, saber conduzi-la e nela participar de tal forma que uma simples conversa possa ser transformada em exercício do julgamento; por conseguinte, não se trata apenas de falar, de ouvir ou de freqüentar os homens, trata-se sobretudo de aprender a *conférer*.

Nos *Ensaïos* encontramos um uso bastante amplo da palavra *conférence*: “*conférence et communication*” no III, 8 e no I, 28; “*société et conférence*” no III, 8; “*pratique et conférence*” no I, 9; “*privauté, fréquentation et conférence*” no III, 3. Como aponta a crítica, é possível traduzir “*conférer*” por *converser*, contudo, o termo em Montaigne é muito mais que conversar. Melhor compreenderemos a peculiaridade que a conversação assume não só pelo recurso ao termo latino, mas também pelo sentido que os professores do século XVI lhe imprimem: “*conferre*”, para os mestres de então, não significa “*converser*” e sim “*controverser*”, podendo associar-se ao “*disputare*”, ou na linguagem escolar técnica, à *disputatio*. Mas, a *conférence* de Montaigne é uma disputa, uma luta entre adversários que em muito pouco lembra o rigor dialético da *disputatio* escolástica; assim como não se assimila às conversas cortesãs propostas por Castiglione ou Guazzo; e, ainda, diferencia-se da argumentação dialética de humanistas como Valla, Agrícola ou Ramus. A *conférence* montaigneana aproxima-se do diálogo espontâneo e ordenado que, por sua vez, como veremos, é o mais propício ao aprendizado e ao exercício do julgamento⁴¹.

⁴¹ Conferir Porteau, P. Montaigne et la vie pédagogique de son temps. Paris: Droz, 1935. p. 270ss. Para uma análise detalhada do termo *conférer* na língua latina, de seu uso em alguns textos do século XVI e particularmente no III, 8 ver Pesty, E. “*Conférer à la fin du XVI siècle*”. Bulletin de la Société des Amis de Montaigne. 8^a série, n. 17-18, p. 109 – 120.

No capítulo “Da arte da conversação” (III, 8) encontraremos os elementos que colaboram no esclarecimento das recomendações sobre a conversação no I, 26. Apesar de o III, 8 não ser um capítulo propositivo, já que nele Montaigne não apresenta de modo afirmativo seu entendimento acerca da conversação, as advertências e os contra-exemplos ali postos iluminam sobremaneira as indicações presentes no I, 26.

Assim, no bloco do “Da educação das crianças” dedicado ao segmento da conversação, nos deparamos com três núcleos de recomendações: Montaigne fala das condutas inadequadas e das apropriadas quando em companhia; indica certas práticas para a condução do que considera ser uma boa conversação e, ainda, faz recomendações para o exercício da fala no “ofício público” e nos serviços a um senhor; por último, aponta a conduta moral desejável em todas estas situações.

O primeiro parágrafo do I, 26 acerca da conversação nos mostra os comportamentos mais apropriados com vistas a potencializar pedagogicamente a “escola do comércio dos homens”, possibilitando que da conversa se extraiam ensinamentos. Nesse sentido, as primeiras recomendações dirigidas ao pupilo de Montaigne têm a função de desimpedir o caminho para que uma verdadeira *conference* aconteça. Como em vários outros momentos, aqui também a argumentação sobre o tema é inaugurada por uma posição crítica.

[A] Nessa escola do comércio dos homens, frequentemente observei este vício: em vez de tomar conhecimento dos outros, esforçamo-nos apenas em dar-nos a conhecer, e empenhamo-nos mais em vender nossa mercadoria do que em adquirir uma nova. O silêncio e a modéstia são qualidades muito cômodas para a conversação.⁴²

⁴² “En cette eschole du commerce des hommes, j’ay souvent remarqué ce vice, qu’au lieu de prendre connoissance d’autrui, nous ne travaillons qu’à la donner de nous, et sommes plus en peine d’exploiter nostre marchandise que d’en acquerir de nouvelle. Le silence et la modestie sont qualitez tres-commodes à la conversation.” Ensaios. Livro I, 26. p. 230. Les Essais. p. 154.

Este primeiro conselho busca chamar a atenção do aluno para um vício que recorrentemente dificulta as conversações. As pessoas pouco cedem ao seu interlocutor, empenham-se mais em expor suas opiniões - o que leva Montaigne a recomendar silêncio; ao invés de procurarem conhecer o outro, dedicam-se a falar sobre si mesmas - daí a recomendação de modéstia. Este duplo erro no comportamento trava a conversação, impedindo a interação e, conseqüentemente, inviabilizando qualquer eventual aprendizado. Faz-se necessário, então, alimentar disposições que favoreçam a boa freqüentação e, acima de tudo, abram espaço para os ensinamentos da “escola dos homens”⁴³: é preciso conter a exibição de si e das próprias opiniões, visando mais ouvir o que é dito do que dizer.

Com a leitura do capítulo “Da arte da conversação” percebemos que o vício de insistentemente nos “esforçarmos em nos fazer conhecer”, sem nos empenharmos em ouvir o outro e, com isso, observarmos suas opiniões, é um comportamento típico dos tolos. O tolo é o contra-exemplo pelo qual Montaigne faz saltar aos olhos os danos causados por uma conversa mal conduzida. Ele se caracteriza por se recusar a ouvir seu interlocutor, não se dispor à autocorreção e pela intolerância às contradições. Este conjunto de atitudes bloqueia a comunicação e inviabiliza a conversa.

Assim como existem interlocutores que muito contribuem para o exercício do julgamento, pois “[...] se converso com uma alma forte e um lutador rijo, ele me assalta os flancos, espicaça-me à esquerda e à direita, suas idéias acirram as minhas.”⁴⁴, há também aqueles que nada acrescentam e cuja convivência é especialmente danosa para um espírito em formação, uma vez que a tolice é contagiosa:

[B] Assim como nosso espírito se fortalece pela comunicação com espíritos vigorosos e ordenados, não

⁴³ No capítulo “De três relacionamentos” Montaigne, dedicando-se ao tema do comércio entre os homens, nos apresenta o que ele próprio procura na freqüentação dos homens, das mulheres e dos livros. Quanto aos homens e à conduta esperada numa boa conversação, escreve: “[B] [...]. A finalidade desse comércio é simplesmente a intimidade, freqüentação e conversação: o exercício das almas, sem outro fruto” Ensaaios. Livro III, 3. p. 56-57. Les Essais. p. 824.

⁴⁴ Ensaaios. Livro III, 8. p. 206. Les Essais. p. 923.

se pode dizer o quanto ele perde e degenera pelo contínuo comércio e convívio que temos com os espíritos baixos e enfermiços. Não há contágio que se espalhe como esse [...]⁴⁵

Após estas considerações a respeito do tolo, Montaigne nos descreve o mal estar que estas atitudes lhe provocam, e como esta perturbação se reflete na sua conduta pessoal.

Montaigne confessa irritar-se com a tolice dos outros. Porém, ao mesmo tempo, considera sua atitude uma “espécie de doença” quase tão “importuna” quanto a própria tolice em si, o que o leva a se recriminar pela falta de paciência em tais circunstâncias⁴⁶. Sua irritação se manifesta tanto em relação à tagarelice de alguns quanto à inépcia e à má-fé de outros. Dirige suas críticas aos retóricos, aos mestres das artes, aos eruditos, aos homens simples de sua convivência diária. Quanto aos retóricos, afirma que sua “[B] flexibilidade ataca e força nossos sentidos, mas não abala nossa convicção; fora dessa comédia, eles nada fazem que não seja comum e vulgar.”⁴⁷ Já os pedantes, diz ele, “[B] aqueles (e há um número infinito desse gênero) [...] que conformam pela memória sua inteligência [...], [B] e nada podem a não ser por livros, detesto-o, se ousar dizer, um pouco mais que à tolice”⁴⁸. Finalmente, com relação àqueles com quem convive e comanda nos afazeres cotidianos, o mal estar recai sobre as desculpas: “[B] Não me abalo nem uma vez por ano com os erros daqueles sobre quem tenho poder; mas na questão da tolice e teimosia de suas alegações, desculpas e defesas burras e irracionais, estamos diariamente agarrando-nos pela garganta.”⁴⁹

Portanto, a conversa tola sempre estará marcada pela inimizade, pela inépcia, pelos contraditos onde cada lado tenta teimosamente e desordenadamente fazer valer sua posição, sendo “[C] impossível discutir de

⁴⁵ Ensaios. Livro III, 8. p. 206. Les Essais. p. 923.

⁴⁶ “[B] A tolice é uma qualidade má; porém não poder suportá-la, e irritar-se e roer-se por causa dela, como me acontece, é uma espécie de doença que pouco fica devendo à tolice em importunidade [...]” Ensaios. III, 8. p. 206. Les Essais. p. 923.

⁴⁷ Ensaios. Livro III, 8. p. 212. Les Essais. p. 927.

⁴⁸ Ensaios. Livro III, 8. p. 212. Les Essais. p. 927.

⁴⁹ Ensaios. Livro III, 8. p. 214. Les Essais. p. 928. Conferir Birchal, T. de S. O eu nos *Ensaios* de Montaigne. Belo Horizonte: UFMG, 2007. p. 114.

boa fé com um tolo. Nas mãos de um amo tão impetuoso, não apenas meu julgamento se corrompe, mas também minha consciência.”⁵⁰ O debate encolerizado, incivilizado, desordenado, em nada será instrutivo⁵¹, devendo, obviamente, ser evitado. Como veremos, a atitude que colabora para evitar o quadro descrito acima reside na disposição para ouvir contradições e para se corrigir.

De outra parte, Montaigne reconhece quão tola é sua irritação, sendo ela a expressão dos próprios limites na arte de conversar e de julgar: “[B] [...] recrimino minha impaciência, e afirmo primeiramente que ela é tão viciosa em quem tem razão como em quem está errado [...], e ademais, porque não há, na verdade, tolice maior e mais constante do que abalar-se e aborrecer-se com as tolices do mundo [...]”⁵² A impaciência e a irritação com a tolice alheia em muito está vinculada à irritação consigo mesmo. Tolos todos somos em certa medida, mas esse defeito do espírito do homem, ao contrário de outros tantos, irrita particularmente mais: “[B] não podemos suportar o encontro com um espírito mal disciplinado sem nos encolerizarmos?”⁵³. Existe aqui uma observação de cunho psicológico e moral, a irritação com o outro é também uma irritação consigo mesmo, pois os defeitos do outro é também o espelho de nossos próprios defeitos. Aliás, não raras vezes recusamos admitir em nós o defeito que acusamos nos outros, é o que Montaigne indica com as palavras de Platão: “[C] ‘O que considero malsão, não será por eu mesmo ser malsão? [B] Não poderá minha advertência voltar-se contra mim?’”⁵⁴. A inépcia que percebemos nos outros pode estar também em nós. Ao acusá-la neles, nos

⁵⁰ Ensaaios. Livro III, 8. p. 210. Les Essais. p. 925.

⁵¹ Montaigne descreve as armadilhas utilizadas pelos tolos e pelos ineptos que desencaminham a conversa: “[B] Contanto que este aqui golpeie, não lhe importa o quanto se desprotege. O outro conta as palavras e pesa-as como argumentos. Aquele utiliza apenas a superioridade de sua voz e de seus pulmões. Eis um que conclui contra si mesmo. E este aqui, que vos ensurdece com preâmbulos e digressões inúteis. [C] Aquele outro arma-se de puras injúrias e procura uma briga fútil, para livrar-se da companhia e conversação de um espírito que impressiona o seu. [B] Este último nada vê na razão, mas vos mantém sitiado entre os muros dialéticos de suas frases e entre as fórmulas de sua arte.” Ensaaios. Livro III, 8. p. 211. Les Essais. p. 926.

⁵² Ensaaios. Livro III, 8. p. 214, 215. Les Essais. p. 928, 929. A irritação que Montaigne acusa em si, num certo sentido, dirige-se à tentação da erudição letrada que ele procura o tempo todo manter afastada. Ensaaios. Livro III, 8. p. 214, 215. Les Essais. p. 928, 929.

⁵³ Ensaaios. Livro III, 8. p. 215. Les Essais. p. 929.

⁵⁴ Ensaaios. Livro III, 8. p. 215. Les Essais. p. 929.

atingimos com nossas próprias armas. De qualquer forma, é preciso apontar os defeitos alheios, mas não sem observar a nós mesmos, aplicando também em nós o julgamento⁵⁵.

Do fato de julgar tolo irritar-se com as tolices alheias e da constatação das tolices cometidas por nossos próprios julgamentos, derivam pelo menos duas conclusões fundamentais. Primeiro, ninguém está isento de cometer tolices. Todos possuem defeitos; contudo, os nossos defeitos não são impedimento para observarmos os defeitos alheios desde que façamos o mesmo conosco, reconhecendo e corrigindo os nossos: “[C] Não pretendo que ninguém acuse se não estiver inocente, pois ninguém acusaria [...] Mas pretendo que nosso julgamento, acusando um outro do qual se trata no momento, não nos poupe de uma jurisdição interna.”⁵⁶ Segundo, uma vez ciente dos seus defeitos, a maioria dos homens não demonstra disposição para a correção: “eles não têm ânimo para corrigir porque não têm ânimo para suportar serem corrigidos, e na presença uns dos outros falam sempre com dissimulação.”⁵⁷

Para Montaigne, a correção não é uma prática comum entre os homens. No mais das vezes somos pouco afeitos a ela, quando, na verdade, deveríamos fazer o contrário: “[B] Fugimos da correção; deveríamos oferecer-nos e nos expormos a ela, principalmente quando vem em forma de conversação e não de aula.”⁵⁸ O desprezo pela correção não é, contudo, próprio a Montaigne, que vê na correção através da conversa a chance para um novo aprendizado. A disposição para corrigir-se permite que se apresente como bom debatedor com os outros e consigo mesmo: “[B] Quando me contradizem [*me contrarie*] despertam minha atenção, não minha cólera; vou ao encontro de quem me contradiz [*me contredit*], de quem me instrui.”⁵⁹ E mais à frente: “[C] Sinto tão grande prazer em ser julgado e conhecido que me

⁵⁵ Ensaaios. Livro III, 8. p. 215. Les Essais. p. 929.

⁵⁶ Ensaaios. Livro III, 8. p. 216. Les Essais. p. 930. “É serviço de caridade que quem não puder eliminar em si mesmo um vício procure, a despeito disso, eliminá-lo em outrem, onde pode ter semente menos maligna e rebelde. Nem me parece resposta adequada para quem me adverte de minha falta eu dizer que esta existe também nele. Em troca de quê? A advertência é sempre justificada e útil.” Ensaaios. Livro III, 8. p. 217. Les Essais. p. 930.

⁵⁷ Ensaaios. Livro III, 8. p. 209. Les Essais. p. 924.

⁵⁸ Ensaaios. Livro III, 8. p. 207. Les Essais. p. 924.

⁵⁹ Ensaaios. Livro III, 8. p. 208. Les Essais. p. 924.

é quase indiferente em qual das duas formas o seja. Minha imaginação contradiz e condena a si mesma tão amiúde que para mim é a mesma coisa se um outro o fizer [...]”⁶⁰

Como, então, proceder em relação à tolice? De um lado, a tolice não se corrige com advertências isoladas⁶¹. De nada adianta somente apontá-la, sendo essa prática considerada por Montaigne como professoral, artificial e de pouco efeito: “Mas nas coisas que se dizem em sociedade ou diante de terceiros, por erradas e absurdas que as julgue, nunca me interponho nem com palavras nem com gestos.”⁶² De outro, ensinar e corrigir são ações reservadas aos que nos são próximos, aos amigos, pois, toda aprendizagem exige tempo, constância, convivência e dedicação: “[B] Devemos aos nossos esse cuidado e essa assiduidade de correção e instrução [...]”⁶³

Assim, para retomarmos o ponto inicial, a advertência do I, 26 – o vício de só querer falar e ser desatento para com a fala do interlocutor – alerta para uma atitude tola, reflexo de inabilidade na participação em uma conversa, que deve ser evitada⁶⁴. Isso nos fica ainda mais evidente na medida em que mobilizamos no III, 8, ainda através do tema da tolice, alguns elementos impeditivos do bom andamento da conversação. Primeiro, a conversa com os tolos é uma conversa improdutiva, portanto, pouco instrutiva. O tolo, por todos os motivos apresentados, trava o fluir da comunicação. Segundo, é preciso não se impacientar com a tolice. A irritação com a tolice é ela própria tola. Terceiro, é preciso não se deixar impressionar pelas armadilhas dos tolos, seu saber de empréstimo e suas belas palavras (dos retóricos, dos pedantes, dos mestres de artes etc.) são só aparências. Quarto, ao apontarmos os defeitos alheios, não devemos deixar de reconhecer em nós nossos próprios defeitos, aplicando aos nossos uma “jurisdição interna”.

⁶⁰ Ensaios. Livro III, 8. p. 208. Les Essais. p. 924, 925.

⁶¹ “[B] A tolice e o desregulamento [*desreglement*] de senso não são algo que se cure num lance de advertência [*advertissement*].” Ensaios. Livro III, 8. p. 228. Les Essais. p. 937. A advertência, quando em uma efetiva conversação (ordenada, regrada e conduzida por bons interlocutores), pode servir de alerta para a correção, o mesmo já não se pode esperar em uma conversa com o tolo.

⁶² Ensaios. Livro III, 8. p. 228. Les Essais. p. 938.

⁶³ Ensaios. Livro III, 8. p. 228. Les Essais. p. 938.

⁶⁴ Ensaios. Livro I, 26. p. 230. Les Essais. p. 154.

Se na observação do I, 26 que vimos acima, o conselho de comedimento é endereçado a quem fala, na seguinte, a recomendação diz respeito à atenção dedicada ao que é dito pelo interlocutor:

[A] Deve-se educar esse filho para poupar e bem gerir sua capacidade intelectual quando a tiver adquirido; para não se formalizar [ofender-se, escandalizar-se] com as tolices e as mentiras que forem ditas em sua presença, pois é uma inconveniência grosseira opor-se a tudo o que não é de nosso agrado.⁶⁵

Temos aqui uma advertência cruzada: a primeira delas, desprezar as conversas tolas e mentirosas; a segunda, não demonstrar contrariedade e desagrado em tais circunstâncias. A civilidade na conversação exige flexibilidade para ouvir todo tipo de idéias, por mais extravagantes ou contrárias às próprias opiniões que elas possam ser.

Como fizemos anteriormente, o expediente de recorrer ao Livro III, capítulo 8 colabora no esclarecimento dessas recomendações. Acompanhemos, então, o argumento da confirmação do ceticismo de Montaigne, no qual encontramos a abertura para se tratar as mais variadas opiniões, sejam elas mentiras ou posições que contradizem as nossas.

Em relação à disposição para examinar toda e qualquer opinião, Montaigne confessa estar sempre pronto para conversar: “ponho-me a conversar e a discutir com grande liberdade e facilidade [...]”⁶⁶ Tal liberdade nas discussões, porém, mais que expressar uma tolerância em ouvir opiniões contrárias às próprias convicções, está relacionada à atitude cética de não se filiar a nenhuma posição: “a opinião encontra em mim terreno pouco apropriado onde penetrar e lançar raízes profundas”⁶⁷ Todas as idéias e opiniões, por mais espantosas, incoerentes ou diversas que possam parecer, poderão fazer parte

⁶⁵ “On dressera cet enfant à estre espargnant et mesnagier de sa suffisance, quand il l'ara acquise; à ne se formalizer point des sottises et fables qui se diront en sa presence, car c'est une incivile importunité de choquer tout ce qui n'est pas de nostre appetit.” Ensaios. Livro I, 26. p. 230, 231. Les Essais. p. 154.

⁶⁶ Ensaios. Livro III, 8. p. 206. Les Essais. p. 923.

⁶⁷ Ensaios. Livro III, 8. p. 206. Les Essais. p. 923.

de uma conversação: “Nenhuma alegação me espanta, nenhuma convicção me fere, por mais oposta que seja à minha.”⁶⁸ O cético, por não aderir a nenhuma verdade, dispõe-se à conversação desimpedido das amarras doutrinárias ou qualquer outro constrangimento que venha interferir no exame de posições contrárias às suas: “Nós que privamos nosso julgamento do direito de dar sentenças, encaramos com brandura as idéias diferentes das nossas [...]”⁶⁹ A conseqüência dessa postura possibilita o exame das contradições e indica a disposição para a correção.

Montaigne, um cético, percebe nas contradições a oportunidade para o exercício do julgamento e para o aprendizado: “[B] Assim, as contradições dos julgamentos não me ofendem e nem me alteram; apenas me despertam e me exercitam.”⁷⁰ As contradições colocam o pensamento em movimento e alimentam a reflexão sobre o assunto em questão; a falta de confronto, por outro lado, é menos produtiva e interessante, desanima a conversa. As posições contrárias, desde que articuladas ordenadamente numa conversação (e não à maneira do tolo), evidenciam e submetem a exame diferentes pontos de vista sobre o assunto em pauta.

Voltando ao I, 26 e para a passagem na qual Montaigne aconselha seu aluno para que não se “formalize” ou se escandalize com as tolices (*à ne se formalizer point des sottises et fables*)⁷¹, apreendemos, através do III, 8, os seguintes argumentos que colaboram na explicitação desta recomendação. Em primeiro lugar, é preciso ser flexível em relação às opiniões contrárias às nossas; mesmo aquelas consideradas meras maluquices ou vulgaridades merecem, em certo sentido, algum tipo de apreciação. Segundo, todos possuem defeito. O formalizar-se, a impaciência com as tolices alheias é em si mesma viciosa porque ela própria é tola e revela, na verdade, a irritação em relação aos nossos próprios defeitos que vemos estampado nos outros. Mas, com isso, não se trata dizer que não se deve criticar ninguém, e sim que,

⁶⁸ Ensaios. Livro III, 8. p. 207. Les Essais. p. 923. Montaigne considera ser uma “rispidez tirânica” não conseguir tolerar comportamentos e posições diferentes das nossas, enfim, “[C] é preciso viver entre os viventes e deixar o rio correr sob a ponte sem nos alterarmos” Ensaios. Livro III, 8. p. 215. Les Essais. p. 929.

⁶⁹ Ensaios. Livro III, 8. p. 207. Les Essais. p. 923.

⁷⁰ Ensaios. Livro III, 8. p. 207. Les Essais. p. 924.

⁷¹ Ensaios. Livro I, 26. p. 231. Les Essais. p. 154.

julgando os outros, não devemos nos poupar de julgarmos a nós mesmos. Por fim, Montaigne não se exime de advertir que é melhor preservar-se e não desgastar ou empenhar as capacidades (saber poupar e gerir sua habilidade) em debates que pouco ou nada oferecem (lembramos, inclusive, que a tolice é contagiosa e que ela não se corrige com poucas advertências), não valendo a pena ser incivilizado na companhia de tolos e de mentirosos.

O julgamento de si mesmo, a “jurisdição interna”, também está presente no I, 26. Montaigne não deixa de aconselhar seu pupilo neste sentido: mais que impacientar-se e censurar os outros é preciso estar disposto à autocorreção:

[C] Que ele se contente em corrigir a si mesmo e não pareça criticar nos outros tudo o que se recusa a fazer [...]⁷²

Mas, o complemento da advertência traz uma novidade e um conselho exclusivo para seu o aluno. Montaigne deixa claro o quanto desabona o comportamento que busca se sobressair em suas opiniões ou que se coloca em desacordo com os usos e os costumes:

[...] nem contrariar os costumes públicos. “É possível ser sábio sem ostentação, sem arrogância.”⁷³ Que evite essas imagens professorais e impolidas e essa ambição pueril de querer parecer mais fino para ser diferente, e obter renome por suas críticas e novidades.⁷⁴

Antes que siga os costumes, deixando para os verdadeiramente ilustres o comportamento diferente dos usos correntes. Advertência esta que é reforçada pelo registro das palavras de Cícero:

⁷² “Qu’il se contente de se corriger soy mesme, et ne semble pas reprocher à autruy tout ce qu’il refuse à faire [...]” Ensaios. Livro I, 26. p. 231. Les Essais. p. 154.

⁷³ Sêneca, Cartas, CIII.

⁷⁴ “[...] ny contraster aux meurs publiques. Fuije ces images regenteuses et inciviles, et cette puerile ambition de vouloir paroistre plus fin pour estre autre, et tirer nom par reprehensions et nouvelletez.” Ensaios. Livro I, 26. p. 231. Les Essais. p. 154. No III, 8 temos: “É próprio dos mais incapazes olhar os outros homens por cima dos ombros, voltando sempre ao combate cheios de alegria e de jovialidade.” p. 228. Les Essais. p. 938.

Se a um Sócrates e a um Aristipo aconteceu de se afastarem em alguma coisa do costume e do uso, ele [o discípulo, segundo Montaigne] não deve acreditar-se autorizado a fazer o mesmo: neles, méritos eminentes e divinos legitimam essa licença.⁷⁵

Se a advertência de Montaigne sugere certo tom conservador em relação aos costumes e às conveniências sociais, as palavras de Cícero dissipam em parte tal impressão, ajudando a sedimentar o que realmente é relevante para Montaigne nesse momento: a postura modesta, humilde e sem afetação impede que se obstrua a conversação com “falsas superioridades”. Exemplos de verdadeiros homens ilustres são Sócrates e Aristipo.

Na segunda parte desse denso parágrafo do I, 26 dedicado aos procedimentos e condutas que transformam uma simples conversa em um bom debate, Montaigne continua instruindo seu pupilo, agora de forma mais afirmativa, na condução de uma boa conversa. Conforme observamos, são duas as recomendações apresentadas até o momento: ouvir o outro, procurar conhecê-lo ao invés de simplesmente se dar a conhecer; e não se irritar com as tolices alheias, antes, procurar se corrigir, evitando a atitude pueril de querer se mostrar diferente e melhor que os outros. A estas primeiras indicações juntam-se, agora, aquelas diretamente vinculadas à condução do debate: escolher interlocutores fortes que estimulem a discussão; ser atencioso na seleção dos argumentos, prezando a pertinência e a brevidade; curvar-se à verdade das posições, sejam elas suas ou aquelas do seu interlocutor⁷⁶:

[A] Ensiná-lo-ão a só entrar em argumentação ou discussão quando encontrar um campeão digno de luta,

⁷⁵ “*Si quid Socrates et Aristippus contra morem et consuetudinem fecerint, idem sibi ne arbitretur licere: magnis enim illi et divinis bonis hanc licentiam assequebantur.*” Cícero, *Dos Deveres*, I, XLI. Ensaios. Livro I, 26. p. 231. *Les Essais*. p. 154.

⁷⁶ Ensaios. Livro I, 26. p. 231, 232. *Les Essais*. p. 154, 155.

e mesmo então não empregar todos os recursos que lhe possam servir, mas apenas as que lhe possam servir mais.⁷⁷

Até o momento encontramos no “Da arte da conversação” pontos que iluminaram os movimentos do I, 26, principalmente no que diz respeito ao acolhimento das oposições e à correção. A seqüência dos argumentos no “Da educação das crianças” - sobre a maneira de condução da conversação e sobre o papel fundamental que o debatedor nela tem -, novamente, encontra no III, 8 uma ressonância direta às recomendações pedagógicas. A primeira aproximação que podemos fazer diz respeito à importância do bom debatedor, aquele que se expressa “corajosamente” e cujas “palavras vão aonde vai o pensamento”⁷⁸, animando a discussão com contradições e sabendo conduzi-las com pertinência, a ele contrapõem-se os “espíritos baixos e enfermiços”⁷⁹. A outra aproximação refere-se à exigência da boa ordem na conversação, pois é na forma e não na matéria que deve se alojar o foco da inquirição dos homens. E, ainda, uma advertência sobre as falsas autoridades e os acertos aparentes.

Com o III, 8 vimos que o tolo não é interlocutor adequado, não estando apto para uma conversação instrutiva. Somente no debate com os espíritos vigorosos e ordenados, com os honestos e capazes⁸⁰, com os amigos⁸¹ (que dispensam as sutilezas da cortesia) reside a possibilidade de uma conversação que ativa o pensamento pela provocação e pela contradição:

⁷⁷ “On luy apprendra de n’entrer en discours ou contestation que où il verra un champion digne de sa luite, et là mesmes à n’employer pas tous les tours qui luy peuvent servir, mais ceux-là seulement qui luy peuvent le plus servir.” Ensaio. Livro I, 26. p. 231. Les Essais. p. 154. Villey assim comenta na introdução ao capítulo III, 8: “[...] ao mesmo tempo que uma ‘arte de conversar’, oferece-nos também uma arte de conduzir o pensamento.” Livro III,8. p. 204. Les Essais. p. 921.

⁷⁸ Ensaio. Livro III, 8. p. 208. Les Essais. p. 924.

⁷⁹ Ensaio. Livro III, 8. p. 206. Les Essais. p. 923.

⁸⁰ Ensaio. Livro III, 3. p. 56. Les Essais. p. 824.

⁸¹ Ensaio. Livro III, 8. p. 208. Les Essais. p. 924. Segundo Silvana S. Ramos, o amigo pode ser identificado ao interlocutor de alma forte; por sua vez, o tolo aproxima-se da figura do bajulador. Já em Plutarco, de quem Montaigne é leitor assíduo, no tratado *Como tirar proveito de seus inimigos*, é possível encontrarmos o argumento do amigo que instrui e corrige justamente por apontar as contradições e falhas. Conferir em Ramos, Silvana S. Análise do capítulo De l’art de conferer (Essais, III, VIII), de Michel de Montaigne. Dissertação (mestrado em Filosofia). São Paulo: USP, 2004. p. 142, 143 (nota de rodapé 264).

[B] A rivalidade, a ambição, a contenda impulsionam-me e me alçam de mim mesmo. E a unanimidade é uma característica totalmente tediosa na conversação.⁸²

A imagem da boa conversação é o confronto direto. Montaigne utiliza um vocabulário típico do combate: são as rivalidades, os golpes do “lutador rijo” que o movem. O combate se efetiva pelo enfrentamento das contradições apresentadas pelo “inimigo”. Trata-se, então, de saber conduzir os argumentos de forma a atingir e a rivalizar com as contradições apresentadas, favorecendo, com isso, o exame de posições opostas e, se for o caso, a correção das mesmas. Ao contrário do “movimento lânguido e fraco” da leitura⁸³ ou da conversa irritante do tolo, a conversação instrui por conflitos, por “golpes” de uma esgrima que anima e estimula o pensamento. O interlocutor digno desse combate instrutivo é, portanto, alguém capaz de alimentar e manter a conversação em estado de alerta, através da condução competente dos lances da disputa, abrindo mão dos recursos de má-fé rotineiramente empregados - destempero, cólera e bajulação⁸⁴, pedantismo e inflexibilidade⁸⁵, prestígios da fortuna e dignidades dos cargos⁸⁶, falsas competências e falsas superioridades⁸⁷. Todos estes comportamentos são reveladores da fraqueza e inépcia do interlocutor⁸⁸, rompendo com a boa ordem que a discussão instrutiva deve buscar e zelar em manter durante o debate.

Neste sentido, mais que as sutilezas da civilidade, a esgrima da conversação exige, sobretudo, a boa ordem em seu andamento. Os exemplos de uma conversa ordenada vêm das discussões protagonizadas por simples

⁸² Ensaio. Livro III, 8. p. 206. Les Essais. p. 923.

⁸³ Ensaio. Livro III, 8. p. 208. Les Essais. p. 923.

⁸⁴ Ensaio. Livro III, 8. p. 208 e 209. Les Essais. p. 923.

⁸⁵ Ensaio. Livro III, 8. p. 212. Les Essais. p. 927.

⁸⁶ Ensaio. Livro III, 8. p. 220. Les Essais. p. 932.

⁸⁷ Ensaio. Livro III, 8. Respectivamente p. 225 e 228. Les Essais. p. 935, p. 937.

⁸⁸ “[B] Sinto-me muito mais orgulhoso da vitória que obtenho sobre mim quando, no ardor mesmo do combate, deixo-me vergar sob a força do argumento do meu adversário do que me sinto gratificado pela vitória que obtenho sobre ele devido à sua fraqueza.” Ensaio. Livro III, 8. p. 209. Les Essais. p. 925.

trabalhadores e não daquelas em que participam o retórico, o homem de ciência ou de reconhecimento social:

[...] aceito e aprovo todos os tipos de ataque que me são feitos a prumo, por fracos que sejam; porém sou intolerante demais com os que são feitos sem forma. Importa-me pouco a matéria, as opiniões me são iguais e a vitória no assunto me é quase indiferente. Discutirei um dia inteiro calmamente, se a condução do debate for seguida de ordem. Não é tanto a força e a sutileza que peço, como a ordem. A ordem que vemos diariamente nas alterações dos pastores e dos caixeiros, nunca entre nós. Se eles se desencaminham, é em civilidade; isso nós também fazemos. Mas seu tumulto e impaciência não os desvia do tema: o assunto segue seu curso.⁸⁹

Encontrar um interlocutor “digno de lutar” não é tarefa fácil⁹⁰. É preciso buscar por homens que, prezando a ordem na discussão, demonstrem capacidade intelectual e moral no falar⁹¹. Estes homens hábeis no debate são poucos, mas, prioritariamente, é com eles que o pupilo de Montaigne deve gastar suas capacidades já adquiridas e aprender novas; pois, mais que adversários, eles serão parceiros em seu processo formativo. A instrução que podem oferecer reside menos nas verdades que pronunciam, e mais na maneira como articulam a discussão.

No que consiste, então, a boa ordem na conversa? Montaigne descarta a ordem conectada ao que denomina de “meio escolástico e artificial” em favor de uma maneira de expressão natural e espontânea: “Não prejudicamos o assunto quando o deixamos para examinar o meio de tratá-lo; não me refiro a

⁸⁹ Ensaaios. Livro III, 8. p. 210. Les Essais. p. 925. A conversa que Montaigne despreza é aquela que “[C] [...] não é suficientemente vigorosa e generosa se não for belicosa, se for civilizada e artificial, se evitar o confronto e tiver um comportamento contrafeito.” Ensaaios. Livro III, 8. p. 208. Les Essais. p. 924.

⁹⁰ “[B] Todo homem pode falar verdadeiramente; mas falar ordenadamente, com sagacidade e competência, poucos homens podem.” Ensaaios. III, 8. p. 214. Les Essais. p. 928.

⁹¹ Ensaaios. Livro III, 8. p. 214. Les Essais. p. 928.

um meio escolástico e artificial, refiro-me a um meio natural, de um entendimento sadio.”⁹²

A ordenação da dialética dos aristotélicos escolásticos, bem como as técnicas da retórica, trazem para a conversação regras e formalismos que artificializam a condução da conversa. São técnicas, silogismos, regras de composição discursiva ou mesmo princípios que interferem e restringem o andamento espontâneo do debate, comprometendo o livre exercício do julgamento pessoal. Vale a pena retomar a passagem na qual Montaigne, com afiada irônia, se remete aos pedantes e ao seu modo de conduzir um debate:

[B] Escolhei um mestre em artes, conversai com ele: por que não nos faz sentir essa excelência artificial e não arrebatada as mulheres e os ignorantes, como nós somos, pela admiração à solidez de seus argumentos, à beleza de sua ordenação? Por que não nos domina e nos comove como quiser? Um homem tão superior em matéria e método, por que mescla à sua esgrima injúrias, falta de moderação e furor? Se ele despir seu capelo de doutor, sua toga e seu latim; se não azucrinar nossos ouvidos com Aristóteles nu e cru, tomá-lo-eis por um de nós, ou pior. Parece-me, desse encavalamento e entrelaçamento de linguagem com que nos pressionam, que acontece como os prestidigitadores: sua flexibilidade ataca e força nossos sentidos, mas não abala nossa convicção; fora dessa comédia, eles nada fazem que não seja comum e vulgar. Por serem mais eruditos não são menos ineptos.⁹³

Os retóricos, os dialéticos, os “mestres em artes”⁹⁴, ao tomarem seus discursos a partir dos livros que lêem e armazenam na memória, dos princípios que aceitam incondicionalmente ou das técnicas argumentativas que utilizam,

⁹² Ensaio. Livro III, 8. p. 211. Les Essais. p. 926.

⁹³ Ensaio. Livro III, 8. p. 212. Les Essais. p. 927.

⁹⁴ Os mestres em artes são os peritos nas artes sermocinales (gramática, dialética e retórica), além da poesia, história e filosofia moral.

alicerçam o debate numa submissão servil às técnicas discursivas. A obstinação pelo artifício faz com que percam o propósito essencial da discussão, gerando uma barreira ao seu curso natural: “[B] Um vai para o oriente, o outro para o ocidente, eles perdem o principal e o dispersam na infinidade de acidentes.”⁹⁵

Em oposição aos mestres de artes estão os homens comuns e rudes, os pastores, os caixeiros [*les bergers e les enfants de boutique*], que, mesmo em suas incivildades e impaciências, são capazes de manter o bom andamento do debate na medida em que conseguem manter o “assunto em curso”. Para Montaigne é o suficiente; sua atenção não está propriamente na matéria e sim na maneira de condução da conversação: “Para mim, sempre responde bem demais quem responde apropriadamente, ‘*si on respond à propos*’⁹⁶. A “ordem natural” nasce da espontaneidade⁹⁷, dos argumentos que foram “digeridos” e incorporados, e, por isso, trazidos à conversação naturalmente (em contraposição às regras cerimoniosas, aos discursos dogmáticos, à retórica e à dialética escolares⁹⁸), e também da intenção dos interlocutores de atenderem a

⁹⁵ Ensaios. Livro III, 8. p. 211. Les Essais. p. 926. Como escreve Conche: são “prisioneiros das formas da dialética escolar ao ponto de esquecerem de ver as coisas e de julgar com sua própria razão”. “Montaigne me manque”. *Revue Internationale de philosophie*, vol. 46, n. 181, 1992. p. 162.

⁹⁶ Ensaios. Livro III, 8. p. 210. Les Essais. p. 925. Para Brody, a distinção entre a boa e má conversação pode ser sintetizada em dois tipos opostos de embate: “a ‘*disputation savante*’, onde se opõe uma resistência acrimoniosa à contradição e ao diálogo, e a esportiva elegância de uma partida de esgrima entre nobres adversários. Notem que a maneira de *conférer* irascível atribuída ao mestre de artes se encontra em antípoda da atitude sã da qual Montaigne reclama para si ([...] ‘quando me contrariam, despertam minha atenção, não minha cólera’ [924 B]); a *conférence* acadêmica é a antípoda também da atitude ordinária de Sócrates [...] que ‘acolhe sempre rindo, as contradições que faziam a seu discurso’ (925 C)”. A boa conversação exige jovialidade e reciprocidade dialética entre os interlocutores. Conferir em Brody, J. “*De L’art de conférer*: essai de lecture philologique”. In: O’Brien, J., Quainton, M. et Supple, J. J. *Montaigne et la rhétorique*. Actes du Colloque de St. Andrews (1992). Paris: Honoré Champion, 1995. p. 71, 72.

⁹⁷ Segundo Demonet, temos aqui a idéia de uma forma de raciocinar natural (“um meio natural, de um entendimento sadio”), responsável pela ordem do discurso segundo “leis simples” e, por isso, possível a todos os homens, e que é completamente distinta da lógica da escola (o “meio escolástico e artificial”), Demonet, M.-L. “À plaisir” *Sémiotique et scepticisme chez Montaigne*. Orléans: Paradigme, 2002. p. 157 - 158.

⁹⁸ Para Shifman, uma das razões das precauções de Montaigne em relação aos métodos e programas escolares reside na sua própria experiência educacional no colégio de Guyenne. A vida escolar provocou-lhe forte desconfiança quanto à eficácia dos métodos e eficiência dos preceptores, oferecendo combustível à atitude de descrédito em relação aos saberes ensinados e sua questionável serventia prática para a vida. E mais que isso, influenciou decisivamente a maneira como Montaigne subverteu a retórica em sua escrita e seu entendimento da argumentação. Para Schiffman, tal subversão tem sua “proto-história” no

dinâmica interna do assunto, de responderem “à *propos*”, ou seja, sem fugirem do assunto, mantendo sempre a pertinência das intervenções. É preciso, então, saber escolher as respostas em conformidade com o que é solicitado pelo interlocutor, prezar o comedimento nas palavras, selecionar e ajustar os argumentos, obedecer o curso do assunto.

É este espírito que está presente na recomendação do I, 26 e que Montaigne quer ver na formação de seu aluno. Ser cuidadoso na seleção de suas razões, expondo-as sem cair nas inexactidões ou nas obstinações dos tolos:

[A] Que o tornem escrupuloso na escolha e triagem de suas razões, e amando a pertinência, e conseqüentemente a brevidade.⁹⁹

O motivo da atenção com a “maneira” na conversação torna-se claro na seguinte passagem do III, 8: “Quando ganhais a preponderância [*l'avantage*] de vossa proposição, é a verdade que ganha; quando ganhais a preponderância da ordem e do método [*de la conduite*], sois vós que ganhais.”¹⁰⁰ Temos aqui um ponto crucial. Qual o ganho para a formação que a boa maneira de conduzir a conversação pode oferecer? Vê-se que ele não está na matéria; primeiro porque para Montaigne qualquer opinião ou idéia pode ser alvo de conversa e, segundo, porque, ao se aceitar uma proposição, será ela a vencedora, não quem a pronuncia. É na “maneira” que encontraremos ganho

treino dos exercícios dialéticos e retóricos e no ambiente competitivo da escola. Revendo, posteriormente, seu aprendizado escolar, Montaigne teria encontrado a chave para a crítica à retórica e à dialética escolar e para uma nova abertura às possibilidades de argumentação que escapavam dos formalismos da escolástica. Os exercícios discursivos *in utramque partem* (desenvolvido pelos Acadêmicos e amplamente utilizado nas escolas, abre possibilidades na exploração de respostas prováveis para uma determinada questão, constituindo-se como dispositivo de escape ao enunciado único e definitivo) com os “lugares comuns”, praticados exaustivamente na fase escolar, provocaram a ignição para a percepção da diversidade de valores e opiniões e suas respectivas coerências, sensibilizando Montaigne para a fragilidade das verdades enunciadas e defendidas nos debates. Tal movimento ecoaria em suas reflexões e, mais tardiamente, obteriam fundamentação filosófica por meio do contato com o ceticismo dos Acadêmicos e de Sexto Empírico. Schiffman, Z. S., “Montaigne and rise of skepticism: a reappraised”. *Journal of the History of Ideas*. v. 1, n. 4, oct.-dec. 1984. p. 502.

⁹⁹ “Qu'on le rende delicat au choix et triage de ses raisons, et ayment la pertinence, et par consequent la briefveté.” *Ensaio*. Livro I, 26. p. 231. *Les Essais*. p. 154, 154.

¹⁰⁰ *Ensaio*. Livro III, 8. p. 213. *Les Essais*. p. 927.

significativo para os interlocutores, pois a boa ordem é também formadora do caráter: a forma de condução do discurso revela o caráter (e a identidade, portanto) de quem fala¹⁰¹. Por isso que a escolha do bom debatedor é tão importante. A conversação com os “homens de brio” enlaça, por um lado, as exigências requeridas por quem fala “à propos” - ali estão presentes a pertinência nos argumentos -, e, por outro, também quem tem disposição para ouvir o argumento alheio (e se corrigir quando necessário); ambos importante para a formação moral que Montaigne quer ver em seu aluno. No aprendizado da condução da boa conversação, o ganho fundamental não está, portanto, na aquisição de conhecimentos, e sim no aprender a “maneira”.

Certamente, o objetivo da conversação não é estabelecer verdades, e sim buscar conduzir adequadamente um discurso, com capacidade para assimilar os argumentos do outro, e, só então, aceitá-los ou recusá-los. É preciso que o pupilo aprenda reconhecer e admitir a força persuasiva de um argumento melhor que o seu e, caso suas posições não se sustentem, que não persista nelas a qualquer custo (com certeza um profundo sinal de tolice e de má-fé):

Que o instruem principalmente a render-se e a entregar
as armas à verdade, tão logo a divise, quer nasça nas

¹⁰¹ As conversas preferidas por Montaigne são aquelas com os “homens honestos e de talento” [*honnestes et habiles*], nelas “todos os assuntos são-me iguais, não me importa que não haja nelas peso nem profundidade: a graça e a pertinência estão sempre presentes; tudo está impregnado de um julgamento maduro e firme, e mesclado de bondade, franqueza, alegria e amizade.” *Ensaio*. Livro III, 3. p. 57. *Les Essais*. p. 824. A boa conversa se faz pela pertinência das razões e pelas virtudes do caráter. Como bem lembra Telma Birchal: Montaigne considera a “forma’ do ‘discurso’” o espelho da alma de quem o pronuncia: nas suas leituras Montaigne afirma estar mais interessado no “modo” dos autores que na matéria de seus livros (ver III, 8. p. 214.). No I, 26 escreve: “O verdadeiro espelho de nossos discursos é o curso de nossas vidas” (p. 251. *Les Essais*. p. 168), é a maneira de condução do discurso que revela o caráter de seu autor, convicção que Montaigne aplica a si mesmo ao compor seus *Ensaio*s. Segundo Fabrina Magalhães Pinto, esta mesma relação entre discurso e caráter também está presente em Erasmo - “o discurso humano é um tipo de imagem do espírito do homem” (*Ecclesiastes*, 772F–773^a), por sua vez, influenciado por Sêneca, “onde ele afirma como preceito a necessidade de um discurso digno provir da interioridade da alma, plena de vigor sob o cultivo da virtude”. Conferir em Sêneca, Carta 114. Erasmo, *Ecclesiastes*, 772F–773^a. Apud Pinto, Fabrina M. Tese (doutorado em História). Rio de Janeiro: PUCRJ, 2006, p. 179. Ver Birchal, T. de S. O eu nos *Ensaio*s de Montaigne. Belo Horizonte: UFMG, 2007. p. 117 e 233.

mãos de seu adversário, quer nasça em si mesmo por alguma reconsideração.¹⁰²

Ponderação muito similar também aparece no III, 8: “Festejo e acarinho a verdade em qualquer mão onde a encontrar, e rendo-me alegremente a ela, e estendo-lhe minhas armas vencidas, por mais longe que a veja aproximar-se.”¹⁰³ Nestas duas passagens encontramos desdobramentos significativos. Um deles nos remete à disposição para a correção já mencionada anteriormente: debatedores “dignos” sabem admitir o argumento razoável do outro. Aponta, ainda, a necessária abertura para ouvir e avaliar posições, e não simplesmente descartá-las por serem opostas às próprias: “A cada posição não olhamos se ela é justa mas sim, com ou sem razão, como nos livrarmos dela. Em vez de estender-lhe os braços, estendemos-lhe as garras.”¹⁰⁴ Acolher (incorporar) a melhor opinião e assumir as próprias limitações são sinais de honestidade, revelando o caráter exemplar do debatedor - “um campeão digno de luta”. Lembremos que na forma do discurso se espelha a alma de quem o emite.

A consideração pela verdade constitui o argumento forte nas duas passagens destacadas acima. A busca da verdade não viria de encontro à posição cética e ao acolhimento da dúvida já confirmados anteriormente? Para entendermos o movimento que ocorre aqui, precisamos ter em mente dois aspectos da questão: a provisoriedade dos pontos de vista e a diferenciação que Montaigne estabelece entre busca e posse da verdade.

Vimos no III, 8 que Montaigne reafirma seu ceticismo¹⁰⁵. Todas as opiniões – as suas e as dos outros – serão submetidas à investigação, colocando em movimento os pratos da balança cética e o exercício do julgamento: “Quando um prato está totalmente vazio na balança, deixo o outro oscilar sob os sonhos de uma velha”¹⁰⁶, mas, ao fim do processo, continuarão

¹⁰² “Qu’on l’instruise sur tout à se rendre et à quitter les armes à la vérité, tout aussi tost qu’il l’appercevra: soit qu’elle naisse és mains de son adversaire, soit qu’elle naisse en luy-mesmes par quelque ravissement.” Ensaios. Livro I, 26. p. 231. Les Essais. p. 155.

¹⁰³ Ensaios. Livro III, 8. p. 208. Les Essais. p. 924.

¹⁰⁴ Ensaios. Livro III, 8. p. 207. Les Essais. p. 924.

¹⁰⁵ Ensaios. Livro III, 8. p. 206, 207. Les Essais. p. 923.

¹⁰⁶ Ensaios. Livro III, 8. p. 206, 207. Les Essais. p. 923.

permanecendo como pontos de vista provisórios, sujeitos sempre à nova investida das contradições e reconsiderações, nunca ultrapassando a condição de verossimilhança. Apesar da conversação transitar no campo das posições provisórias, descartando o estabelecimento definitivo de certezas, seus interlocutores devem empenhar-se de maneira criteriosa na busca (mais que em posse) da verdade:

[b] A agitação e a caçada são propriamente de nossa alçada; não temos desculpa por conduzi-la mal e tolamente; falhar na captura é outra coisa. Pois nascemos para buscar a verdade; possuí-la cabe a um poder maior. [...] [C] O mundo não é mais que uma escola de investigação. [B] Ganha não quem transpassar mas sim quem fizer as corridas mais belas. Tanto pode fazer papel de tolo quem diz certo como quem diz errado; pois estamos tratando da maneira, não da matéria do dizer.¹⁰⁷

A boa ordem na busca da verdade, “a caçada”, mesmo que sabidamente frustrada, afasta a conversação dos vícios comuns aos retóricos, aos pedantes e aos tolos, e reafirma o “entendimento sadio” dos homens capazes de manter o vigor da conversação. Ainda que a verdade seja de todo inalcançável, é possível instituir uma maneira de proceder em sua busca¹⁰⁸. Nisto também encontramos valor pedagógico positivo: a ênfase na boa condução de uma

¹⁰⁷ Ensaaios. Livro III, 8. p. 213. Les Essais. p. 928. A conversação cumpre com dois quesitos essenciais do ceticismo de Montaigne: reafirma a importância da investigação e mostra-se incompatível com as certezas. Se há certeza, não há mais conversa, lembremos das palavras de Cícero, citadas por Montaigne: “Não pode haver discussão sem contradição” Ensaaios. Livro III, 8. p. 208. Les Essais. p. 924.

¹⁰⁸ “Cabe ressaltar que os critérios para uma boa *conference* fundam-se não num acordo com a verdade, que não se conhece, mas num acordo do sujeito consigo mesmo, com sua condição finita e humana. A “ordem” defendida por Montaigne remete o pensamento a si mesmo, ou seja, ela não reflete uma adequação entre o homem e a verdade, mas do homem consigo mesmo, com a sua precariedade. Em outras palavras, o método de dialogar não se compreende como caminho em direção ao objeto, oculto para sempre, mas, no horizonte da verdade, remete sempre o sujeito a si mesmo. Aqui reside o valor do critério que se constrói na ausência da verdade: ele é compreendido não como um ponto de vista adequado ao objeto, pois não detém um método de investigação apropriado às coisas, mas propõe um método de busca adequado ao sujeito.” Birchal. T. de S. O eu nos Ensaaios de Montaigne. Belo Horizonte: Ufmg, 2007. p. 116, 117.

investigação demarca, claramente, a distinção entre a busca (sempre necessária) e a posse da verdade.

Todos os aspectos observados até agora – abertura à diversidade de pontos de vista, capacidade para enfrentar de boa-fé as contradições, disposição para correção, pertinência e ajuste entre perguntas e respostas, comprometimento com a busca da verdade – transformam o debate, a conferência, no “[B] mais proveitoso e natural exercício de nosso espírito [...]”¹⁰⁹ Na perspectiva de Montaigne a conversação constitui, portanto, o meio “por excelência” para o aprendizado.

Mas, além do que foi dito até aqui, cabe ainda observar o papel da conversação na crítica aos métodos educacionais proporcionados nos colégios e distingui-la da *disputatio* então praticada nas escolas¹¹⁰. É comum encontrarmos nos colégios do século XVI dois tipos de atividades pedagógicas - as declamações, vinculadas ao ensino da retórica, e as disputas, vinculadas ao ensino da dialética – estes dois procedimentos mantêm fortes vínculos com as práticas da escolástica medieval¹¹¹.

Seguindo de perto as indicações de Paul Porteau, em sua obra *Montaigne et la vie pédagogique de son temps*, podemos dizer que em linhas gerais, a *disputatio* escolar, praticada continuamente nos colégios e em todas as matérias e níveis de ensino, consiste em um desafio intelectual marcado pela rivalidade e pela tentativa dos alunos se superarem uns aos outros na arena de um debate. Nesta atividade os mestres são encarregados de

¹⁰⁹ Ensaaios. Livro III, 8. p. 205. Les Essais. p. 9.

¹¹⁰ A *disputatio* medieval consiste num método de ordenação das idéias inspirado na *disputatio in utramque partem* ciceroniana e será utilizado de modo generalizado nos estudos medievais. Para uma introdução à origem e desenvolvimento da *disputatio*, ver Périgot, B. “L’essai dans la filiation de la dispute médiévale?”. In: Glaudes, P. (Coord.) L’essai: métamorphoses d’un genre. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 2002. p. 135ss.

¹¹¹ Para uma introdução à dialética medieval, seu desenvolvimento no contexto das demais disciplinas das artes liberais, seus temas e principais estudiosos, ver Mendonza, C. L. “Dialética medieval ou a arte de disputar cientificamente”. In: Mongelli, L. M. (coord). Trivium e quadrivium: as artes liberais na Idade Média. Cotia: Íbis, 1999. p. 115-158. Sobre o impacto do humanismo renascentista no ensino da lógica medieval, ver Kretzmann, N. Kenny, A., Pinborg, J. (Ed.) “Humanism and the teaching of logic”. In: The Cambridge History of Later Medieval Philosophy: from the rediscovery of Aristotle to the disintegration of scholasticism. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. p. 797-807.

organizar os discípulos individualmente ou em grupos para debaterem entre si sobre algum assunto do programa escolar. Alguns colégios chegam a redigir normas sobre a prática da disputa, como mostra o regulamento do Collège d'Auch¹¹², de 1565, cujos artigos definem detalhes da *disputatio*. As regras prescrevem, por exemplo, que os adversários (indivíduos ou grupos de uma mesma sala ou de salas vizinhas) devem expor um resumo das lições ou do assunto do debate. Ou ainda que se deve observar quem melhor desenvolve o tema em questão ou uma habilidade requisitada (a tradução de um texto para a língua original, a conversão de uma prosa em verso e vice versa, a memorização de passagens de escritos dos oradores, dos poetas ou de clássicos já apresentados em aula). Segundo o regulamento, o professor da sala é o árbitro, a autoridade que não só garante a civilidade da disputa, mas decide sobre todo o andamento do debate; é ele, também, quem apresenta o veredicto definitivo nos casos de dúvidas sobre as questões tratadas e escolhe o vencedor do debate.

Para as classes mais avançadas do colégio (e os universitários) a *disputatio* dialética¹¹³ é uma atividade de caráter público, que ocorre normalmente duas vezes ao ano. As normas do Collège d'Auch dispõem aqui o seguinte¹¹⁴: o debate pode ser proposto por qualquer membro do colégio; um aluno das classes superiores pode apresentar o tema a ser debatido, que deve ser tornado público com antecedência; a *disputatio* inicia-se com um discurso sobre as principais teses a serem debatidas; professores, alunos e visitantes podem levantar questões; a disputa se fecha com um discurso do proponente. Os professores julgarão as controvérsias e deverão zelar pela verdade e equidade do debate.

Os passos que vão da apresentação de um assunto pelo mestre até a conclusão da *disputatio* dialética são minuciosamente estabelecidos pela tradição escolástica. Inicia-se o debate com o comentário de um texto (*lectio*),

¹¹² Regulamento de Auch, 1565. Trata-se do capítulo De disputationibus et mutuis discipulorum concertationibus, ed. Bénétrix, p. 208s. Conferir em Porteau, p. 167.

¹¹³ Aqui é solicitado dos participantes: distinguir o sentido das palavras, demonstrar as implicações dos comentários e responder questões apresentadas.

¹¹⁴ Os jesuítas no *Ratio Studiorum* (1586) apresentam os aspectos pedagógicos e a organização da aplicação da *disputatio* no programa escolar; o mesmo pode ser encontrado em muitos outros colégios, inclusive no colégio de Guyenne (1583).

sua análise gramatical (*littera*) e sua demonstração lógica, em seguida se extrai um sentido (*sensus*). O passo seguinte consiste na exegese, que completa o sentido e revela o teor das idéias obtidas a partir do texto trabalhado (*sententia*). A dialética é, justamente, a parte da demonstração, o desenvolvimento dos problemas levantados no comentário. Caracteriza-se pela colocação de questões (*quaestio*) que buscam ultrapassar a compreensão inicial do assunto e apresentar argumentos contra ou a favor das teses iniciais (proposições contraditórias). Vêm, depois, as objeções e a defesa das teses concorrentes: os argumentos são expostos, atacados e defendidos, visando solucionar as questões apresentadas e convencer o público. A conclusão da *quaestio* ocorre com a *determinatio*, fruto de todo o processo de análise desencadeado. O andamento da *disputatio* segue basicamente os mesmos passos entre os grandes mestres e os iniciantes, o que varia é o grau de criação e rigor, o auditório participante e o prestígio do evento.

O ensino focalizado na leitura, no comentário e no levantamento de questões, alicerçado nos textos das “autoridades” e com forte ênfase na dialética (que com a retórica e a gramática compunham a *scientia sermocinalis*), embora praticado sistematicamente nos colégios, já parece, mesmo aos olhos dos primeiros humanistas¹¹⁵, desestimulante e pouco útil para os propósitos morais e políticos que dizem respeito à vida civil. Contestando ainda aquela tradição educacional, seguem, na mesma linha

¹¹⁵ Sempre inspirados pelos escritos de Plutarco, Cícero e Quintiliano e tendo Petrarca como marco, Manetti, Salutati, Bruni, Vergerio, Guarino, Palmieri entre outros, difundem o ideal humanista dos *studia humanitatis*, principalmente o estudo e ensino da gramática e da retórica, seguidos de perto pelo ensino da história, da poesia e da filosofia moral. Um bom exemplo da inovação humanista pode ser encontrado em Batista Guarino (filho de Guarino de Verona), que dando continuidade ao programa de ensino do pai (dividido entre elementar, gramatical e retórico), apresenta em sua obra *De ordine docendi et discendi* (1459) o seguinte roteiro pedagógico: no “curso elementar” os alunos aprendem a ler, cuidando-se nesse momento para que adquiram uma boa pronúncia, concomitantemente dedicam-se aos primeiros ensinamentos da gramática. No “curso gramatical” aprimoram-se na gramática latina, são iniciados na língua grega e tomam contato com obras históricas. Numa segunda fase, os conhecimentos de história vêm através das obras de Virgílio, Sêneca, Terêncio, Horácio etc; a retórica com Cícero e Quintiliano, e para a filosofia moral Aristóteles e Platão. Conferir em Nunes, R. A. da Costa. História da Educação do Renascimento. São Paulo: EPU. Edusp. 1980. Sobre os programas pedagógicos de Salutati, Bruni, Vergerio, Palmieri e Alberti ver Garin, E. L'educazione umanistica in Itália. Bari: Laterza, 1949. O método de ensino de Ramus, apresentado em seu escrito *Pro philosophia parisiensis Academiae disciplina Oratio*, pode ser encontrado em Garin, E. L'éducation de l'homme moderne. Paris: Fayard, 1968. p. 161 – 164.

crítica, os textos de Valla, Agrícola, Ramus, Vives¹¹⁶, Erasmo¹¹⁷, Rabelais, e de um modo bastante peculiar, Montaigne. Na visão desses humanistas os programas de ensino, em muito influenciados pela escolástica, dispensam exagerada atenção à dialética em detrimento do ensino da retórica ou mesmo da filosofia, resultando numa formação vazia e especializada, que confunde capacidade de julgamento com memorização, preferindo o formalismo¹¹⁸ ao invés de considerar a ordem da argumentação segundo suas exigências próprias, além de apresentarem temas de pouca relevância para a vida fora da escola. Especialmente em relação à dialética, opunham-se ao aristotelismo medieval, à concentração da demonstração em provas formais e ao uso de uma linguagem excessivamente técnica¹¹⁹. Em contrapartida, propunham a substituição do modo formal por um modo informal de elaboração das inferências na demonstração e sugeriam uma tentativa de aplicação prática das habilidades dialéticas, dando-lhes um uso mais criativo e menos artificial. O eco dessas críticas no plano pedagógico se observa nos novos programas

¹¹⁶ As palavras de Vives não deixam dúvida acerca da posição dos humanistas em relação às disputas escolares. “Também as disputas, que não eram poucas, secando-lhes os olhos, cegaram o juízo. A Antigüidade instituiu as disputas entre os jovens para avivar-lhes o senso e combater sua diligencia para com os estudos, seja para vencer ou para não serem vencidos ou para que os ensinamentos de seus mestres ficassem mais profundamente gravados. Entre varões formados e pessoas já adultas, mais que disputas constituíam-se em contraste de opiniões e razões, não visando uma vitória acadêmica, mas marcando um sincero desejo de conhecer a verdade. Isso indica o termo *disputaciones* do verbo *putare*: podar e purgar o juízo. Mas, com o passar do tempo [...] não apenas o povo incorreu na crença de que a finalidade do ensino era a disputa [...] mas que essa inclinação pública carregou consigo os veteranos e, por assim dizer, também os escolhidos da milícia escolástica [...] de maneira que ficaram persuadidos de que é perfeitamente supérfluo e estúpido alguém que queira reconduzir a filosofia à formação intelectual e moral e à investigação tranqüila e serena; que os estudos não possuam outro objetivo a não ser o de não ser subjugado pelo adversário, de agredir-lhe com intrepidez, sustentar seus ataques e esquadrihá-lo com muito brio, com muita arte, e com que rasteira irá atirá-lo ao solo. À criança levada à escola, desde o primeiro dia a obrigam disputar e a ensinam a brigar quando sequer sabe falar; e isso, em gramática, em poesia, em história, em dialética, em retórica, em qualquer outra disciplina” Vives, Juan L. Las disciplinas, Parte I, Livro I. In: Obras Completas, Tomo II. Tradução de Lorenzo Riber. Madrid. M. Aguilar, 1948. p. 376, 377.

¹¹⁷ Sobre Valla, Agrícola, Ramus, Erasmo e Vives e as contribuições para uma nova abordagem da retórica e da dialética, ver Mack, P. Renaissance argument – Valla and Agrícola in the traditions of rhetoric and dialectic. Leiden, New York, Köln: E. J. Brill, 1993.

¹¹⁸ Formalismo no sentido de submeter qualquer matéria às exigências da técnica (arte) ao invés de partir da matéria e ordená-la segundo suas próprias exigências.

¹¹⁹ Segundo Rummel, o debate entre os humanistas e os escolásticos é uma nova versão do “histórico debate entre as palavras e as coisas” e da “clássica disputa entre a retórica e a filosofia, agora transformados no debate entre a filologia e a dialética”. Conferir especialmente o capítulo “Humanist critique and scholastic dialectic” em Rummel, E. The humanist-scholastic debate in the Renaissance and reformation. Cambridge: Harvard University Pres. 1998. p. 193. Sobre a relação entre a filosofia e a retórica no Renascimento, ver a 5ª parte do Renaissance Thought and its sources, de P. Kristeller.

escolares, no trabalho de reforma da dialética e da retórica e no novo enfoque dado à lógica aristotélica. As críticas de Montaigne apontam nesse mesmo sentido e são dirigidas, particularmente, à ordem imposta aos debates dos “mestres em artes” (a *disputatio dialética*), considerada por ele, como vimos, um recurso artificial, desinteressante e verborrágico.

Podemos enumerar sucintamente as diferenças entre a *disputatio* escolástica e a conversação montaigneana no seguinte quadro: a *conference* ocorre em espaço privado e entre homens capazes, possui um tom familiar, tendo por juízes os próprios debatedores e, como critério, a lealdade e a pertinência dos argumentos. Render-se ao oponente é prova de honestidade e apreço pelas boas razões, a vitória não pertence ao debatedor, e sim, ao bom curso do assunto. O assunto da conversação é colhido ao acaso, podendo versar sobre qualquer coisa. A *disputatio*, por sua vez, é sempre uma espécie de cerimônia pública com a presença de mestres e pessoas de prestígio estimulando a busca do triunfo e do sucesso pessoal, e uma arbitragem externa aos adversários¹²⁰.

Segundo a avaliação de Montaigne, nas disputas públicas dos mestres não se aprende outra coisa senão tentar vencer o debate a qualquer custo (perdendo-se o proveito da discussão, que se refere à maneira como se procede na inquirição). Nas disputas a discussão se arrasta em ditos e contraditos, as razões não são levadas em conta, nem a construção das frases, a brevidade é desprezada (fazendo proliferar as digressões). Montaigne ironiza:

[B] Quem obteve compreensão na lógica? Onde estão suas belas promessas? [...] [B] Acaso vemos mais algaravia no palavreado das regateiras do que nas disputas públicas dos homens dessa profissão? Eu preferiria que meu filho aprendesse a falar nas tavernas e não nas escolas de eloquência.¹²¹

¹²⁰. Conferir em Porteau. p. 284.

¹²¹ Ensaios. Livro III, 8. p. 211, 212. Les Essais. p. 926, 927.

O núcleo da crítica de Montaigne não está tanto nas denúncias das incivildades cometidas no debate, e muito menos nas matérias postas em questão, está, sim, no fato da ordem artificial da dialética escolástica não garantir nem a reflexão, nem a correção e, muito menos, a boa ordem da conversação. A reflexão e a “correção” (a função “corretiva” da formação) são abandonadas em vista do sucesso das próprias opiniões; a pertinência é esquecida em função da obediência servil às prescrições da arte.

Fazendo contraponto à ordem artificial da dialética escolástica e aos seus atores, Montaigne oferece a figura de Sócrates como modelo de bom debatedor:

[C] Sou da opinião que em Platão e em Xenofonte Sócrates debate mais em favor dos debatedores do que do debate, e para instruir Eutidemo e Protágoras com o conhecimento da tolice deles, mais do que da tolice de sua arte. Ele empunha a primeira matéria como quem tem uma finalidade mais útil do que esclarecê-la, ou seja, esclarecer os espíritos que ele se encarrega de manejar e exercitar.¹²²

Em Sócrates estão presentes os elementos caros à conversação. Um deles se refere à maneira de conduzir o debate: “[A] [...] Sócrates está sempre perguntando e agitando a discussão, nunca decidindo, nunca satisfazendo, e diz não ter outra ciência além da ciência de opor objeções.”¹²³ O outro diz respeito ao conhecimento de si mesmo pelo confronto de pontos de vista entre os debatedores: “De que trata Sócrates mais amplamente que de si mesmo? A que encaminha ele mais amiúde as palavras de seus discípulos, senão a falar de si mesmos, não da lição de seus livros mas do ser e movimento de suas almas.”¹²⁴ Sócrates também reúne os requisitos do bom ouvinte, fazendo “seus

¹²² Ensaaios. Livro III, 8. p. 213. Les Essais. p. 927. “[B] Assim, nesta de conhecer a si mesmo, o fato de todos se verem tão convictos e satisfeitos, de todos pensarem que são suficientemente entendidos e atilados significa que todos não entendem absolutamente nada disso, [C] como Sócrates ensina a Eutidemo em Xenofonte.” Ensaaios. Livro III, 13. p. 438. Les Essais. p. 1075.

¹²³ Ensaaios. Livro II, 12. p. 264. Les Essais. p. 264.

¹²⁴ Ensaaios. Livro II, 6. p. 71. Les Essais. p. 378, 379.

discípulos falarem” e só se pronunciando posteriormente¹²⁵, sem se encolerizar com as contradições que lhe são apresentadas, recebendo-as, ao invés disso, como motores para o debate: “O fato de Sócrates acolher sempre rindo as objeções que faziam a seu discurso, poderíamos dizer que era causado por sua força e que [...] ele as aceitava como matéria para nova glória.”¹²⁶ Além disso, não assume a postura do pedante, impregnada de competência livresca e de dogmatismo; propondo que nos concentremos na sabedoria útil à vida. Ele introduz a disposição cética para a dúvida e a ignorância, não se precipitando em apresentar respostas: “[A] [...] quando lhe perguntaram o que sabia, respondeu que sabia que nada sabia.”¹²⁷

A dialética socrática se aproxima, portanto, das condições exigidas por Montaigne para a boa conversação, sendo articulada de maneira a se manter no tema da discussão, desprezando as longas digressões (através de perguntas diretas) e desvios ou os comentários carregados de referências e tom cerimonioso (o seu discurso é simples e ágil). E, sem dúvida, o mais importante nesta perspectiva é que, no acolhimento das contradições e das objeções apresentadas, desencadeia-se o conhecimento de si (a consciência da própria ignorância, das próprias limitações e erros). O diálogo socrático, diz Montaigne, “ensina e exercita a um só golpe”.

Essa linha de crítica à dialética escolástica apresentada nos *Ensaio*s, centrada na proposta de uma “ordem natural” para os diálogos e que direta ou indiretamente sofre a influência de Sócrates, também está presente em Ramus, confirmando a afinada ressonância dos principais temas humanistas nos *Ensaio*s¹²⁸.

¹²⁵ Ensaios. Livro I, 26. p. 224, 225. Les Essais. p. 150.

¹²⁶ Ensaios. Livro III, 8. p. 209. Les Essais. p. 924. A força de Sócrates está em admitir sua ignorância, dispondo-se a investigar as contradições que lhe eram apresentadas, ou seja, não se obstinando em suas posições como fazem os tolos: “É por minha experiência que aponto a ignorância humana, que, em minha opinião, é o partido mais seguro da escola do mundo. Os que não a quiserem inferir em si mesmos por um exemplo tão vão como o meu e como o deles, reconheçam-na por Sócrates [...] [C] Pois o filósofo Antístenes dizia a seus discípulos: ‘Vamos, vós e eu, escutar Sócrates; lá eu serei discípulo convosco.’ E ao defender o dogma da seita estoica de que a virtude bastava para tornar uma vida plenamente venturosa e sem necessidade de coisa alguma, ‘acrescentava: a não ser da força de Sócrates.’” Ensaios. Livro III, 13. p. 439. Les Essais. p. 1076.

¹²⁷ Ensaios. Livro II, 12. p. 252. Les Essais. p. 501.

¹²⁸ Para Marie-Luce Demonet, a idéia de uma “dialética natural” defendida por Montaigne como presente em todos os homens (nos rudes, nos pastores, etc.) também pode ser encontrada nos

Ramus, como Montaigne, suspeita da utilidade da dialética escolástica:

Tinha eu, na compreensão da história e no conhecimento do passado, o julgamento mais certo? Era orador mais eloqüente? Poeta mais fecundo? Não, certamente. Para dizê-lo em uma palavra, constatei que em nada esta lógica me tinha tornado mais perito.¹²⁹

Depois de passar alguns anos estudando, lecionando e praticando a lógica aristotélica, Ramus publica, em 1543, o seu *Dialecticae Institutiones*, no qual esboça os primeiros contornos de sua proposta de reforma da dialética¹³⁰.

manuais humanistas. É esta “aptidão” que permite a ordem no debate: “a conversação será, por conseguinte, o que permanece quando não se viola um dos dois princípios que fazem existir o diálogo: o contrato de cooperação e sobretudo, na arte de argumentar, o princípio de pertinência” Conferir em Demonet, M.-L. “À plaisir” Sémiotique et scepticisme chez Montaigne. Orléans: Paradigme, 2002. p. 157.

¹²⁹ “Avais-je, dans l’intelligence de l’histoire et la connaissance du passé, le jugement plus sûr? Étais-je orateur plus éloquent? poète plus fécond? Non certes. Pour le dire d’un mot, je constatai qu’en rien cette logique-là ne m’avait rendu plus expert.” Ramus, 1569, Col. 153. Apud Porteau, p. 291.

¹³⁰ Para Ramus a dialética é responsável pela ordem das coisas, a gramática pela etimologia e pela sintaxe no falar e no escrever, e a retórica pelo adorno e apresentação dos discursos. A dialética ramista está dividida em duas partes: uma que diz respeito à criação e trata de encontrar os argumentos (invenção), e a outra se refere ao julgamento (disposição), que ordena os argumentos, busca suas provas e expõe as explicações. A disposição abrange também a memória. A parte analítica, ou seja, o julgamento (ou *dispositio*) está dividida em três partes: proposição, silogismo e método. À memória, também pertencente à dialética, cabe introduzir a ordem no discurso. Em termos gerais, a dialética é responsável pela condução do uso da razão. Conferir em Rossi, P. A chave universal: artes da memorização e lógica combinatória desde Lúlio até Leibniz. Bauru: Edusc, 2004. p. 204 - 205. A definição de método ramista sofreu várias transformações desde seu primeiro enunciado, em 1543, e a versão de 1576; em síntese pode-se dizer que seu método circunscreve-se ao âmbito interno da dialética, sendo entendido como “único” para todo tipo de saber; entretanto, não deve ser confundido com os métodos de demonstração próprios da dialética escolástica. Ramus é reconhecido por parte da crítica retórica como responsável por provocar o surgimento do método científico (concomitantemente ao declínio da retórica), o que lhe garante o posto de precursor de Bacon e de Descartes. Tal afirmação apóia-se na reforma ramista da dialética que propõe a transferência da invenção e da disposição, ramos tradicionais da retórica, para a dialética, deixando ao encargo da primeira os aspectos estéticos, persuasivos e éticos do discurso e, para a segunda, a dimensão da descoberta e da prova, porém com um enfoque mais simplificado da lógica se comparada com aquele da tradição escolástica. Para Ramus o método é subdividido em duas partes: uma delas - método de doutrina - dedicada aos argumentos ligados às coisas estáveis; e a outra - método da prudência - encarregada da condução dos argumentos do que é contingente (método muito utilizado entre os oradores e poetas). Ao reintroduzir aspectos da retórica na dialética, Ramus, também segundo alguns críticos, permanece completamente inserido no espírito do Renascimento por não desvincular a dialética do enriquecimento estético e afetivo que a retórica pode proporcionar à argumentação. Conferir em Meyer, M. Carrilho, M. M., Timmermans, B. História da retórica. Tradução de Maria M. Berjano. Lisboa: Temas e Debates, 2002. p. 126 - 133. Sobre o método

Nesta obra objetiva simplificar a dialética e livrá-la dos embaraços que julga serem provocados pelos termos aristotélicos e escolásticos e, ainda promove uma reinterpretação dos escritos de Aristóteles, com o intuito de facilitar o ensino e a aplicação da dialética.

Segundo Ramus, a dialética é a “arte de bem disputar e raciocinar sobre qualquer coisa.” (*Dialectique*, 1555), sendo que o termo *disputer* é por ele empregado no sentido de dividir as dificuldades de modo apropriado, seguindo dedutivamente do mais geral para o mais singular. Também afirma que a dialética nos permite discorrer e raciocinar, “usar a razão” tendo o termo *disserendi* o sentido de “encaminhamento de idéias”, “de argumentação sustentada”. Pela conexão entre *disserere* e *disputer* pode-se entender a dialética como um “debate para se chegar a uma decisão” ou “colocar em ordem os argumentos e os termos de uma questão”. A prática da dialética, segundo pensa, é natural ao homem, fruto da força da razão. Sustentada apenas pela razão e pelas capacidades de cada um, a dialética proporciona uma via de acesso (método) simples e única ao conhecimento e à elaboração de julgamentos. À “dialética natural”, própria da natureza do homem (de seu *ingenium*, talento natural inscrito nos homens em graus variados), Ramus opõe a dialética escolástica, que precisa recorrer à tradição das autoridades para justificar seu modo de condução do debate e seu discurso¹³¹. Em função da repercussão das idéias de Ramus, a oposição entre a forma natural e o formalismo escolástico torna-se um tópico habitual entre os contemporâneos de Montaigne.

A “dialética natural” ramista é também uma expressão da liberdade de debater e julgar sem as amarras do “crédito e da autoridade”, como quer Montaigne no I, 26. E, tanto para Ramus como para ele, a substituição da “ordem artificial” da escolástica por uma ordem natural e espontânea do

em Ramus ver o Livro I, capítulo IV, de Robinet, A. Aux sources de l'esprit cartésien. L'axe La Ramée - Descartes: de la Dialectique de 1555 aux Regulae. Paris: Vrin, 1996. Ver também Barros, Alberto R. de, A teoria da soberania de Jean Bodin. São Paulo: Unimarco, 2001. cap. “Arte jurídica”, item 2.1.

¹³¹ Conferir em Robinet, A. Aux sources de l'esprit cartésien. L'axe La Ramée - Descartes: de la *Dialectique* de 1555 aux *Regulae*. p. 11 – 23.

entendimento tem em Sócrates a grande inspiração. Ramus assim escreve no *Dialectique*:

Sócrates que ‘celebrou maravilhosamente’ a dialética, ‘quando falava modestamente de si, dizia que não sabia outra coisa senão que nada sabia, no entanto, atribuíase nesta exceção a ciência da Dialética, única pela qual podia saber a sua ignorância’.¹³²

Porém, é preciso também destacar que, apesar do mesmo gênero de preocupações e críticas iniciais, há, entre Ramus e Montaigne profundas diferenças. O ponto comum entre ambos está na valorização de uma ordem natural, cuja maior referência é o diálogo socrático, entendido como um movimento natural do pensamento. Mas, a partir disso, o desdobramento das posições e objetivos de um e de outro seguem percursos completamente distintos.

Ramus não deixara de permanecer vinculado à dialética e ao formalismo, dedicando-se à criação de um método de demonstração e prova que permitisse o estabelecimento de um saber certo, antecipando-se, neste sentido, às novas concepções de método que seriam elaboradas no século seguinte. Montaigne toma a direção oposta, a ordem natural que persegue está completamente desvinculada de qualquer artificialismo, sem a preocupação de constituir um método para o conhecimento da verdade.

No “Da educação das crianças” o tema da conversação ainda não está encerrado. Ao retomarmos o parágrafo que vínhamos tratando anteriormente, encontraremos, agora, mais uma das exigências fundamentais do debate: a livre manifestação da opinião não deve estar comprometida com causas alheias ou com qualquer autoridade além do limite estrito do “dever público” ou

¹³² Ramus, *Dialectique*. p. iii. Apud Robinet, A. Aux sources de l’esprit cartésien. L’axe La Ramée - Descartes: de la *Dialectique* de 1555 aux *Regulae*. p. 200.

das próprias convicções. A liberdade exigida na conversação não é compatível com a obrigação de pronunciar-se sobre assuntos que não passaram pelo crivo e não contam com o assentimento, ou seja, com causas e posições que não foram tomadas como próprias (mesmo que provisoriamente). A advertência de Montaigne é bastante clara nesse sentido:

[A] “Pois ele não subirá numa tribuna para recitar um papel prescrito. Não estará engajado em causa alguma a não ser porque a aprove.”¹³³

Para o livre exercício das opiniões, Montaigne recomenda o comprometimento apenas com as próprias convicções, não se submetendo a outro guia senão o próprio julgamento. As condições para esta liberdade são, sobretudo, não hipotecar a opinião às instituições (cargos, encargos, deveres que configuram e movem a vida pública e social) ou em troca de benefícios financeiros. Há aqui a recusa “aristocrática” do exercício dos *métiers* especializados (de professor ou de advogado, daí a referência à cátedra [*chaise*]), pelos quais se paga por um serviço:

[A] “Nem exercerá um ofício em que seja vendida por dinheiro de contado a liberdade de poder arrepende-se e de admiti-lo.”¹³⁴

Montaigne acusa a inevitável limitação da expressão pessoal quando a palavra está engajada em uma causa alheia, seja ela relacionada ao ofício que se pratica ou ao cargo que se ocupa. Essa advertência se liga à necessidade de preservar a possibilidade das mudanças de opinião; pois, enquanto os pratos da balança e o julgamento puderem oscilar livremente, é sinal de que a presunção, a obstinação, a submissão e o servilismo não tomaram a frente. O ponto central desse argumento, no qual o ensaísta insiste e o qual retorna de

¹³³ “Car il ne sera pas mis em chaise pour dire um rolle prescript. Il n'est engagé à aucune cause, que par ce qu'il approuve.” Ensaíos. Livro I, 26. p.231, 232. Les Essais. p. 155.

¹³⁴ “Ny ne fera du mestier où se vent à purs deniers contans la liberté de se pouvoir repentir et reconnoistre.” Ensaíos. Livro I, 26. p. 232. Les Essais. p. 155.

vários modos, consiste na necessidade de manter aberta a via da correção, de poder se arrepender dos pontos de vista assumidos anteriormente e “render-se e entregar as armas à verdade [...] quer nasça nas mãos de seu adversário, quer em si mesmo por alguma reconsideração”¹³⁵, ou seja, na medida em que ocorre o engajamento em causas alheias ou remuneradas não se poderá voltar atrás e rever as posições, “*repentir et reconnoistre*”:

Se seu preceptor seguir minha opinião, ele lhe formará a vontade para ser um servidor muito leal de seu príncipe e muito afeiçoado e muito corajoso; mas lhe esfriará o desejo de prender-se a ele de outra forma que não por um dever público. Além de vários outros inconvenientes, que ferem nossa liberdade com essas obrigações particulares, o julgamento de um homem comprometido e pago é menos íntegro e menos livre ou é onerado de imprudência e ingratidão.¹³⁶

É preciso, ainda, distinguir entre submeter-se às autoridades públicas e deixar-se escravizar, ou, dizendo de outra forma, saber demarcar o que é fruto do próprio discernimento e os compromissos sociais nos quais se está envolvido por obrigação, por “dever público”. Montaigne não esquece as qualidades necessárias ao bom servidor de um príncipe: as virtudes típicas da educação cavaleiresca - lealdade, afeição, coragem - sinalizam a dedicação e os préstimos esperados de um nobre a seu senhor. Porém, o núcleo desta passagem é outro. Sem contradizer os valores cívicos, permanece indicada a necessidade de se delimitar a fronteira entre a liberdade pessoal e a obrigação social, buscando-se encontrar a medida do comprometimento com tais

¹³⁵ “[...] se rendre et à quitter les armes à la verité, tout aussi tost qu’il l’appercevra: soit qu’elle naisse és mains de son adversaire, soit qu’elle naisse en luy-mesmes par quelque ravissement.” Ensaios, Livro I, 26. Les Essais. p. 155.

¹³⁶ “Si son gouverneur tient de mon humeur, il luy formera la volonté à estre tres loyal serviteur de son prince et tres-affectionné et tres-courageux; mais il luy refroidira l’envie de s’y attacher autrement que par un devoir publique. Outre plusieurs autres inconvenients qui blessent nostre franchise par ces obligations particulieres, le jugement d’un homme gagé et achetté, ou il est moins entier et moins libre, ou il est taché et d’imprudence et d’ingratitude.” Ensaios. Livro I, 26. p. 232. Les Essais. p. 155.

obrigações, sem afetar os limites entre as disposições pessoais¹³⁷ e o que é estrito ao “dever público”.

A necessidade de cumprir com as obrigações civis, principalmente a obediência às leis e aos poderes constituídos é incontestável, independentemente de nossa apreciação sobre seu valor (se justo ou injusto): “[B] Quem lhes obedece [as leis] porque são justas não lhes obedece justamente pelo que deve.”¹³⁸ A submissão às leis e ao príncipe é inevitável, mas é também impessoal¹³⁹. Já o engajamento nas causas ou com aqueles que exercem algum poder é sempre pessoal. Trata-se de escolher ou não se comprometer e não de estar obrigado.

De fato, a vida ativa inclui uma parcela de obrigação, mas é preciso saber conciliá-la com as exigências da esfera privada e com o exercício do discernimento moral:

Um cortesão só pode ter direito e vontade de dizer e pensar favoravelmente sobre um senhor que, entre tantos milhares de outros súditos, escolheu-o para ser alimentado e engrandecido por sua mão. Esse favor e proveito corrompem não sem alguma razão sua franqueza, e a ofuscam. Por isso habitualmente vê-se que a linguagem dessas pessoas é diferente de toda

¹³⁷ Em relação aos deveres públicos e comprometimento pessoal, no capítulo III, 10 Montaigne escreve: “[B] Minha opinião é que devemos emprestar-nos a outrem e só nos darmos a nós mesmos.[...] Se por vezes me impeliram ao manejo de assuntos alheios, prometi tomá-los nas mãos, não no pulmão nem no fígado; encarregar-me deles, não incorporá-los; interessar-me por eles, sim, apaixonar-me, de forma alguma; atento para eles mas não os fico chocando.” Ensaios. Livro III, 10. p. 328, 329. Les Essais. p. 1003, 1004. Para Montaigne a participação na vida pública é sempre “temporária e acidental”, devendo ser exercida sem arrebatamentos, e principalmente sem abrir mão das convicções pessoais. Sobre a vida ativa e a vida privada ver Starobinski, p. 251ss e para uma análise do III, 10 conferir H. Friedrich em *Montaigne*, p. 262ss.

¹³⁸ Ensaios. Livro III, 13. p. 434. Les Essais. p. 1072.

¹³⁹ O sexto parágrafo do capítulo “Do útil e do honesto” esclarece bem esta posição: “De resto, não sou pressionado por paixão de ódio ou de amor para com os grandes; nem tenho minha vontade sob o jugo de ofensa ou de obrigação pessoal. [C] Encaro nossos reis com uma afeição simplesmente legítima e civil, nem movida nem demovida por interesse privado. E felicito-me por isso. [B] A causa geral e justa não me envolve mais do que moderadamente e sem febre. Não estou sujeito a essas hipotecas e compromissos penetrantes e íntimos [...]” Ensaios. Livro III, 1. p. 8. Les Essais. p. 792.

outra linguagem de um estado, e pouco digna de fé em tal matéria.¹⁴⁰

Assim, nos acordos de fidelidade feudal - servir a um senhor – o compromisso pessoal é forçoso e com ele o empenho da própria palavra. No capítulo “Do governo da própria vontade”¹⁴¹ (III, 10) referente ao tema da conciliação entre a dedicação à vida pública e as disposições pessoais, Montaigne nos apresenta o ônus daqueles que se confiam inteiramente à custódia de outro - a perda da independência intelectual e moral: “[B] Os homens entregam-se para locação. Suas faculdades não são para eles, são para aqueles a quem se sujeitam; seus locatários é que estão dentro deles, não eles.”¹⁴² Quem se deixa dominar internamente (as faculdades), permitindo que se ultrapassem os limites do dever público, perde a liberdade de sua consciência e a posse da própria palavra: suas opiniões já não são mais fruto de seu julgamento, estão, na verdade, transformadas pela sujeição. Por isso sua fala também já não reflete seu “estado social” [*langage d'un estat*], soa de modo diverso daqueles de seu meio porque já não é mais sua, daí a impressão de hipocrisia, de franqueza corrompida, e, por consequência, a instalação da desconfiança.

Por fim, depois de discorrer sobre as condições da liberdade de expressão que o debate exige, Montaigne comenta os benefícios pedagógicos a serem extraídos da observação dos homens. Este último parágrafo do 1, 26 dedicado à conversação refere-se à instrução proporcionada pela observação dos homens humildes e de suas atividades próprias. Agora não se trata tanto de protagonizar diretamente o debate, e sim de aprender a ser espectador¹⁴³ e de aprender com as condutas e as palavras destes homens, mesmo em suas tolices e fraquezas – a título de contra-exemplos:

¹⁴⁰ “Un courtisan ne peut avoir ny loi ni volonté de dire et penser que favorablement d'un maistre qui, parmi tant de milliers d'autres subjects, l'a choisi pour le nourrir et eslever de sa main. Cette faveur et utilité corrompent non sans quelque raison sa franchise, et l'esblouissent. Pourtant void on costumierement le langage de ces gens-là divers à tout autre langage d'un estat, et de peu de foy en telle matiere.” Ensaio. Livro I, 26. p. 232. Les Essais. p. 155.

¹⁴¹ “De mesnager as volonté” traduzido por “De poupar a vontade” na edição da Martins Fontes.

¹⁴² Ensaio. Livro III, 10. p. 329, 330. Les Essais. p. 1004.

¹⁴³ Outra referência ao espectador que aprende com a movimentação dos homens e suas atividades é apresentado por Montaigne no I, 26 quando do comentário sobre Pitágoras e as olimpíadas: alguns lá estão com o intuito de observar a vida dos homens para aprender a regular a sua. Conferir p. 237. Les Essais. p. 157.

Ele sondará o alcance de cada um: um vaqueiro, um pedreiro, um viandante; é preciso pôr tudo a render, e tomar emprestado de cada um segundo sua mercadoria, pois em administração tudo serve; mesmo a tolice e a fraqueza dos outros lhe será instrução. Ao examinar as graças e as maneiras de cada um, ele fará nascer em si anseio pelas boas e desprezo pelas más.¹⁴⁴

Percebemos nessa passagem uma prescrição de como deve operar a observação. A possibilidade de uma eventual observação passiva é imediatamente descartada e substituída por um “sondar” [*il sondara*] as capacidades dos participantes da conversa. O aluno de Montaigne irá observar¹⁴⁵ e avaliar, examinando a maneira como cada um procede.

No que diz respeito ao convívio com os homens, deve-se estar atento a tudo e não somente ao que aparenta ser mais respeitável ou merecedor de deferências, pois nem sempre as vantagens dos cargos e as dignidades sociais são sinônimas de mérito e *suffisance*. Nas conversas, muitos são aqueles que aparentam saber mais do que realmente sabem, mas, na verdade, utilizam-se de uma “competência alheia” e quando pressionados, não raras vezes deixam vir à tona sua inépcia. Essa mesma advertência está presente no “Da arte da conversação”. Ali Montaigne diz: “[...] é que nas conversações nem todas as palavras que nos parecem acertadas devem ser aceitas incontinenti. A maioria dos homens são ricos de uma competência alheia.”¹⁴⁶ O espectador atento não se deixa fascinar por superioridades e acertos aparentes:

¹⁴⁴ “Il sondera la portée d’un chacun: un bouvier, un masson, un passant; il faut tout mettre en besongne, et emprunter chacun selon sa marchandise, car tout sert en mesnage; la sottise mesmes et foiblesse d’autrui luy sera instruction. A contreroller les graces et façons d’un chacun, il s’engendrera envie des bonnes, et mespris des mauvaises.” Ensaios. Livro I, 26. p. 233. Les Essais. p. 155, 156.

¹⁴⁵ Conferir em Rigolot as associações de Montaigne acerca do “ver”, do “observar” o que está ao redor como um exercício para a formação do julgamento. Rigolot. Les metamorphoses de Montaigne. Paris: PUF, 1988. p. 164-166.

¹⁴⁶ Ensaios. Livro III, 13. p. 225. Les Essais. p. 936.

[A] Advirtam-no para, estando em companhia, ter os olhos por toda a parte; pois observo que os primeiros assentos geralmente são ocupados pelos homens menos capazes, e que dificilmente as grandezas da fortuna se acham misturadas com a competência.¹⁴⁷

Posta essa advertência, Montaigne passa ao sentido afirmativo da recomendação, conduzindo seu aluno a observar o que cada um pode no que se refere aos próprios ofícios e práticas. Tais conversas são particularmente interessantes na medida em que delas se pode aprender com a maneira direta e clara desses homens falarem sobre suas “graças” e seus “modos”. Aqui o aprendizado não ocorre a partir dos exemplos de excelência, como aqueles presentes nos antigos e seus preceitos morais ou nas histórias exemplares, de modo a seguir o que de mais tradicional há na pedagogia (a formação pela imitação dos homens dignos e seus feitos). A formação também se faz pela observação do mau exemplo¹⁴⁸. As “fraquezas” e as “tolices”, sempre mais assíduas que os verdadeiros acertos, ensinam por oposição, como um modelo a ser seguido ao contrário. O mau exemplo, obviamente, não é para ser imitado, é para ser evitado¹⁴⁹.

E, tangencialmente, outro ponto pode ainda ser lembrado em relação à comunicação com os homens: tal contato poderia vir a colaborar na aquisição da capacidade de interagir apropriadamente com a gente comum que participa de nosso cotidiano. Montaigne admira a abertura daqueles que conseguem

¹⁴⁷ “On l’advertira, estant en compaignie, d’avoir les yeux par tout; car je trouve que les premiers sieges sont communément saisis par les hommes moins capables, et que les grandeurs de fortune ne se trouvent guieres meslées à la suffisance.” Ensaio. Livro I, 26. p. 233. Les Essais. p. 155.

¹⁴⁸ Montaigne admite aprender mais por oposição que por exemplo: “Diariamente o comportamento tolo de alguém adverte-me e me previne. O que irrita atinge e desperta melhor do que o que agrada. Esta época é própria para só nos emendarmos de costas, por discordância mais que por acordo, por diferença mais do que por semelhança. Sendo pouco ensinado pelos bons exemplos, sirvo-me dos maus, cuja aula é habitual.” Ensaio. Livro III, 8. p. 205. Les Essais. p. 922.

¹⁴⁹ No III, 8, temos o comentário acerca do professor de música que leva seus alunos para observarem um mau instrumentista e aprenderem (pelo desprezo e horror que sua música lhes causava) o que não devem fazer; estes discípulos são, assim, advertidos pela oposição, pelo mau exemplo. É nesse mesmo espírito que também Montaigne se oferece como exemplo: o “registro da minha vida [...] é bastante exemplar desde que se tome a contrapelo a instrução.” Ensaio. Livro III, 13. p. 444. Les Essais. p. 1079.

movimentar suas capacidades de modo a disponibilizarem, conforme a condição de seus interlocutores. No capítulo “De três relacionamentos”, assim escreve: “Eu louvaria uma alma com diversos pavimentos, que saiba tanto subir como baixar [...] que possa discorrer com seu vizinho sobre sua construção, sobre sua caçada e sobre seu processo, conversar com prazer com um carpinteiro e um jardineiro; invejo os que sabem confraternizar com o menor de seu séqüito e travar relações com sua própria criadagem.”¹⁵⁰ Além da diversidade de ensinamentos que se pode obter nos contatos cotidianos, teríamos um ganho adicional ao aprender “baixar até o modo de ser daqueles com quem estais.”¹⁵¹ O único requisito a ser obedecido em tal circunstância é a ordem na condução da conversa.

Para garantir o efetivo sucesso de todas essas ações pedagógicas, Montaigne ainda faz uma última recomendação. É preciso que o discípulo seja adequadamente motivado para a conversação:

Coloquem-lhe no espírito uma honesta curiosidade de se informar sobre todas as coisas; tudo o que houver de singular ao seu redor [...]¹⁵²

O aprendizado exige uma “honesta curiosidade”. À motivação para a aprendizagem alia-se uma curiosidade de boa-fé¹⁵³, ciente das imperfeições e fraquezas dos nossos julgamentos. Em várias passagens dos *Ensaaios* podemos constatar duras críticas à curiosidade imoderada, que desenfreadamente busca por um saber acima das possibilidades humanas ou de pouca utilidade para nossas reais necessidades¹⁵⁴, resultando nas

¹⁵⁰ Ensaaios. Livro III, 3. p. 52. Les Essais. p. 821.

¹⁵¹ Ensaaios. Livro III, 3. p. 52. Les Essais. p. 822.

¹⁵² “Qu'on luy mette en fantasie une honeste curiosité de s'enquerir de toutes choses; tout ce qu'il y aura de singulier autour de luy [...].” Ensaaios. Livro I, 26. p. 233. Les Essais. p. 156.

¹⁵³ Conferir em Deleque, Y. Montaigne et la mauvaise foi. L'écriture de la vérité. Paris: Honoré Champion, 1998. p. 104 – 110.

¹⁵⁴ Um exemplo da crítica à curiosidade que arrasta o homem para a busca insaciável do saber pode ser encontrada no comentário em que Montaigne lembra o elogio de Tácito à mãe de Agrícola por frear o filho em sua sede de conhecimento. O homem não consegue moderar-se, limitar-se em conformidade com suas necessidades: “Acho que em curiosidade de saber ocorre o mesmo: ele assume da tarefa muito mais do que pode fazer e muito mais do que lhe cabe fazer.” Ensaaios. Livro III, 12. p. 382. Les Essais. p. 1038. No II, 12, a curiosidade é mencionada

conseqüências também já mencionadas – o dogmatismo e a vaidade. À curiosidade insaciável e à busca presunçosa do saber contrapõe-se uma inquirição “honestá”, que colhe na diversidade dos homens variados elementos, similarmente ao que foi sugerido na metáfora das abelhas:

[...] ele verá: um edifício, uma fonte, um homem, o local de uma batalha antiga, a passagem de César ou de Carlos Magno; [...]. Ele se informará sobre os costumes, os recursos e as alianças deste príncipe ou daquele. São coisas muito agradáveis de aprender e muito úteis de saber.¹⁵⁵

Contudo, não se deve confundir a curiosidade do observador atento com a prática da compilação de “lugares comuns” ou “leçons”, recursos usuais aos contemporâneos de Montaigne. Nenhum acontecimento, nenhuma experiência ou observação vale por si só, é preciso que se faça a “digestão”, que sejam colocados em cem facetas, enfim, que se exerça o julgamento¹⁵⁶.

De todas essas advertências e recomendações apresentadas sobre a conversação no I, 26, é importante ressaltarmos que o cerne da formação para

entre o rol de paixões e infortúnios humanos. “[A] [...] temos como quinhão nosso a inconstância, a irresolução, a incerteza, a dor, a superstição, a inquietação das coisas por vir (mesmo depois da nossa vida), a ambição, a avareza, o ciúme, a inveja, os apetites desregrados, loucos e indomáveis, a guerra, a mentira, a deslealdade, a difamação e a curiosidade. Por certo pagamos extraordinariamente caro por essa bela razão de que nos vangloriamos e essa capacidade de julgar e conhecer, se as adquirimos à custa desse número infinito de paixões a que estamos incessantemente expostos.” Ensaio, Livro II, 12. p. 229, 230. Les Essais. p. 486. Sobre a utilidade do saber veremos acerca da filosofia e das artes liberais um pouco mais à frente no I, 26, p. 238; Les Essais, p. 159.

¹⁵⁵ “[...] il le verra: un bastiment, une fontaine, un homme, le lieu d’une bataille ancienne, le passage de Caesar ou de Charlemagne [...]. [A] Il s’enquerra des meurs, des moyens et des alliances de ce Prince, et de celui-là; Ce sont choses tres-plaisantes à apprendre et tres-utiles à sçavoir.” Livro I, 26. p. 233. Les Essais. p. 156.

¹⁵⁶ No III, 8 Montaigne nos mostra que o valor do entendimento de um homem não se restringe ao relato de uma experiência e sim nas razões e conclusões que se extrai delas. Conferir em Ensaio. Livro III, 8. p. 218. Les Essais. p. 931. Dos exemplos, dos comentários e das histórias interessa o trabalho reflexivo que os segue: “[B] As reflexões [*les discours*] são minhas, e sustentam-se pela prova da razão, não da experiência: cada qual pode acrescentar-lhes seus próprios exemplos; e quem não os tiver não deixe de crer que assim é, visto o número e a variedade das ocorrências [*accidens*].” Ensaio. Livro I, 21. p. 156. Les Essais. p. 105. Conferir em Deleurye, Y. Montaigne et la mauvaise foi. L’écriture de la vérité. Paris: Honoré Champion, 1998. p. 104 – 110.

a boa conversa exige um aprendizado moral e intelectual, sem o qual a condução adequada da argumentação não se concretiza. Trata-se de uma prática que requer caráter virtuoso e pertinência discursiva. Podemos sintetizar as recomendações centrais do segmento em: aprender a ouvir; ter pertinência e brevidade na argumentação; saber reconhecer os erros; e saber ouvir todos, ou seja, aprender com todos. Em um parágrafo lapidar Montaigne resume todas as “capacidades” a serem apreendidas nessa tarefa educacional:

[A] Que sua consciência e sua virtude reluzam em suas palavras, [C] e tenham como guia apenas a razão. [A] Que o façam compreender que confessar o erro que descobriu em seu discurso, ainda que seja percebido apenas por ele, é um ato de discernimento e de sinceridade, que são as qualidades que ele procura; [C] que obstinar-se e contestar são qualidades comuns, que se manifestam mais nas almas baixas; que reconsiderar e corrigir-se, abandonar no ímpeto do ardor uma opinião errônea são qualidades raras, fortes e filosóficas.¹⁵⁷

3. A freqüentação dos livros

Uma parte importante da freqüentação dos homens realiza-se pela freqüentação dos livros¹⁵⁸. É nessa fonte de conversação indireta – o livro -

¹⁵⁷ “Que sa conscience et sa vertu reluisent en son parler, et n'ayent que la raison pour guide. Qu'on luy face entendre que de confesser la faute qu'il descouvrira en son propre discours, encore qu'elle ne soit aperceue que par luy, c'est un effet de jugement et de sincerité, qui sont les principales parties qu'il cherche; que l'opiniatrer et contester sont qualitez communes, plus apparentes aux plus basses ames; que se raviser et se corriger, abandonner un mauvais party sur le cours de son ardeur, ce sont qualitez rares, fortes et philosophiques.” Ensaios. Livro I. 26. p. 232. Les Essais. p. 155.

¹⁵⁸ Montaigne desfruta na companhia dos livros um “divertimento honesto” que, ao contrário do comércio com os homens, está sempre acessível para prestar-lhe serviço, prazer e companhia (II, 10. p. 116. Les Essais. p. 409). No capítulo “Dos livros” comenta seu prazer pela leitura, sobre os livros que possui e de como e com que intuito se dedica à leitura, passando em seguida a discorrer sobre o que o atrai na poesia, na filosofia moral e, especialmente, na história. Entre os livros para diversão estão Boccaccio, Rabelais, Jean Second. Dos Antigos, a

essencial para o contato com os grandes homens do passado e para se aprender sobre os costumes e a moral, que Montaigne quer fazer beber seu pupilo. Assim escreve:

Nessa freqüentação dos homens, pretendo incluir também, e principalmente, os que vivem apenas na memória dos livros. Ele freqüentará, por meio das histórias, as grandes almas das melhores épocas.¹⁵⁹

E que proveito se espera que o aluno retire dos livros de história? A resposta desta questão nos remete ao papel formador conferido à história e à seleção dos historiadores a serem estudados¹⁶⁰.

poesia de Virgílio, Lucrécio, Catulo, Horácio. Mas os livros não são só prazer, neles também há estudo, conhecimentos significativos na medida em que colaboram para o conhecimento de si e ensinam a viver e a morrer bem. As leituras que além do prazer trazem “[...] um pouco mais de fruto, onde aprendo a regar meus humores e minhas disposições [...]”, estão Plutarco, seu preferido, Sêneca e as obras morais de Cícero. Entre os historiadores antigos: Diógenes Laércio, Tácito, César, principalmente Plutarco. Na companhia dos livros não está interessado em adquirir conhecimentos para ostentação (o que confessa já tê-lo pretendido), e muito menos aprimorar-se em eloqüência ou em gramática ou dialética (II, 10. p. 123, 124. Les Essais. p. 414). Sua intenção é a *sagesse*, o conhecimento das almas e das opiniões sem outro intuito a não ser o de desvendar a si mesmo, é o que procura, por exemplo, na leitura das cartas de Cícero. Por outro lado, confessa que a retórica de Cícero e até mesmo os rodeios, os excessos de assuntos e as introduções dos diálogos platônicos lhe cansam e causam enfado.

¹⁵⁹ “En cette pratique des hommes, j’entends y comprendre, et principalement, ceux qui ne vivent qu’en la memoire des livres. Il practiquera, par le moyen des histoires, ces grandes ames des meilleurs siecles.” Ensaios. Livro I, 26. p. 233, 234. Les Essais. p. 156. No estudo da história e nas recomendações que faz ao aprendiz quanto à maneira de realizar suas leituras – como conversas com os antigos através de seus escritos – Montaigne recupera um dos aspectos mais genuínos do humanismo renascentista. Garin sintetiza a interlocução dos humanistas com os clássicos: “O encontro com o passado, a presença do passado, deixa de ser a confusão de uma verdade impessoal em que a minha mente e a de outro perdem a sua identidade, e converte-se num diálogo onde cada um participa a título pessoal, com a linguagem que mais simplesmente traduza a sua idiossincrasia. Por isso, o filósofo quer ler Platão no original e não lhe basta estudar a sua língua, mas procura compreender todos os aspectos do seu ambiente, da sua vida, do seu mundo. [...]. Se for verdade que toda literatura humanista, de Petrarca a Erasmo e outros, consiste em colóquios, quer se trate de diálogos ou de intercâmbios epistolares, também é verdade que tais colóquios tentam sê-lo entre homens e não entre máscaras.” Garin, G. Idade Média e Renascimento. Lisboa: Estampa, 1994. p. 174, 175.

¹⁶⁰ Para Starobinski, Montaigne compreende a história ou como estudo do passado – a ciência história - ou como referência às histórias particulares, as histórias dos indivíduos, “ocorrências particulares” e diversas. Não há nesses empregos a compreensão de uma ordenação que ofereça sentido de conjunto e, muito menos, a idéia de progresso. Conferir em *Montaigne em movimento*, p. 255. Montaigne também não se utiliza, ou só o faz muito tangencialmente, da história como *magistra vita*, como mestra de onde se recolhe ensinamentos acerca dos acontecimentos passados para o presente ou futuro. “A história é para ele uma mistura de ações, de gestos, de breves entretenimentos, de situações morais ou sociais, de costumes, de

Segundo Montaigne, o estudo da história tem, por vezes, finalidades diversas daquelas que ele próprio procura e recomenda: “[C] Para alguns esse é um puro estudo gramatical [...]”¹⁶¹ Os frutos educacionais a serem buscados no estudo da história não se vinculam nem ao aprendizado da gramática nem ao da retórica, e sim à formação moral que ela pode oferecer. Será este o critério que norteará as indicações dos historiadores a serem freqüentados por seu discípulo.

Por outro lado, Montaigne procura afastar os historiadores que não estão nem entre aqueles considerados excelentes – por sua competência em escolher o que efetivamente vale ser conhecido e pelo julgamento que expressam, revelando com isso a si próprios – os reais historiadores; e nem entre os simples - que registram de boa-fé todos os acontecimentos, deixando a cargo do leitor o trabalho de selecionar os fatos, conforme seu entendimento e interesse – os cronistas. Os historiadores que não se encaixam entre os

traços de caráter. Tudo presente em belos quadros que golpeiam os sentidos, mas deixando-lhe sua incoerência, sua gratuidade, fora de qualquer perspectiva cronológica. Na figura histórica do homem, não mais que em si mesmo, ele não discerne evolução, nem orientação no escoamento do diverso. Ele não necessita dos fatos históricos para apreender que nossa condição é de mudança perpétua, já o sabe.” Friedrich, H. Montaigne. Paris: Gallimard, 1968. p. 216. Ver também Tournon, A. “Advenu ou non advenu”. In: Dubois, C.-G. (Coord.) Montaigne et l’histoire. Paris: Klincksieck, 1989. p.31 - 38.

¹⁶¹ “A d’aucuns c’est un pur estude grammairien; à d’autres, l’anatomie de la philosophie, en laquelle les plus abstruses parties de nostre nature se penetrent.” Ensaio. Livro I, 26. p. 234. Les Essais. p. 156. A relação da história com a gramática remonta à tradição que vinculava a narração histórica à eloquência do orador, interdependência que aos poucos vai sendo dissolvida pela exigência de despir a história dos vícios da ornamentação (o que já era criticado por Cícero e Quintiliano) em favor da criação de um gênero independente, que efetivamente só despontará no século XVII. Quintiliano, por exemplo, considera indispensável o conhecimento da história para o orador: “Mas, antes de tudo, o orador deve fazer uma extraordinária provisão de exemplos, tanto antigos como modernos; é necessário que ele conheça o que é consignado das obras históricas [...] Pois, [se] os fatos históricos são considerados como testemunhos ou mesmo como precedentes [...] “no que diz respeito ao conhecimento dos fatos, torna-os contemporâneos mesmo dos séculos passado.” Quintiliano. Institution oratoire. Livro XII, 4. Paris: Garnier Frères, 1934. p. 311. No Capítulo “Dos livros”, a crítica de Montaigne acerca da relação entre a gramática e a história é posta claramente: “Quase sempre são escolhidas para essa tarefa, e principalmente nestes séculos, pessoas do vulgo, pela única consideração de saberem falar bem, como se com elas procurássemos aprender gramática! E, tendo sido engajadas apenas para isso e tendo posto à venda apenas a tagarelice, têm razão de se preocuparem tão prioritariamente apenas com essa parte. Assim, à custa de belas palavras, vão nos guisando uma bela textura dos rumores que recolhem nas esquinas das ruas.” Ensaio. Livro II, 10. Les Essais. p. 417, 418. Conferir em Demonet-Launay, M.-L. “Le genre historique dans les Essais: quand ils’agit de parler des choses. In: Dubois, C.-G. (Coord.) Montaigne et l’histoire. Paris: Klincksieck, 1989. p. 103ss. Os comentários de Montaigne acerca de César, Bodin e Guichardin podem ser encontrados no Livro II, 10; sobre Tácito, no Livro III, 8 e sobre Plutarco, no Livro I, 26.

simples e entre os excelentes são, justamente, aqueles que abusam da eloquência, que omitem ou torcem os acontecimentos, conforme suas opiniões e conveniências.

A história também pode ser entendida como “[...] a anatomia da filosofia, na qual as mais abstrusas partes de nossa natureza são penetradas.”¹⁶² A imagem da história como “anatomia da filosofia” indica um enfoque peculiar em relação aos historiadores e à própria história: é através da história que a alma humana se revela em atos, a partir dos quais podemos refletir e julgar os homens. Montaigne não busca nos livros de história o conhecimento dos fatos em si, mas sim conhecer os homens que escrevem tais livros, como pensam e como julgam a diversidade dos acontecimentos e os homens neles envolvidos. É com estes historiadores que um debate frutífero pode se efetivar: “[C] o homem em geral, que procuro conhecer, neles aparece mais vivo e mais inteiro do que em qualquer outro lugar, a diversidade e verdade de suas condições internas no todo e nos detalhes, a variedade das formas como se agrupa e das ocorrências que o ameaçam.”¹⁶³

Ao se levar em conta a necessidade de escolher entre bons e maus livros de história e a pedagogia muitas vezes equivocada aplicada ao seu estudo, cabe reconhecer que a leitura dos historiadores pode resultar em “um estudo vão, se assim quisermos; mas, também se quisermos, em um estudo inestimável [...]”¹⁶⁴ Assim, ao preceptor é sugerido que não se atenha ao ensino das datas e dos lugares dos acontecimentos, uma vez que estes dados valem pouco se isolados das vidas que os protagonizaram. São os homens e seus julgamentos que importam e não os fatos em si mesmos:

[A] Que não lhe ensine tanto as histórias quanto a julgar sobre elas. [C] Na minha opinião, essa é, entre todas, a

¹⁶² “[...] l’anatomie de la philosophie, en laquelle les plus abstruses parties de nostre nature se penetrent.” Ensaios. Livro I, 26. p. 234. Les Essais. p. 156.

¹⁶³ Ensaios. Livro II, 10. p. 127. Les Essais. p. 416.

¹⁶⁴ Ensaios. Livro I, 26. p. 234. Les essais. p. 156.

matéria a que nossos espíritos se aplicam em mais diversa medida.¹⁶⁵

Montaigne está, na verdade, propondo uma nova maneira de abordar a história, tendo em vista a contribuição que ela pode oferecer para o exercício do julgamento. A história não deve ser entendida como um manancial de ensinamentos dos acontecimentos do passado para com eles se garantir acertos no presente. Ela também não oferece conhecimentos que permitam escapar da fortuna, e nem é possível, através de seu estudo, gerar um quadro classificatório das atitudes dos homens. Sequer é possível supor, ainda, que ela ofereça uma narração fidedigna dos acontecimentos. Enfim, a diversidade humana é tamanha e as circunstâncias que envolvem cada acontecimento são tão singulares que não é possível extrair do passado lições exemplares para o presente. Cada acontecimento do passado ou do presente envolve interesses e intenções específicas, e o julgamento sobre eles é sempre de validade circunscrita¹⁶⁶.

¹⁶⁵ “[A] Qu’il ne luy apprenne pas tant les histoires, qu’à en juger. C’est à mon gré, entre toutes, la matiere à laquelle nos esprits s’appliquent de plus diverse mesure.” Ensaios. Livro I, 26. p. 234. Les Essais. p. 156. Podemos ter a dimensão da peculiaridade da proposta montaigneana para o ensino da história ao contrastá-la, por exemplo, com a de Vives, que vê a história como “mestra da vida”: “Primeiro a história deve reter-se é na cronologia ou razão dos tempos; logo, os fatos e os ditos que podem ter exemplaridade, assim para imitar o bem como para evitar o mal. Não se há de por cuidado excessivo em seguir as guerras e batalhas, que somente instruem para o dano e ensinam os procedimentos com que podemos lesionarmo-nos mutuamente. [...] Melhor se fará dando preferência aos temas da paz [...]. Em seguida, virão as sentenças e as respostas agudas dos homens dotados de talento, enriquecido de experiências, especialmente aquelas que com voz grega se denominam *apotegmas*. A continuação, os conselhos e determinações [...]; as palavras de quem se destacaram sobre os outros em probidade, sabedoria e conhecimento nas boas letras, como são os filósofos, entre os quais os sobressaem os santos de nossa religião. [...] Na História é importante sobremaneira o conhecimento dos lugares ou, digamos, a topografia, sem a qual é praticamente ininteligível.” Vives, J. L. Las disciplinas, parte II, livro V. In: Obras Completas, v. II. Tradução de Lorenzo Riber. Madrid: M. Aguilar, 1948. p. 650, 651.

¹⁶⁶ No capítulo “Por meios diversos chega-se ao mesmo fim”, nos são apresentados vários exemplos históricos nos quais as conseqüências presumíveis não se concretizam conforme o esperado seja pelas teorias de tipificação dos caracteres ou pelas sentenças morais propagados pela tradição. Montaigne procura mostrar que os exemplos buscados na história, nas sentenças morais ou na tradição, não oferecem uma saída segura para o conhecimento acerca dos homens e para a previsão de suas ações, pois, uma mesma conduta pode estar presente em variados contextos e por variados motivos gerar reações diferentes. Em se tratando dos homens, são infinitas as combinações que levam às ações, não havendo exemplos, máximas ou tipologias morais que consigam fundar uma generalidade sobre a diversidade das práticas humanas: “[A] Decididamente o homem é um assunto espantosamente vão, variado e inconstante. Sobre ele é difícil estabelecer um juízo firme e

O interesse na história está, sobretudo, no fato de revelar o caráter dos homens, de mostrar como suas intenções afetam o curso dos acontecimentos e por isso ela pode nos instruir sobre tais matérias. Na leitura da história, na conversação com os homens sobre suas vidas ali registradas, sondamos suas almas e conhecemos a sua maneira de ajuizar. Pela história conhecemos a diversidade dos homens e de suas intenções e, ainda, o que mais particularmente interessa a Montaigne, o exercício do juízo do próprio historiador.

Entre os bons historiadores encontramos Diógenes Laércio, César, Tácito, Tito Lívio, Salústio, até mesmo Cícero, e, principalmente, Plutarco¹⁶⁷ - o grande modelo de historiador e para quem Montaigne não poupa palavras elogiosas - que deve ser a leitura principal de seu aluno:

[A] Há em Plutarco muitas reflexões extensas, muito dignas de serem conhecidas, pois em minha opinião ele é o mestre-de-obras de tal atividade [...]¹⁶⁸

Todas as qualidades do historiador excelente estão reunidas em Plutarco: realiza uma seleção pertinente dos acontecimentos, sabe escolher o que importa ser conhecido e deixa ao leitor margem para as próprias reflexões e julgamentos: “[A] somente aponta com o dedo por onde devemos ir, se nos aprovar, e às vezes se limita a dar uma estocada no ponto mais sensível de um assunto.”¹⁶⁹ Dedicar-se às ações privadas e singulares em vez de deter-se nos grandes fatos. Aquelas, e não estes, é que são reveladoras do caráter dos homens e, portanto, propícias ao exercício do julgamento moral: “[A] O próprio fato de vê-lo escolher uma ação trivial da vida de um homem, ou uma

uniforme.”. Portanto, em cada situação será necessário recorrer ao exercício do julgamento. Ensaio. Livro I, 1. p. 10, 11. Les Essais. p. 9.

¹⁶⁷ “[A] Ora, os que escrevem as vidas, na medida em que se ocupam mais das intenções que dos acontecimentos, mais daquilo que provém do íntimo que daquilo que acontece fora, esses me são mais apropriados” Ensaio. Livro II, 10. p. 127. Les Essais. p. 416.

¹⁶⁸ “[A] Il y a dans Plutarque beaucoup de discours estandus, tres-dignes d'estre sceus, car à mon gré c'est le maistre ouvrier de telle besongne [...]” Ensaio. Livro I, 26. p. 234. Les Essais. p. 156.

¹⁶⁹ “il guigne seulement du doigt par où nous irons, s'il nous plaist, et se contente quelquefois de ne donner qu'une attainte dans le plus vif d'un propos.” Ensaio. Livro I, 26. p. 234. Les Essais. p. 156.

afirmação que parece não ter importância, é matéria para reflexão.”¹⁷⁰ Ele também prima pela brevidade, o que é uma boa qualidade, mas que, devido a excelência de Plutarco, acaba por prejudicar seus leitores, que lucrariam mais se ele fosse mais extenso: “[A] É lamentável que as pessoas inteligentes apreciem tanto a brevidade: sem dúvida sua reputação se beneficia mais, porém nós nos beneficiamos menos. [...] Ele sabia que mesmo nas coisas boas pode-se falar demais [...]”¹⁷¹ Não se perde em ornamentos e em belas palavras que nada acrescentam ao fundamental: “[C] Os que têm o corpo franzino aumentam-no com enchimentos; os que têm a matéria minguada inflam-na com palavras”¹⁷² E, o que parece ser para Montaigne a qualidade mais significativa, a expressão do julgamento pessoal sobre a matéria que escreve: “[A] Plutarco prefere que o elogiemos por seu julgamento, mais que por seu saber.”¹⁷³

Plutarco vai direto à matéria que interessa a Montaigne: a vida, os atos morais e o caráter dos homens, com um relato impregnado por seus próprios julgamentos. Ao revelar a vida dos outros homens, revela, principalmente, a si próprio¹⁷⁴. Não são os acontecimentos que fazem a história e sim os homens que avaliam e escrevem sobre as ações de outros homens, como faz Plutarco. Ao estudar a história das vidas relatadas por Plutarco e os julgamentos que ele

¹⁷⁰ “[A] Cela mesme de luy voir trier une legiere action en la vie d’un homme, ou un mot, qui semble ne porter pas: cela, c’est un discours.” Ensaíos. Livro I, 26. p. 234. Les Essais. p. 156, 157.

¹⁷¹ “[A] C’est dommage que les gens d’entendement ayment tant la briefveté: sans doute leur reputation en vaut mieux, mais nous en valons moins [...]. Il sçavoit qu’és choses bonnes mesmes on peut trop dire [...]” Ensaíos. Livro I, 26. p. 234, 235. Les Essais. p. 156.

¹⁷² “[C] Ceux qui ont le corps gresle, le grossissent d’embourures: ceux qui ont la matiere exile, l’enflent de paroles.” Ensaíos. Livro I, 26. p. 235. Les Essais. p. 157.

¹⁷³ “Plutarque aime mieux que nous le vantions de son jugement que son sçavoir.” Ensaíos. Livro I, 26. p. 234, 235. Les Essais. p. 157.

¹⁷⁴ “[A] Os escritos de Plutarco, quando bem saboreados, revelam muito dele, e penso conhecê-lo até a alma” Ensaíos. Livro II, 31. p. 574. Les Essais. p. 716. No final do III, 8, o debate que Montaigne trava com Tácito não diz respeito aos relatos que o historiador apresenta, se são fiéis aos acontecimentos ou não; Montaigne está julgando Tácito a partir dos pontos de vista (dos julgamentos) que ele apresenta em tais relatos e da narrativa que faz sobre seu próprio envolvimento nos acontecimentos. É a maneira de julgar e de se pôr em causa que estão sendo avaliadas por Montaigne: “Um juízo vigoroso e elevado e que julgue com pertinência e com segurança utiliza de todas as maneiras tanto exemplos pessoais como coisa alheia e testemunha tão francamente sobre si como sobre coisa de terceiros.” Ensaíos. Livro III, 8. p. 234. Les Essais. p. 942.

delas faz, o aluno de Montaigne estará aprendendo com Plutarco a avaliar moralmente os homens¹⁷⁵.

4. A freqüentação do mundo

A última consideração sobre a conversação refere-se à “freqüentação do mundo”. Nela veremos as críticas à dificuldade ou à incapacidade de se reconhecer culturas diferentes ou mesmo de distanciar-se das próprias rotinas e costumes (o que hoje denominamos etnocentrismo) e, na outra ponta, a valorização do cosmopolitismo. Na verdade, mais que um item, podemos considerar esta parte final como uma síntese de todas as referências à “conversação”. Trata-se, agora, de abrir o “grande livro do mundo”¹⁷⁶ e tomar consciência que nossas opiniões podem se estender muito além da perspectiva imediata de nossos modos de vida particulares, alargando, com isso, a diversidade de perspectivas e matérias indispensáveis para o pleno exercício do julgamento: “[A] Da freqüentação do mundo tira-se uma admirável clareza para o julgamento dos homens.”¹⁷⁷

A educação pelo “livro do mundo” se contrapõe criticamente à formação livresca do ensino escolástico. O livro que Montaigne propõe ao seu pupilo é muito mais instigante e envolvente que o livro de papel, cujo estudo, além de ser “um movimento lânguido e fraco”, sempre está sujeito à intermediação das

¹⁷⁵ Conferir em Mathieu-Castellani, G. “Lecture (de l’histoire), écriture (de l’essai): le modèle de la Vie. In: Dubois, C.-G. (Coord.) Montaigne et l’histoire. Paris: Klincksieck, 1989. p. 83 – 90.

¹⁷⁶ As metáforas em torno do livro são amplamente adotadas na Renascença. A idéia de natureza e do mundo como livro escrito por Deus e lido pelos homens tem sua origem na teologia medieval e segue laicizada e difundida pelas ciências e pelas filosofias do Renascimento e da modernidade. A metáfora do livro está presente na obra de Sebond, *Livros das criaturas*, carregada de teor teológico. Quando Montaigne passa de tradutor para escritor dos *Ensaíos*, emprega-a sem nenhum sentido religioso. O livro do mundo está aberto para que nele os homens leiam as experiências alheias, escrevam as próprias e conversem sobre todas elas. A realidade pessoal e a vida como um todo pode ser lida no “livro do mundo”. Ver Curtius, E. R. *Literatura européia e Idade Média Latina*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1957. p. 335-337. Ver também Spallanzani, M. “‘Le grand livre du monde’ et ‘le magnifique théâtre des viés’”. Montaigne, Descartes, La Mothe le Vayer”. In: *Montaigne Studies*, vol. XIX, n. 1-2, march 2007.

¹⁷⁷ “Il se tire une merveilleuse clarté, pour le jugement humain, de la frequentation du monde.” *Ensaíos*. Livro I, 26. p. 235. *Les Essais*. p. 157.

autoridades (mestres, eruditos etc.) e dos dogmatismos que travam o exercício do julgamento.

Em contrapartida, a prática do mundo adquire força pedagógica na medida em que aponta para as relações com o outro e com o diverso, permitindo não só o reconhecimento da limitação dos pontos de vista, como também ressaltando a efetiva dimensão e abrangência dos acontecimentos quando tomados em relação a outros tantos eventos: antes como centro do mundo e, agora, expostos à sua condição particular e periférica. E, por outro lado, a freqüentação do mundo aponta também para a pequenez da existência humana frente à vastidão deste “grande livro”, ou seja, o contato com a variedade e o afastamento do que é local e conhecido levam ao reconhecimento da própria precariedade e ignorância:

[A] Estamos todos trancados e amontoados em nós mesmos e temos a visão limitada ao comprimento de nosso nariz.¹⁷⁸

Tal confinamento é representado por todos os fatores sociais e culturais que cerceiam o pleno exercício do julgamento (as autoridades e suas doutrinas, o costumeiro e o familiar). Os livros doutrinários dos pedantes e dos que têm visão curta, que só enxergam os próprios pés, será substituído pelo livro do mundo.

E, assinalado o enfoque crítico, Montaigne nos encaminha para a proposição afirmativa sobre o assunto. Aqui se recorre, novamente, ao exemplo de Sócrates, apresentado como modelo de libertação da cegueira doméstica. Superando a visão obtusa provocada pelas perspectivas particulares, Sócrates surge como aquele que pela agudeza e liberdade de suas reflexões, ultrapassa a estreiteza das visões costumeiras e locais:

[A] Perguntaram a Sócrates de onde ele era. Ele não respondeu: “De Atenas”, e sim: “Do mundo.”¹⁷⁹. Ele, que

¹⁷⁸ “Nous sommes tous contraints et amoncelés en nous, et avons la vue raccourcie à la longueur de notre nez.” Ensaios. Livro I, 26. p. 235. Les Essais. p. 157.

tinha o pensamento [a imaginação] mais aberto e mais amplo, abarcava o mundo como sua cidade, projetava [estendia] seus conhecimentos [suas relações], sua sociedade e suas afeições para todo o gênero humano, e não como nós, que olhamos apenas à nossa roda.¹⁸⁰

É necessário, portanto, assim como Sócrates, ampliar os horizontes, confrontar as próprias posições com as de outros: “limar e esfregar nosso caráter em outros”, como mostra Montaigne a propósito da abertura proporcionada pelas viagens. Só através desse exercício de exposição do familiar ao estranho e do próximo ao distante, se torna possível superar a visão limitada do familiar e próprio, olhar além “do próprio nariz” e, assim, tomar o mundo como a própria cidade.

Montaigne critica duramente o olhar curto e preconceituoso (etnocêntrico) dos homens que, ao contrário de Sócrates, tomam sua cidade pelo mundo e, na medida em que se fecham sobre si mesmos, perdem a dimensão real das coisas:

[A] Ao ver nossas guerras civis, quem não brada que esta máquina está se desarranjando e que o dia do juízo nos agarra pelo pescoço, sem se dar conta de que já se viram muitas coisas piores, e que entrementes as dez mil

¹⁷⁹ Ver Cícero, *Tusculanas V*, 37, 108. Milão: Oscar Mondadori, 2005. p. 465.

¹⁸⁰ “On demandoit à Socrates d’où il estoit. Il ne respondit pas: D’Athenes; mais: Du monde. Luy, qui avoit son imagination plus plaine et plus estandue, embrassoit l’univers comme sa ville, jettoit ses connoissances, sa société et ses affections à tout le genre humain, non pas comme nous qui ne regardons que sous nous.” *Ensaio*. Livro I, 26. p. 235. *Les Essais*. p. 157. No III, 9 esta mesma referência a Sócrates é utilizada por Montaigne para confessar ser ele também capaz de laços fraternos com todos os homens do mundo. “Não porque Sócrates o disse, mas porque na verdade é meu temperamento, e talvez não sem algum excesso, considero todos os homens como compatriotas meus, e abraço um polonês como um francês, subordinando essa ligação nacional à universal e comum. [...] As amizades puramente de aquisição nossa costumam superar aquelas a que nos associa a comunhão de clima ou de sangue.” *Ensaio*. Livro III, 9. p. 281, 282. *Les Essais*. p. 973. Pode ser que os motivos de Sócrates para ter o mundo como sua casa não sejam os mesmos de Montaigne, pois, na sua percepção, vidas tão “elevadas e extraordinárias” como a de Sócrates tomam atitudes que fogem ao alcance da compreensão. Mas para Montaigne, a diversidade de pessoas, locais, climas, costumes lhe proporciona a oportunidade de libertar-se das prisões cotidianas. O desenraizamento provocado pelo contato com a diversidade oferece a chance de desprendimento das “relações casuais de vizinhança ou de sangue” e coloca em seu lugar a possibilidade de escolher a partir do próprio discernimento.

partes do mundo continuam a levar a vida mansa? [...] Para quem lhe cai granizo na cabeça, todo o hemisfério parece estar tempestuoso e tormentoso. [...]. [C] Insensivelmente todos fazemos esse erro: erro de grande conseqüência e prejuízo.¹⁸¹

Evita-se este erro pela tomada de consciência das reais dimensões da própria experiência. Só aquele que se abre para o mundo, dispondo-se a enxergar sua pluralidade tem condições de medir e comparar as coisas de modo adequado, na dimensão que efetivamente possuem:

[A] Mas quem se apresenta, como em um quadro, essa grande imagem de nossa mãe natureza em sua total majestade; quem lê em seu semblante uma tão geral e constante variedade; quem se observa [se enxerga] dentro dela, e não a si mas a todo um reino, como um risco de um buril muito fino, apenas esse avalia as coisas em sua justa grandeza.¹⁸²

No “Da educação das crianças”, o meio proposto para a superação das perspectivas limitadas e confinadas em horizontes estreitos é apresentado através da clássica metáfora do espelho. Porém, subverte-se aqui a versão renascentista do homem como espelho do mundo¹⁸³. Montaigne opera uma

¹⁸¹ “[A] A voir nos guerres civiles, qui ne crie que cette machine se bouleverse et que le jour du jugement nous prent au collet, sans s’aviser que plusieurs pires choses se sont veues, et que les dix mille parts du monde ne laissent pas de galler le bon temps cependant? A qui il gresle sur la teste, tout l’hemisphere semble estre en tempeste et orage. [...] [C] Nous sommes insensiblement tous en cette erreur: erreur de grande suite et prejudice.” *Ensaio*. Livro I, 26. p. 235. *Les Essais*. p. 157.

¹⁸² “[A] Mais qui se presente, comme dans un tableau, cette grande image de nostre mere nature en son entiere magesté; qui lit en son visage une si generale et constante varieté; qui se remarque là dedans, et non soy, mais tout un royaume, comme un traict d’une pointe tres delicate: celuy-là seul estime les choses selon leur juste grandeur.” *Ensaio*. Livro I, 26. p. 236. *Les Essais*. p. 157.

¹⁸³ A metáfora do homem como imagem do mundo é utilizada por Carolus Bovillus. Através dela o homem é representado como um espelho que ao invés de refletir o exterior, o mundo, reflete seu próprio interior como artífice das imagens do mundo: “O homem não é nada entre as coisas, ele foi feito, criado a mais pela natureza, para se tornar multividente, para ser a expressão, o espelho natural de todas as coisas, desconectado, separado da ordem de todas as coisas, situado bem longe da região das coisas, centro de todas as coisas. [...] Pois Deus,

inversão no foco das imagens e no observador: o homem não é o reflexo do mundo. Antes, ao observar a variedade de tudo que o espelho do mundo reflete, perceberá sua insignificância em tal quadro e o quanto a diversidade de imagens do mundo vai além do fino traço de sua figura. Assim, na inversão proposta por Montaigne, não é o homem que é o espelho do mundo (em que tudo se concentra e se unifica, o homem como centro e síntese, o homem microcosmo), mas é o mundo (na sua diversidade) que o espelha em sua “variação” e em sua insignificância:

Este grande mundo, que alguns ainda multiplicam como espécies sob um gênero¹⁸⁴, é o espelho em que devemos olhar para nos conhecermos da perspectiva certa [de bom viés]. Em suma, quero que seja esse o livro de meu aluno.¹⁸⁵

Ao nos livrarmos de nossos pontos de vista estreitos, que nos “trancam” e “amontoam” em nós mesmos, conseguiremos compor um “quadro sinótico”¹⁸⁶ das práticas dos homens (das variações dos modos de vidas, dos costumes, das leis) e da real dimensão da nossa existência, no qual poderemos perceber as limitações e a fragilidade de nossas avaliações:

[A] sentimentos [humores], facções, julgamentos, opiniões, leis e costumes [que] nos ensinam a julgar com exatidão [sadiamente] os nossos próprios, e ensinam

após ter terminado, acabado todas as coisas, após ter cada ato atribuído a um lugar, viu que faltava um espectador de tudo, um olho de todas as coisas [...]” Bovillus, *De sapiente*, cap. 26. Apud Cassirer, E. *Indivíduo e cosmos na filosofia do Renascimento*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 154, 155.

¹⁸⁴ O mundo como parte de um conjunto de mundos. Conferir em Montaigne, *Três Ensaios*. Tradução de Agostinho da Silva. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1933. p. 49.

¹⁸⁵ “[A] Ce grand monde, que les uns multiplient encore comme especes sous un genre, c’est le miroir où il nous faut regarder pour nous connoistre de bon biais. Somme, je veux que ce soit le livre de mon escolier.” *Ensaio*. Livro I, 26. p. 236. *Les Essais*. p. 157, 158.

¹⁸⁶ A expressão é de Starobinski: “em suas proposições pedagógicas, Montaigne insiste na necessidade de exibir aos olhos do aluno a imagem do mundo como um vasto *quadro sinótico*, onde todos os acidentes da história, imobilizados, tornam-se quase contemporâneos e se deixam interpretar em função do serviço *atual* que nos pode prestar; ora, o primeiro que nos prestam é ensinar-nos a relatividade de nossa situação.” Starobinski, J. *Montaigne em movimento*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 271.

nosso julgamento a reconhecer sua própria imperfeição e sua fraqueza natural [...] ¹⁸⁷

Diante da vastidão e diversidade do mundo, a percepção da própria pequenez e limitação é inevitável. Tal constatação implica num duplo aprendizado. De um lado, o contato com o múltiplo e com o diferente representado no outro conduz, por comparação, ao conhecimento de si e das próprias limitações: a “imperfeição” e a “fraqueza natural” dos julgamentos. De outro, também por comparação, se tem a compreensão de que as mazelas do homem e suas pequenas ou grandes glórias, apesar de nunca idênticas, são comuns e extensivas a toda humanidade e todas as épocas. Por comparação percebemos que somos similares em nossos inúmeros defeitos, pequenos feitos e grandes vaidades:

Tantas revoluções de estado e mudanças na fortuna pública instruem-nos a não nos espantarmos demais com a nossa. Tantos nomes, tantas vitórias e conquistas sepultados sob o olvido tornam ridícula a esperança de eternizar nosso nome pela captura de dez soldadinhos e de uma pocilga que é conhecida apenas por causa de sua queda. O orgulho e a altivez de tantas pompas estrangeiras, a majestade tão emproada de tantas cortes e grandezas firma e fortalece nossa vista para sustentar o esplendor das nossas sem fechar os olhos. Tantos milhares e milhares de homens, enterrados antes de nós, encorajam-nos a não termos medo de ir encontrar tão boa companhia em outro mundo. E assim sucessivamente. ¹⁸⁸

¹⁸⁷ “[A] Tant d’humeurs, de sectes, de jugemens, d’opinions, de loix et de coustumes nous apprennent à juger sainement des nostres, et apprennent nostre jugement à reconnoistre son imperfection et sa naturelle foiblesse” Ensaios. Livro I, 26. p. 236. Les Essais. p. 158.

¹⁸⁸ “Tant de remuemens d’estat et changements de fortune publique nous instruisent à ne faire pas grand miracle de la nostre. Tant de noms, tant de victoires et conquestes ensevelies sous l’oubliance, rendent ridicule l’esperance d’eterniser nostre nom par la prise de dix argolets et d’un pouillier qui n’est conneu que de sa cheute. L’orgueil et la fiereté de tant de pompes estrangieres, la magesté si enflée de tant de cours et de grandeurs, nous fermit et assure la veue à soustenir l’esclat des nostres sans siller les yeux. Tant de milliasses d’hommes, enterrez

O encontro com o diferente ou com o comum nos conduz ao mesmo ponto: é preciso abrir o livro do mundo para nos conhecermos; é preciso olhar o mundo espelho para dimensionarmos justamente nossa condição, ao que Montaigne conclui: “o que não é um aprendizado leviano”¹⁸⁹

Para “bem julgar” e “bem falar” é preciso “exercer”¹⁹⁰, mas também é preciso abertura para o diverso, só a variedade pode alimentar a investigação e a reflexão (se não há matéria, há pretensão de já saber ou acumulação de conhecimento sem digestão, “sem a passagem pelo *estamine*”¹⁹¹). Ora, o que Montaigne nos apresenta, então, são as ocasiões, as situações apropriadas para o fazer e o praticar; situações que provocam o exercício do juízo: viagens, leituras, conversas, enfim, a grande “escola do comércio dos homens”.

avant nous, nous encourageant à ne craindre d’aller trouver si bonne compagnie en l’autre monde. Ainsi du reste” Ensaios. Livro I, 26. p. 236. Les Essais. p. 158.

¹⁸⁹ “[...] qui n’est pas un legier apprentissage” Ensaios. Livro I, 26. p. 236. Les Essais. p. 158.

¹⁹⁰ Ensaios. Livro I, 26. p. 228. Les Essais. p. 152.

¹⁹¹ Ensaios. Livro I, 26. p. 226. Les Essais. p. 151.

CAPÍTULO 4: A FILOSOFIA MORAL

Introdução: o ensino da filosofia moral

[C] Será verdade que, para sermos bons de fato, tenhamos de sê-lo por uma propriedade oculta, natural e universal, sem lei, sem explicação, sem exemplo?¹

Após apontar a maneira como o preceptor deve conduzir suas tarefas e indicar a necessidade da criança entrar em contato com o mundo e com os homens, Montaigne desenvolve um bloco de recomendações dedicado ao ensino da filosofia. Trata-se, agora, de apreender os subsídios para o conhecimento de si e para a moralidade. Ao conjunto de procedimentos pedagógicos anunciados anteriormente (viagens, leituras, freqüentação dos homens) vem unir-se a filosofia moral.

Como veremos, os argumentos relativos ao ensino da filosofia revelam tanto a crítica ao seu valor e à sua utilidade no quadro da educação humanista renascentista, quanto a apresentação de novas concepções sobre a forma e o conteúdo de seu ensino. Estes últimos aspectos, a maneira de ensinar e os assuntos da filosofia, estão articulados em dois conjuntos de questões: o primeiro diz respeito às finalidades do ensino de filosofia - sua atuação no exercício do julgamento e na determinação dos assuntos para que a educação moral se concretize com êxito; enquanto que o segundo, refere-se à ação do preceptor e às capacidades da criança - as ações pedagógicas necessárias ao aprendizado da filosofia e as condições da criança para assimilá-la. A abordagem de tais questões é aqui dividida em cinco segmentos: os assuntos da filosofia; a sabedoria resultante de sua assimilação; a prática da virtude; o desdobramento da educação moral na atenção ao corpo; e um último item relacionado à capacidade da criança e à ação do preceptor.

¹ Ensaíos. Livro II, 11. p. 145. Les Essais. p. 428.

1. A filosofia e seus assuntos

De início já podemos nos dissuadir de encontrar no “Da educação das crianças” um programa de educação moral ou mesmo um elenco de leituras a ser percorrido como, de praxe, se faz na literatura pedagógica da época². A recomendação ao ensino da filosofia é aberta com a seguinte passagem:

[C] Aos exemplos [da freqüentação dos homens e do mundo] poder-se-ão com propriedade acrescentar todas as mais proveitosas discussões da filosofia, pela qual se devem se reportar as ações humanas como à sua regra.³

Do ponto de vista educacional interessam as reflexões filosóficas que possam colaborar com a ação moral e a formação do caráter: o que deve ser perseguido e o que deve ser evitado em nossos atos; que ensinamentos conduzem à virtude e quais ajudam a evitar os vícios; como nos conduzir em sociedade; como chegar ao domínio dos desejos. Os versos de Pérsio, citados imediatamente a seguir, reforçam esta intenção prática conferida ao ensino da filosofia. “O que é permitido desejar; para que serve o dinheiro tão difícil de ganhar; em que medida devemos devotar-nos à pátria e à família; o que Deus quis que fôssemos; o papel que ele te designou na sociedade; o que somos, e com qual intuito recebemos o ser.”⁴ Trata-se de temas presentes na tradição filosófica que não devem ser subtraídos à formação do aluno.

Montaigne irá condensar em poucas palavras parte significativa da filosofia moral antiga e o inventário de suas questões mais essenciais: as virtudes, a busca da felicidade e os impedimentos ou incentivos para alcançá-

² É comum os alunos utilizarem antologias de sentenças e máximas retiradas dos autores antigos. Um exemplo desses compêndios é o de Allemand de Eyb, de 1502, *Margarita poética*. Nesta mesma linha de materiais disponibilizados aos alunos estão os *Adágios* de Erasmo. Vives recomenda a leitura de Santo Agostinho, São Jerônimo, Cícero, Sêneca, Plutarco e Platão. Erasmo faz o mesmo, anexando à lista Aristóteles e São Paulo. Recomenda-se aos alunos que em suas leituras desses autores extraíam ensinamentos morais. Conferir em Porteau, P. Montaigne et la vie pédagogique de son temps. Paris: Droz, 1935. p. 147-150.

³ “[C] Aux exemples se pourront proprement assortir tous les plus profitables discours de la philosophie, à laquelle se doivent toucher les actions humaines comme à leur reigle.” Ensaio. Livro I, 26. p. 237. Les Essais. p. 158.

⁴ Sátiras, III, 69. Ensaio. Livro I, 26. p. 237. Les Essais. p. 158.

la, os diversos movimentos que afetam nossa alma. É em torno destas referências que o ensino da filosofia gravitará:

[A] o que é saber e ignorar, qual deve ser o objetivo do estudo; o que é coragem, temperança e justiça; qual a diferença entre a ambição e a avareza, a servidão e a submissão, a licenciosidade e a liberdade; por quais marcas se conhece o verdadeiro e sólido contentamento; até que ponto é preciso temer a morte, a dor e a desonra, [...] [A] quais impulsos nos movem, e a causa de tão diversas agitações em nós.⁵

No início da passagem estão assinaladas as virtudes éticas fundamentais da tradição filosófica. Em seguida, Montaigne opõe alguns vícios e virtudes, marcando, através desses poucos exemplos, a necessidade de conhecê-los e bem distingui-los. O contato com a filosofia moral visa colaborar para a demarcação das fronteiras entre as virtudes e os vícios, bem como para o conhecimento da relação direta que possuem com os prazeres e os sofrimentos. Em outras palavras, há um caminho que deve ser percorrido para se alcançar a medida e o equilíbrio necessários às ações virtuosas e à formação do caráter.

No elenco de assuntos também se assinala “o verdadeiro e sólido contentamento”, a felicidade. Cabe à filosofia orientar quais meios serão levados em consideração na busca de tão precioso bem. E como, por outro lado, lidar com as dificuldades que se interpõem nesta busca: o que depende de nós e o que está fora de nosso alcance na procura pela felicidade, como se preparar para as dores da alma e do corpo, para a morte inevitável, para o que faz sentir vergonha, enfim, quais ações e paixões se relacionam com as virtudes, com os prazeres e com as dores.

⁵ “[A] que c’est que sçavoir et ignorer, qui doit estre le but de l’estude; que c’est que vaillance, temperance et justice; ce qu’il y a à dire entre l’ambition et l’avarice, la servitude et la subjection, la licence et la liberté; à quelles marques on connoit le vray et solide contentement; jusques où il faut craindre la mort, la douleur et la honte, quels ressors nous meuvent, et le moyen de tant divers branles en nous.” Ensaio. Livro I, 26. p. 237. Les Essais. p. 158, 159.

E, continuando ainda na trilha da tradição, Montaigne atribui à filosofia as reflexões que colaboram para o conhecimento das manifestações da alma⁶ e do corpo e as ações que deles decorrem: os desejos, as paixões, “as molas” [*quels ressorts nous meuvent*] que estão em nós e nos fazem ativos ou passivos frente aos movimentos de nossa alma e de nosso corpo. Na filosofia se pode encontrar apoio para a auto-reflexão diante destas manifestações e para, por este meio, chegar-se do conhecimento da virtude à ação virtuosa.

O esforço educacional consiste em gerar, com o auxílio e a inspiração da filosofia antiga⁷, os movimentos internos que permitam saltar do padecimento, em relação às paixões e fatalidades do mundo, para a ação; fazer-se ativo em relação a si mesmo e à exterioridade pelo exercício da reflexão e do julgamento. Trata-se, então, de nutrir a formação do caráter de maneira que adquira as disposições necessárias ao agir moral. Para isso não basta conhecer as virtudes, é preciso se exercitar nelas, transformá-las em hábitos que forjam um caráter virtuoso. Portanto, simples palavras não são suficientes; é preciso praticar, como afirma Montaigne: “[A] ele não dirá tanto sua lição como a executar”⁸

O comentário de Plutarco sobre a educação de Alexandre (conduzida por Aristóteles) vem corroborar e exemplificar a pertinência dos assuntos da filosofia moral e a recomendação de sua prática imediata:

⁶ Como nos alerta Tournon, não se trata de uma “psicologia descritiva” em germe. O objetivo de Montaigne é advertir, posicionar-se moralmente. O conhecimento de si visa à moralidade, “inaugura uma ética da consciência de si”, que tem em Sócrates seu paradigma. O papel dos preceitos morais é servir de parâmetros para a reflexão. É neste sentido apontado por Tournon que o conhecimento de si aparece no I, 26. Ver Tournon. Montaigne. São Paulo: Discurso, 2004. p. 100 e 154.

⁷ No capítulo “Da moderação” Montaigne afirma: “As ciências que regulam os costumes dos homens, como a teologia e a filosofia, imiscuem-se em tudo.” Ensaio. I, 30. p. 296. Mas no I, 26 não há sequer uma menção à teologia. A formação moral se faz pela freqüentação dos antigos e não pela teologia. A moralidade se constrói sem nenhuma exigência de recursos alheios ao homem para formá-la. Para a confirmação do quanto esta posição de Montaigne é ousada, é suficiente reparar nas fontes de orientação moral da maioria de seus contemporâneos: Erasmo, por exemplo, recomenda que a criança desde cedo pratique hábitos e regras da religião: os jovens devem conhecer as “virtudes práticas” (através de Plutarco, Platão, Aristóteles, Cícero), mas a este programa de leitura “profana” integra-se obras religiosas (Paulo e os demais “pais da igreja”), além da freqüentação da igreja e participação nas funções religiosas. Conferir em Erasmo: *De Pueris*. São Paulo: Escala. s/d. p. 54-55. Conferir em Villey. *Les sources & l' évolution des Essais*. v. 2. p. 246.

⁸ “[A] Il ne dira pas tant sa leçon, comme il la fera.” Ensaio. Livro I, 26. p. 251. *Les Essais*. p. 168.

[A] Sou da opinião de Plutarco, de que Aristóteles não ocupou tanto seu grande discípulo com a arte de compor silogismos, ou como os princípios de geometria, como em instruí-lo nos preceitos corretos sobre valor, coragem, magnanimidade e temperança, e na segurança de nada temer; e com esta munção enviou-o ainda criança para conquistar o império do mundo [...]. As outras artes e ciências, diz ele, Alexandre honrava-as bem, e louvava-lhes a excelência e delicadeza; porém, por mais prazer que tivesse nelas, não se deixava surpreender facilmente no desejo de querer exercê-las.⁹

Dois pontos chamam atenção nesta passagem: a prioridade dos assuntos da filosofia e o preparo para a ação; e a ênfase em não se reter nos estudos das artes e nem delas fazer profissão (já que, por mais qualidades que tenham ou agradáveis que sejam, não são indicadas para um “*hâbil homme*”). A recomendação no sentido de se evitar a dedicação às artes é recorrente; com essa mesma preocupação, Montaigne, na introdução do I, 26, alerta a Sra. de Foix quanto à educação de seu filho por nascer:

[A] Orgulha-se muito mais em ceder seus recursos para organizar uma guerra, comandar um povo, conquistar a amizade de um príncipe ou de uma nação estrangeira do que em estabelecer um argumento dialético, ou em defender uma apelação, ou em receitar um amontoado de pílulas.¹⁰

⁹ “[A] Je suis de l’avis de Plutarque, qu’Aristote n’amusa pas tant son grand disciple à l’artifice de composer syllogismes, ou aux Principes de Geometrie, comme à l’instruire des bons preceptes touchant la vaillance, prouesse, la magnanimité et temperance, et l’assurance de ne rien craindre; et, avec cette munition, il l’envoya encores enfant subjuguier l’Empire du monde [...]. Les autres arts et sciences, dict-il, Alexandre les honoroit bien, et louoit leur excellence et gentillesse; mais, pour plaisir qu’il y prit, il n’estoit pas facile à se laisser surprendre à l’affection de les vouloir exercer.” *Ensaaios*. Livro I, 26. p. 244. *Les Essais*. p. 163. A este respeito, podemos lembrar aqui o mote aristotélico: “No tocante à virtude, pois, não basta saber, devemos tentar possuí-la e usá-la ou experimentar qualquer outro meio que se nos antepare de nos tornarmos bons.” *Ética a Nicômaco*, Livro X, 9, 1179b.

¹⁰ “[A] Elle est bien plus fiere de prêter ses moyens à conduire une guerre, à commander un peuple, à pratiquer l’amitié d’un prince ou d’une nation estrangiere, qu’à dresser un argument

No exemplo da educação de Alexandre, os assuntos da filosofia são reafirmados. Mas o destaque educacional continua sendo o mesmo e é, novamente, desenhado pela relação entre virtude e ação.

As lições da filosofia capacitam para o agir, visam fortalecer a reflexão e a firmeza dos atos – Alexandre logo deixará o mestre e seguirá com sua “munição” ética para a conquista do mundo - o conhecimento das virtudes não ficará guardado na memória ou nas palavras, imediatamente será transformado em ação. É este, também, o objetivo de Montaigne:

[A] Veremos se ele tem prudência em seus empreendimentos, se tem bondade e justiça em sua conduta, [C] se tem discernimento e graça em suas palavras, vigor em suas doenças, modéstia em seus jogos, temperança em suas voluptuosidades, [A] indiferença em seu paladar, seja carne, peixe, vinho ou água, [C] ordem na sua economia.¹¹

O vínculo entre aprendizado moral e ação confirma-se, também, pelo perfil moral de Alexandre. Ele é um guerreiro, um homem de comando e de lidas políticas, capaz de ações porque apto a exercer adequadamente sua vontade. Ou seja, a educação exemplar é aquela que fornece a provisão para formar o “homem capaz”, o homem de vida ativa, que por sua formação tem capacidade para discernir, escolher e agir, “manobrando” sua própria vida. Assim como Alexandre, o aluno de Montaigne também se aventurará pelo mundo fazendo uso das mesmas armas daquele – as reflexões da filosofia lhe forjarão o caráter e a capacidade de julgamento moral. Mas, seus objetivos e suas conquistas serão outros: ele deverá estar apto a se comunicar e conviver

dialectique, ou à plaider un appel, ou ordonner une masse de pillules.” Ensaios. Livro I, 26. p. 223. Les Essais. p. 149. Retomaremos este tema mais à frente, quando da discussão sobre a prevalência do ensino da filosofia em relação às demais artes.

¹¹ “[A] On verra s’il a de la prudence en ses entreprises, s’il a de la bonté et de la justice en ses desportemens, [C] s’il a du jugement et de la grace en son parler, de la vigueur en ses maladies, de la modestie en ses jeux, de la tempérance en ses voluptez, [A] de l’indifference en son goust, soit chair, poisson, vin ou eau, [C] de l’ordre en son oeconomie.” Ensaios. Livro I, 26. p. 251. Les Essais. p. 168.

com toda gente e com todos os modos de vida. E nisso não se deixará levar desavisadamente pelas circunstâncias ou por seus apetites. A formação moral proporcionada pelo contato com a filosofia lhe garantirá a boa conduta: “[A] Que ele possa fazer todas as coisas e goste de fazer apenas as boas.”¹²

Tanto nas referências aos assuntos concernentes à filosofia moral, quanto no exemplo da educação de Alexandre importa notarmos que não se trata da transmissão de prescrições normativas¹³. Montaigne deseja impregnar, nutrir seu aluno com os “discursos” da filosofia que lhe permitam refletir sobre os parâmetros da conduta que adota e dos juízos que emite. A filosofia como fonte e guia de reflexões e práticas é concebida assim, como uma sabedoria voltada para a vida¹⁴ – que ensina a viver e a morrer - na qual os temas morais presentes nas várias doutrinas podem ser conhecidos¹⁵, submetidos à investigação, assimilados e postos em prática, de acordo com o que nos é próprio e apropriado.

A valorização do ensino da filosofia, na dimensão que vai se delineando no I, 26, não se impõe sem justificativas. Mesmo não existindo uma preocupação no sentido de se organizar um novo programa de matérias

¹² “[A] Qu’il puisse faire toutes choses, et n’ayme à faire que les bonnes.” Ensaios. Livro I, 26. p. 249. Les Essais. p. 167.

¹³ Montaigne não está preocupado com categorias morais ou com uma moral normativa. Volta-se para os costumes e para os usos correntes, para a diversidade dos povos e seus diferentes sistemas normativos e como este caldo cultural pode assumir variadas configurações. É o que encontramos, por exemplo, no “Dos canibais” e no “Dos costumes”. Ver Friedrich, H. *Montaigne*. p. 189 e seguintes.

¹⁴ Segundo Hadot, as filosofias antigas prescrevem uma “maneira de viver” que pode ser identificada por uma escola filosófica na qual seus adeptos realizaram uma “opção existencial”, escolhendo viver sob os designios de uma determinada sabedoria. A sabedoria, para todas estas escolas, apesar de marcada por profundas diferenças, tem em comum a busca da tranqüilidade da alma e de um agir com vistas à vida feliz. Conferir em Hadot, P. O que é filosofia antiga? São Paulo: Loyola, 1999. p. 148 - 155.

¹⁵ Montaigne, na Apologia, critica os filósofos por estarem em constante contradição acerca das questões em torno da moralidade: o que é o “soberano bem” e onde pode ser encontrado; uns julgam encontrá-lo na virtude, outros na “voluptuosidade” ou na “natureza” ou “ciência”, e assim por diante. Contudo, em função da utilidade que os assuntos das filosofias antigas oferecem para a vida, manifesta o desejo de que fossem compilados e organizados: “[B] [...] reunir em um registro, segundo suas divisões e classes, sinceramente e com diligência, tanto quanto podemos percebê-las, as opiniões da filosofia antiga sobre o tema de nosso ser e de nossos costumes, suas controvérsias, a influência e o seguimento das escolas, a aplicação de seus preceitos na vida dos autores e seguidores, em ocorrências memoráveis e exemplares. Que obra bela e útil seria!” Ensaios. Livro II, 12. p. 367-369. Les Essais. p. 577-378.

escolares, Montaigne não se exime de justificar sua opção em privilegiar a filosofia no tradicional quadro das artes liberais e, fundamentalmente, entre as matérias dos *studia humanitatis*.

Os educadores humanistas são herdeiros do programa das artes liberais desenvolvido e ensinado pelos medievais¹⁶, o qual, por sua vez, tem suas raízes na pedagogia sofista¹⁷. O que distingue as preocupações dos humanistas daquelas de seus antecessores é a ênfase nas humanidades: retórica, gramática, história, filosofia moral e poética constituem o cerne dos estudos, não havendo interesse direto na metafísica, na teologia, ou nas ciências. Esta mudança de foco (do ensino do *trivium* e do *quadrivium* para a concentração no ensino das humanidades) também resulta em abordagens bastante distintas das que eram praticadas no ensino medieval das artes liberais e os *studia humanitatis*. A primeira delas, talvez a principal, vincula-se a uma nova maneira de aprender e a uma nova organização das matérias curriculares. As cinco matérias de humanidades são organizadas a partir da gramática¹⁸, propedêutica para todas as outras, e tem por centro a retórica. O aprendizado da poesia está primeiramente vinculado à gramática e depois à

¹⁶ Na escola medieval (voltada para a formação profissional) inicia-se o ensino das artes liberais com o *trivium* e mais tarde o *quadrivium*, ambos necessários para qualquer uma das quatro formações profissionais oferecidas – docência, teologia, medicina e direito. Na formação superior o *trivium* consiste, sobretudo, no ensino da dialética, necessária para a especulação filosófica e têm Platão e Aristóteles como principais leituras. Na retórica e na gramática as obras de referência são Cícero e Quintiliano. As gramáticas latina e grega, menos esta e mais a primeira, são condições básicas para os demais estudos. No *quadrivium* os conteúdos são a aritmética de Nicômaco, a geometria de Euclides, a astronomia, com Hygino e Ptolomeu, para montar o calendário religioso e a música, via Boécio, com atenção à harmonia e ao canto. As artes liberais são propedêuticas para a fase seguinte de estudos, assumindo as características de um “ciclo básico” para que o estudante possa, em seguida, ter acesso às formações específicas: teologia, direito, medicina.

¹⁷ Os sofistas são considerados os primeiros mentores da educação liberal, elaboram o quadro elementar com matérias que constituirão as sete artes liberais. A educação liberal visava fornecer os elementos para uma ampla compreensão da mentalidade cultural e social necessários ao futuro exercício da política.

¹⁸ Na gramática se aprende as regras formais das línguas clássicas, inclusive filologia. Erasmo orienta educadores e pais a iniciarem o ensino das línguas o mais cedo possível, selecionando os autores mais corretos nas belas letras como Terêncio e Augusto. O estudo da poesia se faz basicamente com Homero, Virgílio, Horácio e Ovídio. Na retórica são ensinados a *Retórica a Herênio*, por apresentar sucintamente as regras elementares da retórica, Cícero e Quintiliano para a invenção, disposição e elocução. Dos contemporâneos, o *De Copia* e o *De Ratione Studi*, de Erasmo. Na história são estudados historiadores como Tucídides, Heródoto, Lívio, César e Tácito, eleitos em função de suas qualidades narrativas fiéis aos fatos ou por escreverem biografias de personalidades dignas de serem imitadas em suas virtudes cívicas e morais. Ver Bignotto, N. Origens do republicanismo moderno. Belo Horizonte: UFMG, 2001. p. 151 – 160.

história. Em seguida, inicia-se o estudo da retórica. A história é destacada em sua parceria com a retórica e a filosofia. O fechamento dos estudos é dedicado à filosofia moral: obras de Platão, Aristóteles, Sêneca e Cícero constituem a fonte de ensinamentos práticos tanto para a vida pública como para a privada.

Para Montaigne, a filosofia não será apenas mais uma ou a última matéria a fechar o ciclo de formação. Será a primeira, a mais prioritária e mais útil, e isso por um motivo fundamental:

[A] Pois me parece que os primeiros discursos com que se deve embeber-lhe o entendimento devem ser as que regulam seus costumes e seu senso, que lhe ensinarão a se conhecer e a saber morrer bem e viver bem. [C] Entre todas as artes liberais, comecemos pela arte que nos faz livres. Elas todas servem em certa medida para a instrução de nossa vida e para o uso desta, como todas as outras coisas o fazem em certa medida. Mas escolhemos aquela que serve diretamente e profissionalmente.¹⁹

O que há na filosofia de próprio e de exclusivo que “diretamente e profissionalmente” torna os homens livres? A resposta, quando localizada a partir do quadro das artes liberais, pressupõe um movimento que de início pode não se fazer explícito: a filosofia carece, antes, de se transformar na “verdadeira filosofia”²⁰; só assim poderá justificar sua supremacia perante as demais artes. Os argumentos desenvolvidos neste sentido são dirigidos ora à filosofia, ora às outras artes.

¹⁹ “[A] Car il me semble que les premiers discours dequoy on luy doit abreuver l’entendement, ce doivent estre ceux qui reglent ses meurs et son sens, qui luy apprendront à se connoistre, et à sçavoir bien mourir et bien vivre. [C] Entre les arts liberaux, commençons par l’art qui nous faict libres. Elles servent toutes aucunement à l’instruction de nostre vie et à son usage, comme toutes autres choses y servent aucunement. Mais choisissons celle qui y sert directement et professoirement.” Ensaio. Livro I, 26. p. 237-238. Les Essais. p. 159.

²⁰ Ensaio. Livro I, 26. p. 228. Les Essais, p. 151 e 152. A tentativa de demarcação da “verdadeira filosofia” é recorrente entre os humanistas e se caracteriza, principalmente, pela oposição à escolástica e ao aristotelismo. Podemos encontrar esta preocupação já em Petrarca.

Lembremos, primeiramente, que nas indicações relativas à “nova maneira pedagógica” já se encontra demarcada a posição crítica de Montaigne em relação ao ensino das matérias, filosofia inclusive: as matérias são incessantemente marteladas nos ouvidos “[...] e nossa tarefa é apenas repetir o que nos disseram.”²¹; ou mais à frente: “Quem algum dia perguntou a seu discípulo o que lhe parece [B] da retórica e da gramática [...] Pespegam-nas em nossa memória todas emplumadas [...]”²² Porém, a mais significativa dessas críticas reside na importante argumentação acerca da necessidade de se investigar e “passar pelo crivo” próprio os princípios e as doutrinas, nada sendo admitido por “crédito e autoridade”, o que, prontamente, implica num novo aprendizado da própria filosofia²³. Uma segunda indicação propõe a filosofia moral como a “verdadeira filosofia” a ser ensinada²⁴. Com isso, também já marcando o redirecionamento do que é oferecido pelos programas escolares. Nestas alusões, além da crítica ao ensino praticado na época, atribui-se à filosofia papel vital para a formação.

Ao valor relativo das artes contrapõe-se o valor inestimável da verdadeira filosofia, pois é dela que extraímos as lições práticas para a vida. Dois acréscimos tardios ao 1, 26 mostram claramente esta perspectiva:

[C] ‘A Deus não apraz, diz alguém em Platão, que filosofar seja aprender muitas coisas e tratar das artes! ‘Esta arte que é a maior de todas, a maneira de viver bem, aprenderam-na eles pela vida, não pelos estudos’²⁵. [...] Leão, príncipe dos fliásios, perguntando a Heráclides do Ponto de qual ciência, de qual arte este fazia profissão: ‘Não conheço’, respondeu ele, ‘nem arte nem ciência; mas sou filósofo’.²⁶

²¹ Ensaio. Livro I, 26. p. 224. Les Essais. p. 150.

²² Ensaio. Livro I, 26. p. 228. Les Essais. p. 152.

²³ Ensaio. Livro I, 26. p. 226. Les Essais. p. 151.

²⁴ A “verdadeira filosofia” que Platão apresenta na *Carta X*. Ensaio. Livro I, 26. p. 228. Les Essais. p. 152.

²⁵ Cícero, *Tusculanas*, IV, 3. Montaigne. *Três Ensaio*. Tradução de Agostinho da Silva. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1933. p. 68.

²⁶ “[C] ‘Jà à Dieu ne plaise, dit quelqu’un en Platon, que philosopher ce soit apprendre plusieurs choses et traicter les arts. *‘Hanc amplissimam omnium artium bene vivendi disciplinam vita*

A filosofia deve estar enfaticamente conectada à vida, daí a crítica de Montaigne à verbosidade e às sutilezas (ergotismos) que foram sendo anexadas ao seu sentido mais fundamental, provocando seu afastamento dos assuntos dos homens. Somente a “verdadeira filosofia” ou filosofia moral²⁷, na medida em que abarca o conjunto de reflexões sobre o agir e as molas que o impelem, deve assumir, mais que qualquer outra arte, o posto de destaque na formação do aprendiz. Esta filosofia, e não aquela dos escolásticos, nos faz livres justamente por disponibilizar “munição” para o exercício do julgamento pessoal, pelo qual se encontra a via ativa para a conduta moral e a convivência em sociedade. Ou, dizendo de outra forma, a filosofia nos faz livres porque seus alvos são a virtude e a sabedoria prática.

As outras artes e ciências, apesar de afastadas para um segundo plano, não terão seu ensino abandonado. A filosofia é a primeira lição mas não a única. Existem outras: os livros de história, a freqüentação dos homens e as demais artes e ciências.

Montaigne já havia caracterizado as ciências como supérfluas, agora parece abrandar ligeiramente sua posição²⁸. Afirma existir alguma serventia nas ciências, entretanto, quase tudo que elas nos oferecem ou é inútil ou é dispensável, sendo que só não percebemos isso por ultrapassarmos os limites naturais de nossas necessidades: “[...] a melhor parte das ciências que estão em uso está fora de nosso uso; e que, mesmo aquelas que são de nosso uso, há extensões e aprofundamentos muito inúteis, que faríamos melhor em deixar

magis quam literis persequuti sunt. [...] Leon, prince des Phliasiens, s'enquerant à Heraclides Ponticus de quelle science, de quelle art il faisoit profession: 'Je ne sçay', dit-il, ny art ny science; 'mais je suis philosophe'." Ensaios. Livro I, 26. p. 250-251. Les Essais. p. 167 - 168.

²⁷ “[A] [...] tendo reconhecido os verdadeiros bens, que desfrutamos à medida que os reconhecemos, contentar-vos-eis com eles [...]. Tendes aí o conselho da filosofia verdadeira e natural, não de uma filosofia ostentatória e verborosa [...]” Ensaios. Livro I, 39. p. 369. Les Essais. p. 248.

²⁸ “[...] as outras ciências e que visam alhures são apenas cosmética.” Ensaios. Livro I, 26. p. 228. Les Essais. p. 152. No capítulo “Da fisionomia” Montaigne acrescenta, ainda, que o conhecimento da ciência pode acarretar riscos, pois nem sempre é útil ou nos melhora: “Sua aquisição é muito mais arriscada que a de qualquer outro alimento ou bebida. [...] as ciências, já de início não podemos colocá-las em outro recipiente que não nossa alma: engolimo-las ao comprá-las e saímos do mercado já contaminados ou melhorados. Há algumas que não fazem mais que nos obstruir e nos empanturrar em vez de alimentar, e outras ainda que a título de curar nos envenenam.” Ensaios. Livro III, 12. p. 382.

de lado [...]”²⁹ Tem efetivamente utilidade o que se relaciona com as reais necessidades da vida, entre estas, prioritariamente, as questões em torno da moralidade³⁰. O parâmetro para a eleição do que é prioritário no ensino fica, assim, esclarecido: se não é útil ao julgamento moral, melhor que fique de lado ou que fique para depois:

[A] Depois que lhe tiverem dito o que é próprio para fazê-lo mais sábio e melhor, falar-lhe-ão sobre o que é a lógica, a física, a geometria, a retórica; e a ciência que escolher, tendo já o discernimento formado, ele muito em breve a dominará.³¹

Nesta passagem encontramos um desdobramento da finalidade da filosofia e a adição de mais um motivo para sua primazia e antecedência em relação às artes. Além do mais fundamental - o ganho moral que promove -, a filosofia desempenha a função propedêutica de preparar o aluno para as futuras escolhas relacionadas ao seu aprendizado e dedicação às ciências. O ensino das ciências não é prioritário por se mostrar dotado de utilidade secundária e por muitos de seus segmentos não acrescentarem nenhum ganho efetivo, refletindo apenas a vaidade daqueles que lhes dedicam excessiva atenção³². Por outro lado, os resultados da ciência são frágeis e não poucas

²⁹ “[...] nous trouverions que la meilleure part des sciences qui sont en usage, est hors de notre usage; et en celles-mêmes qui le sont, qu’il y a des estendues et enfonceures tres-inutiles, que nous ferions mieux de laisser là [...]” *Ensaio*. Livro I, 26. p. 238. *Les Essais*. p. 159.

³⁰ Montaigne cita Anaxímenes se dirigindo à Pitágoras: “Sendo atacado por ambição, avareza, temeridade, superstição, e tendo dentro de mim tantos inimigos da vida, irei eu pensar no movimento do mundo?” *Ensaio*. Livro I, 26. p. 239. *Les Essais*. p. 160.

³¹ “[A] Apres qu’on luy aura dict ce qui sert à le faire plus sage et meilleur, on l’entretiendra que c’est que Logique, Physique, Geometrie, Rhetorique; et la science qu’il choisira, ayant des-jà le jugement formé, il en viendra bien tost à bout.” *Ensaio*. Livro I, 26. p. 239. *Les Essais*. p. 160. O tema da utilidade do saber é recorrente nos *Ensaio*s. Um conhecimento para ser útil deve mostrar alguma associação com a prática, estar a serviço da vida, o que pode ser percebido nesta passagem da “Apologia”: “[A] De que utilidade podemos considerar que tenha sido para Varrão e Aristóteles esse entendimento de tantas coisas? Isentou-os dos inconvenientes humanos? Foram eximidos dos infortúnios que atormentam um carregador? Obtiveram da Lógica algum consolo contra a gota? [...] [A] Acaso se descobriu que a voluptuosidade e a saúde sejam mais deleitosas para quem conhece a astronomia e a gramática?” *Ensaio*. Livro II, 12. p. 230 - 231. *Les Essais*. p. 487.

³² O próprio saber pode se tornar supérfluo e inútil. “Toda essa nossa sapiência, que está além da natural, é mais ou menos vã e supérflua. Já é muito se ela não nos sobrecarregar e perturbar mais do que nos serve.” *Ensaio*. Livro III, 12. p. 383. *Les Essais*. p. 1039.

vezes envolvem seus adeptos e estudiosos numa malha de incertezas e de fantasias. É preciso, pois, ter discernimento, estar preparado para não se deixar iludir pelas palavras das ciências, para saber medir o quanto de crédito se deve dar a elas e saber usá-las adequadamente.

No início do I, 26, Montaigne, mais uma vez dirigindo-se a Sra. de Foix, já havia esboçado a preocupação em aliar a eficiência da ciência ao preparo moral de quem a ela se dedica: “[A] Senhora, a ciência é um grande ornamento e uma ferramenta de admirável utilidade [...]”, contudo, “em mãos vis e baixas ela não tem a sua justa utilidade.”³³ Algo similar também ocorre na educação de Alexandre: primeiro, a prevalência da filosofia sobre as demais artes (no caso a lógica e a geometria), visando garantir a formação moral; e, em segundo lugar, a dedicação ao estudo das artes, contanto que sem finalidades relacionadas ao ganho ou às conveniências sociais. Como Alexandre, o pupilo de Montaigne estimará as artes, especialmente as letras, mas não fará delas profissão³⁴; o resultado de sua educação moral o levará a resistir aos prazeres oferecidos pelas letras e ao desejo de a elas se dedicar. Enfim, de dois exemplos uma única decorrência: as ciências pouco valem se o julgamento moral não estiver presente.

De qualquer forma, Montaigne não deixa de orientar o preceptor acerca dos procedimentos para o ensino das ciências e das artes (assim como também fará mais à frente com o ensino da filosofia). O aprendizado dessas matérias deve ocorrer nos moldes da “nova maneira pedagógica” - o que as tornará estimulantes e atrativas - mesmo que para isso o preceptor tenha que recorrer a um “homem de letras” para auxiliá-lo na organização e distribuição dos assuntos que lhes dizem respeito:

[A] Sua aula será feita ora por conversação, ora por livro, ora seu preceptor lhe fornecerá do próprio autor, adequado para essa finalidade de sua instrução, ora lhe dará dele a medula e a substância mastigada. [...] E

³³ “Madame, c’est un grand ornement que la science, et un util de merveilleux service [...] elle n’a point son vray usage en mains viles et basses.” Ensaio. Livro I, 26. p. 223. Les Essais. p. 149.

³⁴ Ensaio. Livro I, 26. p. 224. Les Essais. p. 150.

quem pode por em dúvida que essa aula seja mais fácil e natural que a de Gaza³⁵? Nela estão preceitos espinhosos e pouco agradáveis, e palavras vãs e descarnadas, em que não há ponto de apoio, nada que vos desperte o espírito. Nesta outra a alma encontra onde morder e onde se apascentar. Esta fruta é maior, sem comparação, e amadurecerá mais cedo.³⁶

2. O estudo da filosofia

No movimento seguinte do I, 26 continuam as considerações sobre a filosofia, agora pontuando os efeitos de seu ensino: o estudo da filosofia nos faz livres e também nos envolve num estado de ânimo tranqüilo e repleto de bem estar.

Na intersecção entre a filosofia e os outros saberes foi preciso esclarecer as características da filosofia defendida por Montaigne para evidenciar a primazia de seu ensino sobre as artes; agora, novamente, a necessidade de demarcações volta a aparecer. Antes de apresentar a série de argumentos sobre os benefícios proporcionados pelo estudo da filosofia, Montaigne adverte acerca de uma dificuldade corrente em relação a esta matéria, a qual tem repercussões para seu ensino: o entendimento equivocado de seus contemporâneos, “tanto por opinião como de fato”, sobre o valor e a utilidade da filosofia. Este equívoco tem a mesma raiz daquele mencionado anteriormente, decorrente da forma como a filosofia é comumente entendida e ensinada. Todas as vantagens pedagógicas da “verdadeira filosofia” – sua facilidade e sua eficiência na formação moral – só serão evidenciadas se se

³⁵ Autor de uma famosa gramática grega, do final do século XV.

³⁶ “[A] Sa leçon se fera tantost par devis, tantost par livre; tantost son gouverneur luy fournira de l’auteur mesme, propre à cette fin de son institution; tantost il luy en donnera la moelle et la substance toute maschée.[...] . Et que cette leçon ne soit plus aisée et naturelle que celle de Gaza, qui y peut faire doute?. Ce sont là preceptes espineux et mal plaisans, et des mots vains et descharnez, où il n’y a point de prise, rien qui vous esveille l’esprit. En cette cy l’ame trouve où mordre et où se paistre. Ce fruict est plus grand, sans comparaison, et si sera plustost meury.” Ensaaios. Livro I, 26. p. 239. Les Essais. p. 160.

realizar um trabalho de desobstrução (e redimensionamento) na maneira e na matéria de seu ensino:

É singular que em nosso século as coisas sejam de tal forma que a filosofia, até para as pessoas de entendimento, seja um nome vão e fantástico, que se considera de nenhum uso e de nenhum valor, [C] tanto por opinião como de fato. [A] Creio que a causa disso são esses ergotismos que invadiram seus caminhos de acesso. [...] Quem a mascarou com esse falso semblante, lívido e medonho?³⁷

A resposta à pergunta acima pode ser endereçada tanto aos pensadores do passado quanto aos de sua época. Montaigne, pelo menos neste momento do I, 26, sem nomear tendências ou doutrinas, dirige indistintamente sua crítica a todos aqueles que entendem a filosofia a partir de formas interpretativas cristalizadas. A filosofia que se restringe à dialética, aos silogismos da lógica, enfim, às questões que estão na tradição filosófica entendida na sua forma mais erudita, não proporciona, ou só o faz muito indiretamente, a ligação com os assuntos da vida. Todos os desvios consolidados nesse tipo de abordagem alteram a feição da filosofia e fecham o seu verdadeiro e fácil acesso, acarretando a impressão, de fato acertada quando dirigida a esta filosofia despregada da realidade, de que ela não tem valor ou utilidade³⁸.

³⁷ “C'est grand cas que les choses en soyent là en nostre siecle, que la philosophie, ce soit, jusques aux gens d'entendement, un nom vain et fantastique, qui se treuve de nul usage et de nul pris, et par opinion et par effect. Je croy que ces ergotismes en sont cause, qui ont saisi ses avenues. [...] Qui me l'a masquée de ce faux visage, pasle et hideux?” Ensaio. Livro I, 26. p. 240. Les Essais. p. 160.

³⁸ Essa maneira de se relacionar com a filosofia, típica de seus contemporâneos e dos escolásticos (e completamente estranha aos antigos), é também extensiva às ciências. Segundo Montaigne o critério de adesão a determinado conhecimento não está nele propriamente, mas nas vantagens sociais que dele se pode conseguir. “A liberdade e a galhardia daqueles espíritos antigos criavam na filosofia e nas ciências humanas [*sciences humaines*] muitas facções com idéias diferentes, com todos pondo-se a julgar e a escolher para tomar partido. Mas atualmente [C] que os homens andam todos no mesmo passo [...] e [A] que acolhemos as artes por autoridade e ordens civis, [C] de tal forma que as escolas têm um único orientador e a mesma instrução e disciplina circunscritas, [A] já não se olha mais o que as moedas pesam e valem, mas cada qual por sua vez as aceita de acordo com o valor que a aprovação comum e o câmbio lhes dão. Não se defende a liga e sim o uso; assim se admitem por igual todas as coisas.” Ensaio. Livro II, 12 p. 340. Les Essais. p. 559.

Para se enxergar novamente as qualidades da “verdadeira filosofia” será preciso limpar seu acesso, e também, reaproximá-la da vida de quem se empenha em apreendê-la. Uma vez feito isso, imediatamente se perceberá que sua primeira utilidade consiste, justamente, em alegrar aqueles que dela se aproximam:

Não há nada mais alegre, mais jovial, mais vivaz e quase digo brincalhão. Ela só prega festas e bons momentos. Uma fisionomia triste e inteiriçada mostra que não é ali sua morada.³⁹

A marca distintiva da filosofia se materializa na jovialidade e na alegria de quem a pratica. Se há sisudez, ali ela não se faz presente, ou ainda pior, uma face em manifesta gravidade pode ser sinal do embotamento gerado por demasiado tempo dedicado a assuntos que pouco acrescentam ao bem e à saúde da alma⁴⁰. Neste sentido, a anedota do gramático que se depara com um grupo de filósofos e comenta sobre o estado de ânimo alegre em que se encontram é bastante esclarecedora:

Demétrio o Gramático, encontrando no templo de Delfos um bando de filósofos sentados juntos, disse-lhes: “Ou me engano ou, vendo vossa atitude tão tranqüila e tão alegre, não estais em grande discussão entre vós.” Ao que um deles, Heráclio de Mégaria, respondeu: “Os que precisam franzir a fronte ao conversarem sobre sua ciência são os que [...] procuram a derivação dos comparativos [...] e dos superlativos [...]. Mas, quanto às

³⁹ “Il n’est rien plus gay, plus gaillard, plus enjoué, et à peu que je ne dise follastre. Elle ne presche que feste et bon temps. Une mine triste et transie montre que ce n’est pas là son giste.” Ensaios. Livro I, 26. p.240. Les Essais. p. 160.

⁴⁰ No I, 25 Montaigne menciona mais de uma vez o fato dos pedantes estarem encurvados e com a alma embaraçada, o que, de certa forma, implica em tristeza e sisudez, revelando a perda de foco de seus estudos e de seu ensino.

reflexões da filosofia, elas costumam alegrar e divertir os que as abordam, e não amuar e contristar.⁴¹

As palavras de Heráclio de Mégara sintetizam o percurso do que foi dito até aqui. Ao mencionar a sisudez do gramático, Montaigne, ironicamente, critica o esforço e o apego a uma ciência difícil e cheia de detalhamentos⁴², atitudes que só podem deixar o humor comprometido e, pior, sem trazer resultados proveitosos para a vida. A imagem do gramático é exemplar em expor aquilo que Montaigne anteriormente criticava nas artes e, por outro lado, vem corroborar e justificar o primado da filosofia.

Em seguida, temos o contraponto constituído pelo contentamento das discussões filosóficas: os “bons momentos” junto à filosofia promovem alegria na alma. O que há na filosofia que proporciona jovialidade e divertimento? Montaigne atribui à filosofia os ensinamentos que diretamente proporcionam bem estar e serenidade. A atividade própria da filosofia é o refletir sobre os movimentos da alma e do corpo que resultam em ações, prazeres e sofrimentos, permitindo-nos adquirir autoconhecimento de nossos afetos, de nossos movimentos internos. Conhecendo-os nos tornarmos ativos em relação a eles, regulando-os e apaziguando-os. A reflexão filosófica relativa às virtudes morais, entendida como uma espécie de sabedoria prática, é incorporada sobretudo através da moderação, como um hábito (uma maneira fácil e prazerosa) de condução serena dos movimentos do corpo e da alma, o qual é, por isso mesmo, alegre e prazeroso. É este ganho reflexivo que leva Montaigne a afirmar que a filosofia “[A] é formadora dos costumes e do julgamento”⁴³. O estudo dos assuntos filosóficos traz alegria à alma na medida em que ensina “a

⁴¹ “Demetrius le Grammairien, rencontrant dans le temple de Delphes une troupe de philosophes assis ensemble, il leur dit: Ou je me trompe, ou, à vous voir la contenance si paisible et si gaye, vous n’êtes pas en grand discours entre vous. A quoy l’un d’eux, Heracleon le Megarien, respondit: C’est à faire à ceux qui cherchent [...] la derivation des comparatifs [...], et des superlatifs [...], qu’il faut rider le front, s’entretenant de leur science. Mais quant aux discours de la philosophie, ils ont accoustumé d’esgayer et resjouir ceux qui les traictent, non les renfroigner et contrister.” *Ensaio*. Livro I, 26. p. 240. *Les Essais*. p. 160, 161. Demétrio e Heráclio (ou Heracleu) são citados por Plutarco nos *Oráculos que acabaram*. Conferir em Montaigne. *Três ensaios*. Tradução de Agostinho da Silva. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1933. p. 54.

⁴² *Ensaio*. Livro I, 26. p. 240. *Les Essais*. p. 160, 161.

⁴³ *Ensaio*. Livro I, 26. p. 246. *Les Ensaio*, p. 164.

se conhecer e a saber morrer bem e viver bem”, ou seja, nos ensina, através da aliança entre o autoconhecimento e a reflexão filosófica, a “manejar” a vida conforme ao que nos é natural e espontâneo, ao que nos é próprio. Assim, a interface entre a filosofia e a vida instiga a experiência da auto-reflexão, motivando o conhecimento de si e fortalecendo o julgamento moral.

Na seqüência, Montaigne introduz um novo argumento que virá, logo à frente, completar o vínculo da filosofia com a alegria e a tranqüilidade expressas nas atitudes de quem dela se aproxima, enquanto que, em sentido oposto, no caso do gramático vemos refletir-se em seu semblante o desprazer da arte que exerce:

Nas afecções do corpo podem-se captar os tormentos secretos da alma; nelas se podem captar também suas alegrias: o semblante reflete tanto um como o outro.⁴⁴

Estas palavras de Juvenal visam assinalar a possibilidade de resposta do corpo frente a uma ocorrência da alma. Existe, apesar de não se fazer explícita aqui, uma conexão de mão dupla e influências recíprocas entre alma e corpo, na qual aquela pode prestar bons serviços a este e vice versa: “[B] Com que proveito desmembramos em divórcio uma estrutura tecida com tão cerrada e fraternal correspondência?”⁴⁵

⁴⁴ “*Deprendas animi tormenta latentis in aegro Corpore, deprendas et gaudia: sumit utrumque Inde habitum facies*” Juvenal, Sátiras, IX, 18. Ensaio. Livro I, 26. p. 240. Les Essais. p. 161.

⁴⁵ Livro III, 13. p. 498. Les Essais. p. 1114. Também no Livro III, 13. p. 473. Les Essais. p. 1098, Montaigne afirma que a moderação de sua alma, não raras vezes, levantou o ânimo de seu corpo. Aqui, no I, 26, a satisfação mútua nesta aliança entre o corpo e a alma é encontrada na reflexão filosófica e a insatisfação é representada pela dedicação à gramática. No capítulo “Sobre versos de Virgílio” a reciprocidade corpo e alma estende-se ao compromisso de ajuda de um para com outro: “[C] Em tal caso, nos prazeres corporais, não será injustiça esfriar a alma e dizer que seja precioso arrastá-la para eles como para alguma obrigação imposta e servil? Antes deve alimentá-los e aquecê-los, apresentar-se e propor-se a eles, pois lhe cabe a tarefa de governar; assim como, em minha opinião, cabe a ela, nos prazeres que lhe são próprios, inspirar e infundir no corpo todo o sentimento que a natureza deles comporta, e empenhar-se para que eles lhe sejam doces e salutares. Pois é bastante razoável, como se diz, que o corpo não siga seus apetites com prejuízo do espírito, mas por que também não será razoável que o espírito não siga os seus com prejuízo do corpo?” Ensaio. Livro III, V. p. 161-162. Les Essais. p. 893. No “Da presunção” cabe à alma o papel de conselheira e assistente do corpo: “Os que querem desunir nossas duas peças principais e afastá-las uma da outra estão errados. Ao contrário, é preciso reacoplá-las e reuni-las. É preciso ordenar à alma não que se ponha apartada, que se ocupe sozinha, que menospreze e deixe de lado o corpo (ademais ela

Segundo Montaigne, as utilidades decorrentes da reflexão filosófica no que diz respeito à moral (as disposições adquiridas e tornadas estáveis: atividade e não passividade em relação às paixões, moderação dos prazeres) transbordam da alma para o corpo gerando saúde e tranqüilidade. Da afirmação de que o contentamento interno reflete-se exteriormente naquele que o detém decorre que os frutos benéficos presentes na alma, devido a reflexão filosófica podem ser extensivos também ao corpo. Enfaticamente é assinalado ser um dever da alma fazer chegar ao corpo os benefícios proporcionados pelo estudo da filosofia:

[A] A alma que aloja a filosofia deve, por sua saúde, tornar sadio também o corpo. Deve fazer reluzir para fora de si seu repouso e bem estar; deve conformar ao seu molde o comportamento externo, e conseqüentemente armá-lo com uma força amável, com uma atitude ativa e alegre e com uma expressão contente e amena. [C] A marca mais expressa da sabedoria é um júbilo constante; seu estado é como o das coisas acima da Lua: sempre sereno. [A] [...] Como? Ela faz profissão de serenar as tempestades da alma e de ensinar a fome e as febres a rirem, não por alguns epiciclos imaginários, mas por razões naturais e palpáveis.⁴⁶

Este belo elogio à filosofia visa mostrar a sua capacidade em tornar a alma sadia, além de buscar impeli-la a zelar para que o corpo também atinja a saúde e o contentamento. A sabedoria filosófica [sagesse], justamente, vem

só poderia fazê-lo por alguma simulação distorcida), mas que se alie a ele, que o abrace, assista, controle, aconselhe, corrija e reconduza quando ele se extraviar, em suma que o despose e lhe sirva de marido, para que as ações de ambos não pareçam diversas e contrárias mas sim concordes e uniformes.” Ensaio. Livro II, 17. p. 460 - 461. Les Essais. p. 639.

⁴⁶ “[A] L’ame qui loge la philosophie, doit par sa santé rendre sain encores le corps. Elle doit faire luire jusques au dehors son repos et son aise; doit former à son moule le port extérieur, et l’armer par consequent d’une gratuite fierté, d’un maintien actif et allegre, et d’une contenance contente et debonnaire. La plus expresse marque de la sagesse, c’est une esjouissance constante: son estat est comme des choses au dessus de la Lune: tousjours serein. [...] Comment? elle fait estat de serainer les tempestes de l’ame, et d’apprendre la fain et les fiebvres à rire, non par quelques Epicycles imaginaires, mais par raisons naturelles et palpables.” Ensaio. Livro I, 26. p. 241. Les Essais. p. 161.

conciliar do modo mais adequado possível o que se passa na alma com o que se passa no corpo. A pertinência dessa sabedoria prática, de inspiração epicurista⁴⁷, está em perceber e afinar a ligação entre ambos, não desprezando as atividades e os prazeres próprios de cada parte e, concomitantemente, tentando afastar corpo e alma dos prazeres estranhos e artificiais que são motivo de passividade e desregramento ou causa de dor. O regozijo externado nos comportamentos é decorrência da “atitude ativa” proporcionada pela reflexão filosófica⁴⁸: ao manter os prazeres sob a tutela da sabedoria prática, somos alçados por meios próprios, ou seja, meios nascidos da própria reflexão, ao regramento das paixões e dos desejos.

A sabedoria, que “faz profissão” de serenar a alma e abrandar as dores do corpo, mobiliza em seu ofício os recursos próprios do corpo e da alma, ativando-os à medida que os regula, conformando-os ao que é espontâneo da alma e do corpo. Nesta tarefa nenhum artifício ou especulação são empregados. A sabedoria age “por razões naturais e palpáveis”, ou seja, por razões ligadas à regulação da vida, à moralidade. Desse modo, ensina-nos a viver porque não desmerece nenhuma das faces do que é “natural” no homem. Contudo, não podemos deixar de salientar que o “natural” para Montaigne é fruto das disposições forjadas pelos costumes e pela educação: o natural no homem envolve tanto as genuínas necessidades do corpo, quanto a expressão espontânea de seu caráter (gerado pelas práticas e condutas em sociedade). Toda esta articulação se faz em torno da capacidade de discernimento, impedindo o arrebatamento do desejo violento e do padecimento e indicando o caminho para a ação, para a atividade. O viver bem⁴⁹ (ou o viver conforme as

⁴⁷ Para Epicuro constitui tarefa da filosofia: mostrar ao homem a facilidade do acesso ao prazer e a brevidade da dor, e libertá-lo das opiniões que geram medo e perturbação, principalmente o temor dos deuses e da morte. Uma vez cumprida essa tarefa, o homem encontrará o verdadeiro prazer: a ausência de dor e a tranquilidade da alma. Conferir em *Carta a Meneceu*. O que aproxima Montaigne do epicurismo é o vínculo que a filosofia epicurista estabelece entre a busca do prazer e o que é natural no homem, a sabedoria consiste não em suprimir os prazeres, e sim em conformá-los em limites naturais.

⁴⁸ “[B] A filosofia não luta contra as voluptuosidades naturais, contando que lhes seja juntada a justa medida, [C] e prega a moderação nelas, não a fuga: [B] a força de sua resistência volta-se contra as estranhas e bastardas. Ela diz que os apetites do corpo não devem ser aumentados pelo espírito [...]” Ensaaios. Livro III, 5. p. 160. Les Essais. p. 892. Ver também Ensaaios. Livro III, 13. p. 488. Les Essais. p. 1107 - 1108.

⁴⁹ O viver bem inclui levar em consideração os prazeres naturais “Na verdade, ou a razão se abstém ou ela deve visar apenas a nosso contentamento, e todo o seu trabalho deve ter como

virtudes morais) não implica no afastamento dos prazeres, desde que se mantenha a “regra” da moderação e o vínculo com a espontaneidade.

3. A filosofia e a virtude

Ainda no mesmo parágrafo relativo aos benefícios da filosofia, temos um acréscimo que confirma o alvo da sabedoria prática:

[C] Ela tem como objetivo a virtude, que não está, como diz a escola, plantada no topo de um monte abrupto, escarpado e inacessível. Os que dela se aproximam afirmam-na, ao contrário, alojada em uma bela planície fértil e florescente, de onde ela vê bem abaixo de si todas as coisas; mas que só pode chegar lá, caso se conheça o caminho, por estradas umbrosas, relvosas e suavemente perfumadas, prazerosamente e por uma encosta fácil e lisa, como é a das abóbadas celestes. Por não terem freqüentado essa virtude suprema, bela triunfante, amorosa, igualmente deliciosa e corajosa inimiga professa e irreconciliável do azedume, do desprazer, do medo e da coação, tendo como guia a natureza e como companheiras a ventura e a voluptuosidade, eles, por serem fracos, foram inventar essa tola imagem, triste, belicosa, rabugenta, ameaçadora, carrancuda, e colocá-la sobre um rochedo, isolada, em meio a espinheiros, um fantasma para aterrorizar as pessoas.⁵⁰

objetivo, em suma, fazer-nos viver bem e a nosso gosto, como dizem as Santas Escrituras. Todas as opiniões do mundo coincidem [C] em que o prazer é nossa meta, [A] embora adotem meios diferentes para isso; de outra forma as rejeitaríamos logo de início, pois quem escutaria alguém que estabelecesse como fim nosso penar e descontentamento?” Ensaio. Livro I, 20. p. 120. *Les Essais*. p. 127.

⁵⁰ “[C] Elle a pour son but la vertu, qui n’est pas, comme dit l’eschole, plantée à la teste d’un mont coupé, raboteux et inaccessible. Ceux qui l’ont approchée, la tiennent, au rebours, logée dans une belle plaine fertile et fleurissante, d’où elle void bien souz soy toutes choses; mais si peut on y arriver, qui en sçait l’adresse, par des routtes ombrageuses, gazonnées et doux fleurantes, plaisamment et d’une pente facile et polie, comme est celle des voutes celestes. Pour n’avoir hanté cette vertu supreme, belle, triumpante, amoureuse, délicateuse pareillement et courageuse, ennemie professe et irreconciliable d’aigreur, de desplaisir, de crainte et de

São dois os movimentos articulados nesta passagem. A abundância de adjetivações demonstra o entusiasmo e a vivacidade com que Montaigne descreve e entende a virtude e, além disso, concomitantemente, mostra aquilo que ela não é. De um lado há o elogio à virtude, filiando-a ao prazer e à alegria. De outro, vemos o enérgico ataque a uma determinada noção de virtude, que, como ocorre no início do período, quando menciona as máscaras impostas à filosofia, também é triste, obscura e de difícil acesso. Se naquele momento, ao aludir sobre os equívocos em torno da filosofia, Montaigne ainda não havia nomeado o alvo de sua crítica, aqui ele o faz: os que tornam a virtude inacessível, pintando-a de modo tristonho e ameaçador, são aqueles da “*eschole*”⁵¹, que assim compõem sua imagem porque, de fato, nunca estiveram próximos da verdadeira virtude.

Acrescenta-se aos “ergotismos”, às formas silogísticas da escolástica do “baroco e baralipon”, às “sutilezas espinhosas da dialética”, aos “epiciclos” da astronomia e à questionável utilidade das ciências, uma virtude belicosa, isolada, fantasmagórica e que requer grande esforço para ser alcançada. Na reunião de todas estas expressões desenha-se nitidamente o foco da crítica: trata-se da luta contra uma educação que insiste em ensinar um tipo de ciência, de filosofia e de moral embaraçadas em dificuldades e formalismos. Particularmente, quanto ao ensino da filosofia, perde-se o que ela tem de melhor a oferecer: uma educação para a virtude simples, bela e alegre.

E, qual é, então, a forma de condução da formação para a virtude? Primeiro é preciso conhecer a filosofia moral, como fez Alexandre com seu

contrainte, ayant pour guide nature, fortune et volupté pour compagnes; ils sont allez, selon leur foiblesse, faindre cette sottie image, triste, querelleuse, despitée, menaceuse, mineuse, et la placer sur un rocher, à l'escart, emmy des ronces, fantosme à estonner les gens.” Ensaio. Livro I, 26. p. 241. Les Essais. p. 161.

⁵¹ Subentende-se aqui a crítica à “*École*”, mais exatamente a escolástica universitária. Porteau enumera várias passagens e capítulos nos quais este termo pode ser entendido com tal sentido: Livro II, 10 e 19; Livro III, 3, 5, 12 e 13. Conferir em Porteau. p. 125, 126. No II, 11 a crítica aos que entendem a virtude como luta e provação é também dirigida a “alguns filósofos” das escolas epicurista e estoica, obviamente Montaigne os considera equivocados: “[A] [...] há vários que julgaram que não era suficiente ter a alma bem assentada, bem ajustada e bem disposta para a virtude; não era suficiente ter nossas resoluções e nossas opiniões acima de todas as forças da fortuna, mas que era preciso também procurar as ocasiões de pôr isso à prova. Eles querem buscar a dor, a pobreza e o menosprezo, para combatê-los e para manter a alma em forma.” Ensaio. II, 11. p. 137. Les Essais. p. 423.

mestre Aristóteles, e depois, através do convívio e da prática das reflexões filosóficas, é preciso aprender a reconhecer o caminho para atingir a virtude e a melhor forma para nele permanecer sem desvios. Em outras palavras, deve-se estimar a virtude, torná-la sempre desejável e praticada com prazer⁵². Montaigne recorre a uma alegoria sobre o jovem Hércules⁵³ para mostrar de que forma os ensinamentos sobre a virtude devem ser conduzidos, visando à sensibilização do aluno. Veremos que a versão apresentada é encerrada com um conselho surpreendente se comparado à tradição do ensino moral criticado pelo ensaísta:

[C] Meu preceptor [...] saberá dizer-lhe que os poetas seguem os humores comuns e fazê-lo ver claramente que os deuses puseram mais suor nos caminhos de acesso para os recintos de Vênus que para os de Palas. E, quando ele começar a sentir, apresentando-lhe Bradamante ou Angélica para amante a desfrutar, e de uma beleza ingênua, ativa, generosa, não masculinizada mas viril, em comparação com uma beleza indolente, afetada, delicada, artificial; uma fantasiada de rapaz, tendo na cabeça um morrião reluzente, a outra vestida de moça, tendo na cabeça um adereço com pérolas: ele julgará másculo seu próprio amor, se escolher diferentemente daquele efeminado pastor de Frígia. Ele lhe ensinará esta nova lição: o valor e a grandeza da verdadeira virtude estão na facilidade, utilidade e prazer de seu exercício, tão longe de ser difícil que as crianças a alcançam como os homens, os simples como os sutis.⁵⁴

⁵² Aristóteles. *Ética a Nicômaco*. Livro I, 8, 1099a, 10.

⁵³ Conferir em Xenofonte. *Ditos e feitos memoráveis de Sócrates*. Livro II, cap. 1. Tradução de Líbero Rangel de Andrade. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. 64-66. Esta fábula é atribuída ao sábio Pródico de Céos, contada por Sócrates na obra de Xenofante.

⁵⁴ “[C] Mon gouverneur, [...] luy sçaura dire que les poetes suivent les humeurs communes, et luy faire toucher au doigt que les Dieux ont mis plustost la sueur aux advenues des cabinetz de Venus que de Pallas. Et quand il commencera de se sentir, luy presentant Bradamant ou Angelique pour maistresse à jouïr, et d’une beauté naïve, active, genereuse, non hommasse mais virile, au prix d’une beauté molle, affettée, delicate, artificielle; l’une travestie en garçon,

O jovem Hércules, obviamente, seguirá o caminho de Palas. Ao preceptor de Montaigne cabe esclarecer que, ao contrário do que prega o sábio Pródico, o caminho de Palas, ou seja, o da virtude, não é nem árduo nem cheio de espinheiros como, repetidamente, insiste a tradição da “*eschole*”. Mais uma vez, e agora positivamente, Montaigne desobstrui as vias de acesso ao ensino da filosofia e reconstrói sua utilidade ao sinalizar a nova lição a ser ministrada pelo preceptor: aos motivos que levam ao ensino da filosofia moral - saúde, alegria, bem-estar, atividade – são acrescentadas as qualidades da virtude – beleza, coragem, delicadeza, prazer, virilidade. O ensino de uma visa à posse da outra, a associação entre ambas se mantém por uma exercitação na qual todas as qualidades acima podem ser sintetizadas em três: utilidade, facilidade e prazer. Acessíveis a qualquer pessoa de qualquer idade, portanto fáceis, e, sobretudo, necessárias e úteis para todos⁵⁵: quanto maior a disposição para as ações boas, maior a facilidade e o prazer em praticá-las. A facilidade e o prazer resultam da prática assídua de ações virtuosas. Eles são, também, sinais de sua consolidação. A filosofia e a virtude fazem parte de uma lição urgente que não deve ser deixada para depois, sua hora é toda e qualquer hora, pois “Empreguemos nas instruções necessárias um tempo bastante curto.”⁵⁶

Na passagem seguinte, também pertencente ao mesmo parágrafo (p. 242 e p. 162 da edição de Villey), temos o ponto central da lição a ser

coiffée d'un morrion luy sant, l'autre vestue en garce, coiffée d'un attiffet emperlé: il jugera masle son amour mesme, s'il choisit tout diversement à cet effeminé pasteur de Phrygie. Il luy fera cette nouvelle leçon, que le prix et hauteur de la vraye vertu est en la facilité, utilité et plaisir de son exercice, si esloigné de difficulté, que les enfans y peuvent comme les hommes, les simples comme les subtilz.” Ensaio. Livro I, 26. p. 242. Les Essais. p. 161-162. As duas mulheres que Hércules encontra na encruzilhada entre o vício e a virtude – Palas e Vênus – prometem-lhe a felicidade. Para Vênus a felicidade se faz por um caminho fácil e cheio de prazeres. Palas indica uma trilha que só será vencida à custa de esforço e trabalho. Na versão de Montaigne as duas mulheres são Bradamante e Angélica, personagens da obra *Orlando furioso*, de Ariosto. Conferir em Montaigne. Três ensaios. Tradução de Agostinho da Silva. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1933. p. 56-57.

⁵⁵ Esta compreensão da virtude e da necessidade de uma educação em sua direção é também parte do ideário educacional humanistas. Alberti, no seu escrito *Sobre a Família*, assim aconselha o personagem Lorenzo aos filhos: “no vício há mais remorso que contentamento, mais dor que prazer, mais prejuízo que utilidade; na virtude, tudo é o contrário: sempre alegre, benevolente e amável, ela contenta, não faz sofrer, nem cansa, e é, além disso, agradável e útil.” Alberti, L. B. *Sobre a família*, livro I. São Paulo: Edusp, Grijalbo, 1970. p. 26.

⁵⁶ “Employons un temps si court aux instructions necessaires.” Ensaio. Livro I, 26. p. 244. Les Essais. p. 163.

ensinada: a entrega aos prazeres não contradiz a virtude, desde que se saiba aplicar-lhes a medida adequada para que não resvalem no descomedimento⁵⁷. São palavras que esclarecem a dimensão e a densidade que a virtude assume na filosofia moral do I, 26:

Seu instrumento [da virtude] é a regra [*le reglement*], não a força. Sócrates, seu primeiro favorito, abandona propositalmente sua força para deslizar na simplicidade e facilidade de sua progressão. Ela é a mãe nutriz dos prazeres humanos. Tornando-os legítimos, torna-os seguros e puros. Moderando-os, mantém-lhes o fôlego e o sabor. Afastando os que recusa, aguça-nos para os que nos deixa; e deixa-nos abundantemente todos os que a natureza quer, e até a saciedade, maternalmente, se não até a lassidão. [...] Se a fortuna habitual lhe falta, ela lhe escapa ou a dispensa, e forja para si uma outra toda sua, já não mais flutuante e rodante.⁵⁸

De inspiração nitidamente epicurista⁵⁹, o tratamento da virtude aqui se faz por dois pares de tensão: a moderação [*reglement*] fácil dos prazeres em

⁵⁷ No III, 13 Montaigne escreve: “[B] Quem quiser afastar sua alma faça-o sem hesitar, se puder, quando o corpo portar-se mal, para livrá-la desse contágio; alhures, ao contrário, que ela o assista e favoreça, e não se recuse a participar de seus prazeres naturais e a comprazer-se conjugalmente neles, acrescentando-lhes, se for mais sábia, a moderação, para evitar que por descomedimento [*par indiscretion*] eles se confundam com o desprazer. [C] A intemperança é peste da voluptuosidade, e a temperança não é seu flagelo: é o seu tempero [*ses compagnons*].” Ensaio. Livro III, 13. p. 492, 493. Les Essais. p. 1110.

⁵⁸ “Le reglement c’est son util, non pas la force. Socrates, son premier mignon, quitte à escient sa force, pour glisser en la naïveté et aisance de son progres. C’est la mere nourrice des plaisirs humains. En les rendant justes, elle les rend seurs et purs. Les moderant, elle les tient en haleine et en goust. Retranchant ceux qu’elle refuse, elle nous aiguise envers ceux qu’elle nous laisse: et nous laisse abondamment tous ceux que veut nature, et jusques à la satiété, maternellement, sinon jusques à la lasseté [...] Si la fortune commune luy faut, elle luy eschappe ou elle s’en passe, et s’en forge une autre toute sienne, non plus flottante et roulante.” Ensaio. Livro I, 26. p. 242. Les Essais. p. 162.

⁵⁹ Mesmo tendo em conta a presença das citações e referências indiretas à *Carta a Meneceu*, o que poderia nos levar à hipótese do acolhimento da “maneira de viver” epicurista como guia para a vida, não é possível tomar Montaigne como um epicurista. Há aproximações e afastamentos; por exemplo, Montaigne considera Epicuro extremamente austero quanto ao regramento dos prazeres, sendo que para o ensaísta alguns excessos até podem ser encarados como demonstração de vigor e mesmo de autocontrole. Montaigne não coloca como perspectiva educacional a adoção rigorosa de uma tendência filosófica; todas as filosofias, e cada uma a seu modo, podem ter utilidade conforme as solicitações das circunstâncias, não

oposição à força ou ao esforço para se dominar; e a prática da virtude e sua relação com a fortuna. O elo de aproximação entre Montaigne e Epicuro está na admissão da facilidade na freqüentação da virtude⁶⁰. Vejamos primeiro o regramento dos prazeres.

Em Epicuro o prazer constitui o bem mais elementar do ser humano. Natural e espontaneamente procuramos o prazer e fugimos da dor. Não sendo todos os prazeres iguais em suas conseqüências, é preciso escolhê-los, tendo por critério seus benefícios ou prejuízos (dores). Por vezes, é necessário renunciar a um prazer que possa se transformar em fonte de dissabores e suportar uma dor que traga a possibilidade de um bem maior no futuro. Pela reflexão é possível conter os desejos em sua ânsia muitas vezes desenfreada por prazer, pois a desmedida é geradora de insatisfação, agitação, dor. Existem os desejos naturais e necessários, que precisam ser satisfeitos; os desejos naturais e não-necessários, que apenas mudam o foco de satisfação das necessidades; e os desejos nem naturais nem necessários são supérfluos e vazios. Os maiores prazeres são gerados pelos desejos naturais e necessários:

E o conhecimento seguro dos desejos leva a direcionar toda escolha e toda recusa para a saúde do corpo e para a serenidade do espírito, visto que esta é a finalidade da vida feliz: em razão deste fim praticamos todas as nossas ações, para nos afastarmos da dor e do medo.⁶¹

A felicidade está na satisfação dos prazeres naturais. Quando o desejo ultrapassa o limite da necessidade, ou seja, do que é natural, pode provocar sofrimento e dor. O sábio consegue reconhecer os diferentes tipos de desejos, escolhendo-os adequadamente e sabendo dosá-los. A busca do prazer implica,

havendo nenhum tipo de preocupação em construir elos de ligação ou pontos de conciliação entre elas. Conferir em Hadot. P. La philosophie comme manière de vivre. Paris: Albin Michel, 2001. p. 166.

⁶⁰ No "Da crueldade" Montaigne expõe seu apreço à moral e à virtude epicurista: "Que se tornaria ademais aquela bela e nobre voluptuosidade epicurista que professa aninhar mansamente em seu colo a virtude e ali deixá-la divertir-se, dando-lhe como brinquedos a vergonha, a pobreza, a morte e os tormentos?" Ensaios. Livro II, 11. p. 138. Les Essais. p. 424.

⁶¹ Epicuro. Carta sobre a felicidade (a Meneceu). São Paulo: Unesp, 2002. p. 35.

então, na investigação, na estimativa e no conhecimento dos prazeres e de seus limites naturais, na lembrança de prazeres passados e na chance de se satisfazer os prazeres do futuro. Da exercitação⁶² nesta atividade - conhecimento e cálculo dos prazeres - nascem as virtudes (em especial a prudência), que são os “meios de segurança para preservar-nos dos pesares”, evitando que se exceda os limites do natural:

Quando então dizemos que o fim último é o prazer, não nos referimos aos prazeres dos intemperantes [...] mas um exame cuidadoso que investigue as causas de toda escolha e de toda rejeição e que remova as opiniões falsas em virtude das quais uma imensa perturbação toma conta dos espíritos. De todas as coisas, a prudência é o princípio e o supremo bem, razão pela qual ela é mais preciosa do que a própria filosofia; é dela que originaram todas as demais virtudes [...]⁶³

Ainda na *Carta a Meneceu* encontramos os comportamentos esperados do sábio, aquele que “pratica e cultiva” os ensinamentos epicuristas: não temer os deuses e não temer a morte, compreender a finalidade da natureza, e saber avaliar os prazeres e dores e a correspondência com os males e benefícios que ocasionam.

Montaigne é atraído pela sabedoria prática presente na filosofia epicurista, principalmente no que se refere à questão da ordenação fácil dos prazeres em conformidade com o que nos é natural⁶⁴. A virtude age regulando

⁶² Como já dito, as escolas helenísticas se organizam em doutrinas filosóficas que propõem uma opção de vida, uma maneira de viver que exige uma escolha existencial por parte de seus integrantes. Para introduzir e manter seus integrantes afinados com as doutrinas que defendem, todas as escolas desenvolvem modelos de exercícios pedagógicos e “receitas” que ensinam e reforçam seus ensinamentos. Conferir em Hadot. P. O que é filosofia antiga? São Paulo: Edições Loyola, 1999. p.154 - 162. Ver Bréhier, História da Filosofia, v. 2. São Paulo: Mestre Jou, 1978. cap. “O epicurismo do século III”. p. 86 - 91. Ver também Pessanha, José A. “Vida e obra”. In: Epicuro. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. VI-XIII. Ver Long, A. A. Hellenistic philosophy: stoics, epicureans, scepticus. London: Duckworth, 1974.

⁶³ Epicuro. Carta sobre a felicidade (a Meneceu). São Paulo: Unesp, 2002. p. 44-45.

⁶⁴ “[A] Os apetites são os naturais e necessários, como o comer e o beber; ou naturais e não necessários, como a conjunção com as fêmeas; ou não são nem naturais nem necessários. Deste último tipo são quase todos os dos homens: são todos supérfluos e artificiais. Pois é

os prazeres e acomodando-os o mais possível nos limites de nossas necessidades naturais. Esta proximidade com o natural torna os prazeres “seguros” e “justos”, porque satisfazem necessidades genuínas (aquelas que nascem de nossas disposições habituais), não extrapolando a medida que garante a conformidade com a virtude. A metáfora da virtude como mãe dos prazeres, sugere, justamente, a nutrição e zelo dos prazeres que se manifestam espontaneamente em nós, que só precisam ser alimentados de forma regrada para se fortalecerem. Os prazeres artificiais, por sua vez, devem ser excluídos para que todo desejo e fartura se mantenham nos primeiros.

Porém, nunca é demais lembrarmos, que para Montaigne o natural é o que se manifesta de modo espontâneo e, também, inconstante, estando sempre sujeito ao devir e à variação. Não há no homem nada que se fixe definitivamente como expressão de uma natureza humana, inclusive seus prazeres. Na “Apologia” Montaigne escreve:

Finalmente, não há nenhuma existência permanente, nem de nosso ser nem do ser dos objetos. E nós, e nosso julgamento, e todas as coisas mortais vão escoando e passando sem cessar. Assim, nada de certo pode ser estabelecido de um para outro, o julgador e o julgado estando em contínua mutação e movimento.⁶⁵

E mais à frente, ainda no II, 12, sobre os prazeres: “Pois, como prova de que é mesmo assim, se permanecemos sempre os mesmos e unos, como é que nos deleitamos agora com uma coisa e daqui a pouco com uma outra?”⁶⁶ Nossas necessidades não se definem por uma regularidade externa e constante, os prazeres a serem alimentados são aqueles proporcionados pela satisfação das necessidades da alma e do corpo, de seus apetites espontâneos e ordenados pelos hábitos; negá-los ou negligenciá-los é negar a nossa própria constituição.

admirável como a natureza precisa de pouco para se contentar, quão pouco ela nos deixou para desejar.” Ensaio. Livro II, 12. p. 208 - 209. Les Essais. p. 471.

⁶⁵ Ensaio. Livro II, 12. p. 403. Les Essais. p. 601.

⁶⁶ Ensaio. Livro II, 12. p. 405. Les Essais. p. 602.

O hábito da virtude, interiorizado como uma “posse natural”, torna a prática virtuosa prazerosa porque fácil, sem necessidade de recorrer à força e sem gerar desgaste ou dificuldade. Assim, afirma Epicuro: “tudo que é natural é fácil de conseguir; difícil é tudo que é inútil.”⁶⁷ A força, a dificuldade e a inutilidade estão na artificialidade e no supérfluo, nos prazeres efêmeros, no que excede e vai além da auto-suficiência⁶⁸.

Na passagem do I, 26, Sócrates não só é exemplo de homem virtuoso, como também de facilidade da virtude: “Sócrates, seu primeiro favorito, abandona propositalmente sua força para deslizar na simplicidade e facilidade de sua progressão”. O que fez Sócrates tão especialmente virtuoso? A facilidade da virtude em Sócrates é fruto de sua completa interiorização. O hábito da virtude já faz parte dele, compõe seu temperamento. Ele atingiu este estado de ser “por uma longa prática dos preceitos da filosofia [...]. As paixões viciosas, que nascem em nós, já não encontram por onde entrar neles [Sócrates e Catão]”⁶⁹

A naturalidade no exercício da virtude, por parte de Sócrates, não deve fazer vê-la como inata. A sua aquisição, como esclarece Aristóteles, é resultado do hábito de praticá-la⁷⁰. O hábito transforma a virtude numa

⁶⁷ Epicuro. Carta sobre a felicidade (a Meneceu). p. 41. A fidelidade à natureza, acompanhada do entendimento que seus desígnios são de fácil e simples satisfação, também pode ser encontrada no poema de Lucrecio: “Não sente cada um o que a Natureza a gritos proclama, que esteja sem dor o corpo e goze a mente, fora de medo e de cuidado, de um agradável sentimento?” Lucrecio. Da natureza. Rio de Janeiro: Globo, 1962. Livro II, 16 - 20. A única condição para o prazer consiste em não se transpor a espontaneidade das necessidades naturais. Sobre Lucrecio e o *De rerum natura*, ver Pereira, Maria H. da R. Estudos de história da cultura clássica. v. II – cultura romana. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1990. p. 101-114. Ver também Ernout, A. Robin, L. Comentário exegetique et critique. In: Lucrèce: De rerum natura. Paris: Les Belles Lettres, 1962.

⁶⁸ “[C] A grandeza da alma não está tanto em avançar para o alto e avançar para a frente como em saber alinhar-se e circunscrever-se. Ela considera grande tudo o que é suficiente, e mostra sua elevação ao preferir as coisas medianas às eminentes. [B] Não há nada tão belo e legítimo quanto desempenhar bem e adequadamente o papel de homem, nem ciência tão árdua quanto a de saber viver bem [C] e naturalmente [B] esta vida [...]” Ensaio. Livro III, 13. p. 492. Les Essais. p. 1110.

⁶⁹ Ensaio. Livro II, 11. p. 141. Les Essais. p. 425-426. Segundo Villey, Catão de Útica (herói de Sêneca) é o modelo daquela virtude rabugenta, enquanto Sócrates o da virtude fácil. Villey, “Os Ensaio de Montaigne”. In: Montaigne. Ensaio. Livro II. Brasília: Unb, 1987. p. 64.

⁷⁰ “Não é, pois, por natureza, nem contrariando a natureza que as virtudes se geram em nós. Diga-se, antes, que somos adaptados por natureza a recebê-las e nos tornamos perfeitos pelo hábito.” Aristóteles. Ética a Nicômaco. Livro II, 1, 1103a, 20. Para Aristóteles a virtude é uma disposição que pode ser adquirida de maneira permanente através de uma educação adequada. Esta aquisição não é algo passivo, estático, e sim a capacidade, alcançada pela

disposição permanente, a tal ponto infiltrada na alma que passa a fazer parte da sua constituição, sendo praticada espontaneamente:

[...] um hábito da virtude tão completo que ela lhes entrou no temperamento. Já não se trata mais de virtude penosa, nem de disposições da razão que para mantê-las suas almas precisam enrijecer-se; é a essência mesma de suas almas, é seu jeito natural e habitual.⁷¹

Montaigne também enxerga em Sócrates o modelo de preceptor e intérprete da simplicidade natural. Suas lições, ao contrário das pregações dos “filósofos”, são acessíveis porque espontâneas e sem artifícios, e através delas podemos reconhecer nossos próprios meios e forças para lidar, como ele próprio faz, com as dores, os temores e os prazeres⁷².

Até aqui vimos a relação entre a virtude e os prazeres. Seu outro campo de ação consiste em manter o domínio sobre a condução da vida, se sobrepondo à fortuna. Retomemos novamente esta passagem: “Se a boa fortuna habitual lhe falha, ela a deixa fugir ou a dispensa, e forja para si uma outra toda sua, já não mais flutuante e rodante.”⁷³ Na ausência da “fortuna comum” (que Villey afirma ser “parte habitual da felicidade”), a virtude intervém na capacidade de ação e, conseqüentemente, diminui a passividade em relação à fortuna.

repetição, que torna fácil a prática de atos conforme a virtude. A educação moral se faz pelo hábito de praticar a virtude, acostumando-se a praticá-la chega-se à formação do caráter. Conferir em Vergnières, Solange. *Ética e Política em Aristóteles*. Tradução de Constança M. César. São Paulo: Paulus, 1998. p. 82 - 84.

⁷¹ Ensaio. Livro II, 11. p. 141. *Les Essais*. p. 425.

⁷² Ensaio. Livro III, 12. p. 403-408. *Les Essais*. p. 1052-1055. Segundo Hadot, Montaigne idealiza um Sócrates amoroso pela vida. “Montaigne admira em Sócrates a sua faculdade de adaptar-se a todas as circunstâncias da vida [...]. Ele gosta da simplicidade da sua vida e da sua linguagem, o seu sentido dos limites da condição humana, a sua confiança nos recursos da simples natureza, que dá aos humildes e às pessoas simples a coragem de viver e morrer, sem ter necessidade dos discursos dos filósofos. Sócrates plena e simplesmente vive uma vida humana.” Hadot, P. *La philosophie comme manière de vivre*. Paris: Albin Michel, 2001. p. 196.

⁷³ Ensaio. Livro I, 26, p. 243. *Les Essais*. p. 162.

No I, 26 o tema fortuna-virtude, um dos mais caros ao Renascimento⁷⁴, esgota-se em três linhas; não são tratados aspectos tradicionalmente ali discutidos como destino, providência, acaso⁷⁵. Montaigne, nesse momento, visa apenas mostrar a independência que a virtude (e o prazer que a acompanha) tem da fortuna. A virtude, sem qualquer interferência favorável ou desfavorável da fortuna, é capaz de, por sua própria força, conduzir regradamente os bens da vida (amor da vida, da beleza e da saúde) e até mesmo de suportar lucidamente sua perda:

Ela sabe ser rica, poderosa e sábia, e deitar-se em colchões almiscarados. Ama a vida, ama a beleza, a gloria e a saúde. Mas seu ofício próprio e particular é saber usar de todos esses bens regradamente, e saber perdê-los com fortaleza [...]⁷⁶

Também aqui, parece, podemos encontrar ecos das palavras de Epicuro. Na *Carta a Meneceu*, o sábio não é um crente no poder ilimitado da fortuna, o que o levaria a ficar a sua mercê. Ao contrário, ele age por vontade própria:

Entendo que a sorte não é uma divindade, como a maioria das pessoas acredita [...], o sábio não crê que ela proporcione aos homens nenhum bem ou nenhum mal que sejam fundamentais para uma vida feliz, mas sim, que dela pode surgir o início de grandes bens e de

⁷⁴ Os renascentistas (Petrarca, Alberti, Maquiavel) trazem à cena a luta entre a vontade e os caprichos da fortuna, na qual o poder da fortuna pode ser dominado ou mesmo manobrado a favor do homem, desde que ele saiba agir de modo criativo e com vontade firme para vencer as circunstâncias impostas pela deusa. De forma geral, a visão humanista é otimista por preservar, assim como os antigos, a possibilidade humana de vencer os caprichos da fortuna, tornando-se senhor de seu destino. Conferir em Skinner, Q. *As fundações do pensamento político moderno*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p. 109 - 122.

⁷⁵ Para a contextualização da fortuna nos *Ensaio*s, ver Martin, Daniel. *Montaigne e la fortune: essai sur le hasard et le langage*. Paris: Honoré Chamoion. 1977. Deleurye, Y. *Montaigne et la mauvaise foi: l'écriture de la vérité*. Paris: Honoré Champion, 1998. p. 111 - 118.

⁷⁶ “Elle sçait estre riche et puissante et sçavante, et coucher dans des matelats musquez. Elle aime la vie, elle aime la beauté et la gloire et la santé. Mais son office propre et particulier c'est sçavoir user de ces biens là reglement, et les sçavoir perdre constamment [...].” *Ensaio*s. Livro I, 26. p. 243. *Les Essais*, p. 162.

grandes males. A seu ver, é preferível ser desafortunado e sábio, a ser afortunado e tolo.⁷⁷

No I, 26 temos a fortuna enfraquecida pela interferência da virtude, que toma para si o comando das situações. Tal qual para o sábio epicurista, os lances da fortuna já não são determinantes. Antes investir na sabedoria e na capacidade criativa da virtude para conduzir a própria vida, do que se deixar conduzir passivamente por uma “boa”, porém, caprichosa fortuna.

E, finalmente, a afirmação conclusiva da utilidade e do benefício que a virtude proporciona:

[...] ofício bem mais nobre do que árduo, sem o qual todo o curso da vida é desnaturado, tumultuoso e disforme, e a ele podemos legitimamente atribuir aqueles escolhos, aquelas brenhas e aqueles monstros.⁷⁸

Eis a síntese da lição a ser aprendida: a virtude é fácil e útil. Com ela, através da moderação, podemos usufruir com segurança os prazeres e, chegada a hora, também deles nos abstermos com dignidade. A aspereza e os espinhos não estão na prática da virtude, e sim em participar da vida sem ela.

4. Moralidade e educação do corpo

O que vimos até agora pode suscitar a impressão de que o I, 26 volta-se unicamente para a educação da alma. Nada mais falso, pois são várias as referências à exercitação do corpo e à sua influência ativa sobre a alma. Em

⁷⁷ Epicuro. Carta sobre a felicidade (a Meneceu). São Paulo: Unesp, 2002. p. 51. Um acréscimo ao I, 14 indica este mesmo sentido – a diminuição da força da fortuna e a afirmação da escolha moral frente às possibilidades por ela oferecidas: “[C] A fortuna não nos faz nem bem nem mal: somente nos oferece a matéria e a semente de ambos, que nossa alma, mais poderosa que ele, transforma e aplica como lhe apraz – causa única e senhora de sua condição feliz ou infeliz.” Ensaios. Livro I, 14, p. 97-98. Les Essais. p. 67.

⁷⁸ “[...] office bien plus noble qu’aspre, sans lequel tout cours de vie est dénaturé, turbulent et difforme, et y peut on justement attacher ces escueils, ces haliers et ces monstres.” Ensaios. Livro I, 26. p. 243. Les Essais, p. 162.

pelo menos duas ocasiões⁷⁹ encontramos recomendações diretas de que a educação moral deve estender sua ação também ao corpo, o que, aliás, indiretamente já se fez anunciar nas referências aos “serviços mútuos” que se prestam o corpo e a alma.

A referência ao tema da educação do corpo e sua repercussão na moralidade é introduzido pelo recurso à autoridade de Platão:

[A] E, como diz Platão, não se deve instruir um sem a outra, e sim conduzi-los por igual, como uma parilha de cavalos atrelados ao mesmo timão⁸⁰. [C] E, ao ouvi-lo, ele parece prestar mais tempo e mais cuidado aos exercícios do corpo, e considerar que o espírito exercitá-se juntamente, e não o contrário.⁸¹

Se, com o ensino da filosofia, os benefícios da alma são estendidos ao corpo, a situação também pode ser invertida, e o corpo levará seu vigor à alma. Os exercícios corporais são garantia de saúde, o que já justificaria o zelo e insistência em sua prática. Além disso, eles também importam por

⁷⁹ Conferir às páginas 247 e 249 do I, 26. Les Essais, p. 165 e 166.

⁸⁰ Platão, *Fedro*, 246b e seguintes.

⁸¹ “[A] Et, comme dict Platon, il ne faut pas les dresser l'un sans l'autre, mais les conduire également, comme une couple de chevaux attelés à mesme timon. Et, à l'ouir, semble il pas prester plus de temps et plus de sollicitude aux exercices du corps, et estimer que l'esprit s'en exerce quant et quant, et non au rebours.” Ensaio. Livro I, 26. p. 247. Les Essais. p. 165. Para Platão, no *Timeu*, a natureza do homem é dividida em duas partes, a imortal e racional, instalada na cabeça, sede da vida e da capacidade de conhecer, e a mortal, dividida em outras duas partes: a irascível, localizada no tórax, responsável pela coragem e pela cólera e a apetitiva, na região umbilical, relacionando-se com os desejos, prazeres, dores (69d.). Tudo o que é natural ao homem é agradável e tudo que é doloroso é contrário à natureza (81e), as “doenças e corrupções” da alma e do corpo são incitadas pelo rompimento do equilíbrio e harmonia natural, provocando dores e sofrimentos. Tal equilíbrio provém da adequação proporcional entre a alma e o corpo. Porém, na ausência da conformação conveniente seja do corpo seja da alma, a supremacia da alma sobre o corpo, que pode e deve controlá-lo através de sua parte racional, não consegue se fazer valer e impedir que os desajustes corporais nela repercutam (87d). A educação é indicada para restabelecer e manter a saúde da alma (através da música e filosofia) e do corpo (ginástica nas suas várias modalidades de movimento). Uma boa educação age diretamente na manutenção ou no restabelecimento do equilíbrio por introduzir, desenvolver e consolidar a parte racional da alma no controle das demais. Com outras palavras, o aprendizado da moderação da parte apetitiva da alma não pode prescindir do aprendizado que colabora para a manutenção do corpo. Corpo e alma concorrem juntos ao objetivo comum - o equilíbrio natural. Cuida-se das partes para atingir o todo, “não acionar a alma sem o corpo, nem o corpo sem a alma, para que, defendendo-se um do outro, consigam equilibrar-se e conserva a saúde.” (88c). Platão. *Timeu*. Belém: Edufpa, 2001. Na *República* (Livro IX, 588) cabe à temperança controlar os prazeres originários da parte irracional da alma.

favorecerem, através da aquisição de certas habilidades, um conjunto de comportamentos e práticas socialmente recomendáveis. A educação do corpo engloba, além dos seus objetivos imediatos – cuidados com a saúde e o vigor físico⁸² -, também outros componentes relacionados à intersecção entre moralidade, convivência social e regras de civilidade:

[A] Quero que as boas maneiras externas, e a conduta social, [C] e a disposição de sua pessoa [A] sejam moldados juntamente com a alma. O que se instrui não é uma alma, não é um corpo: é um homem; não se deve separá-los em dois.⁸³

A civilidade espelhada nos cuidados com o corpo – higiene, postura, modos em sociedade – é recorrente na educação humanista⁸⁴. Propõe um conjunto de diretrizes e conselhos para o regramento da alma e do corpo, além do polimento na maneira de ser e no convívio com outros. Farta literatura foi produzida sobre este tema e seus correlatos: manuais de saúde, “regimes de vida” ou “saberes do bem viver”, endereçados ao público leigo, mas, suficientemente culto para compreender e dedicar-se a um cuidado de si. Nessas obras são apresentados conselhos e advertências de comportamento social, higiene, alimentação etc. Fundamentalmente, o que não podemos deixar de notar nesses escritos é a parceria que as regras de civilidade mantêm com a moral, com os hábitos corporais e com a prática das artes

⁸² Ensaios. Livro I, 26. p. 230. Les Essais. p. 153.

⁸³ “[A] Je veux que la bienséance extérieure, et l’entre-gent, et la disposition de la personne, se façonne quant et quant l’ame. Ce n’est pas une ame, ce n’est pas un corps qu’on dresse: c’est un homme; il n’en faut pas faire à deux.” Ensaios. Livro I, 26. p. 247. Les Essais. p. 165. Num acréscimo no da “Da presunção” Montaigne elogia a filosofia aristotélica por valorizar e cuidar da alma e do corpo sem distinção: “[C] A seita peripatética, de todas as seitas a mais civilizada, atribui à sabedoria o zelo em buscar e proporcionar em comum o bem dessas duas partes associadas [alma e corpo], e mostrar que as outras seitas, por não se haverem detido suficientemente na consideração dessa mescla, tomaram partido, esta a favor do corpo, aquela outra em favor da alma, errando por igual; e afastaram-se de seu objeto, que é o homem, e de seu guia, que em geral declaram ser a natureza.” Ensaios. Livro II, 17. p. 461. Les Essais. p. 639.

⁸⁴ Conferir Silva, P. J. C. “Um só regime para o corpo e para alma: os tratados de Luigi Cornado (1467-1566) e Leonad Lessius (1554-1623)”. Memorandum, n. 7, 2004. Elias, N. O processo civilizador: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Zahar, 1994. Kristeller, P. O. “Humanism and Moral Philosophy”. In: Rabil Jr. (Ed.) A. Renaissance Humanism. Foundations, forms and legacy, v. 3. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1991.

liberais. Tomemos como referência Erasmo, em seu *A civilidade pueril* (1529), que assim escreve em relação ao corpo como expressão da alma: “Que a fronte seja ridente e descontraída. Assim ela dá a imagem de uma boa consciência e de um espírito de lealdade.”⁸⁵ Além de manuais claramente versados nas questões pedagógicas, estudiosos (filósofos, médicos, teólogos) como Savonarola, Luigi Cornaro, Lemnio, preparam tratados de higiene e dietas apoiados na tradição hipocrática-galênica, cujo traço comum consiste na prescrição de uma vida sóbria e regrada, tendo a moderação das paixões e a harmonia humoral como condição para a boa performance das faculdades da alma e para a saúde do corpo.

De sua parte, Montaigne elabora uma lista de atividades para a formação do *gentilhomme* e do soldado-cavaleiro: “a corrida, a luta, [C] a música, [A] a dança, a caça, o manejo dos cavalos e das armas.”⁸⁶ O *gentilhomme* deve ter uma formação geral, voltada para a comunicação e capacidade de convivência social. Por outro lado, este mesmo corpo que demonstra compostura e maneiras polidas deve ser robusto a ponto de suportar as doenças, as intempéries, o trabalho e até a brutalidade dos homens. Uma exercitação vigorosa tem por objetivo, assim, treiná-lo para os momentos em que lhe for solicitado rudeza e determinação, “[C] Não basta fortalecer a alma; é preciso também fortalecer-lhe os músculos. [...] É preciso acostumá-lo ao sofrimento e à rudeza dos exercícios, a fim de treiná-lo para o sofrimento [...] e também do cárcere e da tortura.”⁸⁷ Afinal, segundo Montaigne, nos tempos de então era preciso estar preparado para a paz e para a guerra.

⁸⁵ Erasmo. *A civilidade pueril*. São Paulo: Escala, s/d. p. 126.

⁸⁶ “la course, la luite, [C] la musique, [A] la danse, la chasse, le maniement des chevaux et des armes.” *Ensaio*. Livro I, 26. p. 229-230. *Les Essais*. p. 153-154. *Ensaio*. Livro I, 26. p. 247. *Les Essais*. p. 165. Exercícios semelhantes estão presentes nas recomendações das *Leis*, Livro VII, de Platão. Castiglione enumera as atividades convenientes ao fidalgo: a prática de vários jogos, como o de péla, a necessidade de saber lutar, a lida com cavalos, a caça. Na prática dessas e outras atividades não se esquece de fazer recomendações de tom moral: “nunca se distancie dos atos louváveis e governando-se com aquele bom discernimento [...] e em tudo que fizer ou disser seja gracioso.” *O cortesão*. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 36-38.

⁸⁷ “[C] Ce n’est pas assez de luy roidir l’ame; il luy faut aussi roidir les muscles. [...] Il le faut rompre à la peine et aspreté des exercices, pour le dresser à la peine [...] et de la geaule, et de la torture.” *Ensaio*. Livro I, 26. p. 229, 230. *Les Essais*. p. 153, 154.

Além das adversidades sociais ou labutas do dia-a-dia, o corpo de um homem freqüentador do mundo precisa estar preparado para a diversidade dos costumes. Este último aspecto é de suma relevância para a educação moral. O corpo deve aprender a suportar sensações de desconforto, repugnância, dor, excessos, adquirindo flexibilidade para lidar com as situações desfavoráveis ou não habituais. Montaigne apresenta uma série de exemplos nesse sentido, mas fiquemos com aquele em que se refere a si: “[A] A educação prevaleceu sobre mim [...] no fato de, excetuando a cerveja, meu apetite acomodar-se indiferentemente a todas as coisas com que nos sustentamos.”⁸⁸ Este gênero de recomendação, que se tomado apressadamente pode parecer secundário ou sem significativa repercussão para a formação moral, é fundamental. Propõe à educação agir na formação do corpo de modo a garantir uma conduta conveniente nas mais variadas ou até inesperadas circunstâncias. “[A] Ao corpo, ainda maleável, devemos, por esse motivo, dobrar a todas as formas e costumes.”⁸⁹

Desta afirmação efetua-se um desdobramento surpreendente e original para a formação moral. Um jovem com o corpo preparado para todo tipo de costume e que possa contar com uma boa formação da alma, terá, no consórcio entre o vigor do corpo e o discernimento da alma, as condições para viver e compartilhar experiências que escapam ao seu regramento habitual:

[A] E, contando que se possa manter sob trela os apetites e a vontade, não hesitemos em fazer que um jovem esteja apto para todas as nações e companhias, e mesmo ao desregramento e ao excesso, se preciso for.
[C] Que sua exercitação [sua conduta] siga o uso.⁹⁰

⁸⁸“L’institution a gagné cela sur moy, [...] que, sauf la biere, mon appetit est accommodable indifferemment à toutes choses dequoy on se pait.” Ensaaios. Livro I, 26. p. 249. Les Essais. p. 166.

⁸⁹ “Le corps encore souple, on le doit, à cette cause, plier à toutes façons et coustumes.” Ensaaios. Livro I, 26. p. 249. Les Essais. p. 166.

⁹⁰ “Et pourveu qu’on puisse tenir l’appetit et la volonté sous boucle, qu’on rende hardiment un jeune homme commode à toutes nations et compaignies, voire au desreglement et aus excès, si besoing est. [C]. Son exercitation suit l’usage.” Ensaaios. Livro I, 26. p. 249. Les Essais. p. 166, 167.

Estará Montaigne na contramão de suas próprias recomendações ao propor a prática de excessos?

A justificativa para a “experiência do excesso”⁹¹ apóia-se nas demandas sociais e no equilíbrio entre conveniências e autonomia moral: na convivência social não se deixará de observar as condutas e o costume, assumindo atitudes de acordo com o estabelecido e aceito socialmente, ou seja, se agirá com decoro. Entretanto, isso não significa que o julgamento cederá lugar ao convencionalismo social. Muito pelo contrário, a formação moral deve ser a tal ponto segura e o autoconhecimento a tal ponto afiado, que permitirão criar e manter uma linha demarcatória entre a prática segundo os usos e os costumes e o domínio de si. Para Montaigne as condutas sociais e a vida privada constituem campos de interesses e comportamentos distintos que devem permanecer circunscritos a limites bem estabelecidos⁹².

Mas, como vimos, a conduta moral não exclui o prazer e a virilidade. Montaigne anexa ao consentimento dos excessos e libertinagens respaldados nas conveniências sociais o prazer que tal prática pode proporcionar: “[A] Ele rirá, divertir-se-á, debochará junto com seu príncipe. Quero que no próprio deboche ele sobrepuje em vigor e firmeza seus companheiros [...]”⁹³, e para isso, é preciso preparar o corpo e a alma. A entrega à licenciosidade e aos excessos não é em si um mal, desde que decorosa e adaptada às circunstâncias (percebamos que o jovem está na companhia de seu príncipe, que põe a permissão social mais alta).

⁹¹ A expressão é de Marcel Conche. Montaigne et la philosophie. Paris: PUF, 1996. p.85 - 86.

⁹² No capítulo “Dos costumes – e de não mudar facilmente uma lei aceita” (Livro I, 23) há o desenvolvimento deste tema a partir da consideração entre o acolhimento de uma conduta aceita socialmente e a postura interior: “[...] o que o sábio [sage] deve, no mínimo, afastar sua alma da multidão e mantê-la com liberdade e poder para julgar livremente sobre as coisas; mas, quanto ao exterior, que ele deve seguir inteiramente os modos e comportamentos aceitos.” Ensaios. Livro I, 23. p. 177. Les Essais. p. 118. A relação entre o exercício da vida pública e a condução da vida privada é discutida no capítulo “De poupar a vontade”. Ensaios. Livro III, 10, p. 328ss. Les Essais. p. 1002.

⁹³ “[A] Il rira, il follestrera, il se desbauchera avec son prince. Je veux qu’en la desbauche mesme il surpasse en vigueur et en fermeté ses compagnons [...]” Ensaios. Livro I, 26. p. 249. No III, 13 Montaigne comenta o quanto determinadas atividades são marcadas por uma intensa “entrega”: “[B] Quando danço, danço; quando durmo, durmo; e se durante uma parte do tempo meus pensamentos entretêm-se com circunstâncias alheias, durante outra parte trago-os de volta ao passeio, ao pomar, à doçura dessa solidão e a mim.” Ensaios. Livro III, 13. p. 488. Les Essais. p. 1107.

Nessa série de argumentos, dois movimentos merecem destaque: primeiro, a capacidade de ser flexível em relação aos diferentes costumes; segundo, a reflexão moral e a conduta em sociedade.

O primeiro indica a necessidade de se estar preparado para a diversidade dos costumes, e exige, também, a maleabilidade para adaptar-se a eles. Isso significa ter o corpo e a alma flexíveis, habituados à variação, preparados para os prazeres e para os infortúnios, qualidades esperadas de um homem de ação. A referência a Alcebíades, um “homem do mundo”, ilustra exatamente estes aspectos:

[A] Amiúde observei com grande espanto a maravilhosa natureza de Alcebíades, de se transformar tão facilmente em comportamentos tão diversos, sem prejuízo para sua saúde: superando ora a suntuosidade e pompa dos persas, ora a austeridade e a frugalidade lacedemônias, tão austero em Esparta como voluptuoso na Jônia [...] ⁹⁴

No Livro III, 13 o tema da flexibilidade aparece com mais ênfase. Montaigne reafirma sua necessidade, sendo a capacidade de ser flexível a responsável por não permitir que os hábitos se cristalizem, marcando irremediavelmente o caráter e, dessa forma, provocando a recusa do contato e do convívio com a diversidade de costumes. O que para Montaigne é uma atitude inconveniente e em alguns casos (a vida militar), além de “viciosa” (o vício da *delicatesse*), é “insuportável”:

[B] Um jovem deve contrariar suas regras para despertar o vigor e evitar que este mofe e afrouxe. Ele muitas vezes voltará a cometer até mesmo excessos, se acreditar em mim; de outra forma, o menor abuso derruba-o; ele se torna incômodo e desagradável no

⁹⁴ “J’ay souvent remarqué avec grand’ admiration la merveilleuse nature d’Alcibiades, de se transformer si aisément à façons si diverses, sans interest de sa santé: surpassant tantost la somptuosité et pompe Persienne, tantost l’austerité et frugalité Lacedemonienne; autant reformé en Sparte comme voluptueux en Ionie [...]” Ensaios. Livro I, 26. p. 250. Les Essais. p. 167.

convívio. A característica mais hostil a um homem de bem é a delicadeza e a obrigação a uma certa feição particular; e ela é particular se não for flexível e maleável. [...] Pessoas assim devem permanecer em sua cozinha.⁹⁵

Ainda no III, 13 esta mesma flexibilidade também está presente em Sócrates, imagem de sábio e de homem exemplar, que segue os usos de seus companheiros por decoro e compostura: “[B] Mas caso esse homem fosse incitado a beber à porfia por dever de civilidade, de todo exército era também ele que levava vantagem [...]; e o fazia com graciosidade; pois todas as ações, diz a filosofia, assentam igualmente bem ao sábio e honram-no por igual.”⁹⁶

As três passagens acima (Alcebíades, o jovem e Sócrates) deixam claro que a conduta moral não implica no afastamento dos prazeres ou leva à recriminação da “*desbauche*”. Mas aqui o núcleo da questão é menos o prazer e mais a flexibilidade exigida no contato com a diversidade dos costumes, indicando a necessidade de uma capacidade para adaptar as disposições, em conformidade com as mais variadas conveniências.

O segundo movimento solicita a reflexão moral. Para manter-se “*soubs boucle*”⁹⁷ é preciso estar ativo no que diz respeito às paixões e aos desejos e agir por convicção moral. Não há impedimento para o prazer ou até para o excesso de prazer. O que se deve evitar é deixar-se levar desavisadamente por ele, ou seja, deve-se procurar ser sempre senhor dos próprios desejos e das próprias ações, mantendo-os sob a guarda da vontade: “[...] que deixe de fazer o mal não por falta de força nem de saber, mas por falta de vontade. [C] ‘Há uma grande diferença entre não querer e não saber fazer o mal.’”⁹⁸ Nas

⁹⁵ Les Essais. p. 167. Ensaíos. Livro III, 13. p. 450, 451. Les Essais. p. 1083.

⁹⁶ Ensaíos. Livro III, 13. p. 491, 492. Les Essais. p. 1109.

⁹⁷ Ensaíos. Livro I, 26. p. 249. Les Essais. p. 166, 167.

⁹⁸ “[...] et qu’il ne laisse à faire le mal ny à faute de force ny de science, mais à faute de volonté. [C] ‘*Multum interest utrum peccare aliquis nolit aut nesciat.*’ Ensaíos. Livro I, 26. p. 249. Les Essais. p. 167. Citação da *Carta XC* de Sêneca. No capítulo “Da experiência”, sobre esta mesma questão, temos: “Há vergonha em não fazer por não poder ou não ousar o que se vê os companheiros fazerem.” Les Essais. p. 167. Ensaíos. Livro III, 13. p. 450, 451. Les Essais. p. 1083. Segundo Weiler, este é o trecho censurado pela Igreja Católica em 1580. Montaigne o mantém na edição de 1588. Conferir em Weiler, M. “Para conhecer o pensamento de Montaigne”. In: Montaigne, M. Ensaíos, v. 3. Brasília: UnB, Hucitec, 1987. p. 62.

experiências de convívio social revela-se a consistência da formação moral e do domínio de si, pois ter capacidade para realizar qualquer ato, e até praticar excessos, e não querer fazê-lo é bem diferente de não fazê-lo por não ter capacidade para tanto. A formação moral está, justamente, no exercício do discernimento nesses momentos. Nesta perspectiva, a prática dos excessos e da “*debauche*” pode assumir um papel de componente pedagógico, pois funciona como exercício da capacidade de flexibilidade e de adaptação e, também, da autonomia moral.

A valorização da flexibilidade e do prazer coloca Montaigne em posição inédita, se comparado com suas fontes inspiradoras. Platão, a quem Montaigne recorre para avaliar a importância da educação, tanto do corpo quanto da alma, pretende que os prazeres (alma apetitiva) fiquem submetidos à razão (alma racional)⁹⁹. Neste ponto, Montaigne distancia-se de Platão, pois a conexão entre a alma e o corpo pressupõe o cultivo dos prazeres (e até de excessos), e isso de modo algum significa que a alma sucumbirá ao vício ou à irracionalidade. Aristóteles não despreza o prazer, dedicando o Livro X da *Ética a Nicômaco* à discussão do prazer nas variadas atividades humanas, inclusive nas consideradas mais nobres. Mas, desaprova os excessos por irem além dos prazeres necessários¹⁰⁰: procurar o excesso caracteriza a atitude do intemperante. Epicuro e Lucrecio são austeros em relação aos prazeres. Para eles, a busca dos prazeres deve ser absolutamente comedida, já que o verdadeiro prazer liga-se às necessidades naturais e não a quantidade dos bens. É na austera sobriedade e não no excesso que se encontra a perfeita satisfação¹⁰¹. Igualmente recusável é a postura dos estóicos, que abdicam do corpo e das necessidades que lhe são naturais, esquecendo-se que o homem não é só alma. Montaigne considera “detestáveis” as doutrinas que julgam poder separar a alma do corpo, distanciando-a do corpo como se entre ambos não existisse uma dependência recíproca. Assim, escreve em um acréscimo ao capítulo III, 13:

⁹⁹ Ver Platão. *República*, Livro IV, 439d e seguintes.

¹⁰⁰ “Ora, é certo que pode haver excesso de bens corporais, e o homem mau é mau por buscar o excesso e não por buscar os prazeres necessários.” Aristóteles, *Ética a Nicômaco*. Livro VII, 14, 1154a, 15.

¹⁰¹ Epicuro. Carta sobre a felicidade (a Meneceu). São Paulo: Unesp, 2002. p. 44, 45.

[C] Arispito defendia apenas o corpo, como se não tivéssemos alma; Zenão abraçava apenas a alma, como se não tivéssemos corpo. Ambos viciosamente. Pitágoras, dizem, seguiu uma filosofia toda de contemplação, Sócrates toda de comportamento e de ação; entre os dois Platão encontrou-lhe a justa medida. Mas dizem isso para enganar, e a verdadeira justa medida encontra-se em Sócrates, e Platão é muito mais socrático do que pitagórico, e lhe assenta melhor.¹⁰²

A conduta não deve menosprezar os prazeres, em conformidade com as manifestações espontâneas do corpo e da alma; contudo, tentar guiar-se por uma noção de natureza, como querem os estóicos e os epicuristas, é manter-se perdido na confusão das doutrinas e nos artificialismos criados pelo próprio homem. Neste ponto, mais vale apoiar a medida do prazer na sabedoria prática (adquirida pela prática da virtude e pela educação do corpo e da alma) e nas conveniências sociais:

[B] A natureza é um doce guia, porém não mais doce do que sábio e justo [...]. [B] Procuo por toda parte sua pista: confundimo-la com rastos artificiais; [C] e por esse motivo o soberano bem Acadêmico e Peripatético, que é viver de acordo com ela, torna-se difícil de delimitar e expressar; e também o dos estóicos, parecido com ele, que é consentir com a natureza. [...] Realmente não me tirarão da cabeça que seja um casamento muito adequado o do prazer com a necessidade [...] Que o espírito desperte e vivifique a lassidão do corpo, o corpo assente a leveza do espírito e fixe-a.¹⁰³

¹⁰² Ensaios. Livro III, 13. p. 487, 488. Les Essais. p. 1107.

¹⁰³ Ensaios. Livro III, 13. p. 497, 498. Les Essais. p. 1113, 1114.

5. Aprender filosofia: últimos obstáculos

Por todas as utilidades que o ensino da filosofia oferece, Montaigne afirma ser um contra-senso furtá-la à educação das crianças. “[A] Pois que a filosofia é a que nos ensina a viver e a infância tem nela sua lição, como as outras idades, por que não lha transmitimos?”¹⁰⁴ Esta pergunta, se já positivamente respondida a partir dos aspectos favoráveis proporcionados pelo ensino da filosofia, solicita que se apresentem, ainda, justificativas na perspectiva da capacidade da criança para assimilar a filosofia.

São basicamente três os argumentos que corroboram a exigência do contato da criança com a filosofia. Os dois primeiros dizem respeito diretamente à condição infantil: primeiro, a infância é um momento apto à modelagem do caráter; segundo, a criança tem capacidade para aprender filosofia. O último diz respeito à própria filosofia – sua contribuição para os temas urgentes da vida e o pouco tempo disponível para a educação.

Tomemos o primeiro argumento, relativo à formação do caráter. À indagação de Montaigne sobre o motivo de ainda não se ter proporcionado o ensino da filosofia às crianças segue-se um empréstimo de Pérsio: “[B] A argila é mole e úmida; depressa, depressa, apressemo-nos e moldemo-la na roda rápida que gira sem fim.”¹⁰⁵ Semelhante à argila, a criança é suscetível de ser modelada, mas, como a argila, a resistência ao molde aos poucos vai se consolidando e o caráter, moldado ou não por uma boa educação, estará formado. Portanto, mais eficiente será a ação pedagógica, principalmente no tocante à moralidade, quanto mais cedo se iniciar o trabalho de moldar o

¹⁰⁴ “[A] Puis que la philosophie est celle qui nous instruit à vivre, et que l’enfance y a sa leçon, comme les autres aages, pourquoi ne la luy communique l’on?” *Ensaio*. Livro I, 26. p. 243. *Les Essais*. p. 163. Ver também I, 26. p. 244. *Les Essais*. p. 163.

¹⁰⁵ “*Udum et molle lutum est; nunc nunc properandus et acri Fingendus sine fine rota.*” Pérsio. *Sátiras*, III, 23. *Ensaio*. Livro I, 26. p. 243. *Les Essais*. p. 163. Erasmo também se faz valer da imagem da argila e da urgência em moldá-la; a criança assim como a argila não permanecerá sempre receptiva: “Modela a argila enquanto úmida. [...] Não podes conservar aquela massa sempre informe. Se não imprimires a imagem de homem, ela se degrada por si mesma e vira monstruosidade à guisa de fera.” Erasmo. *De Pueris*. Tradução de Luiz Feracine. São Paulo: Escala, s/d. p. 33.

caráter ainda flexível¹⁰⁶. E, como já visto, as reflexões da filosofia em muito podem contribuir para a educação moral.

Quanto ao segundo argumento, admitindo-se o ensino da filosofia como indispensável para a reflexão sobre a condução da vida, torna-se “um grande erro pintá-la inacessível às crianças”¹⁰⁷. Mas, para que este erro seja superado ou evitado, ainda um obstáculo precisa ser vencido. Não parecem infundadas as suspeitas de que a criança é incapaz de assimilar os discursos da filosofia. Certamente, uma criança pequena não tem condições de aprender a filosofia da forma como é tradicionalmente ensinada (as sutilezas espinhosas da dialética). Entretanto, já que não se trata de ensinar a filosofia escolar e sim a “verdadeira filosofia”, então a ignorância, a ingenuidade e a imaturidade intelectual da criança não constituem empecilho. A figura de Sócrates pode aqui ser lembrada para confirmar que a ignorância antes de impedir, compõe, juntamente com a curiosidade e o interesse, as condições básicas para o estudo da filosofia. De outra parte, e este é o argumento forte de Montaigne, os assuntos da filosofia tornam-se acessíveis à criança ao receberem um tratamento pedagógico apropriado à capacidade e aos interesses infantis:

[A] [...] eliminai todas as sutilezas espinhosas da dialética com que a nossa vida não pode melhorar, tomai as simples reflexões da filosofia e sabeis escolhê-las e

¹⁰⁶ Também para Platão a infância é fase da vida em que a “natureza” de cada um se manifesta em seu estado mais íntegro, no sentido de não-lapidado, não-moldado, e também com maior plasticidade e vulnerabilidade à modelagem: “ora tu sabes que, em qualquer empreendimento, o mais trabalhoso é o começo, sobretudo para quem for novo e tenro? Pois é sobretudo nessa altura que se é modelado e que se enterra a matriz que alguém queira imprimir numa pessoa” (*República*, Livro II, 377b). Os esforços educacionais visam incidir sobre ângulos que se opõem e ao mesmo tempo se complementam – de um lado, trabalha-se para diluir os traços indesejáveis, sobretudo os do campo das paixões; e de outro, observa-se as inclinações, as aptidões e capacidades de cada um, de modo a favorecer e pavimentar o caminho do jovem aprendiz na direção de um futuro promissor ao bem comum da cidade (*República*, Livro III, 370b-c). Mas, é próprio da natureza humana que cada homem não nasce com sua natureza acabada de uma vez por todas. A criança vive em estado de incompletude, sendo maleável e receptiva às interferências externas, tudo nela é passível de arremate, de modelagem, como a arte do escultor na matéria bruta. A natureza própria a cada um não se impõe de uma vez só e em definitivo, daí ser imprescindível a ação educativa. “[...] uma educação e instrução honestas que se conservam tornam a natureza boa, e, por sua vez, naturezas honestas que tenham recebido uma educação assim tornam-se ainda melhores que os seus antecessores, sob qualquer ponto de vista [...]” (*República*, Livro IV, 424a).

¹⁰⁷ “On a grand tort de la peindre inaccessible aux enfans [...]” *Ensaio*. Livro I, 26. p. 240. *Les Essais*. p. 160.

abordá-las corretamente: são mais fáceis de compreender que um conto de Boccaccio: Uma criança é capaz disso, tão logo deixe a ama, muito mais que de aprender a ler e escrever. A filosofia tem reflexões tanto para o nascimento dos homens como para a decrepitude.¹⁰⁸

Se, por um lado, a urgência na educação moral se deve ao curto período de tempo disponível para a formação do caráter - ou seja, tem um motivo interno à criança - por outro, a urgência também se faz por causas externas, ligadas às ocorrências e às exigências da vida. Assim, o terceiro argumento em defesa do ensino da filosofia à criança reside no fato de seus benefícios terem por alvo imediato a moralidade (“direta e profissionalmente”), a que é preciso chegar sem perda de tempo. As lições da filosofia devem começar cedo, são urgentes e prioritárias, pois a vida com suas exigências e armadilhas não espera. “[A] Ensinam-nos a viver quando a vida já passou. Cem escolares terão contraído sífilis antes de chegar à sua aula de Aristóteles sobre temperança.”¹⁰⁹

Retomando mais uma vez o exemplo da educação de Alexandre, vemos ali que Aristóteles rapidamente o instruiu para encarar os desafios da vida e deixou-o partir ainda “criança” para a conquista do mundo. Tal como fez Aristóteles com seu pupilo, assim também Montaigne recomenda que se proceda com o seu aluno. A formação moral não pode esperar. Montaigne comenta: “[C] Nossa criança está bem mais apressada: ela deve ao pedagogismo apenas seus primeiros quinze ou dezesseis anos de vida; o restante é devido à ação.”¹¹⁰ São várias as passagens com referências ao

¹⁰⁸ “[A] [...] ostez toutes ces subtilitez espineuses de la Dialectique, dequoy nostre vie ne se peut amender, prenez les simples discours de la philosophie, sçachez les choisir et traiter à point: ils sont plus aisez à concevoir qu’un conte de Boccace. Un enfant en est capable, au partir de la nourrisse, beaucoup mieux que d’apprendre à lire ou escrire. La philosophie a des discours pour la naissance des hommes comme pour la decrepitude.” Ensaios. Livro I, 26. p. 244. Les Essais. p. 163.

¹⁰⁹ “On nous aprent à vivre quand la vie est passée. Cent escoliers ont pris la verolle avant que d’estre arrivez à leur leçon d’Aristote, de la temperance.” Ensaios. Livro I, 26. p. 244. Les Essais. p. 163.

¹¹⁰ “Nostre enfant est bien plus pressé: il ne doit au pédagisme que les premiers quinze ou seize ans de sa vie: le demeurant est deu à l’action.” Ensaios. Livro I, 26. p. 244. Les Essais. p. 163. O tempo disponibilizado para a educação e a idade em que deve ser iniciado o ensino das letras e da moral são preocupações pedagógicas recorrentes desde os gregos. Platão

tempo dedicado aos estudos. Nelas, implícita ou explicitamente, encontramos a crítica a um tipo de ensino que perde tempo em programas supérfluos e pouco úteis para capacitar o julgamento moral e, mais ainda, encontramos o apelo de Montaigne sobre a necessidade de se ensinar logo o que é realmente importante ser ensinado: a filosofia moral.

De todas as recomendações presentes no I, 26, uma das mais enérgicas refere-se à exigência de uma nova condução para o ensino da filosofia: deve-se cuidar para que tão importante aprendizado não fique à mercê de uma pedagogia assemelhada à rigidez disciplinar e programas dos colégios. “[A] Para tudo isso, não quero que se prenda o rapaz.”¹¹¹ A contraposição ao “prender”, ao manter recluso e sob normas escolares, é anunciada na “nova maneira pedagógica”: o ensino da filosofia não exige lugar específico, não solicita nenhuma sistematização curricular. Muitos são os objetos da filosofia e muitos os lugares e as maneiras de se aproximar dela:

Para o nosso, um gabinete, um jardim, a mesa e o leito, a solidão, a companhia, a manhã e a tarde, todas as horas lhe serão iguais, todos os lugares lhe serão estúdio: pois a filosofia, que como formadora dos julgamentos e dos costumes, será sua principal lição, tem o privilégio de imiscuir-se por toda parte.¹¹²

A filosofia, como não se refere a um saber específico (ao contrário da ciência, que tem seu alcance limitado em função do próprio saber), pode se

recomenda que os primeiros anos, dos três aos seis, sejam dedicados aos jogos educativos; após os seis anos se inicia o aprendizado da ginástica (luta e dança) para o corpo e música para alma. *Leis*, Livro VII. Bauru: Edipro. 1999. p. 282s. Os humanistas também se dedicam ao tema. Erasmo, no preâmbulo do *A civilidade pueril*, apresenta as etapas da educação conforme a idade do aprendiz: “A primeira e a principal consiste em fazer com que o espírito ainda tenro receba as sementes da piedade; a segunda que tome amor pelas belas artes e aprenda bem; a terceira, que seja iniciada nos deveres da vida; a quarta, que se habitue, desde cedo, com as regras da civilidade.”

¹¹¹ “Pour tout cecy, je ne veu pas qu’on emprisonne ce garçon.” *Ensaio*. Livro I, 26. p. 245. *Les Essais*. p. 164. A crítica de Montaigne aos colégios de sua época será tratada em outro capítulo.

¹¹² “Au nostre, un cabinet, un jardin, la table et le lit, la solitude, la compaignie, le matin et le vespre, toutes heures luy seront unes, toutes places luy seront estude: car la philosophie, qui, comme formatrice des jugements et des meurs, sera sa principale leçon, a ce privilege de se mesler par tout.” *Ensaio*. Livro I, 26. p. 246. *Les Essais*. p. 164.

debruçar sobre qualquer fato ou assunto, sendo apta para investigar e julgar o que quer que se lhe apresente. Estar em toda parte constitui vantagem pedagógica que não pode ser desprezada, e esta é uma característica que se encaixa bem nos conselhos de Montaigne, pois é na freqüentação dos homens e na diversidade de suas atividades e modos de vida que se efetiva o exercício da filosofia: “quanto à filosofia, na parte em que trata do homem e de seus deveres e ofícios, foi opinião comum de todos os sábios que, pela doçura de seu trato, ela não devia ser recusada nem nos festins nem nos jogos.”¹¹³ Mais que qualquer outro saber, a filosofia aborda diretamente a diversidade das atividades empreendidas pelos homens (seus costumes, suas ocupações, seus códigos de conduta social¹¹⁴). Para a formação moral e o exercício do julgamento é imprescindível manter a ligação com demandas tão diversas, cabendo ao preceptor favorecer o encontro entre a vida, a filosofia e o aluno.

Mas, se mesmo com toda importância e facilidade dos assuntos propostos pela filosofia e todo o empenho do preceptor: “[...] nossa aula, acontecendo como por acaso, sem imposição de tempo e de lugar e mesclando-se a todas as nossas ações [...]”¹¹⁵, o aprendiz insistir em outros interesses e distrações, Montaigne, numa divertida anedota aconselha: “[C] então não vejo outro remédio a não ser que seu preceptor logo o estrangule, se não houver testemunhas, ou que o façam pasteleiro em alguma boa cidade,”¹¹⁶ mesmo se for filho de uma duquesa.

¹¹³ “Mais, quant à la philosophie, en la partie où elle traite de l’homme et de ses devoirs et offices, ç’a esté le jugement commun de tous les sages, que, pour la douceur de sa conversation, elle ne devoit estre refusée ny aux festins ny aux jeux.” Ensaaios. Livro I, 26. p. 246. Les Essais. p. 164.

¹¹⁴ Na República, Platão se refere à filosofia como o saber que diz respeito à totalidade dos assuntos dos homens e das coisas. República. Livro V, 475c. A escola estoíca é um bom exemplo da proximidade da filosofia com os “deveres e ofícios” dos homens. Ela elabora uma “teoria dos deveres” ou das “ações apropriadas” para servir como guia de conduta prática para as atividades sociais: relacionamentos pessoais, vida política, exercício de uma profissão. Conferir em Hadot. O que é filosofia antiga? Tradução de Dion D. Macedo. São Paulo: Loyola, 1999. p. 196.

¹¹⁵ “[...]aussi nostre leçon, se passant comme par rencontre, sans obligation de temps et de lieu, et se meslant à toutes nos actions [...]” Ensaaios. Livro I, 26. p. 246. Les Essais. p. 165.

¹¹⁶ “[...]je n’y trouve autre remede, sinon que de bonne heure son gouverneur l’estrangle, s’il est sans tesmoins, ou qu’on le mette patissier dans quelque bonne ville [...]” Ensaaios. Livro I, 26. p. 243. Les Essais. p. 162, 163.

CAPÍTULO 5: A CRÍTICA DA FORMAÇÃO PELAS LETRAS

Introdução: As letras no humanismo renascentista

[A] Se nossa alma não tomar um impulso melhor, se não tivermos mais são o julgamento, pouco me importaria que meu estudante passasse o tempo jogando péla; pelo menos o corpo ficaria mais ágil. Vede-o que retorna de lá, após quinze ou dezesseis anos gastos: não há nada tão inadequado para pôr a trabalhar. Tudo o que lhe reconheceis de proveito é que seu latim e seu grego o tornaram mais orgulhoso e mais presunçoso do que era ao sair de casa. [C] Devia trazer plena a alma e a traz empolada apenas; e somente inchou-a, em vez de crescer.¹

O humanismo renascentista reconhece na formação através dos *studia humanitatis* um caminho de acesso à tradição antiga e, concomitantemente, à configuração de um novo homem. Esta formação requer, como sabemos, um conhecimento exímio das línguas grega e latina, como condição para o acesso aos clássicos sem as interferências das glosas dos comentadores ou das traduções deturpadas (os barbarismos, imprecisões e deformações dos textos) vindas dos medievais. O aprendizado profundo das línguas antigas é, assim, a chave que abre as portas para a cultura grega e romana na sua expressão mais genuína e íntegra: o “tesouro” literário e de sabedoria recuperado por um minucioso trabalho filológico e um continuado exercício do latim e do grego².

Humanistas como Petrarca, depois Salutati e Bruni e mais tarde Valla e Erasmo, entre tantos outros, influenciados por Cícero e Quintiliano, acreditam

¹ Ensaíos. Livro I, 25. p. 206, 207. Les Essais. p. 138.

² Kristeller afirma que as características fundamentais do humanismo no Renascimento nascem da confluência do estudo da poética e da gramática (na França), da retórica epistolar italiana e do conhecimento da língua, da filosofia e da poesia gregas, mantido pelos bizantinos. Kristeller, P. Ocho filósofos del renacimiento italiano. México: Fondo de Cultura Económica, 1970. p. 201-212.

que pelo exercício da palavra (e do uso da palavra em público) o homem pôde construir sua vida civilizada, alçando-se acima dos animais e atingindo a plenitude da condição humana³. Esta elevação do homem encontra seu ponto de apoio mais firme nos *studia humanitatis*, numa formação de base literária, pois, é pelo contato com a sabedoria antiga e o exercício eloqüente da palavra que o homem se aproxima da perfeição e conquista sua dignidade⁴.

Assim, a tradição literária antiga torna-se o instrumento fundamental da formação cívica⁵ e moral, o meio pelo qual se acede à excelência e realiza sua humanidade. Promover as condições para o conhecimento e a imitação da sabedoria dos antigos torna-se a meta pedagógica primeira dos educadores humanistas e de todas as atividades realizadas na escola⁶, seja pela priorização dos estudos das letras e das artes, seja pela introdução de um material literário inovador (fruto das novas abordagens filológicas e históricas) posto à disposição dos mestres e estudantes. Os manuais educacionais dos séculos XV e XVI exaltam, pois, o aprendizado da língua latina e da retórica apoiados nestas convicções e atribuem ao conhecimento dos clássicos vários

³ Erasmo escreve: “[...] o homem, desprovido dos parâmetros das letras e dos ensinamentos da filosofia, fica antes sujeito a impulsos mais que animalescos” De pueris. São Paulo: Escala, s/d. p. 32. E em outra obra, de forma explícita: “O homem distingue-se dos seres animados que chamamos sem *logos*, não pela razão mas pela palavra.” Érasme. “Dialogue sur la prononciation correcte du latin et du grec”. In: Erasmus. D. *Oeuvres Choiesies*. Présentation, traduction e annotations de Jacques Chomarot. Paris: Librairie Générale Française, 1991. p. 904. Ver Também Vives, *Las Disciplinas*. Parte II, Livro III, cap. 1.

⁴ Conferir Friedrich, H. Montaigne. Paris: Gallimard, 1968. p. 95-97. O tema da dignidade do homem está presente em várias obras do Renascimento: além do famoso discurso de Giovanni Pico, *A dignidade do homem*, Valla escreveu o *De libero arbitrio*, Alberti o *Da família*, Manetti o *De dignitate et excellentia hominis*.

⁵ As questões em torno do civismo no Renascimento podem ser entendidas a partir do termo “humanismo cívico” (assim denominado por H. Baron), constituindo um corpo de idéias voltado para a defesa do ideal republicano da vida ativa e da afirmação da retórica como parte fundamental da prática política; opõe-se, dessa forma, à vinculação medieval entre religião e política e ao ideal da vida contemplativa. O humanismo cívico floresce no contexto político das cidades italianas do século XV, formado por um vigoroso círculo de letrados, chanceleres e homens ligados à administração das cidades, entre eles podemos citar: Coluccio Salutati, Leonardo Bruni, Carlo Marsuppini, Poggio Bracciolini e Bartolomeo Scala. Conferir em Baron, H. Em busca del humanismo cívico florentino. México: Fondo de Cultura Económica, 1993. Garin, E. “Os chanceleres humanistas da república florentina, de Coluccio Salutati a Bartolomeo Scala”. In: Ciência e vida civil no Renascimento italiano. São Paulo: Unesp, 1996. Bignotto, N. Origens do republicanismo moderno. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

⁶ Kristeller assim sintetiza a determinação dos humanistas em reformar a educação: “Os humanistas estavam dedicados a transformar todo o sistema de educação secundária e a impor suas normas intelectuais e estilísticas às demais disciplinas acadêmicas; em certa medida, tiveram êxito.” Kristeller, P. O. El pensamiento renacentista y sus fuentes. México: Fondo de Cultura Económica, 1993. p. 163.

interesses: de um lado, sua utilidade pedagógica por apresentarem as línguas antigas em estado puro; de outro, por concentrarem narrativas e poesias, de inestimável beleza, e reflexões políticas e morais exemplares, além de fornecerem grande variedade de modelos estilísticos. Apesar da formação lingüística oferecida nestes manuais concentrar-se no latim, muitos deles recomendam também o ensino do grego, como podemos ver, por exemplo, em Erasmo e em Castiglione. Entre tais materiais pedagógicos encontramos: *A educação das crianças*, de Vegio; *A correta ordem do ensino e do aprendizado*, de Guarino; *A boa educação dos meninos*, de Sadolet. De grande influência será a publicação dos manuais erasmianos sobre o tema – *De Ratione studii* e o *De copia* – que servirão de referência explícita para textos posteriores, como o *Da educação*, de Vives e o *Mestre-escola*, de Aschan. A meta suprema da educação, segundo todos esses autores, é o domínio dos *studia humanitatis*. E, tão logo eles se voltam para o exame dessas disciplinas, sua dívida para com a tradição romana da educação retórica emerge de forma bastante explícita. Tal como Quintiliano havia afirmado no Livro X de sua *Institutio Oratoria*, eles retomam a sua consideração de que o orador deve tentar dominar pelo menos três disciplinas além da própria retórica, a poesia, a história e a filosofia moral. E, do mesmo modo, também se baseiam na sua lista de autores especialmente dignos de estudo em cada uma dessas disciplinas. Entre os poetas, Quintiliano destaca Homero e Virgílio; entre os historiadores, ele dá maior destaque para Tucídides e Heródoto, ao lado de Salústio e Tito Lívio, entre os romanos e, em se tratando de filosofia moral ou cívica, dá o lugar de honra a Cícero⁷.

O próprio trajeto percorrido pela cultura humanista atesta a importância atribuída à recuperação da tradição antiga. Num primeiro momento, em função dos traços históricos e políticos das cidades italianas, o interesse pelos clássicos vincula-se à formulação política dos ideais republicanos e da valorização da vida ativa, expressos pela tradição grego-romana no registro de sua cultura retórica (a arte dedicada à persuasão dos homens sobre o valor da vida ativa) no sentido, sobretudo, da realização das virtudes cívicas. Em

⁷ Conferir Quintiliano. *Institutio oratória*. Livro X, 1, 27-36; 46; 123.

seguida, com o fim das repúblicas italianas, ocorrerá um maior empenho no campo educacional. Mas, a valorização dos estudos clássicos, e da retórica em particular⁸, continuará intacta, visto que suas contribuições para a formação moral do homem da corte são consideradas essenciais⁹. O amplo papel formador, intelectual e moral, conferido às obras antigas levará muitos estudiosos e educadores a condenar a apropriação e a imitação empobrecidas destes textos; pois, segundo pensam, a forma habitual de seu estudo negligenciaria e dissiparia o que o contato com os clássicos poderia proporcionar no domínio da pedagogia¹⁰. Vem daí o grande empenho dos primeiros humanistas no campo educacional e, posteriormente, as propostas inovadoras de Erasmo¹¹ e Vives¹², que reafirmam a importância do ensino das

⁸ “O primeiro e fundamental passo dos humanistas consistiu em desenvolver e explicitar as pressuposições do conceito ciceroniano de *virtus* [capacidade]: primeira, que realmente está ao alcance dos homens atingir o mais alto nível de excelência; segunda, que uma educação adequada constitui condição essencial para se alcançar esse objetivo; e, finalmente, que o conteúdo de tal educação deve concentrar-se num estudo interligado da filosofia antiga e da retórica. [...] Assumindo esses critérios, é claro que os humanistas haveriam de conferir um valor francamente positivo aos estudos retóricos a que se dedicavam. Agora lhes soava incontestável que a retórica e a filosofia deveriam ser consideradas as principais disciplinas culturais.” Skinner, Q. As fundações do pensamento político moderno. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 109.

⁹ Castiglione, por exemplo, realça a importância da educação letrada e da formação moral para o cortesão: “[XLIV] Pretendo que nas letras ele seja mais que medianamente erudito, pelo menos nestes estudos que chamamos de humanidades, e não somente da língua latina, mas também da grega tenha conhecimentos para as muitas e várias coisas que nelas estão divinamente escritas. Seja versado nos poetas e não menos nos oradores e historiadores, e exercitado também em escrever versos e prosa, especialmente nesta nossa língua vulgar [...]. Contudo, faço questão de que nosso cortesão mantenha no espírito um preceito firme: de que nisso e em qualquer outra coisa seja sempre prudente e tímido, em vez de audaz, e cuide de não se persuadir falsamente de saber àquilo que não sabe [...]” Castiglione, B. O cortesão. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 67, 68.

¹⁰ Já em Quintiliano encontramos o alerta ao cuidado de não se cair na mera imitação das palavras: o bom orador adapta as palavras às circunstâncias e ao auditório, fica atento às intenções, aos sentimentos e à maneira que pode contribuir para a sua própria vitória e nessa perspectiva compor seu discurso, aplicando-lhe os métodos da variação e o vigor nas provas e nas refutações. “Se observarmos bem todos estes pontos, seremos verdadeiramente capazes de imitar”. Quintiliano. *Institution oratoire*. Vol IV. Paris: Garnier Frères, 1934. Livro X, 27. p. 67.

¹¹ As propostas educacionais de Erasmo privilegiam as letras e o conhecimento das línguas, mas isso sem deixar de tentar uma conciliação entre o estudo da forma – as gramáticas latina e grega, assim como a retórica – da formação moral. Na sua opinião, os escritos dos antigos guardam o fundamental da reflexão moral necessária à formação do homem; é o que encontramos, por exemplo, no *Rationne Studi* e no *De Cópia*. No entanto, apesar dos grandes exemplos de forma (*verba*) e de conteúdo (*res*) contido nos antigos, Erasmo ressalta sempre em seus trabalhos a capacidade inventiva e criativa do aluno, para que este possa, em última instância do seu aprendizado, desprender-se dos modelos clássicos e fugir da *imitatio*. É o que vemos, por exemplo, em seu *Ciceronianus*, onde o autor critica o pedantismo dos seus contemporâneos na imitação (limitadora) das palavras e frases de um único modelo: Cícero. Para uma análise da reforma dos programas escolares proposto por Erasmo no *De Rationne*

letras e a exigência de uma formação moral e cívica inspirada e apoiada pela tradição antiga.

Erasmus, por exemplo, pretende estimular a experiência, a criatividade e a capacidade de julgamento no gênero de formação que prescreve. As suas principais críticas ao conjunto das práticas pedagógicas do primeiro humanismo têm como alvo as técnicas de memorização, a falta de liberdade do aluno e a ausência de procedimentos que levem à formulação de julgamentos próprios. Em relação ao pedantismo, ele condena, no *Ciceronianus*, a imitação direta e acrítica de palavras e expressões ciceronianas, um tipo de procedimento ainda muito comum entre os italianos no início do século XVI, e insiste na *variatio* de autores e formas discursivas – pois, não é preciso limitarmos a um único modelo, se existem tantos outros que se igualam a Cícero no uso das *res e verba*.

No que se refere à memória, no *De ratione studii* (1512) e, especialmente, no colóquio que se intitula *Ars notaria* (*A arte da memória*), Erasmo critica de forma irônica os métodos menemônicos ditos infalíveis para se reter o maior número possível de informações. Já sobre a liberdade do aluno, tem presente a importância da educação liberal na quase totalidade de seus trabalhos. Segundo ele, somente uma educação que valorize a liberdade permitirá transformar o homem, prisioneiro de sua natureza corporal e de sua ignorância – a mais implacável das servidões – em um homem livre, ou seja, capaz de dispor livremente da sua razão e de seu poder de julgamento sobre as coisas. Assim, a esses elementos (sentido de liberdade e valor reconhecido do indivíduo) podemos acrescentar ainda mais um: o aprendizado prático, o exercício, sob a conduta da razão¹³.

Studi e no *De Copia*, ver Pinto, Fabrina M. O discurso humanista de Erasmo: uma retórica da interioridade. Tese (doutorado em História). Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2006.

¹² Em sua *Pedagogia pueril* Vives apresenta um plano de estudos literários. Nele constam instruções ao preceptor para o ensino da leitura, das partes da oração em língua latina, da escrita, da memória, da gramática (verbos, sintaxe, vocábulos), exercícios de redação latina e a indicação de extratos dos autores antigos para reflexões sobre a vida prática. Conferir Vives, J. L. *Pedagogia Pueril*. In: *Obras Completas*, v. II. Madrid: M. Aguilar, 1948. p. 317 – 326.

¹³ É assim que no *De ratione studii*, Erasmo afirma não ser necessário gastar muito tempo com o estudo de regras gramaticais ou de sintaxe grega ou latina. Para ele, o mestre deve o mais rápido possível disponibilizar os textos dos bons autores para seus alunos (escolhendo-os segundo a idade e as aptidões naturais), pois, as particularidades do latim ou do grego serão retidas de forma muito mais eficaz quando ilustradas pelas citações de Cícero, Quintiliano,

Quanto ao julgamento, Erasmo o concebe como um ato do pensamento que conduz a uma conclusão de caráter avaliativo. No entanto, ele dá menos atenção ao ato de julgar do que ao erro no julgamento, destacando a sua falibilidade e vulnerabilidade às paixões humanas. Ele insiste em que quase sempre o juízo dos homens deixa escapar a verdade das coisas, sendo poucos os que conseguem julgar com correção. Para ele, a massa dos homens dá mais valor aos vícios que as virtudes, julgando sempre às avessas. Entra aí o importante papel que atribui ao “orador cristão” e à educação; pois, apenas uma formação elevada nos *studia humanitatis* capacita o homem a julgar de forma mais acertada e a interferir plenamente em sua sociedade. É esse espírito prático que move Erasmo e sua melhor realização está no combate aos costumes e à ignorância. Deste modo, para ele, o saber pelo saber, sem utilidade, não tem nenhuma serventia; os princípios de sua educação se voltam para que alunos e mestres aprendam a bem falar e a bem escrever, para bem pensar. E, para tanto, o homem deve estar livre das amarras de uma educação rígida, com base na pura imitação dos autores, que não estimula nem a criação nem a crítica. O “bem falar, o bem escrever e o bem pensar” significavam o triunfo da retórica, - da “boa” retórica, ou seja, daquela arte que, segundo Cícero e Quintiliano, se pensa como um meio de convencer orientado para a comunicação da verdade, ou do que se estima ser verdade¹⁴.

Montaigne, apesar das várias aproximações que podemos perceber entre suas proposições e estas postuladas anteriormente por Erasmo (e retomadas e desenvolvidas por Vives), é um dos críticos mais originais das práticas e dos objetivos da educação do seu tempo. Ele afirma claramente seu descontentamento com ela, sobretudo enquanto afastada dos interesses da vida prática, como também critica a educação livresca e sua valorização pela sociedade. O capítulo “Do pedantismo” é um dos mais contundentes nesta crítica, como se pode ver pela seguinte passagem:

Demóstenes ou Xenofonte. O aluno descobre, então, o gosto pela leitura, pelos ditos e sentenças dos sábios antigos, pelos preceitos morais, assim como pelas palavras ou expressões que ele encontra em Plutarco, Virgílio, Cícero, já que não é obrigado a se perder em definições gramaticais. Conferir Pinto, Fabrina M. O discurso humanista de Erasmo: uma retórica da interioridade. Tese (doutorado em História). Rio de Janeiro: PUCRJ, 2006. cap. IV.

¹⁴ Conferir Pinto, Fabrina M. O discurso humanista de Erasmo: uma retórica da interioridade. Tese (doutorado em História). Rio de Janeiro: PUCRJ, 2006. capítulos II e III.

[C] Proclamai a nosso povo, sobre um passante: “Oh, que homem sábio!” E sobre um outro: “Oh, que homem bom!” Eles não deixarão de voltar os olhos e o respeito para o primeiro. Seria preciso um terceiro pregoeiro: “Oh, que cabeças estúpidas!” [A] Facilmente perguntamos: “Ele sabe grego ou latim? Escreve em verso ou em prosa?” Mas se ele se tornou melhor ou mais ponderado, isso era o principal e é o que fica por último. Seria preciso perguntar quem sabe melhor, e não quem sabe mais.¹⁵

O último segmento da dissertação do “Da educação das crianças” apresenta também uma crítica severa da educação letrada dos humanistas, da erudição vazia que promove e de seu incentivo ao pedantismo. Mas o ensaísta embute aí vários outros motivos críticos relativos ao campo das letras¹⁶: o afastamento das palavras em relação às coisas; a necessidade do aprendizado das línguas pela prática e pela experiência, em oposição às técnicas mnemônicas e ao conhecimento livresco; a valorização da “escola dos homens” por oposição ao ensino exclusivo pela “escola das letras”¹⁷. Mostra-se também um crítico intransigente em relação ao longo tempo consumido pelo estudo da retórica e das línguas antigas, enquanto as coisas da vida e a formação prática são depreciadas e remetidas ao futuro. De certa forma, pode-se dizer que estas críticas percorrem todo o I, 26: mais que o dizer bem, melhor o agir adequado; mais que a “exercitação da língua”, vale a “exercitação da

¹⁵ Ensaíos. Livro I, 25. p. 203. Les Essais. p. 136.

¹⁶ Andrée Comparot menciona a proximidade das questões tratadas no ensaio I, 26 e aquelas apresentadas no *Dialogo delle lingue*, de Sperone Speroni, de 1542. Segundo Comparot, o *Dialogo...* esclarece muitas questões apresentadas no texto montaigneano, situando o capítulo no centro das discussões acerca da importância das línguas antigas e vulgares na educação. Comparot, A. “L’Institution des Enfants et le Dialogue des langues”. Bulletin de la Société des amis de Montaigne, série 6ª, n. 13-14, 1983.

¹⁷ Conferir Garin, La cultura del Rinascimento. Milano: Il Saggiatore, 1988. p. 82, 83.

alma”¹⁸. Os estudos devem nutrir e formar o caráter e não somente servir de ornamento externo - um mote que Montaigne retoma na abertura deste segmento com a citação das *Tusculanas* de Cícero: “Como homem que faça do ensino que recebeu não um motivo de ostentação, e sim a regra de sua vida, que [o jovem] saiba obedecer a si mesmo, submeter-se a seus próprios princípios.”¹⁹

Assim, buscando elucidar os movimentos dessa parte final da dissertação do I, 26, podemos assinalar os passos principais dos desenvolvimentos aí propostos pelo ensaísta. O primeiro é relativo ao tempo dedicado ao ensino da gramática e da retórica e aos objetivos visados com tal aprendizado, distante daquele, reclamado por Montaigne, de uma educação pela ação. O segundo, o núcleo forte da crítica, refere-se ao motivo clássico da oposição *res* e *verba*, assim como seus desdobramentos na gramática, na retórica, na poesia e na dialética. O terceiro, apresenta uma recomendação positiva – indica o tipo de “fala” que Montaigne aprecia e aconselha para a educação do fidalgo, acentuando o vínculo entre o falar e o julgar. O quarto, conclusivo, retoma a questão do aprendizado das línguas antigas, contrapondo-o ao conhecimento das línguas vulgares, numa clara advertência sobre as exigências “da vida”, descuradas pelo distanciamento produzido pelo ensino meramente livresco.

1. Tempo para as palavras e tempo para a ação

Em pelo menos duas passagens do I, 26, direta ou indiretamente, Montaigne já havia questionado a pedagogia de seus contemporâneos pela

¹⁸ Ensaio. Livro I, 25. p. 213. Les Essais. p. 143.

¹⁹ “*Qui disciplinam suam, non ostentationem scientiae, sed legem vitae putet, qui que obtemperet ipse sibi, et decretis pareat.*” Ensaio. Livro I, 26. p. 251. Les Essais. p. 168.

alusão ao tempo dispensado ao aprendizado de certas matérias e assuntos, à maneira como esse tempo é empregado e os resultados alcançados por estes estudos. A preocupação com o bom aproveitamento do exíguo período dispensado à formação aparece, sobretudo, na recomendação para se iniciar o mais rápido possível a exercitação da capacidade de julgamento²⁰, ou mesmo a afirmação da exigência de se antecipar outros aprendizados, como é o caso da filosofia moral, imprescindível para a formação do caráter virtuoso²¹. De qualquer forma, segundo entende, o tempo é curto para tudo que envolve o processo educacional (a assimilação das matérias, as atividades pedagógicas, as orientações morais) e deve ser ocupado principalmente com o fundamental – a formação moral.

A relação entre o tempo dedicado a esta formação e o que é tomado pelas disciplinas e matérias escolares, é tratada mediante a oposição entre a educação dos lacedemônios – a figura da educação exemplar²²- e a educação dos “latinistas de colégio”, realizada nas escolas de seu tempo. Através da comparação entre os dois modelos pedagógicos, dos lacedemônios e o dos colégios, Montaigne recrimina o tempo excessivo dedicado ao ensino das letras, em detrimento daquele dedicado à das disposições morais:

[A] A alguém que lhe perguntou por que os lacedemônios não redigiram por escrito as regras da coragem e não as entregavam a seus jovens para que as lessem, respondeu Zeuxidamo que era porque queriam habituá-los aos feitos, não às palavras. Comparai-o ao cabo de 15 ou 16 anos, com um daqueles latinistas de colégio, que terá gastado o mesmo tempo em aprender nada mais do que simplesmente falar.²³

²⁰ Ensaios. Livro I, 26. p. 224. Les Essais. p. 150.

²¹ Ensaios. Livro I, 26. p. 244. Les Essais. p. 163.

²² Ver Ensaios. Livro I, 25. p. 213. Les Essais. p. 143.

²³ “[A] Zeuxidamus respondit à un qui luy demanda pourquoy les Lacedemoniens ne redigeoient par escrit les ordonnances de la prouesse, et ne les donnoient à lire à leurs jeunes gens: que c'estoit par ce qu'ils les vouloient accoustumer aux faits, non pas aux parolles. Comparez, au bout de 15 ou 16 ans, à cettuy cy un de ces latineurs de college, qui aura mis autant de temps à n'apprendre simplement qu'à parler.” Ensaios. Livro I, 26. p. 252. Les Essais. p. 168.

Esta consideração visa a elementos centrais das concepções educacionais humanistas. Censura, primeiro, a convicção de que pelo ensino da língua se alcance a formação moral e, em segundo lugar, critica a posição de que o tempo consumido no aprendizado e o rigor no aprimoramento da gramática e da retórica não seriam vãos, na medida em que criariam as condições para a ação cívica (sobretudo pelo aprendizado da retórica) e também moral. Montaigne opõe-se fortemente a esta perspectiva pedagógica, como mostra a passagem indicada, que exprime de maneira contundente sua oposição a esta pedagogia.

A educação vigente, no seu entender, por buscar promover a formação moral exclusivamente pelo estudo das letras, perdeu o contato com a realidade e distanciou-se do aprendizado das necessidades mais urgentes da vida. Trata-se, como vimos, de um partido contrário ao dos lacedemônios, que enfatizam a formação das disposições morais pelos atos, pela prática de ações virtuosas, e não pela leitura de leis e de preceitos. Ao final do mesmo tempo de educação, qual dos jovens terá obtido uma boa formação do caráter? O aluno dos colégios terá aprendido latim, gramática, retórica e dialética, tudo sobre as palavras e o modo de arranjá-las elegantemente num discurso; mas, não é este o aprendizado que realmente importa ou que merece uma esmerada aplicação:

Mantêm-nos quatro ou cinco anos a ouvir as palavras e a costurá-las em frases; ainda outro tanto a proporcionar-lhes um grande corpo, estendido em quatro ou cinco partes²⁴, e pelo menos outros cinco aprendendo a rapidamente mesclá-las e entrelaçá-las de uma forma sutil. Deixemos isso para os que o fazem por profissão expressa.²⁵

²⁴ Cícero, no *De inventione*, seguindo a tradição grega, divide a matéria da retórica em duas grandes partes: a primeira, referente às partes da retórica – invenção, disposição, elocução, memória, pronúnciação; a segunda, as partes do discurso: exórdio, narração, distribuição, prova, refutação, peroração (conclusão). A observação de Montaigne refere-se às partes do discurso. Conferir Cícero, *De inventione*, Livro I, capítulos VII, XIV a LVI.

²⁵ “On nous tient quatre ou cinq ans à entendre les mots et les coudre en clauses; encores autant à en proportionner un grand corps, estendu en quatre ou cinq parties, et autres cinq, pour le moins, à les sçavoir brevement mesler et entrelasser de quelque subtile façon.

Temos aí um típico programa escolar de letras e o tempo em anos necessários para percorrê-lo. No século XVI a criança de fato vai para o colégio entre os cinco e sete anos, ficando, normalmente, cinco anos no ciclo de estudos clássicos (com aulas de gramática, a maior parte do tempo, e de retórica) e nove anos nas classes superiores. Aos vinte anos terá dominado todas as artes liberais, e estará apto a buscar uma formação superior²⁶. Montaigne parece, pois, estar bem familiarizado com a contagem dos anos que são passados no colégio e, mais especificamente, do tempo dedicado ao aprendizado das letras. Esta conta, em anos, segundo ele, cobre tempo muito longo e muito esforço, somente justificáveis para os que pretendem a profissão de letrado.

Observa-se, no entanto, que a profissionalização, seja ela qual for, não faz parte das orientações pedagógicas de Montaigne. A finalidade da educação, como vemos nos *Ensaio*s, é a formação do fidalgo, ou seja, do *gentil'homme*, para o qual o estudo das línguas, da retórica e da dialética possuem utilidade bem limitada. Sua formação moral, a fundamental, exige muito mais o exercício do julgamento e a ação que o “saber de cor” e o conhecimento formal da linguagem, que, freqüentemente, fecha-se sobre si mesmo, sem qualquer outro fim.

Através de uma anedota, Montaigne assinala a distância existente entre o perfil do *gentil'homme* e o do homem de letras. Conta que, alguém de sua comitiva, ao encontrar dois mestres em uma estrada, um à frente do outro, e com um fidalgo entre eles, pergunta ao primeiro mestre, um lógico, quem era o fidalgo que vinha logo atrás, ao que ele, desconhecendo sua presença, responde de forma desdenhosa: “Ele não é fidalgo; é um gramático, e eu sou

Laissons le à ceux qui en font profession expresse.” *Ensaio*s. Livro I, 26. p. 252. *Les Essais*. p. 168.

²⁶ A jornada diária de estudos dos colégios do século XVI concentra forte presença das matérias literárias e aulas de revisão: a tabela de horários das classes elementares é basicamente ocupada com aulas de gramática, leitura e revisões. O horário das classes mais avançadas é dividido entre poética, retórica, dialética e aulas de revisão. São ainda realizados exercícios religiosos pela manhã e disputas à tarde. Conferir Porteau. P. Montaigne et la vie pédagogique de son temps. Paris: Droz, 1935. p. 38-54.

um lógico.”²⁷ Na seqüência, Montaigne comenta: “Ora, nós que aqui procuramos, ao contrário, formar não um gramático ou um lógico mas um fidalgo, deixemo-los usar como quiserem seu tempo. Temos mais o que fazer alhures.”²⁸ A alusão a este encontro casual com o letrado (o segundo com que nos deparamos no I, 26, se nos lembrarmos daquele de Heráclio de Mégara com o gramático sisudo²⁹), revelam as farpas e os deméritos recíprocos que eles se endereçam, e também a posição de Montaigne quanto ao ensino destas disciplinas: para ele a gramática, a eloqüência e a dialética não são enquanto tais prioridades. Sua educação quer dar prioridade às coisas sobre as palavras, quer concentrar-se nas coisas e não nas palavras, como veremos no próximo segmento.

2. As coisas e as palavras

A tópica relativa à oposição entre as palavras e as coisas (*res et verba*) é provavelmente a mais clássica das questões relativas à arte do discurso. Na retomada dessa polêmica oposição por Montaigne temos a sua mais contundente manifestação contra a educação letrada de seus contemporâneos.

A Renascença segue a tendência dos retóricos latinos de manter conciliadas a forma e as matérias do discurso, preocupando-se em imprimir nele um efetivo conhecimento acerca dos assuntos tratados, e associado às exigências da eloqüência. Esta posição firma-se muito claramente a partir da influência de Cícero, segundo o qual o orador perfeito é aquele que consegue articular a cultura filosófica, a erudição literária e a excelência na utilização das técnicas da retórica. As *verba* – as palavras e sua articulação discursiva – devem estar, pois, em consonância com a *res* – a matéria, os temas e os

²⁷ “Il n'est pas gentil'homme; c'est un grammairien, et je suis logicien.” Ensaio. Livro I, 26. p. 252. Les Essais. p. 169.

²⁸ “Or, nous qui cerchons icy, au rebours, de former non un grammairien ou logicien, mais un gentil'homme, laissons les abuser de leur loisir: nous avons affaire ailleurs.” Ensaio. Livro I, 26. p. 252. Les Essais. p. 169.

²⁹ Ensaio. Livro I, 26. p. 240. Les Essais. p. 160.

argumentos³⁰ – e ainda com o auditório a que se destina. Cabe ao orador captar os significados relativos à *res* nos usos e nas práticas comuns dos homens e adequar a ele as palavras. O sentido da *res* emerge de cada situação particular em causa e, nessa medida, a linguagem que a expressa não pode ser alcançada apenas pela expressividade das palavras, mas, deve antes ser buscada pela operação da *inventio* no repertório de conhecimentos das coisas e da variedade dos assuntos, na forma de argumentos verdadeiros ou verossimilhantes. De modo semelhante, estes argumentos precisam contar com os expedientes da *elocutio*, a acomodação e o ornamento das palavras e das sentenças para serem persuasivos. A *inventio* e a *elocutio* devem, portanto, ser conjugadas sem que uma prevaleça sobre a outra.

Cícero busca superar a cisão entre retórica e filosofia apontada nos diálogos platônicos, particularmente no *Fedro*, onde o discurso retórico é moralmente condenado por ser considerado vazio de conhecimentos verdadeiros e empenhado tão somente em persuadir, independentemente de sua matéria. Cícero exige para a formação do orador o aprendizado da retórica (a escolha dos argumentos, sua organização e o conhecimento dos tropos e das figuras do discurso) e da sapiência (o saber acumulado pelos homens, com destaque para os clássicos e seus exemplos morais e o senso de responsabilidade e atuação política). Assim, os interesses da cidade, a moral e um forte senso de conveniência (*decorum*) se entrelaçam às técnicas da retórica, para constituir a verdadeira eloquência, visada pela formação do perfeito orador³¹. No *De oratore*, está presente uma das asserções mais decisivas e influentes desta tradição: a afirmação de que o poder do orador está justamente em aliar a razão à eloquência, ou ainda, filosofia e retórica. Para o autor, “ninguém pode florescer e sobressair-se na eloquência, não só sem a doutrina do dizer (*doctrina*), mas ainda sem uma inteira sapiência (*sapientia*).”³² É importante notar que o termo *sapientia*, tradução latina do termo grego *philosophia*, é utilizado por Cícero nesta passagem do *De oratore*

³⁰ Cicerón, De l'oratore. Livro III, 5, 19. Paris: Les Belles Lettres, 1971. p. 9.

³¹ Conferir Narducci, E. “Introdução”. In: Cicerone, Dell'oratore. Milano: Biblioteca Universale Rizzoli, 2001. p. 47 – 56.

³² Cicerón, De L'Orateur. Livro II, introdução, II, 5.

com a intenção de unir, ou antes, reunir filosofia e oratória; pois, a eloquência ciceroniana exigia do orador não apenas o conhecimento dos preceitos técnicos da retórica, mas também era sua tarefa adquirir uma ampla cultura, aproximando o orador do filósofo.

Concepção semelhante pode ser encontrada em Quintiliano que, seguindo a direção apontada por Cícero, estabelece a formação do orador com base na filosofia, na história e no direito civil³³. O bom orador não pode prescindir das virtudes civis (confiança, lealdade, constância, senso de conveniência e justiça) que, juntamente com a retórica, trazem à luz a sabedoria e o poder de convencimento necessários para a condução dos assuntos públicos.

Os humanistas são herdeiros e continuadores do ideal ciceroniano de unir sabedoria e eloquência no discurso político e na formação moral³⁴. Procuram, assim como Cícero, vincular a retórica à participação política e às exigências da vida cívica. Já a partir de meados do século XV, a retórica é fortemente associada à educação, o que proporciona ao seu ensino um horizonte que vai além do emprego puramente técnico das regras e dos ornamentos dos discursos. O grande portador desta preocupação no campo educacional é sem dúvida Erasmo, que entende, no entanto, por razões pedagógicas, que a formação retórica deva ser iniciada pela instrução da gramática latina e grega.

Contudo, apesar do empenho em manter equilibradamente associadas *res* e *verba* (esforços que podem ser confirmados em obras como o *De copia*, de Erasmo ou no *De disciplinis*, de Vives³⁵), o foco dos programas escolares

³³ Quintiliano, *Institution oratoire*. Livro XII, 2, 3, e 4.

³⁴ Já nos primeiros educadores humanistas é possível notar acentuada preocupação com a *res* visando uma maior interdependência entre a retórica e as demais humanidades. Vergerius (1370 - 1444), por exemplo, considera necessário que o programa escolar contemple, além das artes, a história e a filosofia moral. Vives, de modo similar, no *De ratione dicendi*, de 1532, adverte sobre o prejuízo da descontinuidade entre as palavras e as idéias, as primeiras sem a arte não atingem o objetivo de bem expressar as idéias, e essas, para se abastecerem e darem significado para as palavras devem ir buscar sua matéria nas demais artes e na própria experiência de vida: “Em todo discurso, há as palavras e há as idéias que vêm a ser seu corpo e sua alma. A idéia é a alma e como que a vida das palavras. Vazias e mortas são as palavras carentes de sentido e não vivificadas pela idéia.” Vives, J. L. *Arte de Hablar*. Libro I, cap. 1. In: *Obras completas*, v.II. Madrid: M. Aguilar, 1948. p. 693.

³⁵ Vives sublinha que além das disciplinas tradicionais do trivium, é necessário o ensino da matemática e das artes práticas. A preocupação com uma formação nas “ciências liberais”

humanistas acabou por deixar-se na *compositio verborum*. As rotinas dos estudos das letras passaram a privilegiar as tarefas de leitura, repetição, composição e declamação, dedicando-se quase que exclusivamente ao aprendizado da gramática e da retórica latinas e no treino da composição de discursos. A ênfase no ensino da gramática pode ser constatada na rotina das aulas dos colégios³⁶ (como já tivemos a oportunidade de ver) ou mesmo em escritos como o *Education of Children in learning*, de William Kempe (de 1588), no qual se recomendava, numa primeira fase (iniciada por volta dos sete anos), o aprendizado “de cor” das declinações dos substantivos e da conjugação dos verbos. Em seguida, com o ensino da gramática, esperava-se que o aluno conseguisse ler alguns escritos latinos. Passava-se, então, num segundo momento, ao aprendizado da escrita e da fala latinas, através de exercícios de tradução e elaboração de composições em latim, os quais deveriam apresentar elementos da arte da eloquência³⁷.

Esta orientação pedagógica, fortemente dirigida para o aperfeiçoamento retórico e gramatical, provoca desgastes significativos nas propostas educacionais originais do humanismo e acabam por descaracterizá-las: o mestre dedicado transforma-se no pedante, o estudo das letras se reduz à repetição empobrecida dos clássicos e à erudição livresca. A finalidade da formação moral e política perde-se nos seus meios, na rigidez e no excesso das tarefas de memorização, no aprendizado formal das técnicas estilísticas e da dialética.

também pode ser encontrada em Elyot, em seu *The Book named the Governor* (1531), com o ensino da cosmografia, da história (Lívio, César, Salústio, Tácito) e da filosofia moral (Platão, Aristóteles, Cícero). Conferir em Skinner. Q. Razão e retórica na filosofia de Hobbes. São Paulo: Unesp; Cambridge. 1999. p. 44, 45. Entretanto, Porteau, apoiando-se em escritos da segunda metade do século XVI - Verrepaeus (1573), Dickius (1564) e Chystraeus (1564) - afirma que as ciências do quadrivium tinham uma presença muito acanhada no ensino secundário. Muitas vezes eram ensinadas particularmente ou deixadas para que os alunos por conta própria delas se inteirassem através de manuais que poderiam ser lidos após as lições regulares. São consideradas “matérias facultativas” ou como “ciências auxiliares” que podem vir a servir ao gramático, ao retórico ou ao dialético. Conferir Porteau, P. Montaigne et la vie pédagogique de son temps. Paris: Droz, 1935 p. 23, 24.

³⁶ “Escolas de verbalismo, os colégios são ainda escolas de latinidade.” Conferir em Porteau, p. 27s, p.37 – 61.

³⁷ Conferir Skinner. Q. Razão e retórica na filosofia de Hobbes. São Paulo: Unesp; Cambridge. 1999. p. 48-49.

É contra essa orientação pedagógica que Montaigne se insurge no I, 26, ao acusar os gramáticos e os retóricos de perderem o senso relativo ao quê e ao quanto importa efetivamente ao jovem aprender em seus estudos literários³⁸. De sua parte, ele tem uma opinião formada sobre a questão. Indo de encontro a uma educação fortemente centrada na preocupação com as palavras, afirma que aquele que detiver um conhecimento claro das coisas, não terá dificuldade para expressá-las:

Desde que nosso discípulo esteja bem provido de coisas, as palavras virão mais que bastante: ele as arrastará se não quiserem vir.³⁹

Ao contrário do que muitos afirmariam, a dificuldade em expressar claramente as idéias não reside na falta de eloquência, visto que muitos que não conhecem a arte retórica comunicam-se com clareza (lembramos da eficiência do falar simples e direto dos rudes e da inépcia dos discursos dos pedantes treinados na arte retórica, ambos mencionados no III, 8). Expressar-se bem depende mais de saber buscar os argumentos, de concebê-los de maneira clara do que de falar de maneira eloqüente:

Ouço pessoas que se desculpam por não conseguirem expressar-se, e dão a impressão de que têm a cabeça cheia de muitas coisas belas, mas que por falta de eloquência, não as consegue divulgar: isso é mistificação. Sabeis o que é isso na minha opinião? São

³⁸ Montaigne, no III, 13, nos chama a atenção para a necessidade de avaliar até que ponto vale a pena os estudos intermináveis dos eruditos de comentar os textos e depois em comentar os comentários já produzidos, e assim numa tarefa sem fim até se distanciarem completamente das coisas: “Há mais dificuldade em interpretar as interpretações do que em interpretar as coisas, e mais livros sobre os livros do que sobre outro assunto. Só o que fazemos é nos glosarmos mutuamente.” *Ensaio*. Livro III, 13. p. 428. *Les Essais*. p. 1069. Na educação, a questão colocada por Montaigne é: até que ponto é efetivamente educativo um ensino que se prende a este enredamento de palavras? Sobre a presença do gênero comentário nos *Ensaio*s e a forma como Montaigne dele se apropria, ver Demonet, M.-L. Michel de Montaigne: *Les Essais*. Paris: Presses Universitaires de France, 1985. p. 52, 53.

³⁹ “Mais que nostre disciple soit bien pourveu de choses, les parolles ne suivront que trop: il les trainera, si elles ne veulent suivre.” *Ensaio*s. Livro I, 26. p. 252. *Les Essais*. p. 169.

sombras que lhes advêm de algumas concepções informes, que eles não conseguem deslindar e esclarecer interiormente, nem portanto mostrar exteriormente: nem sequer entendem a si mesmos. Vede um pouco como gaguejam no momento de dar à luz, e compreendereis que a sua dificuldade não está no parto e sim na concepção, e que não fazem mais que lamber essa matéria imperfeita.⁴⁰

Se as idéias estão confusas, “informes” já na sua origem, não será a eloquência que irá esclarecê-las; o máximo que ela poderá fazer é disfarçar a confusão com ornamentos, procurando dar uma forma sedutora às discussões, mas as idéias não serão tocadas em suas raízes “informes”.

A “provisão das coisas” para o juízo e o pensamento não se fará, portanto, pelas técnicas da retórica ou pelo conhecimento da gramática. Ainda que Montaigne esteja convencido disso, como nos aponta o texto (“De minha parte sustento.”⁴¹), não deixará de buscar reforço na tradição para corroborar sua posição, invocando Sócrates, Horácio, Sêneca e Cícero. Sócrates vem indicar com seu método, a maiêutica, que as idéias são partejadas de modo claro na medida em que são formuladas com clareza desde as primeiras etapas de sua constituição; pois, a investigação dialética visa, precisamente, realizar este trabalho de definição clara das idéias, após desembaraçar a confusão resultante da sobreposição de elementos e de oposições. O objetivo da inquirição socrática consiste, portanto, em sanar as ambigüidades presentes nos discursos em decorrência do emprego de definições que não correspondem às coisas⁴². Horácio, Sêneca e Cícero fornecem a Montaigne

⁴⁰ “J’en oy qui s’excusent de ne se pouvoir exprimer, et font contenance d’avoir la teste pleine de plusieurs belles choses, mais, à faute d’eloquence, ne les pouvoir mettre en evidence: c’est une baye. Scavez vous, à mon advis, que c’est que cela? Ce sont des ombrages qui leur viennent de quelques conceptions informes, qu’ils ne peuvent desmeler et esclarcir au dedans, ny par consequant produire au dehors: ils ne s’entendent pas encore eux memes. Et voyez les un peu begayer sur le point de l’enfanter, vous jugez que leur travail n’est point à l’acouchement mais à la conception, et qu’ils ne font que lecher cette matiere imparfaicte.” *Ensaaios*. Livro I, 26. p. 252. *Les Essais*. p. 169.

⁴¹ “De ma parte, je tiens”. *Ensaaios*. Livro I, 26. p. 253. *Les Essais*. p. 169.

⁴² Sócrates, primeiramente, procurava mostrar para seus interlocutores o quanto suas respostas eram limitadas e escapavam à definição adequada das coisas; uma vez feito isso e

citações que confirmam diretamente seu argumento central de que as idéias, estando nítidas no espírito, virão à boca de modo espontâneo e serão expressas claramente, sem a necessidade de artifícios. De Horácio toma a seguinte sentença: “Se ele vir bem sua idéia, as palavras não porão a menor dificuldade em vir.”⁴³ De Sêneca, nas *Controvérsias*, III, esta outra: “Quando as coisas invadiram o espírito, as palavras apresentam-se em grande quantidade.”⁴⁴ E com Cícero, por fim: “[C] As coisas arrastam as palavras.”⁴⁵

Montaigne é contundente: “De minha parte sustento, [C] e Sócrates assim ordena, [A] que quem tem no espírito uma imaginação viva e clara a expressará, seja em bergamasco seja por mímica, se for mudo.”⁴⁶ As idéias, quando bem concebidas e desembaraçadas, são facilmente comunicáveis, mesmo por gestos⁴⁷ ou em qualquer língua ou dialeto, não exigindo uma técnica cultivada ao longo de anos para adquirirem clareza. A referência ao bergamasco, um dialeto rústico da Itália, indica que até numa linguagem de poucos recursos é possível exprimir bem uma idéia clara.

Seguindo na mesma linha crítica, Montaigne procurará, em seguida, relativizar a importância dos conhecimentos técnicos de gramática, retórica, poesia e dialética. Este é fundamentalmente o teor das considerações que encontramos na seqüência do parágrafo e nos quatro seguintes. Uma primeira observação faz referência ao ensino da gramática. Contrariando as convicções do ensino de sua época⁴⁸, o ensaísta sustenta o argumento de que não é

tendo estabelecido a ignorância sobre o assunto tratado, iniciava-se o trabalho de investigação que, se bem conduzido, levaria a uma definição satisfatória da coisa investigada.

⁴³ “[...] *Verbaque praevisam rem non invita sequentur.*” Ensaaios. Livro I, 26. p. 253. Les Essais. p. 169.

⁴⁴ “*cum res animum occupavere, verba ambiunt.*” Ensaaios. Livro I, 26. p. 253. Les Essais. p. 169.

⁴⁵ “[C] *Ipsae res verba rapiunt.*” Ensaaios. Livro I, 26. p. 253. Les Essais. p. 169.

⁴⁶ “De ma part, je tiens, et Socrates l’ordonne, que, qui a en l’esprit une vive imagination et claire, il la produira, soit en Bergamasque, soit par mines s’il est muet [...]” Ensaaios. Livro I, 26. p. 253. Les Essais. p. 169.

⁴⁷ No capítulo II, 12 Montaigne comenta sobre a eficiência da linguagem dos gestos, a comunicação que pode ser estabelecida através do olhar, da cabeça ou com a gesticulação das mãos. Ver Ensaaios. Livro II, 12. p. 183, 184. Les Essais. p. 454.

⁴⁸ O aprendizado da gramática era considerado por muitos como parte fundamental do ensino das línguas e para uma satisfatória expressão escrita e oral. Chytraeus escreve: “As palavras sendo os símbolos das coisas, as primeiras lições da infância e o ponto de partida de seus estudos são as artes da palavra, e particularmente da gramática, que considera e ensina a virtude própria e o mecanismo da linguagem, da qual não se pode passar para compreender e para expor as coisas.” Chytraeus, 1564, fº E3. Apud Porteau, p. 25.

necessário possuir conhecimentos de gramática para conduzir bem uma conversa. Como já salientamos anteriormente, as palavras não faltarão se as concepções estiverem vivas no espírito; do mesmo modo as regras gramaticais não comprometerão o discurso onde houver clareza de idéias, seja na fala de um aluno ou naquela de pessoas de pouca instrução, um laçao ou uma vendedora de mercado como aqui se sugere:

[A] Ele não conhece ablativo, conjuntivo, substantivo, nem a gramática; tampouco os conhecem seu laçao ou um arenqueira do Petit Pont, e no entanto vos entreterão a mais não poder, se assim o quiserdes, e possivelmente se embaraçarão tão pouco com as regras de sua linguagem como o melhor mestre de artes da França.⁴⁹

A segunda observação refere-se ao conhecimento da retórica. O argumento vem complementar a afirmação anterior de que a capacidade de enunciar as concepções claramente não depende da instrução escolar: um discurso “simples e natural”, ou seja, espontâneo e sem arte, tem poder de persuasão por si só; dispensa o uso dos recursos da retórica. A força persuasiva vem da clareza das concepções, da sua veracidade e consistência, qualidades que por si mesmas tornam a fala espontânea mais reluzente que qualquer ornamento ou disposição do discurso proporcionado pela arte⁵⁰.

⁴⁹ “[A] Il ne sçait pas ablatif, conjunctif, substantif, ny la grammaire; ne fait pas son laçuais ou une harangiere du petit pont, et si vous entretiendront tout vostre soul, si vous en avez envie, et se desferreront aussi peu, à l’adventure, aux regles de leur langage, que le meilleur maistre és arts de France.” *Ensasios*. Livro I, 26. p. 253. *Les Essais*. p. 169.

⁵⁰ Assim como Montaigne recomenda que seu aluno não se preocupe com a eloquência, Sêneca tem um conselho semelhante para Lucílio nas Cartas 100 e 115: “Queres que ele [Papírio Fabiano] insista em coisa pequenina: nas palavras; ele dedicou-se à grandeza dos casos.” “Não te quero, Lucílio meu, demasiado ansioso pelas palavras e composição [...]”; “Cada qual, cuja oração vires que é solícita e polida, saberás que tem o ânimo não menos ocupado com pequenezas.” Sêneca se opõe ao estilo grandioso de Cícero, optando pelo simples, preceituando a negligência com as palavras (*verba*) em prol do cuidado com a *res* (coisa). Defende, assim, a primazia do “caso” (a *res*), que deve ser tratado com cuidado e expresso com simplicidade: “Mas comovam-se com o caso, não com a composição das palavras [...]” Carta 52. E na Carta 59: “Que falavam com simplicidade e por causa de demonstrar o caso [...]” A negligência com as palavras, por seu turno, pode imprimir “graça” ao discurso, o que deve ser considerado, portanto, como um valor positivo. Conferir em Santos, Marcos M. dos. “Arte dialógica e epistolar segundo as Epístolas Morais a Lucílio”. *Letras*

Segundo Montaigne, os artifícios da eloquência impressionam o vulgo, as “almas baixas”, os que buscam o espetáculo ao invés da solidez do conhecimento⁵¹:

Ele não sabe retórica, nem, como prelúdio, captar a benevolência do cândido leitor, nem lhe importa sabê-lo. Na verdade, toda essa bela pintura é facilmente apagada por uma verdade simples e natural. Essas gentilezas servem apenas para distrair o vulgo, incapaz de consumir o alimento mais sólido e mais firme [...]⁵²

Montaigne recolhe nos clássicos exemplos que vêm referendar sua posição crítica em relação às habilidades proporcionadas pela retórica. Todos eles acusam o efeito contrário ao esperado ao darem precedência ao *verbum* relativamente à *res*. Do *Diálogo dos oradores*, de Tácito, extraí o relato sobre o discurso dos embaixadores de Samos, que cansam os ouvidos do rei de Esparta, mas não conseguem persuadi-lo⁵³. Alude, em seguida, aos discursos de dois arquitetos ao povo de Atenas, um longo e afetado e outro brevíssimo e espirituoso⁵⁴; e por último, lembra a ironia de Catão relativamente à eloquência de Cícero, sua exuberância não lhe provoca admiração como em todos seus

Clássicas, n. 3. 1999. p. 54 – 56. Sénèque. *Épîtres a Lucilius*. Tradução de Pintrel et Jean La Fontaine. In: *Oeuvres complètes*. Paris: J.-J. Dubochet et Compagnie, 1844.

⁵¹ Ver *Ensaio*. Livro III, 8. *Les Essais*. “L’ art de conferer”.

⁵² “Il ne sçait pas la rhetorique, ny, pour avant-jeu, capter la benivolence du candide lecteur, ny ne luy chaut de le sçavoir. De vray, toute cette belle peinture s’efface aisément par le lustre d’une vérité simple et naïve. Ces gentillesses ne servent que pour amuser le vulgaire, incapable de prendre la viande plus massive et plus ferme.” *Ensaio*. Livro I, 26. p. 253. *Les Essais*. p. 169, 170. Montaigne aqui está num verdadeiro embate contra a tradição escolar de seu tempo. Nos colégios do século XVI, ao fim do ciclo escolar básico, os alunos devem possuir as seguintes habilidades em retórica: identificar as proposições para discussão; saber enunciar as razões e os tipos de provas; conhecer e aplicar os argumentos clássicos; saber selecionar e dispor as figuras mais convenientes para a persuasão. Devem conhecer e dominar os diferentes gêneros retóricos, desenvolvendo habilidades para escrever e falar no estilo grandioso. Os manuais de retórica utilizados nos colégios tinham por objetivo: primeiro, capacitar os alunos para reconhecerem os elementos fundamentais da persuasão; segundo, capacitá-los na elaboração de seus próprios discursos nos três gêneros retóricos. Estes manuais também traziam vários materiais a serem utilizados nos discursos: lugares, figuras, livros de lugares-comuns. Claro está que estas não são as preocupações de Montaigne. Conferir Moss, A. “Humanist education”. In: *The Cambridge History of Literary Criticism*, Vol 3. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 150, 151.

⁵³ *Ensaio*. Livro I, 26. p. 253, 254. *Les Essais*. p. 170.

⁵⁴ *Ensaio*. Livro I, 26. p. 254. *Les Essais*. p. 170.

concidadãos, mas apenas risos⁵⁵. Os três casos evidenciam a pouca eficácia dos discursos, aos quais, embora artisticamente concebidos, parece faltar o alcance da *res*, dos argumentos.

A consideração que segue refere-se às regras da poética. Mais uma vez a ênfase é posta na necessária valorização da *res*. Para muitos humanistas, assim como para Cícero e Quintiliano, a variação da *res* depende inexoravelmente da variação da *verba*; isso tanto na prosa quanto na poesia. O fundamental num poema, observa Montaigne, são o belo achado e o teor poético da sentença e não o verso, como crê ingenuamente a maioria⁵⁶. Importa o quanto as palavras expressam de invenção, de delicadeza, de vivacidade, de beleza, mais que sua submissão às técnicas poéticas. As regras da composição servem para dar forma estilística ao poema, mas é a matéria que faz sua força e expressividade:

[A] Não sou dos que pensam que o bom ritmo faz o bom poema: deixai-o alongar uma sílaba breve, se ele assim quiser; quanto a isso, nenhuma restrição; se nele as invenções sorriem, se o espírito e o julgamento fizeram bem seu trabalho, eis um bom poeta, direi, porém um mau versificador.⁵⁷

⁵⁵ Ensaios. Livro I, 26. p. 254. Les Essais. p. 170.

⁵⁶ Os principais alvos do estudo da poesia são o ritmo, a sonoridade das línguas latina e grega e as técnicas de versificação. Os primeiros manuais escolares de arte poética são publicados pelos jesuítas, em 1590, e serão utilizados como material didático para as aulas de humanidades. Os programas escolares, além do ensino da composição poética, interessam-se pela poesia, juntamente com a história e a filosofia, como matéria que venha a colaborar na formação do caráter. Conferir Moss, A. "Humanist education". In: The Cambridge history of literary criticism. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 145 – 154. Ver Aguzzi-Barbagli, D. "Humanism and poetics". In: Rabil Jr. A. (Ed.) Renaissance humanism: foundations, forms and legacy, v. 3. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1991.

⁵⁷ "[A] Je ne suis pas de ceux qui pensent la bonne rithme faire le bon poeme: laissez luy allonger une courte syllabe, s'il veut; pour cela, non force; si les inventions y rient, si l'esprit et le jugement y ont bien fait leur office, voylà un bon poete, diray-je, mais un mauvais versificateur." Ensaios. Livro I, 26. p. 154. Les Essais. p. 170. No capítulo "Do jovem Catão" Montaigne comenta os critérios de avaliação da poesia e o quanto a boa poesia escapa deles: "Em uma certa medida inferior, podemos julgá-la pelos preceitos e por arte. Mas a boa, a excelente, a divina está acima das regras e da razão. Quem discerni-lhe a beleza com olhar firme e sereno não a verá, não mais que ao fulgor de um relâmpago. Ela não seduz nosso julgamento: arrebatá-lo e devastá-lo." Ensaios. Livro I, 37. p. 346. Les Essais. p. 231, 232.

Qualquer criança pode aprender e dominar as técnicas de cadenciar as palavras e de compor rimas, imitando, assim, os grandes poetas; porém os poemas dependem, antes, da matéria que lhes dá corpo. Enfim, é também na *res* que está a vitalidade do poema e nela deve se concentrar primeiramente o poeta, para, apenas numa fase posterior, buscar conformar as palavras às regras da composição. Nesse sentido, o exemplo do poeta cômico ateniense Menandro ilustra perfeitamente a posição de Montaigne:

[A] Foi o que Meandro respondeu quando, ao se aproximar o dia para o qual havia prometido uma comédia, recriminaram-no porque ainda não havia começado a trabalhar nela: 'Ela está composta e pronta; falta apenas acrescentar os versos'.⁵⁸ Ao que Montaigne completa: "Tendo as coisas e a matéria dispostas na alma, ele pouco se preocupava com o restante."⁵⁹

A quarta e última observação diz respeito à dialética. Já tivemos a oportunidade de ver as críticas aos "ergotismos da lógica" em relação ao ensino da filosofia. Aqui voltamos a estas críticas. Os silogismos sofísticos são considerados "espertezas" que não devem ocupar o entendimento de um adulto e, desde que se esteja prevenido e não se deixe convencer por suas armadilhas, ou seja, desde que não se deixe induzir ao erro, não oferecerão perigo. Que se brinque, pois, com eles: "[A] Se essas tolas argúcias [...] devem persuadi-lo de uma mentira, isso é perigoso; mas se permanecem sem efeito e só incitam a rir, não vejo por que deva acautelar-se"⁶⁰ Mas, caso o jovem se sinta pressionado a resolver o jogo de palavras em forma de um silogismo, que não se dê ao trabalho de encontrar uma resposta. É melhor que o ironize, assinalando o quanto é tolo prender-se a um emaranhado de palavras. Esse é

⁵⁸ "[A] C'est ce que respondi Menander, comme on le tensat, approchant le jour auquel il avoit promis une comedie, dequoy il n'y avoit encore mis la main: 'Elle est composée et preste, il ne reste qu'à adjoûter les vers.'" Ensaios. Livro I, 26. p. 155. Les Essais. p. 170, 171.

⁵⁹ "[A] Ayant les choses et la matiere disposée en l'ame, il mettoit en peu de compte le demeurant." Ensaios. Livro I, 26. p. 155. Les Essais. p. 171.

⁶⁰ "[A] Si ces sottes arguties [...] luy doivent persuader une mensonge, cela est dangereux; mais si elles demeurent sans effect et ne l'esmeuvent qu'à rire, je ne voy pas pourquoy il s'en doive donner garde." Ensaios. Livro I, 26. p. 255, 256. Les Essais. p. 171.

o ponto da crítica: o uso abusivo dos silogismos e a prevalência da atenção à forma podem cair no puro jogo vazio de palavras, servindo mais para nos prender em seus meandros sofisticados do que para expressar efetivamente algo de significativo acerca das coisas; suas sutilezas, na verdade, são formas “espinhosas”, que nada acrescentam à matéria. Uma boa ilustração desta posição, Montaigne a encontra na censura dirigida por Crisipo àquele que contra-argumentava com Cleantes, utilizando-se de “agudezas dialéticas”: “[C] Vai brincar desses malabarismos com as crianças, e não desvie para isso os pensamentos sérios de um homem adulto.”⁶¹ O que se pretende esclarecer na crítica aos argumentos carregados de sofismas e das “sutilizas” da dialética não foge ao sentido geral das críticas anteriores: é tolice colocar as palavras à frente das matérias, curvar-se ao formalismo de suas técnicas.

Montaigne conclui a série de observações voltando ao centro de seu argumento: são as palavras que devem se adaptar a matéria do argumento⁶²; as *res* devem comandar as *verba* e não o contrário; da mesma forma, é o artifício (a forma e a arte) que deve ceder ao sentido, à significação das idéias a serem expressas. De forma bastante pessoal, Montaigne confessa ocorrer-lhe de deformar uma citação para adaptá-la ao sentido de suas idéias; nunca rompe a seqüência de seu pensamento, o encadeamento de suas idéias, para satisfazer a arte do discurso. Diz ele: “[C] De muito melhor grado torço uma boa frase para costurá-la em mim do que torço meu fio para ir buscá-la.”⁶³

Encerrada a seqüência das críticas, em um último argumento vemos sintetizada a opinião e o desejo do ensaísta, que bem podem ser interpretados como uma recomendação final acerca das relações entre as palavras e as coisas:

⁶¹ “[C] Joue-toi de ces batteilles avec les enfans, et ne destourne à cela les pensées serieuses d’un homme d’aage.” Ensaíos. Livro I, 26. p. 256. Les Essais. p. 171.

⁶² Para corroborar sua posição Montaigne cita Quintiliano: “[C] ‘Ou que, em vez de escolher as palavras para as coisas, vão procurar fora do tema coisas a que as palavras possam servir.’” *Institution oratoire*. Livro VIII, 3. “[C] *aut qui non verba rebus aptant, sed res extrinsecus arcessunt, quibus verba convenient.*” E, em seguida, uma citação de Sêneca: “Há os que, para poderem expressar um dito que lhes agrada, embrenham-se num tema que não tinha intenção de abordar” *Epistolas*, 59. “*Sunt qui alicujus verbi decore placentis vocentur ad id quod non proposuerant scribere.*” Ensaíos. Livro I, 26. p. 256. Les Essais. p. 171.

⁶³ “[C] Je tors bien plus volontiers une bonne sentence pour la coudre sur moy, que je ne tors mon fil pour l’aller querir.” Ensaíos. Livro I, 26. p. 256. Les Essais. p. 171.

[A] [...] cabe às palavras servir e seguir; e que o gascão o consiga, se o francês não conseguir ir até lá. Quero que as coisas predominem, e que invadam de tal forma a imaginação de quem escuta que ele não tenha a menor lembrança das palavras.⁶⁴

3. Falar e julgar

Nos argumentos finais da dissertação do capítulo aqui considerado, temos o momento afirmativo das observações relacionadas à linguagem. Montaigne comenta as suas preferências no modo de falar e de se conduzir em sociedade: apresenta o estilo de fala que ele próprio aprecia e aquela que deve melhor convir ao fidalgo. Aqui deve prevalecer a *res*, a valorização da fala simples e comum, sustentada pelo efetivo entendimento das coisas. Podemos enumerar dois eixos principais nesta parte: o estilo natural defendido por Montaigne e a contraposição entre a mera imitação e o exercício do julgamento.

Em relação ao estilo do falar, Montaigne escreve:

O falar que aprecio é um falar simples e natural, tanto no papel como na boca; um falar suculento e musculoso, breve e denso [C], não tanto delicado e bem arrumado como veemente e brusco. ‘A expressão será boa se ferir’⁶⁵, [A] antes difícil que tedioso, livre de afetação, desregrado, descosido e ousado: cada trecho forme seu corpo próprio, não pedantesco, não fradesco, não

⁶⁴ “[A] Au rebours c’est aux paroles à servir et à suivre, et que le Gascon y arrive, si le François n’y peut aller. Je veux que les choses surmontent, et qu’elles remplissent de façon l’imagination de celui qui écoute, qu’il n’aye aucune souvenance des mots.” *Ensaaios*. Livro I, 26. p. 256. *Les Essais*. p. 171.

⁶⁵ “Epitáfio de Lucano, citado na *Biblioteca Latina* de Fabrício, II, 10”. Conferir em Montaigne, *Seleta dos Ensaaios*. Tradução de Toledo Malta. p. 118.

rabulesco mas soldadesco, como Suetônio⁶⁶ chama o de Júlio César [...]⁶⁷

O centro da argumentação está na oposição entre a linguagem espontânea, direta, proveniente do juízo e do pensamento e a linguagem técnica, sofisticada, preocupada em exhibir dotes artísticos (como ocorre naquela do pedante, do advogado, dos letrados). As qualidades a serem buscadas no falar - vigor, concisão, simplicidade, linguagem direta e até certo ponto ríspida – aproximam-se das observações feitas acerca das conversas bem conduzidas presentes no capítulo “Da arte da conversação”: “Aprecio que, entre homens de brio, nos expressemos corajosamente, que as palavras vão aonde vai o pensamento. Precisamos fortalecer o ouvido e endurecê-lo contra essa fragilidade do tom cerimonioso das palavras.”⁶⁸ Montaigne desgosta do tom refinado e carregado de ornamentos dos letrados; antes a concisão e a segura, que o falar copioso e amplo. Mas, sobretudo, que cada movimento ou etapa do assunto tratado tenha sentido, componha “um corpo” coeso, coerente em si mesmo, capaz de integrar-se ao conjunto da reflexão, que não pode perder-se em “tagarelices”, digressões que nada acrescentam ao debate do assunto⁶⁹.

⁶⁶ Suetônio (século I), biógrafo latino, escreveu, entre outras obras, *A vida dos Césares* e *Das homens ilustres*.

⁶⁷ “Le parler que j’aime, c’est un parler simple et naïf, tel sur le papier qu’à la bouche; un parler succulent et nerveux, court et serré, [C] non tant délicat et peigné comme véhément et brusque: *Haec demum sapiet dictio, quae feriet*, plustost difficile qu’ennuieux, esloigné d’affectation, desreglé, descousu et hardy: chaque lopin y face son corps; non pedantesque, non fratesque, non pleideresque, mais [A] plustost difficile qu’ennuieux, esloigné d’affectation, desreglé, descousu et hardy: chaque lopin y face son corps; non pedantesque, non fratesque, non pleideresque, mais plustost soldatesque, comme Suetone appelle celui de Julius Caesar [...]” Ensaaios. Livro I, 26. p. 256-257. Les Essais. p. 171, 172.

⁶⁸ Ver Ensaaios, Livro III, 8. p. 208, 210. Les Essais. p. 924. No “Da presunção” Montaigne comenta sua própria forma de falar e sua preocupação em evitar o artificialismo das técnicas da retórica: “De resto, minha linguagem nada tem de fácil e fluida: é rude [C] e descuidada, [A] com disposições livres e desregradadas; e apraz-me assim, [C] se não por meu julgamento, por minha inclinação. [A] Mas bem sinto que às vezes me entrego demais e que, à força de querer evitar a arte e a afetação, recaio neles por outro lado: ‘Labuto por ser breve e torno-me obscuro’ [citação de Horácio, *Arte poética*, 25].” Ensaaios. Livro II, 17. p. 458, 459. Les Essais. p. 638. E um pouco mais à frente no mesmo capítulo: “Assim como no agir, também no dizer sigo muito simplesmente minha forma natural [...]” Ensaaios. Livro II, 17. p. 458, 459. Les Essais. p. 638.

⁶⁹ Nesta exigência de sentido para cada parte da fala não está em questão a profundidade ou a superficialidade com que uma matéria é abordada, e sim sua capacidade de corresponder à conveniência (decoro) de cada situação, ao que cada situação pede. No capítulo “Da

Integra também a formação do fidalgo, o aprendizado dos comportamentos exigidos pelos padrões da vida em sociedade, sendo o desempenho no nível da linguagem em seus mais variados empregos, um elemento essencial da conduta de um homem bem educado. Montaigne não está descuidado deste aspecto da educação de seu pupilo: “[...] numa monarquia todo fidalgo deve ser educado à maneira de um cortesão.”⁷⁰ Todavia, não pretende oferecer instruções detalhadas sobre a formação do cortesão, como encontramos na literatura de costumes, de autores como Della Casa, Castiglione ou Guazzo⁷¹. Tanto é assim que sobre esta questão, a linguagem do cortesão, encontramos poucas linhas no I, 26, como veremos.

Estas observações relativas à maneira de falar são desenvolvidas através de três comparações com o estilo do vestuário. A primeira sugere que a displicência no vestir seja também aplicada ao falar; a segunda assinala que a exibição no falar é tão condenável quanto no trajar; e a terceira, apresenta uma comparação entre a imitação no estilo de roupa e a imitação das palavras, indicando ambas como fáceis por tocarem apenas a superfície, seja do corpo, seja das coisas. No desenvolvimento dessas três aproximações entre o vestuário e a linguagem está em causa, de um lado, a crítica da eloquência e do falar técnico e, de outro, a afirmação da eficiência de uma fala natural, voltada para compreensão das coisas.

Consideremos a primeira comparação:

[B] De bom grado venho imitando esse descaso que se vê em nossa juventude, no porte de suas vestimentas: o manto de banda, o capote em um ombro, uma meia mal

presunção”, Montaigne salienta que o tratamento dado às coisas deve ainda atender as circunstâncias a que servem, sendo necessário tratá-las (com profundidade ou somente em suas “casca externas”) e pronunciá-las em conformidade com as situações: “[A] Ora é preciso manejar as coisas superficialmente, ora aprofundá-las. [...] mas sei também que os maiores mestres, [C] Xenofonte e [A] Platão, amiúde os vemos ceder a essa maneira inferior e popular de dizer e tratar as coisas, sustentando-as com graças que nunca lhes faltam”. Assim, a maneira de falar deve procurar atender aos sentidos das coisas de acordo com o que cada situação exige, ou seja, é preciso saber o que está em causa e a melhor maneira de expressá-la.

⁷⁰ “[C] Et, en une monarchie, tout Gentil’homme doit estre dressé à la façon d’un cortisan.” Livro I, 26. p. 257. Les Essais. p. 172.

⁷¹. Sobre a maneira na literatura dos costumes no século XVI, particularmente Della Casa e Guazzo, ver Shearman, J. O Maneirismo. São Paulo: Cultrix, Edusp. 1978. p. 39 – 41.

esticada, o que manifesta uma altivez desdenhosa desses ornamentos estrangeiros e despreocupada de artifícios. Mas acho-a ainda mais bem empregada na forma do falar. [C] Toda afetação, sobretudo na jovialidade e liberdade francesas, cai mal para o cortesão.⁷²

Tanto o vestuário quanto a linguagem revelam um estilo, expressam uma maneira. A negligência ensaiada no trajar é, na verdade, uma forma dissimulada de empregar o artifício, sem demonstrar fazê-lo. Trata-se de uma desconsideração proposital das regras, que pretende conferir ao sujeito um ar de naturalidade. É esta mesma naturalidade construída que deve ser buscada pelo cortesão na sua fala: “[...] Por isso fazemos bem em desviar-nos um pouco para o natural e o desprezioso.”⁷³ Montaigne entende que a linguagem deva ser expressa sem afetação e sem demonstração de esforço ou embaraço, fluindo de maneira espontânea, comum e fácil, e, garantindo a prevalência das *res* sobre as *verba*.

Temos, aqui, nitidamente, a influência de Castiglione e de seu conceito de *sprezzatura*⁷⁴, correspondente à desenvoltura advinda de uma cuidadosa formação integral do cortesão, refere-se à uma disposição para a realização de

⁷² “[B] J’ay volontiers imité cette desbauche qui se voit en nostre jeunesse, au port de leurs vestemens: un manteau en escharpe, la cape sur une espaulle, un bas mal tendu, qui represente une fierté desdaigneuse de ces paremens estrangers, et nonchallante de l’art. Mais je la trouve encore mieus employée en la forme du parler. [C] Toute affectation, nommeement en la gayeté et liberté françoise, est mesadvenante au cortisan.” Livro I, 26. p. 257. Les Essais. p. 172.

⁷³ “[...]Parquoy nous faisons bien de gauchir un peu sur le naïf et mesprisant.” Ensaio. Livro I, 26. p. 257. Les Essais. p. 172.

⁷⁴ Pécora entende a *sprezzatura* como uma “faculdade” ou “facilidade” no fazer, uma “superioridade sem esforço” que agrega na ação a elegância e certa displicência. Conferir Pécora, A. “A cena da perfeição”. In: Castiglione, B. O cortesão. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. XI. Castiglione assim explica a *sprezzatura*: “evitar ao máximo, e como um áspero e perigoso escolho, a afetação; e, talvez para dizer uma palavra nova, usar em cada coisa uma certa *sprezzatura* [displicência] que oculte a arte e demonstre que o que se faz e diz é feito sem esforço e quase sem pensar. É disso, creio eu, que deriva em boa parte a graça, pois das coisas raras e bem feitas cada um sabe as dificuldades, por isso nelas a facilidade provoca grande maravilha; e, ao contrário, esforçar-se, ou como se diz, arrepelar-se, produz suma falta de graça e faz apreciar pouco qualquer coisa, por maior que ela seja. Porém, pode-se dizer que é arte verdadeira aquela que não pareça arte; e em outra coisa não há que se esforçar, senão em escondê-la, porque, se é descoberta, perde todo o crédito e torna o homem pouco estimado.” Castiglione, B. O cortesão. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 43.

qualquer ação com facilidade e naturalidade (até ao ponto de parecer negligente). Esta qualidade não se confina nos limites da etiqueta, para além dela, visa o caráter virtuoso e a destreza do corpo. O cortesão de Castiglione é o homem formado para uma sociedade politicamente bem definida: ele irá freqüentar a corte e se relacionar com seus iguais e com o príncipe. Sua maneira “naturalmente” elegante (aqui a realização da moralidade ganha um forte traço estético), é, na verdade, detalhadamente treinada. A aparente casualidade e facilidade (virtuosismo técnico), graça e beleza nos gestos e em tudo que faz são frutos de um cuidadoso processo formativo nas artes. A naturalidade do cortesão nasce, assim, da dissimulação do artifício.

Para seu aluno fidalgo, Montaigne recomenda também que a afetação e o entusiasmo sejam substituídos pela naturalidade, por certo desprezo pelo esforço - *um peu sur le naïf et mesprisant* - e despreocupação com o artifício - *nonchallante de l'art* -, uma atitude assemelhada à *sprezzatura*. Como em Castiglione, para atingir tal maneira de se portar e falar, o pupilo de Montaigne também depende de um processo de formação. No entanto, poderíamos dizer que, se o “desprezo” de Castiglione se estabelece como um patamar para além das artes ou das técnicas, em Montaigne ele parece situar-se um pouco aquém delas. Mais que buscar uma elegância displicente, o que ele tem em vista é a precedência da matéria do que está sendo dito. Pouco importa se são expressas num estilo “descosido”, “brusco”, “soldadesco”, marcado pela naturalidade e simplicidade⁷⁵. A recomendação de Montaigne articula-se em dois níveis: um é a precedência do argumento, da coisa, sobre o arranjo das palavras; o outro, é a busca de um estilo adequado ao primeiro nível: o estilo soldadesco, a que se referia há pouco.

É preciso, ainda, evitar os artifícios que obscurecem e cortam o encadeamento e o movimento das idéias, expondo as partes de sua composição: “[A] Não gosto de texturas em que as junções e as costuras apareçam, assim como em um belo corpo não devemos conseguir contar os

⁷⁵ Segundo Demonet, a fala que Montaigne aprecia procura agregar duas qualidades buscadas na formação do fidalgo: vigor militar e simplicidade civil. Conferir Demonet, M.-L. Michel de Montaigne: Les Essais. Paris: Presses Univertaires de France, 1985. p. 70.

ossos e as veias.”⁷⁶ A simplicidade e a espontaneidade da fala dão ao discurso uma maior coesão e revelam preocupação com a clareza e não com “as costuras” da disposição ou com os ornamentos da elocução. Numa adição tardia percebemos, na ênfase sobre a necessidade de clareza e no alerta em relação aos desvios que a eloqüência pode provocar, a influência de Sêneca, que se confirma por duas citações seguidas no parágrafo. A primeira é tirada da *Carta XL* - “O discurso que está a serviço da verdade deve ser simples e sem artifício”, e a outra, a *Carta LXXV*, na qual Sêneca recomenda a simplicidade no estilo – “Quem se esmera no falar a não ser quem quer falar com afetação?”⁷⁷

A segunda comparação entre a linguagem e o vestuário tomará a forma de uma advertência moral: a condenação do desejo de se exibir e querer mostrar-se superior, utilizando artifícios da linguagem que não fazem parte do uso comum. Essa maneira de proceder revela pedantismo, infantilidade e inconveniência. Deste modo, através desta advertência, fica claro que os artifícios, geralmente empregados na tentativa de apresentar erudição ou polidez, quando muito podem iludir o rude; para os mais atentos, apenas revelam inépcia, dissimulação e ingenuidade, facilmente percebidas:

Assim como no trajar-se é pusilanimidade querer distinguir-se por alguma maneira característica particular e inusitada, da mesma forma na linguagem a busca de

⁷⁶ “Je n’ayme point de tissure où les liaisons et les coutures paroissent, tout ainsi qu’en un beau corps, il ne faut qu’on y puisse compter les os et les veines.” Ensaio. Livro I, 26. p. 257. Les Essais. p. 172.

⁷⁷ “[C] *Quae veritati operam dat oratio, incomposita sit et simplex. Quis accurate loquitur, nisi qui vult putide loqui?*” Ensaio. Livro I, 26. p. 257. Les Essais. p. 172. A seqüência dessa segunda citação é ainda mais reveladora da afinidade entre os propósitos de Montaigne e a posição de Sêneca sobre a eloqüência e a fala atenta aos sentidos das coisas: “Todo o nosso propósito deve reduzir-se a dizer o que sentimos e a sentir o que estamos dizendo: nossa palavra tem que estar de acordo com nossa vida. Terá cumprido retamente sua encomenda aquele que encontra igual tanto quanto é visto como quanto é ouvido. Não é prazer, senão proveito que tem que produzir nossas palavras. Porém, se podemos contar com a eloqüência sem buscá-la, se a temos à mão, chegou em boa hora para pôr-se a serviço das idéias nobres, mas comporta-se de maneira que mais que ensinar ela mesma, nos ensine as idéias. As outras artes só atendem à habilidade da expressão, mas aqui trata-se do grande negócio da alma.”

expressões novas e de palavras pouco conhecidas provém de uma ambição pueril e pedantesca.⁷⁸

Há uma crítica semelhante a esta no I, 26. Nela é recomendado ao jovem que siga os costumes e os usos, abandonando qualquer tentativa de querer se mostrar diferente ou superior, o que apenas revelaria uma “ambição pueril” de querer se destacar⁷⁹. Aqui o foco é outro, é a linguagem; mas, o teor da crítica é o mesmo, sofisticar ou obscurecer a linguagem com artifícios na intenção de se elevar demonstra apenas pobreza de espírito. O seu contrário, a preocupação em ser claro, evidencia a grandeza de caráter empenhada na preocupação com o se fazer entender. A advertência que Montaigne faz ao gramático Aristófanes, por desmerecer a linguagem de Epicuro devido a sua simplicidade, visa justamente salientar o valor afirmativo e moral que há na preocupação em se fazer entender, em buscar a forma direta no falar: “[...] Aristófanes nada entendia sobre isso quando criticou em Epicuro a simplicidade das palavras e o fim de sua oratória, que era tão somente clareza de linguagem.”⁸⁰ Epicuro abre mão da eloquência em favor da clareza de suas idéias, daí se utilizar de uma linguagem simples e direta.

Montaigne insiste: “Possas eu servir-me apenas das [palavras] que servem aos mercados de Paris!”⁸¹ Podemos aqui lembrar uma advertência anterior referente à adequação das condutas, mas, que aplica-se bem ao

⁷⁸ “Comme aux accoustremens c'est pusillanimité de se vouloir marquer par quelque façon particuliere et inusitée: de mesmes, au langage, la recherche des frases nouvelles et de mots peu cogneuz vient d'une ambition puerile et pedantesque.” Ensaio. Livro I, 26. p. 257. Les Essais. p. 172.

⁷⁹ “Que evite essas imagens professorais e impolidas e essa ambição pueril de querer parecer mais fino para ser diferente, e obter renome por suas críticas e originalidades.” Ensaio. Livro I, 26. p. 231. Les Essais. p. 154. No “De três relacionamentos” da mesma forma que condena o querer fazer-se superior aos outros, sem de fato o ser, Montaigne também repudia os que ostentam seu saber junto aos ignorantes: “[B] Acima de tudo, em minha opinião é bancar o tolo fazer-se de entendedor entre os que não o são, falar sempre tensamente, ‘favellar in punta di forchetta’ [‘falar na ponta do garfo’, apuradamente]. É preciso baixar até o modo de ser daquele com quem estais [...]” Ensaio. Livro III, 3. p. 53. Les Essais. p. 822.

⁸⁰ “Aristophanes le grammairien n'y entendoit rien, de reprendre en Epicurus la simplicité de ses mots et la fin de son art oratoire, qui estoit perspicuité de langage seulement.” Ensaio. Livro I, 26. p. 257, 258. Les Essais. p. 172.

⁸¹ “Peusse-je ne me servir que de ceux qui servent aux haies à Paris!” Ensaio. Livro I, 26. p. 257. Les Essais. p. 172.

exercício da fala: “Que sua conduta siga o uso”⁸² Para aquele que tem a intenção de expor claramente suas idéias e de fazer-se entender, a expressão ordinária, usual e, portanto, a simplicidade e a naturalidade é o modo mais conveniente de expressão. Esta linguagem espontânea é “natural” porque habitual e de uso comum, acessível a todos e desprovida de artifícios.

Na terceira aproximação entre o trajar e a linguagem temos a crítica mais forte ao artifício e, em contraponto, sua adesão à fala “densa” e “musculosa” de sentido: “A força e os nervos não se emprestam; emprestam-se os adornos e o manto.”⁸³ É bastante claro o valor secundário atribuído ao estilo e às artes das letras. São os assuntos e os julgamentos sobre as coisas que, efetivamente, precisam ser assumidos e praticados. Importa notarmos que Montaigne, ao discutir a linguagem, não está preocupado com o valor estético ou persuasivo de um estilo em particular ou com a necessidade da variação de estilos; um dos temas recorrentes entre os humanistas (Valla, Erasmo, Vives) e também presente na famosa querela entre os ciceronianos e os anticiceronianos⁸⁴.

A questão essencial para Montaigne diz respeito à imitação do falar, uma vez que ela dispensa toda capacidade reflexiva para o tratamento das coisas. Imitar uma maneira de falar, aplicar as técnicas da eloqüência ou repetir as sentenças dos clássicos, diz ele, não é difícil; qualquer criança pode utilizar as técnicas da versificação, mas nem por isso escreverá um belo poema. Ocorre o mesmo com a imitação dos discursos:

⁸² Ensaio. Livro I, 26. p. 249. Les Essais. p. 167.

⁸³ “La force et les nerfs ne s'empruntent point; les atours et le manteau s'emprunte.” Ensaio. Livro I, 26. p. 257. Les Essais. p. 172.

⁸⁴ A variação dos estilos é, por exemplo, um dos temas centrais para Erasmo: o bom orador, ou mesmo o escritor, devem ser perspicazes em procurar o estilo que melhor se encaixe ao assunto tratado e, ainda, saber extrair do próprio estilo toda a sua riqueza. A defesa da variação dos estilos vem de encontro à tradição humanista italiana que defendia a utilização irrestrita do estilo ciceroniano. A querela anticiceroniana, protagonizada por humanistas como Valla e Pico, e mais tarde por Erasmo, justamente se opõe ao emprego exclusivo do modelo ciceroniano, colocando-se a favor da variação do estilo conforme a matéria e as circunstâncias. Erasmo é um dos grandes defensores da variação de estilos por entender que a prática de um único modelo constrange o desenvolvimento da criatividade e do espírito crítico. Ver Erasmo, *Ciceroniamus*, de 1528. Conferir Marc Fumaroli. *L'Âge de l'éloquence*. p. 98. Conferir Pinto, F. M. O discurso humanista de Erasmo: uma retórica da interioridade. cap. 4.

[C] Toda uma multidão adota incontinenti a imitação do falar, por sua facilidade; a imitação do julgar, do inventar não vai assim tão depressa. A maior parte dos leitores, por terem encontrado uma roupa igual, acreditam muito erroneamente possuir um corpo igual.⁸⁵

Repetir um modo de falar não requer sequer a utilização das técnicas da eloqüência. Já a invenção dos argumentos e a compreensão das matérias e sua avaliação exigem o exercício do julgamento - que não pode ser imitado, que exige o trabalho pessoal de “digestão” do sentido. Montaigne faz referência à própria relação que seus leitores têm com sua obra: “A maior parte dos que me freqüentam falam como os *Ensaíos*, mas não sei se pensam igual.”⁸⁶ Enfim, não se trata apenas de ser capaz de imitar um modo de falar; o valor do argumento vem do julgamento que lhe confere sentido. É preciso, assim, ir além dos estudos literários, romper com a educação livresca e entrar nas experiências e práticas da vida.

4. Um aprendizado para a vida

O último parágrafo da parte propriamente dissertativa do I, 26⁸⁷ compõe-se de dois movimentos que sintetizam as posições apresentadas anteriormente: um reafirma as considerações de Montaigne acerca do ensino e do aprendizado da linguagem; outro, mais específico, contrapõe o ensino das línguas antigas e das línguas vulgares.

O latim é considerado pelos humanistas não só um instrumento de comunicação, mas também a língua pela qual se apreende a sabedoria e se alcança a exemplaridade oferecida pelos grandes homens do passado

⁸⁵ “[C] L’imitation du parler, par sa facilité, suit incontinent tout un peuple; l’imitation du juger, de l’inventer ne va pas si vite. La plus part des lecteurs, pour avoir trouvé une pareille robe, pensent tres-faucement tenir un pareil corps.” *Ensaíos*. Livro I, 26. p. 258. *Les Essais*. p. 172.

⁸⁶ “La plus part de ceux qui me hantent, parlent de mesme les *Essais*: mais je ne sçay s’ils pensent de mesmes.” *Ensaíos*. Livro I, 26. p. 258. *Les Essais*. p. 172.

⁸⁷ Estamos, então, nas palavras finais do desenvolvimento das proposições pedagógicas e já introduzindo as considerações autobiográficas que compõem o epílogo do capítulo.

clássico. O empenho demonstrado em cultivar a pureza dessa língua⁸⁸ tem justamente como objetivo alcançar a sabedoria depositada nesses escritos excelentes, sem intermediações, e com o maior rigor possível. Vem daí todo o trabalho filológico das traduções das obras clássicas e ainda a dedicação dos humanistas ao aprendizado e ensino da língua latina.

Montaigne não deixa de dar valor a este aprendizado: “Sem a menor dúvida, o grego e o latim são um belo e grande ornamento.”⁸⁹ Mas o excesso de dedicação e o rigor exigido nas escolas para aprendê-lo não lhe parece oferecer um retorno satisfatório. Haja vista a degradação dos próprios estudos humanistas nos colégios: a imitação servil dos antigos, o cultivo da pura erudição em lugar do estímulo à formação moral e ao exercício do julgamento sobre as coisas. Percebendo, assim, que a educação falha no seu propósito essencial - a formação para a vida - e ciente das exigências para um rigoroso aprendizado do latim e do grego, Montaigne conclui que: “[...] se paga muito caro por eles.”⁹⁰

Por outro lado, é patente a relevância do aprendizado das línguas vulgares: “Eu gostaria primeiramente de saber bem minha língua, e a de meus vizinhos, com as quais mantenho mais ordinário comércio.”⁹¹ Aqui se encontra o ponto central dessa argumentação. A valorização da linguagem cotidiana não só traz implícita a crítica contra a educação letrada, como também reafirma a necessidade de aproximar a formação das práticas dos homens em

⁸⁸ Os humanistas desprezam o latim medieval por considerá-lo instrumental e fortemente vinculado aos estudos escolásticos (*estilo parisiense*). O latim da Idade Média, apesar de ser utilizado como idioma internacional e servir à comunicação dos sermões, das cartas diplomáticas, das conferências dos estudiosos, continha muitas impurezas advindas do vernáculo. Latim bárbaro ou gótico segundo os humanistas, bárbaro não somente como oposto ao elegante ou inculto, mas também por suas traduções infieis dos antigos. Em substituição a este latim, os humanistas apresentam o que julgam ser o latim verdadeiro, que se contrapõe ao confuso latim medieval e se impõe por sua facilidade. Conferir Garin, E. Idade Média e Renascimento. Lisboa: Estampa, 1994. p. 107, 108. Sobre aspectos sociológicos do uso do latim a partir do século XV, ver Burke, P. A arte da conversação, capítulo 2. Tradução de Álvaro L. Hattner. São Paulo: Unesp, 1995. p. 51 – 88.

⁸⁹ “C'est un bel et grand agencement sans doute que le Grec et Latin [...]” Ensaio. Livro I, 26. p. 258. Les Essais. p. 173.

⁹⁰ “[...] mais on l'accepte trop cher.” Ensaio. Livro I, 26. p. 258. Les Essais. p. 173.

⁹¹ “Je voudrais premierement bien sçavoir ma langue, et celle de mes voisins, où j'ay plus ordinaire commerce.” Ensaio. Livro I, 26. p. 258. Les Essais. p. 173.

sociedade⁹². Assinala ainda, mais uma vez, que a linguagem simples e espontânea é a melhor forma de expressão na comunicação e freqüentação dos homens, o que certamente a põe na direção das línguas vulgares.

Montaigne mostra-se bem familiarizado com a linguagem comum. Encontramos, por exemplo, um interessante comentário no capítulo “Da presunção” sobre a língua francesa e sobre um de seus dialetos, que ele confessa admirar particularmente:

[A] Bem acima de nós, perto das montanhas, há um dialeto gascão que acho singularmente belo, seco, breve, expressivo, e na verdade uma linguagem mais máscula e militar do que qualquer outra que ouço; [C] tão nervosa, forte e exata quanto o francês é gracioso, delicado e abundante.⁹³

As qualidades que diz existirem nesse dialeto são as mesmas do estilo de fala que aprecia - um falar “brusco”, “soldadesco”, “breve” e “musculoso”. O que importa efetivamente para Montaigne é registrar que as preocupações com a linguagem devem ter em seu horizonte a comunicação satisfatória entre os homens. Para tanto não é necessário dedicar tempo e esforços desmedidos no aprendizado das línguas antigas e da retórica: “Isso não significa que o dizer bem não seja uma coisa bela e boa, mas não tão boa como a fazem; e desagrada-me que toda a nossa vida se ocupe nisso.”⁹⁴

Podemos tomar os dois comentários finais colhidos por Montaigne da cultura antiga como advertências que sintetizam suas posições relativas aos estudos literários. A primeira delas apóia-se em Platão⁹⁵: os atenienses

⁹² Esta é também uma reivindicação antiga de alguns italianos, como Sadolet. E, assim como ele, Vives enuncia explicitamente em suas obras pedagógicas a necessidade do conhecimento das línguas vulgares e dialetos: “[...] os pais em seu lar e o mestre na escola devem por viva diligência em que os meninos pronunciem corretamente o idioma pátrio e que tenham desenvoltura e desejo em falar [...]” Vives. *Las Disciplinas*. Parte II, Livro III, capítulo 1. In: Vives, J. L. *Obras completas*, v. 2. Madrid: M. Aguilar, 1948. p. 573.

⁹³ *Ensaio*. Livro II, 17. p. 460. *Les Essais*. p. 639.

⁹⁴ “Ce n’est pas à dire que ce ne soit une belle et bonne chose que le bien dire, mais non pas si bonne qu’on la faict; et suis despit dequoy nostre vie s’embesongne toute à cela.” *Ensaio*. Livro I, 26. p. 258. *Les Essais*. p. 173.

⁹⁵ Platão. *Leis*. Livro I. Bauru: Edipro, 1999. p. 90.

investem no falar copioso e elegante, os lacedemônios preocupam-se mais com a loquacidade, e os cretenses se interessam pela “[...] fecundidade das concepções mais que da linguagem: são estes os melhores.”⁹⁶ O segundo comentário vem da alusão de Zenão e sua preferência pelo aluno interessado no sentido das coisas: “Zenão dizia que tinha dois tipos de discípulos: um, que ele chamava de filologous [*filólogos*], curiosos de aprender as coisas, que eram seus prediletos; os outros, logofilous [*logófilos*] que só se preocupavam com a linguagem.”⁹⁷

⁹⁶ “[...] fécondité des conceptions plus que du langage: ceux-cy sont les meilleurs.” Ensaio. Livro I, 26. p. 258. Les Essais. p. 173.

⁹⁷ “Zenon disoit qu’il avoit deux sortes de disciples: les uns, qu’il nommoit *philologous*, curieux d’apprendre les choses, qui estoient ses mignons; les autres, *logophilous*, qui n’avoient soing que du langage.” Ensaio. Livro I, 26. p. 258. Les Essais. p. 173.

CAPÍTULO 6: AUTOBIOGRAFIA

Introdução: a experiência de Montaigne

[B] [...] o único fruto de minha aprendizagem é fazer-me sentir o quanto me resta para aprender.¹

O epílogo do “Da educação das crianças” é de caráter autobiográfico². Nele Montaigne fala de sua primeira infância cercada de esmerados cuidados, do aprendizado do latim e do grego, assim como de sua experiência na escola.

Importa notarmos que neste epílogo, como no proêmio, encontramos elementos autobiográficos que podem ser tomados como segmentos essenciais para a compreensão das idéias pedagógicas desenvolvidas ao longo do ensaio. Mas, estaríamos equivocados se entendêssemos que com o registro de suas experiências Montaigne tenha pretendido colocar-se como modelo a ser seguido, o que podemos verificar, por exemplo, em seu comentário sobre a forma como aprendeu o latim: “Direi aqui uma forma de tê-los [o aprendizado do latim e do grego] por um preço mais baixo que de costume, e que foi experimentada em mim mesmo. Sirva-se dela quem quiser.”³ Sua intenção primeira, ao sondar o trajeto da própria educação, consiste principalmente em, através dele, conhecer-se e, nisto, encontrar matéria para traçar seus próprios juízos e opiniões.

No capítulo “Da experiência”, em oposição à convicção de que as generalidades e exemplos colhidos nas leis, nas doutrinas ou na história

¹ Ensaio. Livro III, 13. p. 438. Les Essais. p. 1075.

² Para a biografia de Montaigne ver Trinquet. R. La jeunesse de Montaigne: ses origines familiales, son enfance e ses études. Paris: Nizet, 1972. Conferir também o importante trabalho de Frame, D. Montaigne une vie, une oeuvre 1533-1592. Paris: Honoré Champion, 1994. Nakam, G. Montaigne et son temps. Paris: Gallimard, 1993. Lacouture, J. Montaigne a cavalo. Tradução de F. Rangel. Rio de Janeiro: Record, 1998.

³ “Je diray icy une façon d'en avoir meilleur marché que de coutume, qui a esté essayée en moymesmes. S'en servira qui voudra.” Ensaio. Livro I, 26. p. 258. Les Essais. p. 173. De outra forma, podemos encontrar um paralelo com o que aqui se afirma e as considerações no início do III, 13 acerca das leis (humanas e naturais) ou dos preceitos morais a serem aplicados nos casos particulares; os exemplos e as noções gerais não servem de parâmetro, não são seguros para conduzir as ações particulares: “A multiplicidade de nossas invenções não alcançará a variação dos exemplos.” Ensaio. Livro III, 13. p. 424. Les Essais. p. 1066.

possam servir de paradigmas práticos, Montaigne prescreve a experiência que cada um tem de si mesmo como único apoio para orientação de suas ações. Só o voltar-se para si mesmo, para a matéria da própria experiência, é a única maneira de orientar as condutas e de alimentar as reflexões: “[B] [...] qualquer que seja o fruto que podemos ter da experiência, a que obtivermos dos exemplos externos dificilmente servirá para ensinar-nos muito se não fizermos bom proveito da que temos sobre nós mesmos, que nos é mais familiar e por certo suficiente para instruir-nos sobre o que é preciso.”⁴ E mais à frente: “[B] Na experiência que tenho de mim encontro o bastante com que fazer-me sábio, se eu for bom aluno.”⁵ A experiência de si, a que se acede pelo exame, estudo e memória das próprias vivências, é, pois, a fonte do saber prático⁶.

Assim, em certa medida, as recomendações presentes no I, 26 são reflexões provenientes da experiência educacional do próprio Montaigne; são “ensaios” e “devaneios” de um homem que, mesmo não sendo um especialista em questões pedagógicas, como faz questão de frisar, retoma suas lembranças e busca constituir sua experiência, neste domínio tão essencial para a vida moral. Vale a pena retomarmos a passagem do próêmio em que se revela toda a força de seu pensamento e suas intenções: “[A] Pois aqui estão também meus sentimentos e minhas opiniões; apresento-os como algo em que acredito e não como algo em que se deva acreditar. Viso aqui apenas revelar a mim mesmo, que porventura amanhã serei outro, se uma nova aprendizagem mudar-me.”⁷ Nas suas experiências, passada e presente, encontramos, pois,

⁴ Ensaios. Livro III, 13. p. 434. Les Essais. p. 1072.

⁵ Ensaios. Livro III, 13. p. 435. Les Essais. p. 1073.

⁶ Ainda no “Da experiência” Montaigne aponta outro tipo de ganho com o conhecimento de si. Ao exercitar-se na investigação de si, conhecendo e julgando as próprias disposições, aprende-se também a reconhecer as disposições dos outros: “[B] Por ter me habituado, desde minha infância, a mirar minha vida na de outrem, adquiri uma compleição estudiosa e, pensando bem, deixo escapar ao meu redor poucas coisas que sirvam para isso: atitudes, humores, palavras [*discours*]. Estudo tudo: o que devo evitar, o que devo imitar. Assim descubro em meus amigos, por meio de suas manifestações [exteriores], suas inclinações internas [...]” Ensaios. Livro III, 13. p. 439, 440. Les Essais. p. 1076.

⁷ “Car aussi ce sont ici mes humeurs et opinions; je les donne pour ce qui est en ma creance, non pour ce qui est à croire. Je ne vise icy qu’à découvrir moy mesmes, qui seray par adventure autre demain, si nouveau apprentissage me change. Je n’ay point l’authorité d’estre creu, ny ne le desire, me sentant trop mal instruit pour instruire autrui.” Ensaios. Livro I, 26. p. 221, 222. Les Essais. p. 148.

senão a explicação ou justificação de suas idéias, as balizas primeiras de seus juízos⁸.

Deste epílogo pretendemos destacar dois temas centrais da experiência escolar de Montaigne e o seu eco nos conselhos pedagógicos: o aprendizado da língua latina realizado “sem método” e sua passagem pelo Collège de Guyenne.

1. O aprendizado do latim

Pierre Eyquem, “[A] o melhor pai que já existiu”⁹, segundo Montaigne, estava determinado a oferecer ao filho uma educação aprimorada. Sua maior preocupação consistia em proporcionar-lhe o aprendizado das línguas antigas, convencido que estava de que, através delas, se alcançaria a sabedoria dos antigos. Essa convicção do pai, de caráter essencialmente humanista, lhe veio quando da sua estada na Itália¹⁰ (provavelmente, também por contatos com os mestres do Collège de Guyenne) e da influência da pedagogia de Erasmo, a

⁸ As palavras de Merleau-Ponty mostram bem a relação entre a vida e a escrita de Montaigne: “O conhecimento de si em Montaigne é diálogo consigo mesmo, é uma interrogação dirigida a esse ser opaco que ele é e de quem espera resposta, é como um “ensaio” ou uma experiência de si mesmo. [...] Espanta-nos que ele tenha querido mostrar até os detalhes de seu humor e de seu temperamento. É que para ele qualquer doutrina, separada do que fazemos, corre o risco de ser mentirosa, e ele imaginou um livro onde, de uma vez por todas, se encontrassem expressas não só idéias, mas também a própria vida em que surgem e que lhes modifica o sentido.” Merleau-Ponty, M. *Signos*. Tradução de Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p. 223.

⁹ *Ensaíos*. Livro I, 28. p. 277. *Les Essais*, p. 185. São inúmeras as menções de Montaigne ao seu pai: Livro I, 14; 21; 26; 28; 35; 36; Livro II, 2; 11; 12; 18; 37; Livro III, 2; 9; 10; 13. No capítulo “Da embriaguez” Montaigne assim comenta: “[C] [...] sendo muito agradável, tanto por arte como por natureza [...]. Falava pouco e bem; e entretanto mesclava em sua linguagem algum ornamento dos livros em voga, principalmente espanhóis; e entre os espanhóis era-lhe habitual o que chamam de *Marc Aurèle* [obra de Guevara]. A aparência, tinha-a de uma gravidade doce, discreta e muito modesta. Especial cuidado com a dignidade e a decência de sua pessoa e de seus trajes, fosse a pé, fosse a cavalo. Monstruosa lealdade nas palavras, e uma consciência e um escrúpulo em geral, tendendo mais para a superstição que para o outro extremo. Para um homem de pequena estatura, era cheio de vigor e tinha um porte ereto e bem proporcionado. Rosto agradável, tendendo ao moreno. Hábil e superior em todos os exercícios nobres.” *Ensaíos*. Livro II, 2. p. 21. *Les Essais*. p. 343, 344. Conferir Rigolot, F. “La loi de l’essai et la loi du père: Socrate, Erasme, Luther et Montaigne”. In: Blun, C., Moureau, F. (Coord.) *Études Montaignistes en hommage à Pierre Michel*. Paris: Honoré Champion, 1984.

¹⁰ O pai de Montaigne participou na guerra contra Carlos V, oportunidade em que combateu na Itália (1528).

grande referência da época¹¹. Assim, inspirada nas idéias pedagógicas do humanismo, sua educação, na primeira infância (“antes mesmo de sua língua começar a soltar-se”¹²), se fará na companhia de um preceptor alemão que só se comunicará com ele em latim, um procedimento extensivo a todos os que lhe dirigissem a palavra. Montaigne afirma que as pessoas de sua convivência, incluindo os pais, os empregados mais diretos e mesmo os das redondezas, se latinizaram¹³. Esse “método direto”¹⁴ de aprendizagem resultou na aquisição de um latim puro e fluente, apreendido como língua materna:

Quanto a mim, passava dos seis anos sem ter ouvido mais o francês ou o perigordano do que o árabe. E sem arte, sem livro, sem gramática ou preceito, sem chicote nem lágrimas, eu aprendera o latim, tão puro como meu

¹¹ Segundo Trinquet, Pierre Eyquem, consultando os mestres do Collège de Guyenne e sob a influência de Erasmo e sua defesa de uma educação precoce, convenceu-se em experimentar um novo método de aprendizado das línguas em seu filho. p. 341ss. Conferir em Trinquet. R. La jeunesse de Montaigne: ses origines familiales, son enfance e ses etudes. Paris: Nizet, 1972, capítulo VIII a X. Erasmo escreve: “A primeira coisa é a aprendizagem da língua que, aliás, a criança capta sem esforço, ao passo que os adultos mal e a duras penas dominam. Como foi enfatizada, certa tendência inata à imitação alicia a criança para o aprendizado. Há vestígio análogo nos estorninhos e nos papagaios.” De pueris, p. 89. Podemos perceber a presença de Erasmo também na escolha dos preceptores do pequeno Montaigne: um homem de “bondade e facilidade de compleição” (Livro I, 26. p. 262. Les Essais. p. 175). No De pueris temos: “[...] confiar, criteriosamente, o filho a um preceptor selecionado dentre muitos, aprovado pela opinião geral e testado de diversos modos [na moral e na erudição].” p. 49, ver também p. 22. O preceptor aconselhado por Erasmo deve ter bons costumes e caráter afetuoso, nutrindo o espírito da criança com as letras como a ama alimenta seu corpo com o leite, deve, ainda, saber cativar a criança, o que tornará as tarefas e dificuldades do aprendizado mais amenas e menos tediosas. Conferir De pueris. São Paulo: Escala, s/d. p. 85.

¹² “avant le premier desnouement de ma langue.” Ensaio. Livro I, 26. p. 259. Les Essais. p. 173.

¹³ Ensaio. Livro I, 26. p. 259. Les Essais. p. 173.

¹⁴ Por método direto entende-se: ensinar a língua por exercícios orais, falando e fazendo o aluno falar e com isso criar o hábito da comunicação na língua ensinada. O método direto parte da posição que a proficiência no idioma vem do uso constante e exclusivo da língua que se está aprendendo. Conferir em Trinquet, p. 196. Porém, o ensino do latim como língua materna é objeto de grande polêmica. Apesar dos esforços de humanistas como Guarino, Valla e Erasmo de fazer do latim uma língua de conversação, os idiomas nacionais vão cada vez mais se firmando no cotidiano. Tomam a defesa do aprendizado dos idiomas nacionais Bembo e Speroni, entre outros, para os quais a obrigação de aprender o latim deve ser acompanhada do aprendizado da língua materna. Sobre a polêmica entre os humanistas acerca do ensino do latim como língua materna e a importância das línguas nacionais, ver Trinquet. R. La jeunesse de Montaigne: ses origines familiales, son enfance e ses etudes. Paris: Nizet, 1972, p. 256 – 281.

professor o sabia; pois não pudera misturá-lo nem o alterar.¹⁵

Contudo, o empenho pedagógico do pai em oferecer-lhe o melhor em termos de educação nas letras clássicas e de formação moral esbarrou em dois entraves. O primeiro tem como causa, diz Montaigne, a sua própria “natureza”:

[...] o campo estéril e desfavorável, pois, embora eu tivesse uma saúde firme e vigorosa, e paralelamente um temperamento ameno e tratável, ao mesmo tempo era tão lerdo, mole e entorpecido que não conseguia arrancar-me da inatividade, nem mesmo para me fazer brincar. O que eu via, via-o bem, e sob essa compleição pesada alimentava imaginações ousadas e opiniões acima de minha idade. O espírito, tinha-o lento, e que só avançava o quanto o conduziam; a compreensão, tardia; a imaginação, frouxa; e além de tudo uma incrível falta de memória. De tudo isso não é de espantar que ele não tenha conseguido obter algo que valesse.¹⁶

O segundo, Montaigne atribui ao fato de sua educação privada ter sido interrompida. Seu pai, apesar do entusiasmo inicial depositado em “instrução tão inovadora” e temendo pelos resultados da ousada experiência pedagógica,

¹⁵ “Quant à moy, j’avois plus de six ans avant que j’entendisse non plus de François ou de Perigordin que d’Arabesque. Et, sans art, sans livre, sans grammaire ou precepte, sans fouet et sans larmes, j’avois appris du latin, tout aussi pur que mon maistre d’eschole le sçavoit: car je ne le pouvois avoir meslé ny alteré.” Ensaïos. Livro I, 26. p. 259. Les Essais. p. 173, 174.

¹⁶ “[...] le champ sterile et incommode; car, quoy que j’eusse la santé ferme et entiere, et quant et quant un naturel doux et traitable, j’estois parmy cela si poisant, mol et endormi, qu’on ne me pouvoit arracher de l’oisiveté, non pas pour me faire jouer. Ce que je voyois, je le voyois bien, et sous cette complexion lourde, nourrissois des imaginations hardies et des opinions au-dessus de mon aage. L’esprit, je l’avois lent, et qui n’alloit qu’autant qu’on le menoit; l’apprehension, tardive; l’invention, lasche; et apres tout un incroyable defaut de memoire. De tout cela il n’est pas merveille s’il ne sceut rien tirer qui vaille.” Ensaïos. Livro I, 26. p. 261. Les Essais. p. 174, 175.

cedeu aos costumes e enviou o pequeno Montaigne, com idade em torno dos seis anos, para o Collège de Guyenne¹⁷, em Bordeaux:

[...] o bom homem, sentindo extremo receio de falhar em coisa que tomava tão a peito, deixou-se finalmente levar pela opinião comum, que sempre segue os que vão à frente, como os grous, e submeteu-se ao costume, não tendo mais ao redor aqueles que lhe haviam dado as primeiras instruções que ele trouxera da Itália; e mandou-me, por volta de meus seis anos, para o colégio de Guyenne, então o mais florescente e o melhor da França.¹⁸

Ao freqüentar o colégio, prossegue o depoimento, seu latim primoroso e sem vícios deixou de ser linguagem de comunicação cotidiana. O latim vivo, aprendido sem arte e sem convenção, no qual as coisas e as palavras se completavam mutuamente, foi substituído por um latim apenas voltado para a leitura e a aquisição de cultura. No capítulo “Da presunção” Montaigne comenta:

[A] Quanto ao latim, que me foi ensinado como língua materna, por falta de hábito perdi a prontidão em conseguir usá-lo para falar; [C] e mesmo para escrever, no que outrora era considerado um verdadeiro mestre. [A] Eis como valho pouco nesse aspecto.¹⁹

¹⁷ Na época em que Montaigne freqüentou o Guyenne, André de Gouveia ocupava o cargo de diretor, ali permanecendo entre os anos 1534 a 1547. Famoso humanista português, Gouveia foi também professor do Colégio de Santa Bárbara e fundou o Colégio das Artes, em Coimbra.

¹⁸ “[...] le bon homme, ayant extreme peur de faillir en chose qu’il avoit tant à coeur, se laissa en fin emporter à l’opinion commune, qui suit tousjours ceux qui vont devant, comme les grues, et se renga à la coustume, n’ayant plus autour de luy ceux qui luy avoient donné ces premieres institutions, qu’il avoit aportées d’Italie; et m’envoya, environ mes six ans, au college de Guienne, tres-florissant pour lors, et le meilleur de France.” Ensaio. Livro I, 26. p. 261. Les Essais. p. 175.

¹⁹ Ensaio. Livro II, 17. p. 460. Les Essais. p. 639.

Sem dúvida, devido à sua primeira educação, Montaigne se destacava entre as demais crianças por possuir maior conhecimento e mesmo grande prazer na utilização da literatura latina, ignorando, por outro lado, as obras de viés cavaleiresco²⁰ que faziam parte das leituras costumeiras das crianças da época. No entanto, mesmo levando-se em conta seu acesso precoce à literatura latina, não se pode dizer que houve ganho excepcional nesta antecipação, já que a latinização da literatura colocada à disposição das crianças era a tendência predominante nos colégios. Os mestres de então estavam convencidos da eficácia pedagógica e moral, bem como do interesse e do prazer, que os clássicos poderiam proporcionar aos jovens²¹.

Montaigne diz ter se desinteressado pelos estudos no colégio (“[A] tornava-me mais descuidado ao estudar as outras lições que me eram prescritas”²²), e só não se teria tornado absolutamente relapso em relação às tarefas escolares, devido à perspicácia de certo professor em lhe permitir dedicar-se furtivamente às leituras mais avançadas - Virgílio, Terêncio, Plauto, comédias italianas²³ - desde que cumprisse com as demais obrigações. Esta astúcia pedagógica permitiu que mantivesse em dia as tarefas escolares e, principalmente, alimentou o prazer da leitura dos antigos, o gosto adquirido desde as primeiras incursões literárias pela obra de Ovídio²⁴ (As

²⁰ Obras como *Lancelotes do Lago*, *Amadis* ou os *Huons de Bordeaux* (canções heróicas que eram editadas em prosa). No “Dos livros” é reafirmado o desinteresse de Montaigne por essa literatura: “[A] Quanto aos *Amadis* e tais tipos de escritos, não tiveram o mérito de interessar sequer na minha infância.” Ensaios. Livro II, 10. p. 117. Les Essais. p. 410.

²¹ A influência de Erasmo é também nesse aspecto marcante: “Que há de mais ameno que as fábulas dos poetas? Elas têm o condão de cativar os ouvidos infantis e até mesmo os adultos não só para a posse do idioma como para o discernimento e a riqueza do vocabulário. De fato, nada escuta a criança com tanto gosto como os apólogos de Esopo, onde o humor e o gracejo veiculam preceitos sérios de filosofia. Frutos que tais também se colhem nas demais fábulas dos antigos poetas. Assim, a criança ouve que, por encantamento por parte de Circe, os companheiros de Ulisses foram transmudados em porcos e na figura de outros animais. A narração provoca risada; mas, de permeio, vai sendo ensinado à criança algo sólido em filosofia moral, a saber, quem abandona o uso da reta razão, deixando-se raptar pelo afeto desordenado, já não é humano e, sim, animal. Qual dos estóicos diria verdade mais contundente? Isso é feito por uma fábula com seu tom jocoso. Eis aí. A evidência da matéria já me dispensa multiplicar exemplos.” Erasmo. De Pueris. São Paulo: Escala, s/d. p. 89. É nesse espírito pedagógico que Montaigne lê Ovídio aos sete anos.

²² “Je m’en rendois plus nonchalant à l’estude de mes autres leçons prescriptes.” Ensaios. Livro I, 26. p. 262. Les Essais. p. 175.

²³ Ensaios. Livro I, 26. p. 262. Les Essais. p. 175.

²⁴ Porém, para Montaigne o gosto por Ovídio desapareceu juntamente com os anos da infância: “Direi ainda isto, ou audaciosamente ou imprudentemente: que esta velha alma pesada já não se deixa excitar não apenas pelo Ariosto como também pelo bom Ovídio; a

Metamorfoses) além, é claro, de atualizar o contato com o bom latim aprendido nos primeiros anos de vida:

Se ele tivesse sido louco em quebrar essa tendência, suponho que eu só teria trazido do colégio o ódio pelos livros, como faz quase toda a nobreza. Ele se portou engenhosamente. Fingindo nada ver, aguçava meu apetite, só me deixando saborear aqueles livros às escondidas e docemente mantendo-me dentro de meu dever para os outros estudos do regulamento.²⁵

Além da literatura latina épica e cômica, um segundo tipo de contato com o latim ocorria através dos textos teatrais. O aluno Montaigne aprecia e se sente talhado para as atividades cênicas realizadas na escola:

[B] Deverei mencionar esta faculdade de minha infância: uma segurança de semblante e maleabilidade de voz e de gesto ao empenhar-me nos papéis que assumia? Pois antes da idade, ‘Mal havia atingido meu décimo segundo ano’, representei os principais personagens das tragédias latinas de Buchanan, de Guerente e de Muret [...]²⁶

De fato, fazia parte das rotinas pedagógicas dos colégios a encenação de obras latinas, para o treino da língua. Trata-se de uma das poucas práticas escolares que ele não desabona: “Esse é um exercício que não desaprovo

facilidade e as invenções deste, que me encantaram outrora, atualmente quase não me distraem.” *Ensaio*. Livro II, 10. p. 117, 118. *Les Essais*. p. 410.

²⁵ “S’il eut esté si fol de rompre ce train, j’estime que je n’eusse raporté du college que la haine des livres, comme fait quasi toute nostre noblesse. Il s’y gouverna ingenieusement.” *Ensaio*. Livro I, 26. p. 262. *Les Essais*. p. 175.

²⁶ “[B] Mettray-je en compte cette faculté de mon enfance: une assurance de visage, et souplesse de voix et de geste, à m’appliquer aux rolles que j’entreprendois? Car, avant l’aage, Alter ab undecimo tum me vix ceperat annus ,j’ai soustenu les premiers personnages és tragedies latines de Buchanan, de Guerente et de Muret [...]” *Ensaio*. Livro I, 26. p. 263, 264. *Les Essais*. p. 176. Guerente, Buchanan e Muret são mestres latinistas e, principalmente, autores e diretores das peças teatrais latinas encenadas por Montaigne.

para as crianças de boa família [...]”²⁷ Num adendo posterior, dirigindo-se aos governantes (magistrados, príncipes) completa esta opinião positiva em relação aos espetáculos teatrais. Eles são pedagogicamente proveitosos, diz, e constituem um salutar entretenimento para a população: o teatro, assim como os divertimentos públicos em geral, são uma boa forma de prazer para o povo e uma oportunidade para cultivar nos cidadãos laços de amizade e sociabilidade, além de afastar a população das práticas sociais inadequadas²⁸.

Dos depoimentos de Montaigne sobre seu aprendizado da língua latina ficam-nos duas impressões fortes. A primeira delas diz respeito ao auto-retrato infantil de Montaigne. Apesar de todos os esforços do pai e de mestres dedicados, o pequeno Montaigne persiste, segundo o depoimento, no seu “espírito lento”, “falta de memória”, “compreensão tardia”, além da compleição “lânguida e preguiçosa”: “O perigo não era que eu fizesse mal, e sim que nada fizesse. Ninguém prognosticava que eu iria me tornar mau, e sim inútil. Previam-me a vadiagem, não maldade.”²⁹ Numa adição tardia, o ensaísta sugere que tal vaticínio parece ter se concretizado, se não na sua própria opinião, pelo menos na daqueles que o acusam de preguiçoso, reservado e frio nas relações. Ao que, no entanto, responde com certa indignação: “[C] Consideraria como favor que desejassem em mim apenas as ações exigíveis. Mas são injustos de exigir o que não devo [...] No entanto, se eu fosse grande iluminista de minhas ações, possivelmente rechaçaria bem essas críticas.”³⁰ Mas, esta adição corta a seqüência do texto original em que Montaigne completa seu auto-retrato. Apesar de reconhecer sua indisposição para as tarefas escolares e, portanto, não corresponder às expectativas do pai e dos mestres (o mesmo ocorrendo mais tarde em relação as pessoas de sua convivência), era uma criança bastante perspicaz em seus julgamentos, assim

²⁷ “C’est un exercice que je ne mesloue point aux jeunes enfans de maison [...]” Ensaíos. Livro I, 26. p. 264. Les Essais. p. 176.

²⁸ Ensaíos. Livro I, 26. p. 264, 265. Les Essais. p. 177.

²⁹ “Le danger n’estoit pas que je fisse mal, mais que je ne fisse rien. Nul ne prognostiquoit que je deusse devenir mauvais, mais inutile. On y prevoyoit de la faineantise, non pas de la malice.” Ensaíos. Livro I, 26. p. 262. Les Essais. p. 175, 176.

³⁰ “Je recevroy à faveur qu’on ne desirast en moy que tels effects de supererogation. Mais ils sont injustes d’exiger ce que je ne doy pas [...]. Toutefois, si j’estoy grand enlumineur de mes actions, à l’aventure rembarrerois-je bien ces reproches.” Ensaíos. Livro I, 26. p. 262. Les Essais. p. 176.

como portadora de um espírito que não se deixava dobrar facilmente. Enfim, o que o próprio Montaigne adulto considera o principal numa formação já lhe fora dado antes:

[A] Entretanto ao mesmo tempo minha alma não desistia de ter sozinha movimentos firmes [C] e julgamentos seguros e claros a respeito dos objetos que conhecia, [A] e digeriria-os sozinha, sem nenhuma comunicação. E, entre outras coisas, creio na verdade que ela teria sido de todo incapaz de se render à força e à violência.³¹

A segunda impressão que nos fica deste depoimento é referendada pela análise de Starobinski quanto à relação de Montaigne com a língua e a cultura latinas. Tanto pelo proêmio quanto pelas palavras finais do I, 26 inteiramo-nos de sua intimidade com o latim e com os escritos dos antigos, que percebemos enraizados em suas experiências³². De outra parte, também há nele marcas de independência em relação à cultura antiga, que podem ser observadas no afastamento dessas experiências iniciais com a tradição. Suas reflexões e o exercício do próprio julgamento podem ser colocados lado a lado com a dos antigos: “[C] É preciso ter lombo muito forte para se propor caminhar lado a lado [*front à front*] com aquela gente [os antigos].”³³ Ou, ainda num sentido mais radical, pôde desprender-se totalmente da sua primeira educação e da tradição: “[C] Não travei relações com nenhum livro sólido, exceto Plutarco e Sêneca, em quem me abasteco como as danaïdes, enchendo e vertendo sem cessar. Fixo alguma coisa disso neste papel; em mim, praticamente nada.”³⁴ As palavras de Starobinski sintetizam bem a transformação ocorrida:

³¹ “[A] Mon ame ne laissoit pourtant en mesme temps d’avoir à part soy des remuemens fermes et des jugemens seurs et ouverts autour des objets qu’elle connoissoit, et les digeroit seule, sans aucune communication. Et, entre autres choses, je croy à la verité qu’elle eust esté du tout incapable de se rendre à la force et violence.” Ensaios. Livro I, 26. p. 263. Les Essais. p. 176.

³² Ensaios. Livro I, 26. p. 221. Les Essais. p. 148.

³³ Ensaios. Livro I, 26. p. 219. Les Essais. p. 147.

³⁴ “[C] Je n’ay dressé commerce avec aucun livre solide, sinon Plutarque et Seneque, où je puyse comme les Danaïdes, remplissant et versant sans cesse. J’en attache quelque chose à ce papier; à moy, si peu que rien.” Ensaios. Livro I, 26. p. 218. Les Essais. p. 146.

Da apropriação à denegação do material estranho – da prioridade do latim (aprendido ‘sem método’ mas ao sabor de um artifício perfeito) ao seu retrocesso a situação secundária, Montaigne só chega à independência desejada à custa do reconhecimento de uma dependência forçada, de uma escuta do idioma antigo que presidiu ao ‘destravamento’ de sua língua, de uma influência de Sêneca e Plutarco da qual não pode facilmente se ‘desfazer’. Ele só se tornou livre ao aceitar não o ter sido sempre, de o ser apenas imperfeitamente ainda. É bem isso ser senhor de sua palavra? Com certeza, é o que disso mais se aproxima.³⁵

O percurso formativo de Montaigne, marcado por forte influência erasmiana³⁶, desde a assimilação inicial da cultura latina, até a posse de suas palavras e idéias “por meios próprios e naturais”³⁷, converte-se, assim, neste ensaio (I, 26), em parte significativa das suas reflexões educacionais. Podemos notar esta íntima conexão entre a experiência vivida e estas reflexões nas indicações que faz acerca da escolha do preceptor, na condenação à violência dos colégios³⁸, na defesa da “escola dos homens” por oposição à escola formal, nas críticas ao ensino convencional da filosofia e naquelas referentes ao ensino das artes das letras. A vida escolar de Montaigne também deixou

³⁵ Starobinski. Montaigne em movimento. Tradução de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 121.

³⁶ Segundo Trinquet, a formação de Montaigne ficou fortemente marcada pela pedagogia erasmiana: “Afastar todo emprego de “força e violência” – tanto física quanto intelectual e moral: nada de chicote, nada de coação penosa e rejeitante; instaurar um modo de vida de onde a tristeza fosse banida; escolher “*précepteurs de chambre*” notáveis pela “suavidade e espontaneidade de costumes”; tolerar as astúcias proveitosas e os meios para fazer passar o estudo agradavelmente; autorizar, se não organizar, essas leituras clandestinas, com uma escolha de livros muito judiciosa (as fábulas, os poetas, as comédias) proscurendo cuidadosamente os romances cavalheirescos [...] incentivar, enfim, a criança representar papéis nas peças do colégio [...] tudo isso, não há nenhuma dúvida, é de inspiração profundamente erasmiana.” La jeunesse de Montaigne: ses origines familiales, son enfance e ses etudes. Paris: Nizet, 1972. p. 477.

³⁷ Ensaio. Livro I, 26. p. 219. Les Essais. p. 146. Não devemos esquecer que natural para Montaigne é o que nos vem espontaneamente, o que se tornou habitual em nós.

³⁸ Também aqui percebemos a ressonância das idéias de Erasmo, principalmente no que concerne à escolha do preceptor e à disciplina escolar. Devido forte divulgação das obras de Erasmo no século XVI, para Villey é indiscutível sua influência na formação intelectual de Montaigne já desde os tempos de colégio. Conferir Villey, P. Sources et l'évolution des Essais de Montaigne, v. I. Paris: Hachette, 1933. p. 138, 139.

fortes impressões acerca da disciplina praticada nos colégios. É o que trataremos a seguir.

2. O repúdio à violência dos colégios

No epílogo do I, 26 existem duas menções à violência nos colégios. Na primeira, uma referência autobiográfica, Montaigne faz alusão à época em que freqüentou a escola. Afirmar que sua “alma”, já capaz de “movimentos próprios e firmes” [*remuemens fermes*], dificilmente se submeteria aos abusos disciplinares: “[A] E, entre outras coisas, creio na verdade que ela teria sido totalmente incapaz de se render à força e à violência.”³⁹ Apesar de confessar-se de fácil trato e “temperamento ameno”, testemunha uma fortaleza de caráter que não se deixaria constranger pelos castigos. Não é provável, contudo, que o jovem Michel tenha sofrido punições corporais quando de sua estada no colégio. Seus preceptores, ao seguirem as recomendações de Pierre Eyquem e os princípios erasmianos⁴⁰, que condenam, ambos, o uso da violência, dificilmente aplicariam tais castigos:

E lá [no colégio], não é possível acrescentar coisa alguma ao cuidado que ele [o pai de Montaigne] teve, tanto em escolher-me professores particulares capazes, como em todas as outras circunstâncias de minha educação, na qual segui muitas atitudes pessoais contra os usos dos colégios.⁴¹

³⁹ Ensaios. Livro I, 26. p. 262. Les Essais. p. 176.

⁴⁰ No De Pueris, Erasmo condena enfaticamente toda e qualquer violência no processo de aprendizagem. Para ele os castigos são contraproducentes: “O certo é que, com pancadaria, trucidadas antes de corrigir a quem podes conduzir a teu talento, mas com mansuetude e repreensão branda.” p. 70. Uma educação que vise forjar espíritos livres deve desprezar toda ação que leve ao servilismo: “É coisa de escravidão corrigir por meio do terror à pena. Se é corrente chamar os filhos pelo qualificado de “livres”, justamente por convir-lhes educação liberal, então em nada sejam equiparados a servos.” p. 72. Conferir De Pueris. São Paulo: Escala, s/d.

⁴¹ “Et là, il n’est possible de rien adjouter au soing qu’il eut, et à me choisir des precepteurs de chambre suffisants, et à toutes les autres circonstances de ma nourriture, en laquelle il reserva plusieurs façons particulieres contre l’usage des colleges.” Ensaios. Livro I, 26. p. 261. Les

Também no capítulo “Da afeição dos pais pelos filhos” Montaigne reforça o depoimento acerca do tratamento afável em que transcorreu sua educação, assim como sua total desaprovação ao uso da violência:

[B] Condeno toda violência na educação de uma alma terna que exercitamos para a honra e a liberdade. Há um não sei quê de servil no rigor e na imposição; e afirmo que aquilo que não se pode fazer pela razão, e por prudência e destreza, nunca se fará pela força. Assim me educaram. Dizem que em minha primeira infância só experimentei a vara em duas ocasiões, e bem frouxamente.⁴²

Fica evidente nesta passagem o quanto a violência está diretamente associada a deformação do caráter. O castigo corporal humilha, constrange e retira o vigor necessário para o desenvolvimento da firmeza de espírito e da autonomia moral, além de nada acrescentar em termos de aprendizado: “Não vi nas varas outro efeito exceto tornarem as almas mais covardes ou mais maliciosamente obstinadas.”⁴³

Na segunda referência à violência escolar, (encontrada no último parágrafo do I, 26), temos a crítica à aplicação de castigos físicos como instrumento de aprendizagem. Contrapondo-se a esta prática, Montaigne considera necessário transformar o ensino de modo a torná-lo cativante para o aluno. O verdadeiro aprendizado só ocorre quando há gosto e desejo de aprender. Assim, a imposição e a repressão física impedem não apenas a formação moral, mas também a intelectual:

[A] [...] não há nada como aliciar o apetite e a afeição; de outra forma fazemos apenas burros carregados de livros.

Essais. p. 175. Conferir Trinquet. R. La jeunesse de Montaigne: ses origines familiales, son enfance e ses etudes. Paris: Nizet, 1972. p. 434.

⁴² Ensaios. Livro II, 8. p. 86. Les Essais. p. 389.

⁴³ Ensaios. Livro II, 8. p. 87. Les Essais. p. 389.

A golpes de chicote, dão-lhes para guardar a bolsinha cheia de ciência – a qual, para ser eficaz, não deve somente ser guardada em casa; é preciso que seja desposada.⁴⁴

A metáfora conjugal diz muito aqui. De nada adianta simplesmente guardar na memória o peso dos livros. Desposar o conhecimento é tê-lo enlaçado consigo em uma relação afetiva e de prazer⁴⁵. E, obviamente, tal relação não pode ser construída sob as amarras da autoridade e da coerção violenta.

Em suma, embora tenha sido pessoalmente poupado dos castigos físicos e recebido tratamento diferenciado no colégio; e ainda que os regimentos dos colégios, inclusive o do Collège de Guyenne, condenassem abertamente a prática desmedida das punições corporais, percebe-se que Montaigne assim mesmo guardou grande indignação e revolta em relação às práticas disciplinares dos mestres na escola. O tom forte com que pinta as rotinas escolares revelam bem sua indignação:

[C] Chegai lá no momento em que trabalham: ouvi apenas gritos de crianças suplicantes e de mestres embriagados de cólera. A maneira para despertar nessas almas tenras e temerosas o apetite para sua lição será guiá-las com uma carranca assustadora, as mãos armadas de chicotes? Iníqua e perniciosa forma! [...] Como seria mais adequado que as aulas fossem

⁴⁴ “[A] [...] il n’y a tel que d’allécher l’appétit et l’affection, autrement on ne fait que des asnes chargez de livres. On leur donne à coups de fouet en garde leur pochette pleine de science, laquelle, pour bien faire, il ne faut pas seulement loger chez soy, il la faut espouser” Ensaios. Livro I, 26. p. 265. Les Essais. p. 177.

⁴⁵ A preocupação em conquistar e manter o afeto entre mestre e aluno e entre este e os estudos já está presente em Erasmo: “O primeiro grau da aprendizagem consiste no amor ao professor. Com o caminhar do tempo, a criança, que foi iniciada no amor ao estudo por causa do amor ao mestre, passa a amar o mestre por amor ao estudo.” p. 66. E mais à frente, outra indicação no mesmo tom: “Os sábios condenam leis e magistrados que apenas terrorizam penalidades sem saber como aliciar para o bom caminho ou como propor medidas preventivas para ser evitados atos passíveis de punição. Assim procede a maioria dos pedagogos que se limita a castigar por faltas cometidas, mas omite-se em instruir o educando no modo de agir corretamente.” De Pueris. São Paulo: Escala, s/d., p. 85.

juncadas de flores e folhas, em vez de pedaços ensangüentados de varas!⁴⁶

É importante salientar que as censuras de Montaigne às práticas pedagógicas repressivas não se limitam a estes segmentos dedicados às suas lembranças da infância. Elas vão além do testemunho das suas experiências pessoais e tornam-se parte essencial do desenvolvimento das críticas à educação. Podemos reencontrá-las em pelo menos uma oportunidade no “Da educação das crianças”. Numa alusão direta aos colégios franceses, a estas advertências vem juntar-se a observação – que, então, se torna explícita – de que o motivo dos descaminhos na formação certamente está associado às práticas das escolas:

O bom comportamento dos franceses antigamente foi proverbial, como um comportamento que se manifesta cedo mas tinha pouca duração. Na verdade, vemos ainda que não há nada tão gentil como as crianças na França; mas habitualmente elas traem a esperança que se concebeu e, homens feitos, não se vê neles nenhuma excelência. Tenho ouvido pessoas de entendimento

⁴⁶ “[C] On la rend desbauchée, l’en punissant avant qu’elle le soit. Arrivez-y sur le point de leur office: vous n’oyez que cris et d’enfans suppliciez, et de maîtres enyvrez en leur cholere. Quelle maniere pour esveiller l’appetit envers leur leçon, à ces tendres ames et craintives, de les y guider d’une troigne effroyable, les mains armées de fouets? Inique et pernicieuse forme. Combien leurs classes seroient plus decemment jonchées de fleurs et de feuilles que de tronçons d’osier sanglants.” Ensaio. Livro I, 26. p. 248. *Les Essais*. p. 165, 166. Segundo Porteau, Montaigne possui uma visão muito “estigmatizada” e faz “generalizações indevidas” da disciplina aplicada nos colégios (p. 64). Assim afirma: “Nós conhecemos, de nossa parte, vários regimentos disciplinares do século XVI [ver, por exemplo, a descrição da disciplina dos colégios jesuítas. (p. 75-78) ou o regimento do colégio de Auch (p. 81)]. Suas disposições não nos parecem nem draconianas, nem vexatórias.” Porém, a indignação de Erasmo, no *De Pueris*, ou de Curion (1555), relatada em uma carta, demonstram que os regimentos nem sempre são obedecidos pelos mestres (p. 69-70). Tudo indica, ainda segundo Porteau, que a vigilância sobre os professores se intensificou a partir da metade do século XVI, obrigando-os a moderarem as punições. (p. 74). Quanto à Montaigne: “Se Montaigne, antes de publicar o seu *Da educação das Crianças*, tivesse se dado ao trabalho de cruzar a porta do colégio Madeleine, dirigido pelos padres jesuítas, em Bordeaux, ou mesmo de empurrar a do colégio de Guyenne, notoriamente favorável às idéias protestantes, nestas duas casas de espírito tão diverso é necessário pensar que encontraria aqui e lá, como na maior parte dos colégios do seu tempo, um regime escolar sem rigor excessivo e mestres, para sua época, de uma rara indulgência.” p. 79. Ver também p. 112, 113. Conferir Porteau. *Montaigne et la vie pédagogique de son temps*. De outra parte, é oportuno ressaltar que Montaigne, no I, 26, em nenhum momento sugere subsidiar seus comentários por documentos ou referências sociológicas.

afirmarem que esses colégios para onde as enviam, dos quais têm um grande número, embrutecem-nas assim.⁴⁷

A violência na escola é ainda mais incisiva sobre os prejuízos que pode ocasionar à formação moral. Habituar a criança ao castigo, antes de induzir à correção, inocula no seu espírito a fraqueza de caráter, o temor e a tendência ao desregramento:

[A] De resto, essa educação deve conduzir-se por uma severa doçura, e não como se faz⁴⁸. Em vez de incitar as crianças para as letras, não lhes apresentam, na verdade, mais do que horror e crueldade. Elimina a violência e a força; não há nada, em minha opinião, que degenera e estupidifique tão fortemente uma alma bem nascida. Se desejas que ele tema a desonra e o castigo, não o calejeis para eles. Calejai-o para o suor e o frio, o vento, o sol e os riscos que deve menosprezar; tirai-lhe toda frouxidão e delicadeza no vestir e no deitar, no comer e no beber; acostumai-o a tudo. Que ele não seja um rapaz belo e adamado, [C] e sim um rapaz vivo e vigoroso.⁴⁹

A crítica à prática dos castigos não guarda qualquer proximidade com o zelo excessivo ou os sentimentalismos demonstrados pelos pais, e já rejeitados

⁴⁷ “La sagesse Françoise a esté anciennement en proverbe, pour une sagesse qui prenoit de bon’heure, et n’avoit guieres de tenue. A la verité, nous voyons encores qu’il n’est rien si gentil que les petits enfants en France: mais ordinairement ils trompent l’esperance qu’on en a conceue, et, hommes faicts, on n’y voit aucune excellence. J’ay ouy tenir à gens d’entendement que ces colleges où on les envoie, dequoy ils ont foison, les abrutissent ainsin.” Ensaio. Livro I, 26. p. 245. Les Essais. p. 164.

⁴⁸ Nas edições publicadas enquanto Montaigne ainda vivia, temos as seguintes palavras: “não como nos colégios, onde em vez de...” Conferir Ensaio. Livro I, 26, nota 91. p. 247. Les Essais, nota 10. p. 165.

⁴⁹ “[A] Au demeurant, cette institution se doit conduire par une severe douceur, non comme il se fait. Au lieu de convier les enfans aux lettres, on ne leur presente, à la verité, que horreur et cruauté. Ostez moy la violence et la force: il n’est rien à mon advis qui abastardisse et estourdisse si fort une nature bien née. Si vous avez envie qu’il craigne la honte et le chastiment, ne l’y endurez pas. Endurez-le à la sueur et au froid, au vent, au soleil et aux hazards qu’il luy faut mespriser; ostez-luy toute mollesse et delicatesses au vestir et coucher, au manger et au boire; accoustumez-le à tout. Que ce ne soit pas un beau garçon et dameret, mais un garçon vert et vigoureux.” Ensaio. Livro I, 26. p. 247. Les Essais. p. 165.

anteriormente neste ensaio⁵⁰. A criança deve sim ser “calejada”, acostumada aos infortúnios, endurecida para suportar adversidades e costumes diversos; a aquisição do vigor exige sim certa rudeza na formação, porém, isso em nada se aproxima da brutalidade. A contrapartida a educação que “degenera” o caráter pelo uso da coerção ou que conduz à “*mollesse et delicatessa*”, está em uma educação para a virilidade⁵¹. A condenação da prática recorrente dos castigos não diz respeito a uma certa rudeza, aceitável na educação; sua censura é de outra ordem, liga-se à deformação moral que o costume de ser punido ocasiona: impede ou suprime a altivez do espírito; rebaixa, enrijece e entorpece a alma; desestimula o aprendizado e nada acrescenta em termos de correção e moralidade. Tanto aqui como no “Da afeição dos pais pelos filhos”, Montaigne alerta para as conseqüências da constância das repreensões: elas desviam a atenção das coisas boas e proveitosas e, num efeito invertido, fortalecem na direção do erro ou da falta cometida, incitando para o desregramento e a libertinagem. Ora, nos colégios é exatamente o que acontece, a vigilância e a punição exageradas provocam o efeito contrário ao que procuram evitar. Ao punir em demasia nada conseguem além de inclinar a criança ao “deboche”. Daí a sugestão de se substituir o uso sistemático de dispositivos punitivos pela indulgência:

[C] Mas, entre outras coisas, a polícia da maioria de nossos colégios sempre me desagradou. Talvez errássemos de forma menos prejudicial inclinando-se para a indulgência. É uma verdadeira prisão de juventude

⁵⁰ Ver p. 229. Les Essais. p. 153. No III, 13, Montaigne recomenda: “[B] Nunca deveis assumir, e menos ainda das a vossas mulheres, o encargo da educação deles [dos filhos homens].” Ensaio. Livro III, 13. p. 476. Les Essais. p. 1100.

⁵¹ No capítulo “Da experiência” encontramos uma resposta afirmativa à advertência para se evitar a “frouxidão” e a afetação. Montaigne, relatando a maneira como foi educado na primeira infância, recomenda (admitindo que aplicaria este mesmo procedimento na educação dos próprios filhos homens) que se enviem as crianças “desde o berço” para o convívio com gente simples e de hábitos comuns: “[B] deixai-os ser formados pela fortuna sob normas populares e naturais, deixai que o costume os habitue à frugalidade e à austeridade, que tenham de descer dos rigores em vez de subir até eles.” Ensaio. Livro III, 13. p. 476. Les Essais. p. 1100. Assim, sem excessos punitivos ou brutalidades é possível, lançando-se mão desse dispositivo, acostumar, “calejar” a criança para a vida sem tornar seu caráter servil.

cativa. Tornam-na debochada ao puni-la por isso antes que ela o seja.⁵²

Se, por um lado, erra-se menos quando há disposição para o perdão⁵³, uma vez que assim, segundo Montaigne, evita-se os riscos de acostumar os alunos à brutalidade, pois o costume é o grande mestre⁵⁴ tanto para o vigor quanto para a libertinagem, por outro, o acerto pedagógico reside em conduzir a educação com uma “severa doçura”. Mas, o que podemos entender por essa curiosa expressão? Trata-se de conduzir a educação com firmeza e disciplina bem dosada e, sobretudo, com afeição e brandura, de maneira agradável, prazerosa. A medida adequada da ação pedagógica está, primeiramente, em recusar os exageros punitivos e o excesso de tarefas e, segundo, introduzir na pedagogia uma postura firme, porém afável do professor. Esta maneira de agir do educador traz uma dupla vantagem para o aprendiz: contribui afirmativamente para a formação do caráter e gera alegria e interesse em aprender mais e melhor⁵⁵.

A crítica à violência praticada pelos mestres nos colégios busca, em seguida, respaldo na autoridade de Quintiliano: “Ademais, há o que Quintiliano observou muito bem: essa autoridade imperiosa [dos mestres] provoca

⁵² “[C] Mais, entre autres choses, cette police de la plus part de noz colleges m’a tousjours despleu. On eust failly à l’aventure moins dommageablement, s’inclinant vers l’indulgence. C’est une vraye geaule de jeunesse captive.” Ensaio. Livro I, 26. p. 247. Les Essais. p. 165, 166.

⁵³ O tema da indulgência é discutido pelos pedagogos do século XVI. Estudiosos da educação como o protestante Jean de Serres e o Cardeal Silvio Antoniano, admirador da pedagogia jesuíta, alertam para os malefícios de uma indulgência excessiva tanto dos pais como dos professores. Com Serres temos: “Não menos que uma severidade louca e brutal, os mestres fugirão como da peste de uma indulgência descuidada e tola.” Acad. Nemaus, 1583, § 33; e o Cardeal Antoniano: “a clemência dos pais e uma piedade mal regrada [...] apresentam, indiscutivelmente, muitos graves perigos, e merecem a repreensão.” *Educazione cristiana*, 1586, 1, III, ch 6. Apud Porteau, J. Montaigne et la vie pédagogique de son temps. Paris: Droz, 1935. p. 94, 95.

⁵⁴ No capítulo I, 23 Montaigne alerta sobre o poder dos costumes: “[A] Pois na verdade o costume é um mestre-escola violento e traidor. Ele coloca em nós, pouco a pouco, às escondidas, o pé de sua autoridade: mas a partir desse suave e humilde começo, tendo-o firmado e fincado com o auxílio do tempo, revela-nos logo em seguida uma face furiosa e tirânica, contra a qual já não temos a liberdade de erguer sequer os olhos.” Ensaio. Livro I, 23. p. 162. Les Essais. p. 109.

⁵⁵ Conferir Chateau, J. Montaigne: psychologue et pédagogue. Paris: Vrin, 1971. p. 221.

conseqüências perigosas, e principalmente com nosso modo de castigar.”⁵⁶
 Quintiliano, assim escreve:

15. Hoje, é geralmente a negligência dos pedagogos que se parece retomar; não se força as crianças a bem fazer, mas, se não fizerem bem, pune-as [...].¹⁶ Acrescentem que os alunos assim golpeados são frequentemente levados, por ressentimento ou por pavor, à ações desagradáveis [...]; a vergonha quebra a alma e a abate [...]. Que seja-me suficiente por conseguinte dizer, sobre esta idade que é fraca e que é exposta ao ultraje, não se deve conceder à ninguém demasiada liberdade.⁵⁷

Reafirma-se aí, desse modo, o quanto é danosa e ineficaz a utilização dos castigos corporais. A prática da punição só faz revelar, na verdade - e este é o ponto central da crítica de Montaigne e do apoio buscado em Quintiliano - a inépcia pedagógica dos professores. Incapazes de ensinar, seja por negligência, seja por métodos inadequados, apelam à violência para impor sua autoridade e suas lições.

Contra-pondo-se a esta forma de conduzir a educação, Montaigne apresenta a sua maneira de ensinar. A criança deve ser seduzida para o aprendizado que irá nutri-la e afastada dos procedimentos que podem incliná-la a atitudes desfavoráveis à formação:

[C] Eu faria que ali estivessem retratadas a alegria, o júbilo e Flora e as Graças, como fez em sua escola o filósofo Espeusipo⁵⁸. Onde estiver para elas o proveito, que esteja também a diversão. Devemos adoçar os

⁵⁶ “Joint ce que Quintilien en a tres-bien remarqué, que cette imperieuse autorité tire des suites perilleuses, et nommement à nostre façon de chastement” Ensaios. Livro I, 26. p. 248. Les Essais. p. 165, 166.

⁵⁷ Quintiliano. Institution oratoire, Vol 1. Livro I, 3. Paris: Les Belles Lettres. 1975. p. 77. Em Erasmo encontramos constatação semelhante; os castigos são também uma forma de disfarçar a incompetência do professor: “Ninguém flagela de maneira mais cruel a criança do que o professor que nada tem a ensinar. Que outra coisa sabem fazer no magistério tais indivíduos senão matar o tempo com cenas de espancamento e vociferação” De pueris. p. 71.

⁵⁸ Ateniense do século IV, dirigiu a Academia após a morte de Platão.

alimentos que são saudáveis para a criança e colocar fel nos nocivos.⁵⁹

Assim como supõe Montaigne (“eu faria que ali...”) o preceptor bem preparado irá agir de modo a incentivar e amenizar a carga do aprendiz. A conexão entre o proveitoso, ou seja, o que faz parte da boa formação, e a “diversão” favorece a atenção do aluno, dispensando, desse modo, as “varas” e as jornadas estafantes de estudos.

O que se visa combater são as práticas recorrentes na educação erudita. Ora, para uma adequada formação do caráter é imperioso que as crianças sejam poupadas da disciplina servil a que freqüentemente são submetidas nos colégios:

[A] Por tudo isso [por tudo isso que acabo de dizer], não quero que aprisionem o rapaz. Não quero que o abandonem ao humor melancólico de um furioso mestre escola. Não quero corromper seu espírito mantendo-o na tortura e no trabalho, à moda dos outros, catorze ou quinze horas por dia, como um carregador. [C] Tampouco, quando por algum temperamento solitário e melancólico o vissem entregue com uma aplicação muito imoderada ao estudo dos livros, que se a sustente: isso os torna inapto para a conversação civil e desvia-os da melhores ocupações. E em minha época quantos homens vi embrutecidos por imoderada avidez de ciência? [...] Nem quero estragar seu comportamento nobre com a incivilidade e a barbárie dos outros.⁶⁰

⁵⁹ “[C] J’y feroiy pourtraire la joye, l’allegresse et Flora et les Graces, comme fit en son eschole le philosophe Speusippus. Où est leur profit, que ce fust aussi leur esbat. On doit ensucrer les viandes salubres à l’enfant, et enfieller celles qui luy sont nuisibles.” Ensaio. Livro I, 26. p. 247, 248. Les Essais. p. 166.

⁶⁰ “[A] Pour tout cecy, je ne veu pas qu’on emprisonne ce garçon. Je ne veux pas qu’on l’abandonne à l’humeur melancholique d’un furieux maistre d’escole. Je ne veux pas corrompre son esprit à le tenir à la gehene et au travail, à la mode des autres, quatorze ou quinze heures par jour, comme un portefaiz. Ny ne trouveroys bon, quand par quelque complexion solitaire et melancholique on le verroit adonné d’une application trop indiscrete à l’estude des livres, qu’on la luy nourrist: cela les rend ineptes à la conversation civile, et les destourne de meilleures occupations. Et combien ay-je veu de mon temps d’hommes abestis par temeraire avidité de

Estas práticas e comportamentos, que se multiplicam nas escolas da época precisam ser evitadas se se deseja formar homens livres e ativos. Não aprisionar a criança ou, de forma afirmativa, mantê-la no convívio social. Não submetê-la a um mestre sombrio ou irascível, a um ensino autoritário, verborrágico e monótono. Não exagerar na carga de estudos, já que esta apenas sobrecarrega a mente e pouco acrescenta à reflexão. Não permitir a obstinação pelos livros, na medida em que, como também já visto, tal conduta quase sempre se associa ao pedantismo, ao dogmatismo, à vaidade e, acrescenta Montaigne, à inconveniência no trato social. Por fim, evitar a corrupção do caráter provocada pela convivência com pessoas desajustadas e embrutecidas⁶¹.

No lugar da educação erudita e dos esforços necessários para atingi-la, propõe-se os benefícios das práticas lúdicas. Montaigne busca na pedagogia de Platão confirmação para sua sugestão:

É admirável como Platão em suas leis se mostra atento para a alegria e os passatempos da juventude de sua cidade, e como se detém em suas corridas, jogos, canções, saltos e danças [...] Ele se alonga em mil preceitos para seus ginásios; quanto às ciências letradas,

science? [...]. Ny ne veut gaster ses meurs genereuses par l'incivilité et barbarie d'autrui" Ensaio. Livro I, 26. p. 245. Les Essais. p. 164.

⁶¹ Poderíamos ver aqui um diálogo direto com algumas das prescrições de Erasmo no *De Pueris*. Em relação ao professor: "Indivíduos há de caráter tão azedo que nem da esposa conseguem afeição. São de fisionomia raivosa e de trato tenebroso. [...]. Há quem pense que justamente a tal categoria de gente deve ser confiada a educação infantil. E que confundem semblante sombrio com santidade. [...] Atrás daquela fachada pode aninhar-se uma chusma de vícios perversos." p. 66, 67. Quanto ao trabalho escolar, Erasmo recomenda moderação e método: "Tal como alimento em pequenas porções e em doses repetidas nutre os pequenos corpos assim também a mente inocente da criança, mediante ensinamentos correlatos entre eles, mas misturados de modo gradativo, à guisa de brincadeiras e aos poucos, vai predispondo a mente para outros conteúdos mais ricos. Entrementes, a criança não sente fadiga porque doses pausadas iludem o senso de cansaço enquanto, no final, produzem o efeito desejado." p. 86. Quanto à formação moral e as más influências: "[...] Dizem que a natureza infantil é por demais propensa ao desregramento [...] A maior parcela daquele mal deve ser debitado a nossos erros, pois corrompemos o espírito com vícios bem antes de acostamá-lo com a virtude. Não seja isso motivo de estupor. A pouca docilidade da criança para as coisas boas deve-se ao fato de ter sido, anteriormente, predisposta para a devassidão." p. 45. Conferir *De Pueris*.

ocupa-se bem pouco delas e parece recomendar particularmente a poesia apenas na música.⁶²

Como podemos perceber no fim da citação, Montaigne ressalta o pouco prestígio concedido por Platão ao ensino das letras. De fato, Platão não considera ser necessário empregar-lhe muito tempo: “Quanto ao estudo das letras, um período em torno de três anos será razoável para uma criança de dez anos de idade [...] Deverão se ocupar das letras o suficiente para se capacitarem a ler e escrever.”⁶³

O recurso ao artifício da recreação e do prazer tem, portanto, longa tradição na pedagogia. Preocupação semelhante também pode ser encontrada em Erasmo: “À criança se oferecem sempre coisas alegres e amenas. Em qualquer hipótese, que fique longe da escola toda espécie de amargura e violência.”⁶⁴ E, antes dele, em Quintiliano, que vê nas atividades lúdicas um bom estímulo pedagógico: “11. [...] Há mesmo jogos que não são inúteis para afiar as disposições naturais das crianças, por exemplo, quando concorrem entre si, colocando-se reciprocamente pequenas questões de qualquer tipo. 12. Além disso, é durante o jogo que o caráter se descobre mais naturalmente [...]”⁶⁵ Montaigne, de modo similar, também vê na atividade lúdica uma prática de alcance pedagógico e de estímulo para o aprendizado. Especialmente o jogo, na perspectiva do preceptor, não deve ser tomado apenas como passatempo lúdico. É também um observatório privilegiado para análise das disposições morais das crianças: “pois na verdade é preciso notar que os jogos das crianças não são jogos, e é preciso julgá-los em si como as mais sérias ações delas”⁶⁶ Lembremos de uma das recomendações iniciais do I, 26: o

⁶² “C’est merveille combien Platon se montre soigneux en ses loix, de la gayeté et passetemps de la jeunesse de sa cité, et combien il s’arreste à leurs courses, jeux, chansons, saults et danses [...]. Il l’estend à mille preceptes pour ses gymnases: pour les sciences lettrées, il s’y amuse fort peu, et semble ne recommander particulièrement la poesie que pour la musique.” Ensaios. Livro I, 26. p. 247, 248. Les Essais. p. 166.

⁶³ Platão. Leis. Livro VII. Bauru: Edipro, 1999. p. 303, 304.

⁶⁴ Erasmo. De pueris. p. 92.

⁶⁵ Quintiliano. Institution oratoire. Livro I, 3. p. 76.

⁶⁶ Ensaios, Livro I, 23. p.165. Sobre o papel dos jogos e do lúdico na educação para Montaigne, ver Rigolot, F. “Les jeux de Montaigne”. In: Áries, P., Margolin, J.-C. (Org.) Les jeux à la Renaissance. Paris: Vrin, 1982. p.335ss.

preceptor deve observar a criança na arena, “é bom que ele o faça trotar à sua frente para julgar-lhe a andadura.”⁶⁷

Resumindo, o que nos parece oportuno salientar neste epílogo do capítulo, é a recusa de Montaigne das rotinas pedagógicas escolares então praticadas, registradas seja no seu depoimento autobiográfico, seja na crítica à disciplina praticada nos colégios. Em sentido afirmativo, vemos a reivindicação para a educação em uma “severa doçura”, que pode ser traduzida em zelo e afeição do preceptor pelo aluno, em alegria e prazer no aprender, e principalmente, em ações pedagógicas, sintetizadas na “nova maneira” de educar, que efetivamente conduzam à formação moral e intelectual, o que exclui todo tipo de subserviência, de violência e de pedantismo.

⁶⁷ Ensaios. Livro I, 26. p. 225. Les Essais. p. 150.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ele não dirá tanto a sua lição como a executará. Ele a repetirá em suas ações. [A] Veremos se ele tem prudência em seus empreendimentos, se tem bondade e justiça em sua conduta, [C] se tem julgamento e graça em suas palavras, vigor em suas doenças, modéstia em seus jogos, temperança em suas voluptuosidades, [A] indiferença em seu paladar, seja carne, peixe, vinho ou água, [C] ordem em sua economia.¹

Com este estudo procuramos analisar os elementos fundamentais das recomendações pedagógicas de Montaigne. Se tomamos como eixo central o comentário do ensaio “*De l'institution des enfans*”, é porque ele nos oferece, como se viu, uma reflexão crítica, ampla e circunstanciada, sobre os princípios do grande projeto formador do humanismo tomado nas suas repercussões, desdobramentos e corolários relativos especificamente à formação dos jovens e à orientação das práticas pedagógicas das escolas. E porque tece no avesso destas considerações críticas uma nova compreensão destas práticas, uma *nouvelle manière*, mais apta a realizar os seus fins, tomados, em grande parte, da própria fonte dos valores humanistas, no qual encontramos a crítica, mas também a herança, das concepções educacionais do humanismo renascentista. Não encontramos aí uma reflexão teórica, mas uma interrogação inteiramente ancorada na própria experiência do autor, seja da sua própria formação, seja da observação, atenta e meditada, sobre as maneiras do tempo. Mas, não encontramos também aí – o que procuram muitos comentadores – um “projeto pedagógico”, no sentido mais estreito e escolar do termo – métodos, disciplinas e condições de ensino – como as que encontramos já na tradição antiga, como, por exemplo, em parte em Platão ou em Quintiliano. Encontramos, no entanto, aí, além do distanciamento das práticas de “*dressage*” da “tradição pedagógica” a inscrição do tema da

¹ Ensaíos. Livro I, 26. p. 251. Les Essais. p. 168.

educação dos jovens, em um novo registro, aquele da *institution* de agentes morais autônomos, o domínio da ética.

No que diz respeito às suas críticas ao ensino inspirado na cultura humanista, identificamos no I, 26 três registros de considerações. A primeira e mais fundamental diz respeito ao princípio da autoridade dos clássicos, e, então, também à relevância concedida ao ensino das letras, e, conseqüentemente, ao estudo das línguas antigas. Este princípio, segundo Montaigne, produz uma prática de imitações empobrecidas e o empenho em uma educação livresca, que exige um tempo demasiadamente prolongado e um esforço excessivo, que afasta os jovens dos assuntos mais urgentes da vida.

O segundo segmento da crítica refere-se à importância e ao espaço excessivo concedidos nos programas à disciplinas das técnicas dos discursos, à retórica e à dialética. Esta importância e o tempo que lhes são conferidos como que desconsidera seu caráter instrumental, tomando sua prática quase que como um fim em si mesmo e acarretando um formalismo nos usos da linguagem, que desconsidera suas matérias e distrai, mais uma vez, o estudante, dos interesses da vida. Esta questão, como vimos, é tratada nos termos de sua moldura clássica: a oposição entre *res* e *verba*. A denúncia, pois, é a do esvaziamento do discurso, da atenuação intolerável das *res* em proveito das *verba*. Vem daí a desvalorização e o obscurecimento injustificados justamente das disciplinas de maior interesse para uma efetiva formação: a história e a filosofia. Parece-lhe inaceitável a concessão ao treino nas técnicas no lugar que deveria caber ao exercício do juízo, ao exercício, afinal, da avaliação moral.

A terceira consideração está consignada na indignação do ensaísta diante da disciplina rígida e punitiva imposta aos jovens, para o conhecimento dos autores clássicos, para seu treinamento nas suas línguas e nas suas artes do discurso. Esta odiosa disciplina não é criticada apenas pela violência que instaura, mas também pelos efeitos morais que acarreta: o enfraquecimento do caráter dos jovens – por promover uma atitude servil –, o estímulo ao desregramento – por incitar a dissimulação e tornar mais atraente o vício – e

mesmo, enfim, o embotamento intelectual – produzido pela apatia e pela perda do interesse no aprendizado. Também não deve ser esquecido seu efeito sobre os mestres, que se tornam violentos, insensíveis e incivilizados: “não quero estragar seus [do aluno] costumes generosos pela incivilidade e barbárie de outro.”

No avesso destas críticas, Montaigne nos apresenta, então, sua “nova maneira” de pensar a formação dos jovens. A estratégia retórica da exposição é a do discurso de aconselhamento e advertência, dirigido a uma jovem futura mãe sobre as disposições fundamentais para a educação de seu filho. Esta estratégia permite eleger a figura do preceptor, o agente principal desta pedagogia, como o centro de suas recomendações, fazendo-o espelhar-se e encontrar advertência na sua própria experiência: “sobre este assunto em que meto a lha dar opinião, ele me acreditará na medida em que ver nela verossimilhança.” Este preceptor, diz, deve ser um homem de “cabeça bem feita”, de entendimento sadio e bons hábitos, preocupado não com as matérias do ensino, mas com a formação do aluno, com a constituição de um caráter apto para o exercício do julgamento, o discernimento moral e a vida prática, ativa.

Os procedimentos destinados à efetivação desta educação, ao cumprimento de sua finalidade, são fundamentalmente, portanto, aqueles voltados para a exercitação da capacidade de discernir e julgar do jovem através de sua exposição à variação das coisas do mundo, das opiniões, costumes e perspectivas. Experimentar, julgar e agir são os procedimentos fundamentais desta educação, que tem a ação como seu horizonte primeiro.

Montaigne indica como instrumento essencial desta formação o que chama “*commerce des hommes*”: freqüentar os homens, confrontar-se com a variação das perspectivas e exercitar seu cérebro pelo atrito com os cérebros dos outros. Conversar, viajar e dialogar com os homens do passado através dos livros são práticas imprescindíveis para sua formação moral. No entanto, esta formação deverá ser coroada pelo estudo, desde a mais tenra idade, da filosofia moral, da sabedoria prática que ensina a usufruir os prazeres da vida de forma regulada, a enxergar a beleza da virtude e a enfrentar as vicissitudes

da fortuna. É a filosofia que permitirá ao jovem compreender as relações do corpo e da alma, as condições de suas ações e de sua liberdade, o caminho da felicidade.

REFERÊNCIAS

Obras de Montaigne

MONTAIGNE, M. Les Essais. Éd. Pierre Villey. Paris: PUF, 1999. v. I.

_____. Les Essais. Éd. Pierre Villey. Paris: PUF, 1999. v. II.

_____. Les Essais. Éd. Pierre Villey. Paris: PUF, 2002. v. III.

_____. Oeuvres Complètes. Éd. de Albert Thibaudet et Maurice Rat. Paris: Gallimard, 1999.

_____. Les Essais. Édition de Guy de Pernon. Disponível em: <<http://homepage.mac.com/guyjacqu/montaigne>>. Acesso em: 25 abr. 2007.

_____. Os Ensaio. Tradução de Rosemary C. Abílio. São Paulo: Martins Fontes, 2002. v. I.

_____. Os Ensaio. Tradução de Rosemary C. Abílio. São Paulo: Martins Fontes, 2000. v. II.

_____. Os Ensaio. Tradução de Rosemary C. Abílio. São Paulo: Martins Fontes, 2001. v. III.

_____. Seleta dos Ensaio de Montaigne. Tradução de J. M. de Toledo Malta. Rio de Janeiro: José Olympio, 1961. v. I e III.

_____. Três Ensaio – Do professorado – Da educação das crianças – Da arte de discutir. Tradução de Agostinho da Silva. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1933.

_____. Ensaio. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

Fontes primárias

ALBERTI, L. B. Sobre a família. Tradução de Carlota Conti. São Paulo: Edusp, Grijalbo, 1970.

ARISTOTE. Rhétorique. Tradução de Médéric Dufour. Paris: Les Belles Lettres, 1932.

ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

- _____. Política. Tradução de António C. Amaral e Carlos de C. Gomes. Lisboa: Vega, 1998.
- CASTIGLIONE, B. O cortesão. Tradução de Nilson M. Louzada. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- CÍCERO. Os deveres. Tradução de Luiz Feracine. São Paulo: Escala, 2008. Tomo I, II, III.
- CICERÓN. De l'orateur. Livre I. Paris: Les Belles Lettres, 1962.
- _____. De l'orateur. Livre II. Paris: Les Belles Lettres, 1959.
- _____. De l'orateur. Livre III. Paris: Les Belles Lettres, 1971.
- _____. Le Tusculane. Tradução de Adolfo di Virginio. Milano: Mondadori, 2005.
- EPICURO. Carta sobre a felicidade (a Meneceu). Tradução de Álvaro Lorencini e Enzo Del Carratore. São Paulo: Unesp, 2002.
- ERASMO. A civilidade pueril. Tradução de Luiz Feracine. São Paulo: Escala. s/d.
- _____. De Pueris (Dos meninos). Tradução de Luiz Feracine. São Paulo: Escala. s/d.
- _____. D. *Oeuvres Choiesies*. Présentation, traduction e annotations de Jacques Chomarat. Paris: Librairie Générale Française, 1991.
- LA BRUYÈRE, J. Caracteres ou costumes deste século. Tradução de Antonio G. da Silva. São Paulo: Escala, s/d.
- LUCRÉCIO. Da natureza. Tradução de Agostinho da Silva. Rio de Janeiro: Globo, 1962.
- PETRARCA. Familiarium rerum: I, 9; III, 12; IV, 1. In BIGNOTTO, N. Origens do republicanismo moderno. Belo Horizonte: Ufmg, 2001.
- PICO, G. A. dignidade do homem. Tradução de Luiz Feracine. Campo Grande: Solivros; Uniderp, 1999.
- PLATÃO. As Leis. Tradução de Edson Bini. Bauru: Edipro, 1999.
- _____. A República. Tradução de Maria Helena da R. Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1980.
- _____. Íon. Tradução de Humberto Z. Petrelli. Disponível em: <www.consciência.org/platao_ion.shtml>. Acesso em: jun. 2007.

_____. Timeu. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: Edufpa, 2001.

PLUTARCO. Sobre la educación de los hijos. In: Obras Morales y de costumbres (Moralia). Tradução de José García López. Madrid: Gredos, 1985.

QUINTILIANO, F. Institution oratoire. Tradução de Jean Cousin. Paris: Belles Lettres, 1975.

QUINTILIEN, F. Institution Oratoire. Tradução de Henri Bornecque. Paris: Garnier Frères, s/d.

RABELAIS, F. Gargantua. Tradução de Aristides Lobo. São Paulo: Hucitec, 1986.

SÊNECA, L. A. Cartas a Lucílio. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1991.

VIVES, J. L. De las disciplinas. In Obras Completas. Tradução de Lorenzo Riber. Madrid: M. Aguilar, 1948. v. II.

_____. Arte de hablar. In Obras Completas. Tradução de Lorenzo Riber. Madrid: M. Aguilar, 1948. v. II.

_____. Pedagogia Pueril. In Obras Completas. Tradução de Lorenzo Riber. Madrid: M. Aguilar, 1948. v. II.

XENOFONTE. Ditos e feitos memoráveis de Sócrates. Tradução de Líbero R. de Andrade. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

Fontes secundárias

ABBAGNANO, N.; VISALBERGHI, A. Historia de la pedagogia. Tradução de Jorge H. Campos. México: Fondo de Cultura Economica, 1995.

ADORNO, T. "O ensaio como forma". In: Notas de literatura I. Tradução de Jorge de Almeida. São Paulo: Duas cidades; Ed. 34, 2003.

ADVERSE, H. Maquiavel. Política e Retórica. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

AGUZZI-BARBAGLI, D. "Humanism and poetics". In: RABIL Jr., A. (Ed.) Renaissance humanism: foundations, forms and legacy, v. 3. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1991.

ALAIN, E. C. Propos sus l'éducation. Paris: Puf, 13ed., 1967. Édition électronique, Québec, 2003. Disponível em: <http://www.uqac.quebec.ca/zone30/classiques_des_sciencessociales/index.html>. Acesso em: 10 mar. 2007.

- ARANTES, P. E. Ressentimento da dialética: dialética e experiência intelectual em Hegel. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- ÁRIES, P. História social da criança e da família. Tradução de Dora Flakman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- AUBENQUE, P. A prudência em Aristóteles. Tradução de Marisa Lopes. São Paulo: Discurso, 2003.
- AUERBACH, E. Mimesis. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- AZAR FILHO, C. M. Virtude e Renascimento: a educação estética de Montaigne. Tese (doutorado em Filosofia). Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.
- BADY, R. L'homme et son 'institution': de Montaigne à Bérulle 1580-1625. Paris: Les Belles Lettres, 1964.
- BAINTON, R. H. Erasmo da cristandade. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1988.
- BARROS, Alberto R. de. A teoria da soberania de Jean Bodin. São Paulo: Unimarco, 2001.
- BIGNOTTO, N. "Montaigne Renascentista". *Kriterion*, n. 86. Belo Horizonte, 1992.
- _____. Origens do republicanismo moderno. Belo Horizonte: UFMG, 2001.
- BIRCHAL, T. de S. "As razões de Montaigne". *Síntese*. Belo Horizonte, 2006. v. 33.
- _____. O eu nos *Ensaíos* de Montaigne. Belo Horizonte: UFMG, 2007.
- BLUN, C.; GODIN, A.; MARGOLIN, J.-C.; MÉNAGER, D. (Ed.) Erasme. Paris: Robert Laffont, 1992.
- BOLZANI FILHO, R. "A epokhé cética e seus pressuposto". *Discurso*, n. 27. São Paulo, 1996.
- BRÉHIER. História da Filosofia. Tradução de Eduardo Sucupira Filho. São Paulo: Mestre Jou, 1978. v. 2.
- BRODY, J. "De *L'art de conferer*: essai de lecture philologique". In: O'BRIEN, J.; QUAINTON, M.; et SUPPLE, J. J. Montaigne et la rhétorique. Actes du Colloque de St. Andrews (1992). Paris: Honoré Champion, 1995.
- BURCKHARDT, J. A cultura do Renascimento na Itália: um ensaio. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

- BURKE, P. A arte da conversação. Tradução de Álvaro Luiz Hattner. São Paulo: Unesp, 1995.
- _____. Montaigne. Madrid: Aliança, 1985.
- CAMBI, F. História da pedagogia. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Unesp, 1999.
- CANTO-SPERBER (Org.) Dicionário de ética e filosofia moral. Tradução de Ana Maria R.-Althoff, Magda F. Lopes, Maria V. K Brito, Paulo Neves. São Leopoldo: Unisinos, 2003. 2 v.
- CARDOSO, S. "O homem, um homem: do humanismo renascentista a Michel de Montaigne." In *Perturbador mundo novo: história, psicanálise e sociedade contemporânea*. São Paulo: Escuta, 1994.
- _____. "Paixão da igualdade, paixão da liberdade: a amizade em Montaigne". In: NOVAES, A. (Coord.) *Os sentidos da paixão*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- _____. "Villey e Starobinski: duas interpretações exemplares". *Kriterion*, n. 86, 1992.
- CASSIRER, E. *Indivíduo e cosmos na filosofia do Renascimento*. Tradução de João Azenha Jr.. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- CÉARD, J. "Agir et prévoir, selon Montaigne". *BSAM*, 8ª série, n. 17-18, jan-jul 2000.
- CHARPENTIER, F. 'L'absente des Essais: quelques questions autour de l'Essai II-8, 'De l'affection des pères aux enfants'. *Bulletin de La Société des Amis de Montaigne*, n. 17-18, 1984.
- CHATEAU, J. *Montaigne psychologue et pédagogue*. Paris: Vrin, 1971.
- CHOMARAT, J. *Grammaire et rhétorique chez Erasme*. Paris: Les Belles Lettres, 1981. v.I, II.
- CHRISTODOULOU, K. 'Montaigne et l'histoire grecque: De 'quatre victoires soeurs, les plus belles que le soleil aye onques veu' (Essai I, XXXI)'. *Bulletin de La Société des Amis de Montaigne*, n.13-14, 1983.
- _____. *E. Considerations sur Les Essais de Montaigne*. Athenes: [s/ed.], 1984.
- COELHO, M. *Montaigne*. São Paulo: Publifolha, 2001.
- COMPAGNON, A. *Nous, Michel de Montaigne*. Paris: Seuil, 1980.

- COMPAROT, A. "L'Instituion des Enfans et le Dialogue des langues". Bulletin de la Société des amis de Montaigne, série 6^a, n. 13-14, 1983.
- COMPAYRÉ, G. Michel de Montaigne and education of the judgment. New York: Thomas Y. Crowell & Co. Publishers, 1908.
- COMTE-SPONVILLE, A. 'Je ne suis pas philosophe' – Montaigne et la philosophie. Paris: Honoré Champion, 1993.
- CONCHE, M. Montaigne et la philosophie. Paris: PUF, 1996.
- _____. "Montaigne me manque". Revue Internationale de philosophie, vol. 46, n. 181, 1992.
- _____. Montaigne. Paris: Seghers, 1964.
- CURTIUS, E. R. Literatura européia e Idade Média Latina. Tradução de Teodoro Cabral. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1957.
- DELEGUE, Y. Montaigne et la mauvaise foi: l'écriture de la vérité. Paris: Honoré Champion, 1998.
- DELUMEAU, J. A civilização do Renascimento. Tradução de Manuel Ruas. Lisboa: Estampa, 1984.
- DEMERS, J. "Les Essais, rhétorique ou anti-rhétorique". In: Christodoulou, K. (Ed.) Montaigne et la Grèce. Actes du Colloque de Calamata et de Messène, 23-26 septembre 1988. Paris: Aux Amateurs de Livres, 1990.
- DEMONET, Marie L. Michel de Montaigne: *Les Essais*. Paris: PUF, 1985.
- _____. (Coord.) Classiques de la Renaissance. Les Bibliothèques Virtuelles Humanistes. Disponível em: <www.bvh.univ-tours.fr>. Acesso em: fev. 2008.
- _____. "À plaisir". In: Sémiotique et scepticisme chez Montaigne. Orléans: Paradigme, 2002.
- _____. "Le genre historique dans les *Essais*: quand ils'agit de parler des choses". In: DUBOIS, C.-G. (Coord.) Montaigne et l'histoire. Paris: Klincksieck, 1989.
- DESAN, P. "La rhétorique comptable des Essais". In: O'BRIEN, J.; QUANTON, M.; SUPPLE, J. J. (Ed.) Montaigne et la rhétorique. Actes du Colloque de St. Andrews (28-30 mars 1992). Paris: Honoré Champion, 1995.
- _____. Les commerces des Montaigne. Paris: Nizet, 1992.
- DODDS, E. R. Les grecs et l'irrationnel. Paris: Flammarion, 1977.

DREANO, M. La religion de Montaigne. Paris: Nizet, 1969.

DURKHEIM, E. L' évolution pedagogique em France. Paris, 1938. Édition électronique, Québec, 2002. Disponível em: <http://www.uqac.quebec.ca/zone30/classiques_des_sciences_sociales/index.html>. Acesso em: dez. 2007.

ELIAS, N. O processo civilizador: Uma história dos costumes. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. v. I.

ERNOUT, A. ROBIN, L. Comentário exegetique et critique. In: LUCRÈCE: De rerum natura. Paris: Les Belles Lettres, 1962.

EVA, L. A. A. A figura do filósofo: ceticismo e subjetividade em Montaigne. São Paulo: Loyola, 2007.

_____. Montaigne contra a vaidade: um estudo sobre o ceticismo na Apologia de Raimond Sebond. São Paulo: Humanitas, 2004.

_____. Ceticismo e paradoxo nos Ensaio de Montaigne. Tese (doutorado em Filosofia). São Paulo: USP, 1999.

_____. "Notas sobre a presença de Sêneca nos Essais de Montaigne". Educação e Filosofia, n.17, jan.-jun 1995.

_____. "Montaigne e o ceticismo na 'Apologia de Raimond Sebond': a natureza dialética da crítica à vaidade". O que nos faz pensar, v. 8. Rio de Janeiro, 1994.

FAGUET, E. Autour de Montaigne. Paris: Honoré Champion, 1999.

FAVRE, J. Montaigne: moraliste et pédagogue. Paris: Slatkine Reprints, 1970.

FOGLIA, M. 'La formation du jugement chez Montaigne'. In: Encyclopédie Montaigne: Société internationale des amis de Montaigne. Disponível em: <http://micheldemontaigne.org/siam/encyclopedie.nsf/Documents/La_formation_du_jugement_chez_Montaigne_I_III_2#_edn36>. Acesso em: 10 set. 2007.

_____. 'La philosophie comme 'formatrice du jugement et des moeurs' dans le chapitre De l'institution des enfants'. Bulletin de La Société des Amis de Montaigne, n. 35-36, 2004.

_____. 'Les Essais: une philosophie du jugement replacé dans son contexte historique'. Disponível em: <http://lyc-sevres.acversailles.fr/p_mont_pub.phijgt.php>. Acesso em: 06 out. 2007.

FOUCAULT, M. As palavras e as coisas. Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

- FRAME, D. Montaigne: une vie, une oeuvre 1533-1592. Paris: Honoré Champion, 1994.
- FRIEDRICH, H. Montaigne. Tradução de Robert Rovini. Paris: Gallimard, 1968.
- FUMAROLI, M. L'âge de l'éloquence: rhétorique et 'res literaria' de la Renaissance au seuil de l'époque classique. Paris: Albin Michel, 1994.
- _____. Trois institutions littéraires. Paris: Gallimard, 1994.
- GARIN, E. Ciência e vida civil no Renascimento italiano. Tradução de Cecília Prada. São Paulo: Unesp, 1996.
- _____. Idade Média e Renascimento. Tradução de Isabel Teresa Santos e Hossein S. Shooja. Lisboa: Estampa, 1994.
- _____. L'Education de l'homme moderne: la pédagogie de la Renaissance 1400-1600. Tradução de Jacqueline Humbert. Paris: Fayard, 1968.
- _____. La cultura del Rinascimento. Milano: Il Saggiatore, 1988.
- GOLDSCHMIDT, V. Les dialogues de Platon. Paris: PUF, 1947.
- GOYET, F. "Montaigne and the notion of prudence". In: LANGER, U. The Cambridge Companion to Montaigne. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- GRANDEROUTE, R. "L'Enfance dans les Essais". Bulletin de La Société des Amis de Montaigne, n. 15-16, 1983.
- GREEN, Jeffrey M. "Montaigne's critique of Cícero". In: BERVEN, D. (Ed.) Sources of Montaigne's thought. New York; London: Garland Publishing, 1995.
- GUIDO, H. "A concepção filosófica de infância na modernidade: a contribuição humanista e racionalista". In: KOHAN, W. (Org.) Ensino de Filosofia: perspectivas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- HADOT, P. La philosophie comme manière de vivre. Paris: Albin Michel, 2001.
- _____. O que é filosofia antiga? Tradução de Dion D. Macedo. São Paulo: Loyola, 1999.
- HELLER, A. O homem do Renascimento. Tradução de Conceição Jardim e Eduardo Nogueira. Lisboa: Presença, 1982.
- HOLYOAKE, S. J. "Montaigne and the concept of 'bien né'". Bibliothèque d'Humanism et Renaissance, v. 30. 1968.

- HUMBERT, B. "L'éducation des enfants selon Plutarque et Montaigne". *Bolletín de la Société des amis de Montaigne*, série 7^a, n. 41-42, 1995.
- JAEGER, W. *Paidéia: a formação do homem grego*. Tradução de Arthur M. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- KEFFER, K. "Diverses façons de mors – De l'équitation et 'De l'exercitation'". *Bulletin de La Société des Amis de Montaigne*, n.5-6, 1997.
- KENNEDY, G. A. *Classical rhetoric and its Christian and secular tradition from ancient to modern times*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press, 1980.
- KOHAN, W. "Infância e educação em Platão". *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 29, 2003.
- KRETZMANN, N. K.; A., PINBORG, J. (Ed.) "Humanism and the teaching of logic". In: *The Cambridge History of Later Medieval Philosophy: from the rediscovery of Aristotle to the disintegration of scholasticism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- KRISTELLER, P. O. "Humanism". In: SCHMITT, C. B.; SKINNER, Q.; KESSLER, E. (Ed.). *The Cambridge history of Renaissance philosophy*. Cambridge University Press, 2000.
- _____. "Humanism and Moral Philosophy". In: RABIL Jr., A. (Ed.) *Renaissance Humanism. Foundations, forms and legacy*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1991. v.3.
- _____. *El pensamiento renacentista y sus fuentes*. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- _____. *Ocho filósofos del Renacimiento Italiano*. México: Fondo de Cultura Económica, 1970.
- LANGER, U. "Mourir et agir dans 'De l'exercitation'". *Bulletin de La Société des Amis de Montaigne*, n. 17-18, 2000.
- LAUSBERG, H. *Elementos de retórica literária*. Tradução de R. M. Rosado Fernandes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1972.
- LE GOFF, J. *Os intelectuais na idade média*. Tradução de Maria J. Goldwasser. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- LEBRUN, G. "A neutralização do prazer". Tradução de H. Schwartzman. In: MOURA, Carlos A. R. de; CACCIOLA, Maria Lúcia M. O.; KAWANO, M. (Org.) *A Filosofia e sua história*. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

- _____. “As Reformas: devoções comunitárias e piedade pessoal”. In: ARIÈS, P., DUBY, G. (Dir.) História da vida privada: Da renascença ao século das luzes. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- _____. “O conceito de paixão”. In: NOVAES, A. (Coord.) Os sentidos da paixão. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- LEFORT, C. “Formação e autoridade: a educação humanista”. In: Desafios da escrita política. Tradução de Eliana de M. Souza. São Paulo: Discurso, 1999.
- LIMA, Luiz C. Limites da voz: Montaigne, Schlegel. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- LODGE, R. C. Plato’s theory of education. London: Kegan P.; Thench, Trubner & Co., 1947.
- LOHNER, José Eduardo dos Santos. ‘A imitação alusiva na poesia dramática de Sêneca e a questão dos modelos’. Disponível em: <www.criticaecompanhia.com/zeeducardo.htm#asterisco>. Acesso em: jun. 2007.
- LONG, A. A. Hellenistic philosophy: stoics, epicureans, scepticus. London: Duckworth, 1974.
- MACK, P. Elizabethan Rhetoric: theory and practice. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- _____. Renaissance argument. Valla and Agricola in the traditions of rhetoric and dialectic. Leiden; New York; Köln: Brill, 1993.
- MAGNIEN, M. “Un écho de la querelle cicéronienne à la fin du XVI siècle: éloquence et imitation dans les *Essais*.” In: LESTRINGANT, F. (Org.) Rhétorique de Montaigne: actes du Colloque de la Société des Amis de Montaigne (Paris, 14 et 15 décembre 1984). Paris: Honoré Champion, 1985.
- MAIA NETO, J. R., “Epoche as perfection: Montaigne’s view of ancient skepticism” In: MAIA NETO, J. R.; POPKIN, R.H. Skepticism in renaissance and post-renaissance thought. New York: JHP.
- MARROU, H.-I. História da educação na antiguidade. Tradução de Mário L. Casanova. São Paulo: EPU, 1975.
- MARTIN, D. ‘Lecture mnémonique des chapitres De l’Institution des enfans, De l’amitié et Des Cannibales’. Bulletin de La Société des Amis de Montaigne, n. 13-14, 1983.
- _____. Montaigne et la fortune: essai sur le hasard et le langage. Paris: Honoré Chamoion, 1977.
- MATHIAS, P. ‘Introduction’. In: Montaigne. Sur l’éducation: trois essais. Paris: Press Pocket, 1990.

- MATHIEU-CASTELLANI, G. "Lecture (de l'histoire), écriture (de l'essai): le modèle de la Vie". In: DUBOIS, C.-G. (Coord.) *Montaigne et l'histoire*. Paris: Klincksieck, 1989.
- MENAGER, D. "Improvisation et mémoire". In LESTRINGANT, F. (Ed.) *Rhétorique de Montaigne. Actes du Colloque de la Société des Amis de Montaigne* (Paris, 14 et 15 décembre 1984). Paris: Honoré Champion, 1985.
- MENDONZA, C. L. "Dialética medieval ou a arte de disputar cientificamente". In: MONGELLI, L. M. (Coord.) *Trivium e quadrivium: as artes liberais na Idade Média*. Cotia: Íbis, 1999.
- MERLEAU-PONTY, M. *Signos*. Tradução de Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- MEYER, M.; CARRILHO, M. M.; TIMMERMANS, B. *História da retórica*. Tradução de Maria M. Berjano. Lisboa: Temas e Debates, 2002.
- MONGELLI, Lênia M. "Retórica: a virtuosa elegância do bem dizer". In: MONGELLI, L. M. (Coord.) *Trivium e Quadrivium: as artes liberais na idade média*. Cotia: Íbis, 1999.
- MOSS, A. "Humanist education". In: *The Cambridge history of literary criticism*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- NAKAM, G. *Les essais de Montaigne: miroir et proces de leur temps*. Paris: Librairie A.-G. Nizet, 1984.
- _____. *Montaigne e son temps*. Paris: Gallimard, 1993.
- NARDUCCI, E. "Introdução". In: CICERONE, *Dell'oratore*. Milano: Biblioteca Universale Rizzoli, 2001.
- NUNES, R. A. da Costa. *História da Educação do Renascimento*. São Paulo: EPU. Edusp. 1980.
- PANICHI, N. "La raizon sceptique comme figure de l'éthique". In: DEMONET, Marie L.; LEGROS, A. (Org.) *L'écriture du scepticisme chez Montaigne – Actes des journées d'étude*, 2001. Genève: Droz, 2004.
- PÉCORA, A. "A cena da perfeição". In: CASTIGLIONE, B. *O cortesão*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. "Razão e prazer da civilidade". In: DELLA CASA, G. *Galateo ou dos costumes*. Tradução de Edileine V. Machado. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. *Máquina de Gênero*. São Paulo: Edusp, 2001.

- PERCIVAL, W. K. Renaissance grammar. In: RABIL Jr. A. (Ed.) Renaissance humanism: foundations, forms and legacy. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1991. v. 3.
- PEREIRA, Maria H. da R. Estudos de história da cultura clássica. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1990. v. 2.
- PEREIRA, M. A. Quintiliano gramático: o papel do mestre de gramática na *Institutio oratória*. São Paulo: Humanitas, 2006.
- PÉRIGOT, B. “L’essai dans la filiation de la dispute médiévale?”. In: GLAUDES, P. (Coord.) L’essai: métamorphoses d’un genre. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 2002.
- _____. “Montaigne, ‘De l’art de conférer’ (III, 8): de la dispute à l’essai”. In: GLAUDES, P. (Coord.) L’essai: métamorphoses d’un genre. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 2002.
- PESSANHA, José A. “Vida e obra”. In: EPICURO. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- PESTY, E. “Conférer à la fin du XVI siècle”. Bulletin de la Société des Amis de Montaigne. 8^a série, n. 17-18.
- PINTO, Fabrina M. O discurso humanista de Erasmo: uma retórica da interioridade. Tese (doutorado em História). Rio de Janeiro: PUCRJ, 2006.
- PLEBE, A. Breve história da retórica antiga. Tradução de Gilda N. M. de Barros. São Paulo: Epu; Edusp, 1978.
- _____; EMANUELE, P. Manual de retórica. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- POPKIN, R. História do ceticismo de Erasmo a Espinosa. Tradução de Danilo Marcondes. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2000.
- PORCHAT, O. Vida comum e ceticismo. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- PORTEAU, P. Montaigne et la vie pédagogique de son temps. Paris: Libraire E. Droz, 1935.
- RAMOS, Silvana de. S. Análise do capítulo De l’ art de conferer (*Essais*, III, VIII), de Michel de Montaigne. Dissertação (mestrado em Filosofia). São Paulo: USP, 2004.
- REGOSIN, R. T. ‘Lecture de l’essai, lecture de histoire’. In: DUBOIS, C.-G. (Coord.) Montaigne et l’histoire. Paris: Klincksieck, 1989.

- RIBEIRO, R. J. R. "Lorenzo Valla e os inícios da análise de texto". In: A última razão dos reis. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- RIGOLOT, F. "La loi de l'essai et la loi du père: Socrate, Erasme, Luther et Montaigne". In: BLUN, C.; MOUREAU, F. (Coord.) Études Montaignistes em hommage à Pierre Michel. Paris: Honoré Champion, 1984.
- _____. "Les jeux de Montaigne". In: ÁRIES, P.; MARGOLIN, J.-C. (Org.) Les jeux à la Renaissance. Paris: Vrin, 1982.
- _____. Les metamorphoses de Montaigne. Paris: PUF, 1988.
- ROBINET, A. Aux sources de l'esprit cartésien. L'axe La Ramée - Descartes: de la Dialectique de 1555 aux Regulae. Paris: Vrin, 1996.
- ROSSI, P. A chave universal: artes da memorização e lógica combinatória desde Lúlio até Leibniz. Tradução de Antonio Angonese. Bauru, SP: Edusc, 2004.
- RUDENT, F.-V. La conversation de Montaigne: conférence et philosophie. Paris: L'Harmattan, 2001.
- RUMMEL, E. The humanist-scholastic debate in the Renaissance and reformation. Cambridge: Harvard University Press, 1998.
- SANTOS, Marcos M. dos. "Arte dialógica e epistolar segundo as Epístolas Morais a Lucílio". Letras Clássicas, n. 3, 1999.
- SCHIFFMAN, Z. S. "Montaigne and rise of skepticism: a reappraised". Journal of the History of Ideas. v. 1, n. 4, oct. dec. 1984.
- SHARPLEING, G. P. "Towards a Rhetoric of experience: the role of Enargeia in the Essays of Montaigne". Rhetorica. v. 20, n. 2, spring 2002.
- SHEARMAN, J. O maneirismo. Tradução de Octavio M. Cajado. São Paulo: Edusp, Cultrix, 1978.
- SILVA, P. J. C. "Um só regime para o corpo e para alma: os tratados de Luigi Cornado (1467-1566) e Leonad Lessius (1554-1623)". Memorandum, n. 7, 2004.
- SKINNER, Q. As fundações do pensamento político moderno. Tradução de Renato J. Ribeiro e Laura T. Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- _____. Razão e retórica na Filosofia de Hobbes. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Unesp/Cambridge, 1999.
- SMITH, Plínio. "Sobre a tranqüilidade da alma e a moderação das afecções". Kriterion, n. 93, 1996.

- STAROBINSKI, Montaigne em Movimento. Tradução de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- TELES, Liana E. B. S. "Montaigne e a formação do indivíduo no Renascimento" Cadernos do Ifan, n. 25. Universidade São Francisco, 2000.
- TETEL, M. "Montaigne et Stefano Guazzo: de deux conversations". In: BLUN, C.; MOUREAU, F. (Coord.) Études montaignistes: em hommage à Pierre Michel. Paris: Honoré Champion, 1984.
- TOFFANIN, G. Historia del humanismo. Buenos Aires: Editorial Nova, 1952.
- TOURNON, A. "Advenu ou non advenu". In: DUBOIS, C.-G. (Coord.) Montaigne et l'histoire. Paris: Klincksieck, 1989.
- _____. "Un langage coupé...". In: BERVEN, D. (Ed.) Montaigne's Rhetoric: composing myself for others. New York: Garland Publishing, 1995.
- _____. Montaigne, la glose et les Essai. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1983.
- _____. Montaigne. Tradução de Edson Querubini. São Paulo: Discurso, 2004.
- TRINQUET, R. La jeunesse de Montaigne: ses origines familiales, son enfance e ses etudes. Paris: Nizet, 1972.
- VASCONCELLOS, C. M. de. Reflexões morais e políticas em M. de Montaigne. Dissertação (mestrado em Filosofia). São Paulo: USP, 1998.
- VASCONCELOS, B. A. Ciência do dizer bem: a concepção de retórica de Quintiliano em *Institutio oratoria*, II, 11-21. São Paulo: Humanitas, 2005.
- _____. "Quatro princípios de educação oratória segundo Quintiliano". Phatos, n. 2. 2002.
- VERGNIÈRES, S. Ética e Política em Aristóteles. Tradução de Constança M. César. São Paulo: Paulus, 1998.
- VILLEY, P. "Os Ensaio de Montaigne". In: MONTAIGNE, M. Ensaio. Tradução de Sérgio Milliet. Brasília: UnB; Hucitec, 1987. v. II.
- _____. P. Les sources et l' evolution des Essais de Montaigne. Paris: Librairie Hachette, 1933. v. 1 e 2.
- _____. P. Montaigne devant la postérité. Paris: Boivin, 1935.
- VINCENT, H. Education et scepticisme chez Montaigne ou pédantisme et exercice du jugement. Paris: L'Harmattan, 1997.

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](#)