

Danilo José Scalla Botelho

**ENTRE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO, EM FILOSOFIA DA
EDUCAÇÃO: UMA (QUESTÃO) SOFÍSTICA?
UM ENSAIO DE SOFÍSTICA FILOSOFANTE**

Tese submetida ao Programa de Pós Graduação
em Educação da Universidade Federal de Santa
Catarina para a obtenção do Grau de Doutor em
Educação.

Orientadora: Profa. Lúcia Schneider Hardt, Dra.

Co-orientador: Prof. Walter Omar Kohan, Dr.

Florianópolis – SC
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Botelho, Danilo José Scalla

ENTRE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO, EM FILOSOFIA DA
EDUCAÇÃO: UMA (QUESTÃO) SOFÍSTICA? : UM ENSAIO DE
SOFÍSTICA FILOSOFANTE / Danilo José Scalla Botelho ;
orientadora, Lúcia Schneider Hardt, coorientador,
Walter Omar Kohan, 2017.

539 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa
de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017.

Inclui referências

1. Educação. 2. perspectiva sofística da educação.
3. perspectiva educacional da sofística. 4. educador
filósofo/filósofo-educador. 5. linguagem/língua de
escola. I. Hardt, Lúcia Schneider. II. Kohan, Walter
Omar. III. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**“ENTRE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO, EM FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: UMA
(QUESTÃO) SOFÍSTICA? UM ENSAIO DE SOFÍSTICA FILOSOFANTE”**

Tese submetida ao Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 31/08/2017

Dr^a Lúcia Schneider Hardt (EED/CED/UFSC – Orientadora) *LSHardt*
Dr Walter Omar Kohan (UERJ/Rio de Janeiro – Co-orientador)
Dr Alfredo José da Veiga Neto (UFRGS/Porto Alegre – Examinador)
Dr Jean Gabriel Castro da Costa (CFH/CED/UFSC – Examinador) *J. G. C.*
Dr Pablo Severiano Benevides (UFC/Sobral/Ceará – Examinador)
Dr^a Rosana Silva de Moura (EED/CED/UFSC – Examinadora) *R. S. M.*
Dr Jorge Luiz Viesenteiner (UFES/UFSC – Examinador) *Jorge Luiz Viesenteiner*
Dr^a Sílvia Inês Coneglian Carilho de Vasconcelos (CCE/UFSC – Suplente)
Dr Santiago Pich (EED/CED/UFSC – Suplente)

DANILO JOSÉ SCALLA BOTELHO
FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/AGOSTO/2017

Elison Antonio Palm
Prof. Elison Antonio Palm
Coordenador do PPGE/CED/UFSC
Portaria nº 1934

Dedico este trabalho aos *logófilos*,
sejam professores, sofistas ou educadores-filósofos,
e estejam onde estiverem.

AGRADECIMENTOS

A ti, mama: a nada em específico, a tudo em geral.

A ti, Gu: ao não-dito e, ainda assim, mágico.

Pai e Gon: à proximidade afetiva mesmo com distância de pensamento.

Gringo: à magia canina sem lógos.

Lúcia: ao professor-filósofo que confia e ri.

Kohan: ao filósofo-professor generoso e performático.

Cassin, Masschelein e Simons: por indicarem o caminho e me abandonarem nele.

Larrosa: ao pedagógico levado a sério.

PPGE e Linha Filosofia da Educação: às aberturas, nãoencerramentos.

Profs. da banca: à paciente leitura e contribuição.

Grupo Bio-Grafia: às diferentes – mas não inimigas – perspectivas.

Vilmar e Rodrigo: à amizade risonha e ao mutualismo acadêmico.

CAPES: ao financiamento aqui e em Barcelona.

Aquele que ilude é mais justo do que aquele que não ilude; e aquele que é iludido, mais sábio do que aquele que não o é. Aquele que ilude é mais justo porque realiza o que prometeu; e o que é iludido, mais sábio porque ser facilmente arrebatado pelo prazer dos discursos é não ser privado de sensibilidade.
(GÓRGIAS, 82 B 23 DK)

RESUMO

Esta tese experimenta trazer de volta ao baralho da filosofia da educação a carta-curinga da sofística, para que se possa embaralhá-lo mais uma vez e recomeçar o jogo. Masschelein e Simons, evitando subjugar a educação à filosofia, acabam por formular uma *perspectiva educacional da educação*. Bárbara Cassin, evitando subjugar a sofística à filosofia, acaba por formular, naquilo que nomeou uma “história sofística da filosofia”, uma *perspectiva sofística da sofística*. A perspectiva de Masschelein e Simons, não obstante, tem como ponto cego justamente a sofística; a de Cassin, por sua vez, justamente a educação. Por meio de uma antístrofe entre elas, esta tese ensaia uma *perspectiva educacional da sofística*, bem como uma *perspectiva sofística da educação*, trazendo à cena o que ficou em segundo plano nos autores belgas e na autora francesa. Nesse deslocar-se do ponto de observação, reinterpreta-se tanto a sofística quanto a educação, e a filosofia da educação. Tal paralaxe – deslocamento de algo quando se muda o ponto de observação – permite repensar não só uma linguagem à/de escola, mas também a figura do filósofo-educador ou educador-filósofo. Quiçá isso possibilite a reinvenção do *fazer escola*, em que o curinga sofista, por mais que muitas vezes seja tratado como *pseudo-rei* de paus, falso legislador; ou mero valete de espadas, de vida completamente ativa; possa manifestar-se em toda sua força-efeito de ás de copas, ou seja, ás da educação.

Palavras-chave: perspectiva sofística da educação, perspectiva educacional da sofística, educador-filósofo/filósofo-educador, linguagem/língua de escola, filosofia da educação.

ABSTRACT

This thesis tries to bring back to the philosophy of education's pack the sophistic wild card, in order to can shuffle it again and recommence the game. Masschelein and Simons, avoiding subjugating education to philosophy, end up by formulating an *educational perspective of education*. Bárbara Cassin, avoiding subjugating sophistic to philosophy, ends up by formulating, in what she has named a "sophistic history of philosophy", a *sophistic perspective of sophistic*. However, the Masschelein and Simons's perspective has justly sophistic as blind spot, and the Cassin's perspective has justly education as blind spot. By means of an antistrophe between them, this thesis rehearses an *educational perspective of sophistic*, as well as a *sophistic perspective of education*, bringing on stage what was put on the backburner by the Belgian authors and the French authoress. That dislocation of the observation point reinterprets sophistic as much as education, and philosophy of education. Such parallax – displacement of something when the observation point chance – permits rethink not only a language to/of school, but also the figure of philosopher-educator or educator-philosopher. Perhaps it enables the reinvention of *doing school*, in that the wild card sophist, no matter how much it is treated like *pseudo* king of clubs, false legislator; or mere jack of spades, of life completely active; it can manifest itself in all its force-effect of ace of cups, that is, ace of education.

Keywords: sophistic perspective of education, educational perspective of sophistic, educator-philosopher/philosopher-educator, school language, philosophy of education.

RESUMEN

Esta tesis experimenta traer de vuelta a la baraja de filosofía de la educación la carta-comodín de la sofística, para que se pueda barajarla una vez más y recomenzar el juego. Masschelein y Simons, evitando subyugar la educación a la filosofía, acaban formulando una *perspectiva educacional de la educación*. Bárbara Cassin, evitando subyugar la sofística a la filosofía, acaba formulando, en aquello que há nombrado una “historia sofística de la filosofía”, una *perspectiva sofística de la sofística*. La perspectiva de Masschelein y Simons, no obstante, tiene como punto ciego justamente la sofística; y la de Cassin, a su turno, justamente la educación. Por medio de una antístrofa entre ellas, esta tesis ensaya una *perspectiva educacional de la sofística*, bien como una *perspectiva sofística de la educación*, traendo a escena lo que había quedado en segundo plano a los autores belgas y a la autora francesa. En ese desplazarse del punto de observación, se reinterpreta tanto la sofística como la educación, y la filosofía de la educación. Tal paralaxis – desplazamiento de algo cuando se cambia el punto de observación – permite repensar no solo un lenguaje a/de escuela, sino también la figura del filósofo-educador o educador-filósofo. Quizá eso posibilite la reinención del *hacer escuela*, en el cual el comodín sofista, por más que muchas veces sea tratado como *seudo-rey* de tréboles, falso legislador; o mera jota de espadas, de vida completamente activa; pueda manifestarse en toda su fuerza-efecto de as de corazones, o sea, as de la educación.

Palabras clave: perspectiva sofística de la educación, perspectiva educacional de la sofística, educador-filósofo/filósofo-educador, lenguaje/lengua de escuela, filosofía de la educación.

SUMÁRIO

ARQUITETURA DA TESE.....	23
CAPÍTULO 1: EM MEIO À INFINITUDE	25
1.1 PRÓLOGO: EM MEIO AO MAR	25
1.2 EM MEIO AO RIO E SUA CORRENTEZA.....	28
1.3 OS AUDAZES MARINHEIROS: ESTAR EM MEIO A	30
1.4 A OUTRA MARGEM DA CRISE.....	33
1.5 RECAPITULAÇÃO	38
1.6 DELIMITAÇÃO.....	40
1.7 DELIMITAÇÃO ALEGÓRICA.....	43
CAPÍTULO 2: ESBOÇO DA ANTÍSTROFE: RUMO A UMA PERSPECTIVA EDUCACIONAL À SOFÍSTICA, UMA PERSPECTIVA SOFÍSTICA À EDUCAÇÃO	49
2.1 EM DEFESA DE UMA PERSPECTIVA EDUCACIONAL DA SOFÍSTICA	49
2.2 EM DEFESA DE UMA PERSPECTIVA SOFÍSTICA DA EDUCAÇÃO.....	52
2.3 COMO CAMINHAR ‘EM-MEIO-A’ ESSAS MARGENS? ORIENTAÇÕES DE SAÍDA	55
2.4 DESÍGNIOS DO ANDARILHO EM-MEIO-À FILOSOFIA E EDUCAÇÃO.....	64
CAPÍTULO 3: UMA PERSPECTIVA EDUCACIONAL.....	75
3.1 DEUS MORREU.....	75
3.2 VOCÊ DEVE MUDAR DE VIDA.....	78
3.3 DO SAGRADO AO PROFANO.....	82
3.4O (MUNDO) ‘PÚBLICO’.....	86
3.5 A ESCOLA OU EDUCAÇÃO ESCOLAR VISTA DE(SDE) UMA PERSPECTIVA EDUCACIONAL/PEDAGÓGICA	90
3.5.1 O mundo em <i>suspensão</i>	92
3.5.2 O ‘fazer <i>skholé</i>’	96
3.5.3 Atenção!	104
3.6 EM BUSCA DE UMA VOZ (TIPICAMENTE) PEDAGÓGICA	113

CAPÍTULO 4: UMA PERSPECTIVA SOFISTA.....	129
4.1 PARTE I: A ONTOLOGIA: UMA OBRA(-PRIMA)	
SOFÍSTICA.....	132
4.1.1 Górgias leitor (crítico) de Parmênides	132
4.1.2 Tratado sobre o não-ser versus Poema sobre o ser	135
4.1.3 Ser/não-ser, ente/não-ente: a <i>krísis</i> abalada.....	137
4.1.3.1 As duas versões do <i>Tratado</i> de Górgias	137
4.1.3.2 O <i>Poema</i> lido pela versão de M.X.G.....	139
4.1.3.3 O Ente e Ulisses	141
4.1.3.4 O Sofisma da Ontologia	146
4.1.4 A linguagem e suas regulações (filosóficas)	149
4.1.4.1 “Se é, é incognoscível”: o (impossível) <i>pseudos</i>	149
4.1.4.2 A filosofia e o <i>pseudos</i>	152
4.1.4.3 <i>Ti peri tinos x ti kata tinos</i>	154
4.1.5 Não se pode transmitir: ação e reação?.....	155
4.1.5.1 A linguagem (pode ser) autônoma?.....	155
4.1.5.2 Terceira via: a comportamental?	157
4.1.6 O (grande) Soberano: Logologia e/ou Retórica?.....	159
4.1.6.1 Discurso sofístico enquanto efeito-mundo	162
4.2 PARTE II: UMA PERSPECTIVA SOFÍSTICA.....	164
4.2.1 Seção I. A política como (questão de) <i>lógos</i>	165
4.2.2 Seção II. Sobre as ‘plantas que falam’	171
4.2.2.1 O bloqueio aristotélico do golpe de Górgias a Parmênides	172
4.2.2.2. A refutação esquecida, o sentido confiscado.....	175
4.2.2.2.1 <i>Três refutações: lógica, pragmática,</i> <i>transcendental</i>	176
4.2.2.2.2 <i>Refutação lógica</i>	178
4.2.2.2.3 <i>Refutação pragmática</i>	179
4.2.2.2.4 <i>Refutação transcendental</i>	180
4.2.2.3 O Ente enquanto Sentido.....	180
4.2.2.4 Aristóteles enquanto Sofista	181
4.2.2.5 A Significação em questão	183
4.2.2.6 A essência do sentido: significar somente uma (única) coisa	185
4.2.2.7 O (caso do) ‘bode-cervo’	187
4.2.2.8 Depois do adversário espinhoso, a refutação espinhosa	189
4.2.2.9 A taxonomia atribuída aos adversários.....	190
4.2.2.9.1 <i>A lição fenomenológica: àqueles que falam, fá-</i> <i>los pensar</i>	190

4.2.2.9.2	<i>A lição quanto ao melhor</i>	192
4.2.2.9.3	<i>A lição dialética aos que (só) falam mas não pensam</i>	194
4.2.2.9.4	<i>E os obstinados?</i>	195
4.2.2.10	O campo delimitado pelo ‘sentido’	198
4.2.2.11	Ainda o sentido: Frege.....	201
4.2.3.	Seção III. Da primeira à segunda sofística: retórica boa ou má?	203
4.2.3.1	Retórica, retóricas.....	205
4.2.3.1.1	<i>Retórica sofística?</i>	205
4.2.3.1.2	<i>Élio Aristides contra Platão</i>	206
4.2.3.1.3	<i>Aristóteles</i>	213
4.2.3.1.4	<i>Perelman</i>	215
4.2.3.2	<i>O efeito (de) Quintiliano: a eloquência não (pode ser) simulada</i>	218
4.2.3.2.1	<i>O desprezo mascarado e ladrão</i>	219
4.2.3.2.2	<i>Da intenção filosófica à romana</i>	222
4.2.3.2.3	<i>A retórica enquanto (verdadeiro) saber do falso</i>	224
4.2.3.3	Filóstrato e a segunda sofística	227
4.2.3.3.1	<i>Sofistas autênticos e filósofos</i>	229
4.2.3.3.2	<i>História em vez de filosofia</i>	233
4.2.3.3.3	<i>Retórica(s) ex tēmpore</i>	235
4.2.3.3.4	<i>Kairós versus Tópos</i>	239
4.3	PARTE III: UMA PERSPECTIVA SOFÍSTICA.....	242
4.3.1	Os gêneros descompartmentalizados	243
4.3.1.1	Todo o demais é literatura	243
4.3.1.2	Do <i>pseudos</i> em direção ao <i>plasma</i>	245
4.3.1.3	Prometeu no/do discurso.....	249
4.3.1.4	O plasma: entre mito e história	250
4.3.1.5	A história e sua homonímia	254
4.3.1.5.1.	<i>A história verdadeira pode ser escrita?</i>	255
4.3.1.6	Romance como (efeito) sofístico	257
4.3.1.7	<i>Ekphrasis</i> e metáfora	259
4.3.1.8	Os <i>Eikones</i> : em direção à palavra.....	263
4.3.1.9	O paradigma de Dáfnis e Cloé.....	266
4.3.1.10	Em conclusão.....	269

CAPÍTULO 5: UMA PERSPECTIVA EDUCACIONAL DA À SOFÍSTICA	271
---	------------

5.1 O DIÁLOGO <i>PROTÁGORAS</i> DE PLATÃO	273
5.2 A POSIÇÃO DE WERNER JAEGER	277
5.3 OLHAR E OUVIR EDUCACIONALMENTE A SOFÍSTICA.....	282
5.4 O MITO DE PROMETEU	285
5.4.1. Uma leitura humanista do mito	286
5.4.2 Uma leitura sofística	289
5.4.3 Outra leitura sofística	292
5.5 UMA LEITURA EDUCACIONAL DA SOFÍSTICA	302
5.5.1. O educacional sofisticado do mito lido por Cassin.....	304
5.5.2 O educacional sofisticado do mito lido por Paulo Pinheiro.....	312
5.5.3 A argumentação de <i>Protágoras</i> e o <i>Dissoi lôgoi</i>	317
5.5.4 Vida ativa x vida contemplativa: Élio Aristides	326

CAPÍTULO 6: UMA PERSPECTIVA SOFÍSTICA DA EDUCAÇÃO

6.1 TRAÇOS DA PERSPECTIVA SOFÍSTICA DA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA EDUCACIONAL DA SOFÍSTICA.....	341
6.2.TRAÇOS DA PERSPECTIVA SOFÍSTICA DA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA SOFÍSTICA DA SOFÍSTICA (E DA FILOSOFIA).....	358
6.2.1 A aula de Górgias.....	359
6.2.2 O que desaperceber de Aristóteles.....	374

CAPÍTULO 7: UMA LINGUAGEM DA À ESCOLA

7.1 DEFENDENDO A ESCOLA.....	402
7.2 FAMILIARIZANDO-SE	406
7.3 TRÊS DIMENSÕES: FILOSOFIA, RETÓRICA, SOFÍSTICA.....	410
7.3.1 De que forma o lógos atua?	410
7.3.2 O duplo desdobrar(-se): sofística sendo retórica e retórica sendo filosofia.....	413
7.4 <i>PHILÍA</i> À LÍNGUA ESCOLAR	416
7.5 AUSTIN E SUAS TRÊS DIMENSÕES: LOCUCIONÁRIO, ILOUCIONÁRIO, PERLOCUCIONÁRIO.....	423
7.5.1 Qual seria a terceira dimensão?	423
7.5.2. O ilocucionário: uma revolução?.....	424

7.5.3 Per-formando performance, per-formativo e perlocucionário.....	426
7.5.4 Entre locucionário e apofântico	428
7.5.5 Entre o perlocucionário e a (evitada) retórica	429
7.5.6 A metamorfose-marinha.....	431
7.5.7 A relação entre performance e ato de fala	433
7.6 EFEITOS DA HIPÓTESE PEDAGÓGICA DE MS	443
7.7 (TERCEIRA DIMENSÃO) SOFÍSTICA: LOGOLOGIA, ENTRE ONTOLOGIA E POLÍTICA	449
7.7.1.O <i>Poema</i> de Parmênides tratado como ato de linguagem por Górgias	449
7.7.2Entre <i>Epideixis</i> e <i>Performance</i> : efeito retórico ou efeito-mundo?	451
7.7.3. Perspectivas que se abrem.....	456
7.7.3.1. Uma possível genealogia ao performativo: “Eu te abraço os joelhos”/ “Este é o meu corpo”/ “A sessão está aberta”	456
7.7.3.2. Entre enunciação e significante	460

CAPÍTULO 8: PROFESSOR-FILÓSOFO OU FILÓSOFO-PROFESSOR.....	463
--	------------

CAPÍTULO 9: ALEGORIAS DE ESCOLA.....	505
---	------------

CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONCEITOS NO DEVIR DA NAVEGAÇÃO.....	523
---	------------

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	529
---	------------

ARQUITETURA DA TESE

Esta tese de doutorado se organiza em três movimentos. O primeiro dá ouvidos à *arkhé* (gênese, procedência, origem) da problemática que conduziu o processo de escrita, e engloba os capítulos 1 – “Em meio à infinitude” – e 2 – “Esboço da antístrofe: rumo a uma perspectiva educacional à sofisticada, uma perspectiva sofisticada à educação”. Parafrazeando Benjamin (1995) e Masschelein e Simons (MS, 2014), quem caminha está para o copiador, assim como quem sobrevoa está para o leitor. Por isso que, no percurso tanto do copiar quanto do caminhar, há invariavelmente uma ‘ex-posição’ às ordens do caminho. É justamente o que o capítulo 2 em questão tenta esboçar: a exposição ao percurso da tese. Então, enquanto o capítulo 1 circunscreve o brotar da questão-síntese, o 2 doa uma bússola orientadora para que se possa navegar nesse mar de possibilidades. Ambos conjuntamente compõem uma espécie de *mapa* ou *cartografia* do ‘todo’.

Como este trabalho se propõe a fazer uma antístrofe entre duas outras teses, uma extraída de Cassin e outra de Masschelein e Simons (MS), o segundo movimento consiste em seguir a linha de cada uma dessas teses, quer dizer, pôr em cena os argumentos de MS, que engendram a denominada ‘perspectiva educacional da educação’; bem como os argumentos de Cassin, que engendram o que denominei ‘perspectiva sofisticada da sofisticada’. Os capítulos 3 – “Uma perspectiva educacional” – e 4 – “Uma perspectiva sofisticada” –, constituintes do segundo movimento desta tese doutoral, seguem a autoridade do caminho respectivamente da tese de MS e da de Cassin.

O terceiro e último movimento, composto por cinco capítulos, divide-se em duas partes: a primeira aventa a antístrofe *propriamente dita*, desdobrando-se no capítulo 5 – “Uma perspectiva educacional da/à sofisticada” –, que utiliza a perspectiva educacional para interpretar a sofisticada; e no capítulo 6 – “Uma perspectiva sofisticada da/à educação” –, que utiliza a perspectiva sofisticada para interpretar a educação. A segunda parte desse terceiro movimento da tese extrai algumas consequências da *paralaxe* operada, isto é, do *deslocamento* perspectivo. O capítulo 7 – “Uma linguagem da/à escola” – trata das consequências extraídas no tocante à ‘linguagem de escola’. O capítulo 8 – “Professor-filósofo ou filósofo-professor” –, no tocante ao professor-filósofo. E o capítulo 9 – “Alegorias de escola” – arrisca, a partir das consequências emergidas, uma alegoria à/de escola.

Toda esta investigação não visa criticar MS, tampouco Cassin. Também não intenta meramente copiá-los. Não obstante, submete-se respeitosamente, no movimento 2, às ordens do caminho argumentativo deles, antes de opinar, julgá-los ou operacionalizá-los. Esta tese considera relevante voltar a pensar o ‘seguir a autoridade do caminho’ (argumentativo) em uma época na qual opinar em excesso e apressadamente a todo momento, isto é, já (pré-)julgar antes de ler inteiro ou de receber o pensamento alheio, vem se tornando o normal e esperado. Assim sendo, ler, reler, memorizar, copiar, escrever, reescrever, parafrasear os textos de MS e Cassin, isto é, *exercitá-los*, demonstra, antes de mais nada, extremo *respeito* e gratidão; por mais que no movimento 3 da tese se desvie de sua rota. Para ser leão, o espírito passa antes pelo Camelo, já alertou Zaratustra. Para ser autor, é preciso antes ser *leitor*.

CAPÍTULO 1: EM MEIO À INFINITUDE

Explodir em pedaços para arriscar-se em um caminho de *destino incerto* demanda um tal heroísmo (...) e ao qual é necessário, ademais, *seduzir*. Seduzir: conduzir alhures. Desviar-se da direção *natural*.(...) Desviar-se, obrigatoriamente, quer dizer engajar-se em um caminho de travessia que conduz a um lugar *desconhecido*. Sobretudo: jamais tomar a rota mais cômoda, melhor atravessar o rio a nado. (SERRES, 1991, p. 28 e 9, itálicos meus).

1.1 PRÓLOGO: EM MEIO AO MAR

O aforismo 124 da Gaia Ciência (GC) de Nietzsche¹ (2012, p.137), um antes do *homem louco*, onde há a famosa e intrigante afirmação “deus está morto” (voltaremos a ele posteriormente), intitula-se *No horizonte do infinito*, cujo começo enigmaticamente relata que “– Deixamos a terra firme e embarcamos! Queimamos a ponte –”, expondo bela e fortemente uma cena (trágica?) de abandono da ‘terra’ que ficou, e vai ficando, (cada vez mais) para trás. ‘Embarcar’ implica aceitar como companheiro mais próximo o mar. É verdade que ele “nem sempre ruge”, mas “virão momentos em que você perceberá que ele é infinito e não há coisa mais terrível que a infinitude” (GC, II,§124). Dar-se conta de ‘estar em meio à infinitude’ não é um jardim de sedas, mas, pelo contrário, extremamente terrível. Alguém pode se lembrar

¹ Nesta tese, em muitas referências feitas às obras de Nietzsche, optar-se-á pela convenção bibliográfica dos *Nietzsche-Studien*, reconhecida nacional e internacionalmente, e formalizada no Brasil nos *Cadernos Nietzsche* publicados pelo GEN (*Grupo de Estudos Nietzsche*), onde se encontra esse modo de citação mais corrente. Em resumo, à sigla da obra segue um algarismo arábico, correspondente ao aforismo, precedido ou não de título. Ex.: EH, Prólogo 3 = *Ecce Homo*, prólogo, aforismo 3. Exceção para o *Zaratustra*, cujos aforismos não são numerados, mas nomeados. Neste caso, após o número da parte em algarismo romano, virá o nome do capítulo/aforismo. Ex.: ZA I, Dos desprezadores do corpo = *Assim Falou Zaratustra*, parte 1, capítulo/aforismo “Dos desprezadores do corpo”. Os fragmentos póstumos (FP) virão seguidos do ano em que foram escritos, do número do fragmento e do número da seção/parte nas edições críticas originais (KSA e KSB). Ex.: FP 1888, 14 [147] = Fragmento póstumo de 1888, número 14, seção/parte 147.

imediatamente do longo retorno de Ulisses à Ítaca narrado na Odisseia, e tudo que envolve de terrível e inesperado. Entre eles, o famoso episódio do canto XII, em que ele ordena ser amarrado junto ao mastro do navio, para não se entregar ao (sedutor) canto das sereias, o que o levaria a ‘jogar-se’ (em meio) ao mar.

Até mesmo o paradigmático *Poema* de Parmênides, marco filosófico (praticamente) *ad aeternum*, foi muitas vezes denominado uma “odisseia espiritual”(GUTHRIE, 1969, p.61), pois é o “ser” – não mais Ulisses – que no poema aparece “permanecendo firmemente aí”, trecho praticamente idêntico ao da Odisseia no episódio citado de Ulisses amarrado ao mastro. Já Bárbara Cassin, debruçando-se sobre uma intertextualidade entre eles, cita a hipótese de Morelatos de uma “continuidade temática” entre o Poema e a Odisseia no que tange ao ‘permanecer firmemente aí’, algo como “a primeira alegoria filosófica da viagem de Ulisses”, em que “não é mais a Odisseia que dá a Parmênides sua matéria, senão Parmênides que dá à Odisseia sua significação” (CASSIN, 2005, p.26). Curioso que, séculos mais tarde (III a.C.), o poeta grego Apolônio de Rodes, em seu épico “Os Argonautas”, narra como Orfeu, a bordo da nau Argos, faz para passar por este trecho das sereias sem cair ao mar: em vez de se prender (como Ulisses faria mais tarde), prefere com a cítara entoar um canto que, de alguma maneira, ‘neutraliza’ o canto sedutor das sereias. Mais curioso ainda é que Pascal Quignard, escritor francês contemporâneo, retoma a passagem da nau Argos (QUIGNARD, 2011) a partir da perspectiva de Butes, o único marinheiro que elege, em vez de ser neutralizado pela cítara de Orfeu, deixar-se levar pela sedução sonora das sereias e atirar-se à ‘imensidão terrível’ do mar.

Início por essa alegoria de ‘estar jogado no meio do mar’ por pelo menos dois motivos. Primeiro porque é exatamente como me vejo *neste* momento: seduzido pelo canto de sereia de um turbilhão de dezenas de autores – entre eles Górgias, Nietzsche, Protágoras, Platão, Filóstrato, Élios Aristides, Arendt, Austin, Rancière, Bauman, Masschelein, Simons, Cassin, Pennac, Viesenteiner, Kohan, Stegmaier, Quignard, Kerferd, Han, Dherbey, Ilich, Vaihinger – e livros, sendo convidado (ou seduzido ou forçado a) deixar a terra firme onde permaneci até agora para, finalmente, iniciar a escrita da tese de doutorado. Espero que esta escrita seja, ao menos por um instante, *excelente*, não no sentido de uma tese(quase) irrefutável que use a filosofia como ‘juiz da realidade’, que coloque a realidade “à prova de seu próprio pensamento (teorias, conceitos, conhecimento)”, como uma “revelação da verdade”, em que se “reivindicam para pesquisadores e estudiosos (educacionais) um

papel crítico-julgador que se baseia em tomar distância e se desapegar da realidade que está sob minucioso exame, uma realidade que é, antes de tudo, considerada e vivida como um *objeto de conhecimento*” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p.11). Definitivamente não nesse sentido. Masschelein interpreta (e se distancia de) tal atitude de uma certa “tradição crítica e consagrada”, a “revelação da verdade”, como uma demonstração ou um julgamento, ou ainda uma desmistificação, seguindo a trilha aberta pelo ‘gesto inaugural’ da alegoria da caverna, ou seja, o de que o filósofo (da educação também) denuncia as ilusões da caverna e guia os ‘não-esclarecidos’ (que necessitam daquele para chegar) à luz.

Esse mar infinito tem o poder de colocar à prova qualquer sujeito participante da ação-reflexão, seja uma travessia a nado ou como “exercício de pensamento” (expressão de Hannah Arendt) “atento e experimental que inclui o uso público da razão, e que, portanto, deve ser concebido como um gesto público”². No meio deste mar de autores, desta infinidade de textos – são tantos caminhos possíveis, mas efetivamente nenhuma direção pré-determinada, nenhum *destino natural* –, inevitável a pergunta: que direção tomar? Para onde ir? Pois é, me sinto como um “pobre pássaro que se viu livre e agora se bate nas paredes dessa gaiola!” (NIETZSCHE, GC, II, §124). Como um pequeno barco que navega por águas incertas, ainda que com orientação (praticamente impossível uma tese sem ‘orientação’ e ‘orientador’, não?), queimo a ponte onde permaneci e me lanço ao mar (como Butes?) das palavras ondulantes a serem escritas, experimentando, testando e pondo à prova minhas próprias orientações iniciais (crenças, pensamentos, *éthos*): é esse *percurso* que (in) tento modelar aqui. Mas já me alerto a mim mesmo: “Ai de você, se for acometido de saudade da terra, como se lá tivesse havido mais *liberdade* – e já não existe mais ‘terra’!”³.

O segundo motivo da alegoria de ‘estar (lançado) ao mar’, talvez mais importante ou mais ‘acadêmico’ (no bom sentido, embora essa palavra ultimamente tenha sido tão desprezada, maltratada e surrada, até por acadêmicos), é simplesmente porque essa imagem dá o que pensar, e *pensar* talvez seja o que um filósofo da educação (ou pesquisador em filosofia da educação, ou teórico da educação) faz – ou *deveria* fazer. Michel Serres, em seu livro *The Troubadour of Knowledge* (O Trovador do conhecimento) (1997), em profunda gratidão “por ter sido forçado na

² *Idem*

³ *Idem*

escola a escrever com a mão direita, sendo canhoto”, o que ele chamou de “o evento mais revolucionário de sua vida”, conforme nos lembram Masschelein e Simons (in KOHAN; LOPES; MARTINS, 2016, p.299), usa a parábola de alguém que nada atravessando um largo rio como narrativa alegórica para a *experiência da aprendizagem escolar*. Embora tal pessoa deixe uma margem (um lado) onde deve ter permanecido por um bom tempo, e chegue à outra margem (lado) onde – provavelmente – permanecerá por outro bom tempo, “Serres nos incita a não esquecer o nado e o rio no meio ou o meio como rio”⁴: “(...) no meio da travessia, até o chão está faltando; qualquer sentido de pertencimento, de suporte se foi” (SERRES, 1997, p.5).

Estar no meio do rio durante a travessia (e *pedagogia*, etimologicamente, pode ser traduzida como ‘travessia de criança’), assim como estar ‘lançado ao mar’, quando as margens não mais existem, implica que a ‘ponte’ foi queimada, o chão se desvaneceu, falta ‘fundamento’, chão, terra firme, navega-se em um entremundo (quicá um ‘terceiro mundo’ entre os dois mundos iniciais) “desde o qual não se tem direção, a fim de encontrar todas as direções”⁵. Estar-entre, então, seria cruzar um umbral a partir do qual não há mais (uma) referência, pois ela foram ou abandonadas ou (ainda mais) distanciadas, mas onde simultaneamente todas (quaisquer) referências são possíveis, o que Serres expressa como “tempo e lugar de extrema atenção”, “sendo nada mas potencial”⁶.

1.2 EM MEIO AO RIO E SUA CORRENTEZA

Mantendo-se na metafórica do rio – da qual aliás a filosofia se serviu paradigmaticamente em Heráclito, retomado, de uma forma ou de outra, por exemplo, por Górgias e Nietzsche –, embora haja duas margens e muitas vezes se nada de uma margem à outra, no meio delas e dele muitas (inúmeras) direções alternativas, distintas, inesperadas são possíveis. Acontece que uma corrente, frequentemente chamada de ‘natural’ ou ‘necessária’, constantemente empurra o nadador, forçando-o a ‘seguir a corrente(za)’. Não seria exagero dizer que, na pedagogia atual – considerando por ‘pedagogia’ aqui o saber experto e especializado produzido academicamente sobre educação –, tal corrente seria quicá a ‘sociedade da aprendizagem’ (*learning society*), uma das

⁴*Idem*

⁵*Ibidem*, p. 7

⁶*Ibidem*, p. 25

extensões da ‘sociedade do conhecimento’ (*knowledge society*), reflexo não só do (cada vez mais forte) embasamento científico – em disciplinas como a sociologia e, sobretudo, a psicologia desenvolvimentista e a estatística – da pedagogia (agora chamada ‘ciência’ da educação), como também da privatização ou mercadologização das universidades públicas, que pode ser notada, entre tantas, na nomenclatura das antigas ‘disciplinas’ ou ‘matérias’ específicas, que hoje passaram a ser iguais no sistema de ‘créditos’ (bancários?) (PARDO, 2008).

Não precisa muito esforço para notar que a filosofia perde espaço neste campo educativo, sobretudo porque não seria ‘útil’, ‘funcional’, ‘produtiva’. E a própria ‘subárea’ da filosofia da educação – hoje, uma das menores, se não a menor (quando existe) nas universidades nacionais e até mesmo estrangeiras –, como se não bastasse isso, internamente, por décadas no Brasil, além de procurar uma identidade que justificasse sua presença na educação, foi subjugada ou domesticada pela teologia (católica), pela história da filosofia, por vertentes marxistas ou, até mesmo, pela fundamentação em um autor predileto. Embora não seja o foco aprofundarmos mais nesta história (apenas *uma* história – ou *estória*?) da filosofia da educação e seu espaço na pedagogia nacional ao longo de suas décadas de vida, deixo-a constatada aqui porque intento que esta tese possa ser, de uma maneira ou de outra, uma (ainda que pequena) contribuição para se (re)pensar a relação entre filosofia e educação na filosofia da educação.

Seguir a corrente (do rio?) provavelmente é adaptar-se (aos ‘novos’ tempos), orgulhar-se do que a época se orgulha, estar em conexão com o ‘inovador’, não ficar ‘para trás’, seguir rapidamente a corrente ou, simplesmente, deixar rapidamente que ela o leve. Estar na contracorrente é nadar contra: exige muita força, coragem, paciência e, sobretudo, criticidade. Só existem essas duas dimensões, a favor ou contra? Há uma terceira via, um terceiro ‘mundo’ ou uma ‘terceira dimensão’? Acredito que sim. Não ser (estar) nem a favor nem contra, mas meramente ‘no meio’ – hodiernamente tão desprezado e ridicularizado em uma época que impõe posicionamentos imediatos a cada instante, o que pode ser observado em expressões pejorativas como ‘estar em cima do muro’. Quem está ‘no meio’ está ‘entre’. Não quer dizer que tanto faz para ele ser a favor ou contra (a corrente). Quem sabe não seja digno lembrar aqui a relevância da ‘suspensão’ do julgamento, ainda que temporária ou contingente, para os ‘céticos’ (outra palavra tão maltratada e mal interpretada). Obviamente quem está ‘no meio’ diferencia-se, de uma forma ou de outra, da (onda da) corrente. Mas não quer ‘nadar’ contra. Nota que, no meio, há uma infinidade de

direções possíveis. Nota até mesmo que é possível estar na corrente e não segui-la, ou seja, usar a própria corrente para ir a outra direção, não aquela que é imposta por ela.

Para dizer de forma direta: ‘estar no meio’ é não acreditar em ‘destinação natural’ de qualquer espécie. Agamben, em seu ensaio *Che cos'è il contemporaneo?* (O que é o contemporâneo?) (2009, p.57), cita Roland Barthes que, em um de seus cursos no *Collège de France*, resume uma posição nietzschiana: “O contemporâneo é o intempetivo”. Paráfrase da paráfrase da paráfrase. Agamben, Barthes, Nietzsche. Para Agamben, ser de fato contemporâneo é não coincidir perfeitamente com seu tempo, nem estar adequado a suas pretensões; em outras palavras, ser ‘inatural’. “Mas exatamente por isso, exatamente através desse deslocamento e desse anacronismo, ele é capaz, mais do que outros, de perceber e apreender o seu tempo” (AGAMBEN, 2009, p.58-59).

Sejamos cautelosos para não pensar imediatamente que isso significa alguém que sente saudades de outro tempo, como uma idolatria ou nostalgia da Atenas de Sócrates, da Roma de Quintiliano, da Paris de Baudelaire, ou ainda do Rio de Janeiro de Machado de Assis. Definitivamente, não é isso, pois “um homem inteligente pode odiar o seu tempo, mas sabe, em todo caso, que lhe pertence irrevogavelmente, sabe que não pode fugir ao seu tempo”⁷. Em resumo, contemporâneo de fato é quem se relaciona de uma maneira singular com o próprio tempo, simultaneamente aderindo a ele e tomando distância dele; dito de outra forma: aderindo a seu tempo “por meio de uma dissociação e um anacronismo”⁸. Nessa linha, aqueles que ‘seguem a corrente’, coincidindo totalmente com sua época, aderindo-se inteiramente a ela, não seriam, portanto, contemporâneos, pois “não conseguem vê-la, não podem manter fixo o olhar sobre ela”⁹.

1.3 OS AUDAZES MARINHEIROS: ESTAR EM MEIO A

Um ‘nadador’ que ousou lançar-se ao mar, como Butes – com todos os riscos que isso implica –, ou ainda que, ao atravessar o rio, não apenas seguiu a corrente para chegar *velozmente* à outra margem, ao outro lado, como também valorizou o ‘estar-entre’, o ‘estar-no-meio’, buscando inclusive teorizar acerca desta importância do entremeio, foi a figura conjunta de Jan Masschelein e Maarten Simons. Seus recentes

⁷ *Idem*

⁸ *Idem*

⁹ *Idem*

trabalhos (entre eles *A pedagogia, a democracia e a escola*; *Em defesa da escola: uma questão pública*; *School experiences: an attempt to find a pedagogical voice*; *The language of the school: alienating or emancipating*) expõem, com uma coragem inusual, a tentativa de permitir à pedagogia (finalmente) ter uma voz própria, que não se ancore em fundamentos ou propósitos sociológicos, estatísticos, econômicos, psicológicos, ou seja, científicos, nem políticos, muito menos éticos e, o que é surpreendente, tampouco *filosóficos*.

Segundo eles, à medida que houve uma *contração* da educação em (meramente) *aprendizagem*, esta implicando geralmente a *necessidade de mudança* – citam inclusive a obra *You must change your life* de Peter Sloterdijk (MASSSCHELEIN; SIMONS, in KOHAN; LOPES; MARTINS, 2016, p.250) –, grande parte do saber ‘legitimado’ em pedagogia apoiou-se em outras áreas para definir o que seria aprendizagem, subordinando a educação a conceitos e interesses externos provenientes dessas outras áreas. Ademais, apesar da filosofia da educação – e sua ‘tradicional’ função crítica – criticar os pontos-de-vista unicamente científicos (sejam eles econômicos, psicológicos, sociológicos, estatísticos, biológicos etc.) da pedagogia, sem perceber recaiu (e ainda recai) na mesma ‘armadilha’ de *funcionalizar* ou *instrumentalizar* a educação (e a aprendizagem), quer dizer, parte de uma perspectiva *externa* à pedagogia (seja ética, estética, ontológica ou epistemológica) para abordar educação e aprendizagem.

Em resumo, desde essa ‘voz própria’ pedagógica – isto é, de um ponto-de-vista estritamente pedagógico –, a experiência de aprendizagem (escolar) seria a “experiência de estar-no-meio, através de arranjos sempre artificiais (chamados ‘escola’ ou ‘universidade’) que fazem essa experiência possível”¹⁰. Os autores apontam como objetivo deste ensaio (*School experiences: an attempt to find a pedagogical voice*), então, “dar voz ao que está no meio, e que – das perspectivas desses adultos (filósofos e teóricos sociais que instrumentalizam educação e aprendizagem e, por isso, movem educação e aprendizagem às margens de suas teorias e filosofias de adulto) – são provavelmente apenas murmúrios nas margens”¹¹.

Além do mais, refletindo acerca das hipóteses de por que a escola e (o ponto de vista da) pedagogia são constantemente marginalizados ou (até mesmo) ridicularizados – ou seja, *domesticados* –, inclusive (ou deveríamos dizer *sobretudo*?) pela filosofia (da educação) e por seus

¹⁰*Idem*

¹¹*Ibidem*, p. 297

respectivos ‘filósofos’ que prolongam o ‘gesto inicial’ platônico da alegoria da caverna, Masschelein e Simons conjecturam que ser professor, pedagogo ou pesquisador em educação quiçá signifique *estar-no-meio*, uma *encarnação* alegórica da própria experiência de aprendizagem escolar, à medida que essa figura não se encaixa totalmente, de uma maneira ou de outra, na família ou na sociedade, na antiga nem na nova geração, no mercado nem no Estado, na vida produtiva (ativa) nem na vida contemplativa. Pode ser que a figura do ‘professor’ esteja entre, em meio à família e sociedade, à antiga e nova geração, ao mercado e ao Estado, à vida produtiva (ativa) e contemplativa.

Nesse sentido, ao pôr o (próprio) mundo a distância a fim de estudá-lo, o professor-pedagogo assume um tipo de “posição marginal que de certo modo está perturbando a ordem social”, que não se resume a uma (simples) ‘profissão’, mas que incorpora “uma posição difícil de definir e que permanece ambígua”, pois “ensinar – de alguma forma similar à posição de artistas – sempre implica estar fora-de-posição”¹². Estar-no-meio (do mar? do rio?), pois, configuraria simultaneamente tanto a *experiência educativa de aprendizagem escolar* quanto a *posição do professor-pedagogo* na sociedade ‘contemporânea’. Interessante notar ainda que, visto desde a perspectiva de Agamben, o ‘contemporâneo’ de fato seria o professor-pedagogo, ao passo que simultaneamente ‘extemporâneo e intempestivo’, enquanto a sociedade em si não o seria; por esse motivo o uso das aspas na palavra anteriormente usada.

Eu poderia afirmar sem receio que a espécie de *crisis* interrogativa que impulsionou o pensar e concomitante falar e escrever acerca de algo veio, por um lado, da alegoria *estar-em-meio-a* ou *estar-entre* ou *estar-no-meio* e, por outro, da polêmica obra *Em defesa da escola: uma questão pública* (2014) de Jan Masschelein e Maarten Simons, bem como do ensaio-correspondência, originalmente uma simples troca de e-mails, entre Walter Kohan e Jan Masschelein, intitulada *O pedagogo e/ou filósofo: um exercício de pensar juntos*, publicada no livro de Masschelein e Simons *A pedagogia, a democracia, a escola* (2014). Como comecei este ensaio – o qual não deixa de ser uma tentativa, uma experimentação, um pensar a respeito, um doar atenção a, um interessar-se por – a partir do primeiro impulsionador de minha ‘crise’ interrogativa, a imagem de *estar-em-meio-a* (o mar ou rio), passo agora para uma breve exposição dos outros

¹²*Ibidem*, p. 256 - 257

dois impulsionadores, os quais, não seria exagero dizer, *estremeceram-me*.

1.4 A OUTRA MARGEM DA CRISE

Como pesquisador em filosofia da educação, estive envolvido em toda a polêmica que existe (e se fortaleceu nas últimas duas décadas) na própria denominação desta ‘disciplina’ acadêmica – hoje talvez fosse mais compreensível dizer ‘crédito’ acadêmico. Isso porque soa como se a palavra ‘educação’ estivesse, de alguma maneira, subjugada, subordinada, submissa à palavra ‘filosofia’, posto que vem depois da preposição ‘de’, funcionando como uma locução adjetiva de ‘filosofia’, isto é, como um adjetivo que qualifica (ou modifica ou especifica) ‘filosofia’, caracterizando assim um tipo de filosofia que analisa e julga a educação. Também presenciei (e presencio) a crescente ‘onda’ de críticas e acusações dirigidas à escola, tanto fora de suas ‘organizações específicas’ (escolas e universidades) como dentro delas, neste caso, pelos próprios alunos, professores e, o que é pior, incrustada até mesmo no interior dos institutos de pedagogia – de novo, talvez hoje fosse mais compreensível nomeá-los centros de ‘ciências’ da educação –, entre seus docentes e discentes.

Com raríssimas exceções, o que não me ‘cheirava bem’ (nem cheira ainda) – pra usar uma expressão nietzschiana que é, simultaneamente, um dito popular brasileiro –, é que, na maioria dos casos, essas pesadas críticas e incriminações à escola (e à educação) apenas, de uma forma ou de outra, repetiam (e repetem) chavões já bem conhecidos que, quando usados, parecem dar um ar de postura ‘alternativa’ ou ‘crítica’. Em outros termos, são contestações que frequentemente ‘seguem a onda’, ‘seguem a corrente(za)’, tais como: escola é chata, cansativa, ultrapassada, não se atualizou, não é útil às demandas sociais, não motiva, não faz rir, não alegre, padroniza, prende, obriga forçosamente; melhor seria ‘desescolarizar’ (*unschooling*) ou trazer a escola para casa (*homeschooling*); ela precisa ‘inovar’, tirar salas e paredes, usar bastante jogo, divertir, motivar, não prender, deixar os alunos escolherem, satisfazer (ou render-se) às vontades dos alunos e pais; o importante é ‘aprender a aprender’, afinal se ‘aprende’ em qualquer lugar, se ‘aprende’ muito mais fora da escola do que dentro dela, aprender é algo ‘natural’ que está junto com o ser-humano desde que ele nasce até a morte, hoje em dia é muito mais fácil aprender sozinho, o importante é criar um ‘ambiente de aprendizagem’ etc. etc.

Dessa forma, a obra *Em defesa da escola* (2014) foi (e continua sendo) para mim – e penso que para muitos também – um ‘tapa na cara’, na medida em que, como não estamos em uma ‘bolha’ fora de nossa época, senão imersos nela inevitavelmente, queiramos ou não, imediatamente somos capazes de nos reconhecer – em inúmeras situações – como ‘incriminadores’ da escola, ou melhor, como seguindo o fluxo, a onda, a moda, a corrente, a correnteza acusadora. Então, nesse aspecto, comportamo-nos de forma totalmente imersa em nossa época, sem dela nos distanciarmos minimamente. Dito de outra forma, usando os termos de Agamben: não estamos sendo ‘contemporâneos’, já que não conseguimos (minimamente) tomar distância, dessa forma não agimos de modo nem intempestivo, tampouco dissociativo.

A obra já intriga a começar do título (*Em defesa da escola: uma questão pública*), o qual, com a expressão ‘em defesa de’ retoma – ou parodia, ou faz intertextualidade com, ou ainda, conforme palavras de Bárbara Cassin, faz ‘palimpsesto’ (que literalmente significa “papiro ou pergaminho cujo texto primitivo foi raspado para dar lugar a outro”) – pelo menos duas ou três ‘clássicas’ obras ‘filosóficas’ (se é que podemos chamá-las assim): *Apologia a Sócrates* de Platão – essa provavelmente a mais óbvia, no entanto há duas outras anteriores de um sofista, expressas a seguir –, *Elogio de Helena* e *Em defesa de Palamedes*, ambas de Górgias de Leontinos. Por que será que é muito mais fácil, ao ler o título da obra de Masschelein e Simons, imediatamente se recordar da obra de Platão que das de Górgias, ainda que em uma delas Górgias use a mesmíssima expressão (“Em defesa de”)¹³? Será por mero acaso que ‘conhecemos’ bem melhor os filósofos antigos – e que ‘sobreviveram’ muito mais livros deles – do que (d)os sofistas?

Esse broto de interrogação inicial provocou uma ‘avalanche’ interrogativa, que desembocou na série de questões a seguir: seriam os sofistas realmente ‘pseudofilósofos’, quer dizer, falsos filósofos? Se eles se diziam ‘educadores’, então educadores costumam ser falsos filósofos? Isso foi levado em conta? Se há um ‘gesto filosófico’,

¹³ Refiro-me aos títulos já traduzidos para o Português, tanto de Górgias quanto de Masschelein e Simons. O título holandês original usa a palavra *Apologie*, aproximando-o incontestavelmente mais do título platônico *Apologia de Sócrates*. Não entrarei no mérito de que uma análise dos títulos originais demandaria maior complexidade, apenas aponto a maior familiaridade que temos em geral dos filósofos do que dos sofistas, o que se nota inclusive em Masschelein e Simons.

apontado por Masschelein e Simos em certo platonismo, que marginalizou (e continua marginalizando) a educação e a escola, não seria (tal gesto) o mesmo que marginalizou (e ainda o faz) a sofística (e a retórica)? Ou seria outro? Se for o mesmo, sofística e educação não poderiam ser, então, de alguma maneira, próximas ou muito similares? Não teriam várias instâncias em comum? Qual a relação entre sofística e educação? E entre filosofia e sofística? E entre filosofia, sofística e educação? Seria a sofística ou a educação (ou ambas) uma ‘sombra’ que nunca deixa a filosofia em paz? A filosofia da educação poderia abordar a ‘sofística’? A sofística poderia abordar a filosofia da educação? Onde é o lugar da sofística?

Com essa ‘crise interrogativa inicial’, pouco a pouco meu recorteia se constituindo, ainda que as questões estivessem extremamente amplas até aqui (e eu, *atento* a isso). De toda forma, gostaria de ressaltar que *Em defesa da escola* mostrou-se um poderoso incitador, ao menos para mim, a subverter ou ressignificar o conceito ‘escola’. Portou-se, pois, senão como uma ‘contracorrente’ à corrente(za) dominante com respeito a assuntos escolares – e, por consequência, educativos –, pelo menos como um ‘estar-em-meio-a’ (duas margens, dois locais, duas posições, dois posicionamentos), a partir de onde inúmeras direções são possíveis.

Apenas retomando onde estávamos para não nos perdermos no meio (do rio?). Eu alegava que foram praticamente três os fatores que me propulsionaram à uma ‘crise’ interrogativa (provavelmente insolúvel, mas que felizmente nos permite seguir pensando a respeito): de uma lado a imagem de ‘estar-entre’ ou ‘estar-em-meio-a’; de outro, dois trabalhos: o livro *Em defesa da escola: uma questão pública* (2014), ao qual me referi brevemente acima, a fim de expor (algum)as questões às quais me conduziu, mas que será aprofundado posteriormente; e o artigo *O pedagogo e/ou filósofo? Um exercício de pensar juntos*, originalmente uma (simples) troca de e-mails entre Walter Kohan e Jan Masschelein entre 2012 e 2013, posteriormente publicado como ‘co-respondência’ no livro de Masschelein e Simons *A pedagogia, a democracia, a escola* (2014). Assim, tratarei deste último a partir de agora, ainda que de forma concisa (de algum modo simplificarei seus pensamentos), mas que também será melhor examinado mais à frente. Após esta singela retomada para pontuar mais precisamente onde estávamos, vamos então ao recorte que me interessadareferida ‘co-respondência’.

Walter Kohan escreve a Masschelein, referindo-se ao artigo *Filosofia como (auto)educação: para fazer a voz do pedagogo ser*

ouvida – publicado na mesma obra citada acima –, em que Masschelein caracteriza a pesquisa educacional como tendo três principais aspectos: 1. tratar de algo educacional, 2. tornar algo público e 3. transformar o pesquisador, e ainda afirma que a pesquisa filosófica de verdade é, também, uma pesquisa educacional. Kohan alega que esse tema sempre o fascinou e que, se por um lado vê a filosofia *como* educação, não podendo separar as duas, por outro não tem tanta clareza nem certeza se as questões ‘o que é filosofia?’ e ‘o que é educação?’ teriam as mesmas respostas, provavelmente não. Propõe então focar na figura do ‘professor de filosofia’ – como Foucault se autodenomina em seu último curso sobre *parresía* (Foucault, 2001) –, o qual estaria entre a filosofia e a educação, e praticaria a filosofia como educação. Desse modo, o exemplo, para Kohan (advindo de Foucault), seria Sócrates, porém não o Sócrates daquela imagem platônica que confirma a necessidade das pessoas de um filósofo para sair da caverna, senão o Sócrates que, por meio de um outro ‘gesto inaugural’, alertaria quem com ele conversasse de que “você precisa cuidar do que ainda não cuida” (KOHAN, *in* MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p.200-201). Dessa forma, cuidando de si mesmo “não cuidando *ipso facto* de si mesmo, mas cuidando que todos os outros cuidem de si”¹⁴, Sócrates torna-se um professor de filosofia ou, simplesmente, um filósofo que educa, sendo também, então, um educador. Kohan defende, portanto, que a posição de Sócrates seria bem mais complexa e bem menos soberba ou hierárquica do que comumente vista. Kohan quer saber em seguida o que Masschelein pensa a respeito disso, ou seja, dessa relação entre filosofia e educação.

A resposta de Masschelein envolve muitos outros tópicos, e penso ainda não ser o ‘momento oportuno’ para esmiuçá-la por completo. Por ora resumo os pontos principais que dizem respeito *especificamente* àquilo que despertou em mim uma profusão interrogativa, inicialmente desencadeadora de uma *crise*, a qual, ainda que contingente, talvez tenha a capacidade de, segundo palavras de Hannah Arendt (1996), “destroçar falsos indícios, apagar preconceitos, bem como explorar e inquirir, daquilo que ficou à vista, o essencial do assunto”. Novamente friso que maior aprofundamento dessa ‘co-respondência’ será feita mais à frente. Masschelein concorda que não há um *único* Sócrates, que talvez um deles parta realmente da ‘igualdade’, e relembra que o próprio Foucault alegou que é possível que este Sócrates esteja mais próximo da linha filosófica dos ‘cínicos’, a qual

¹⁴*Idem*

“manteve-se marginal e talvez, finalmente, tenha acabado mais nas artes (e possivelmente em alguns místicos) do que no que é comumente chamado de ‘filosofia’” (MASSSCHELEIN, *in* MASSSCHELEIN; SIMONS, 2014, p.202).

No entanto, para Massschelein o ‘gesto platônico fundamental’, como remanescente de certa aristocracia, pode ser reconhecido em grande parte dos filósofos, o que constantemente nos veda, bloqueia ou cega para a figura do pedagogo ou ‘e-ducador’ (do latim *ex-dūcere*, ‘tirar de casa em direção à escola’), desprezando-a muito facilmente. Esta figura do pedagogo, defende Massschelein, quiçá seja muito mais importante às chamadas ‘democracia’ e ‘humanidade’ do que o (tradicional) ‘filósofo’, como ainda quiçá ofereça um ponto de partida mais adequado a uma “filosofia da/como educação” que fosse além de meramente construir consequências educativas partindo do campo/pensamento filosófico. Esse pedagogo até poderia ser visto como um ‘filósofo’ de uma forma diferente, porém há aí o risco de ir depressa demais à filosofia, esquecendo outras coisas bem importantes pelo caminho. Em síntese, a filosofia tem sido usada não apenas para domesticar a democracia, mas sobretudo para domesticar a escola, quer dizer, “uma forma para esquecer a escola e negligenciar seu caráter público fundamental”, ou ainda, como diz Maarten Simons: “a escola é o impensado da filosofia”¹⁵. Um exemplo desse educador (e ‘filósofo’ também em certo sentido) seria, para Massschelein, não Sócrates, senão Isócrates, ainda que tenha havido uma discussão naquela época sobre quem, de fato, poderia denominar-se filósofo e, obviamente, Isócrates tenha perdido.

Em continuação, o autor belga interpreta que Kohan, ao defender Sócrates como um educador que alerta para o outro cuidar do que não cuidava, está fazendo uma leitura já bastante *ética* da educação, similar a trechos do livro *You must change your life* de Peter Sloterdijk, e essa leitura, justamente por ser *ética antes* de ser pedagógica, pode – mesmo sem querer – esconder ou disfarçar experiências e leituras de fato *pedagógicas*, as quais “não têm a estrutura de um comando imediato (você *deve* mudar a sua vida), mas se referem ao des-cerramento do mundo e à descoberta de uma (im-)potencialidade (você *não é* incapaz)”¹⁶. Em síntese, na perspectiva do belga, a experiência educacional comporta dois aspectos essenciais: tornar público (des-cerrar, abrir) e descobrir (a potencialidade) que se ‘é capaz’. Ele não tem

¹⁵*Ibidem*, p. 203

¹⁶*Ibidem*, p. 204

certeza se em Sócrates ambas aparecem, mas desconfia que uma leitura filosófica da educação tende a desconsiderar uma leitura educacional/pedagógica, no entanto concorda que a definição de filosofia e de educação devam ser diferentes. Afirma que a experiência de espanto/admiração tende a ser relacionada à filosofia, ao passo que ele propõe associar à educação a experiência de ‘não ser incapaz’ e a de ‘ser atraído’.

A ‘co-respondência’ prossegue, este é apenas o começo, e provavelmente voltaremos a ela no percurso da tese. Daqui eu gostaria de deprender alguns fios condutores que me encaminharam à crise interrogativa, em especial seis deles: 1. a relação entre filosofia e educação; 2. o filósofo educador e o educador filósofo; 3. uma perspectiva pedagógica (não filosófica) da educação; 4. a (necessidade de) mudança na educação; 5. a experiência de ‘tornar público’ e a de ‘não ser incapaz’ como (tipicamente) educacionais; e 6. a escola como (sendo) o impensado da filosofia.

1.5 RECAPITULAÇÃO

Antes de expor as dúvidas e incertezas que emergiram ou foram desencadeadas pela experiência de leitura, grifos, releitura e análise de tal ‘co-respondência’ entre Kohan e Masschelein, permita-me, por gentileza, fazer uma concisa recapitulação de tudo dito até agora, para que não fique algo de extrema importância solto fora desta (apenas uma) história/estória. Comecei com o aforismo nietzschiano *No horizonte do infinito*, onde é relatado o abandono (total) da terra firme em direção ao alto mar, e a conseqüente sensação terrível de se sentir *no meio* da infinitude. Em seguida, a viagem por anos de Ulisses, protagonista da *Odisseia*, para retornar a sua casa, após a Guerra de Troia, na qual passa por assustadoras tentações, como no episódio em que precisa ordenar para ser amarrado junto ao mastro do navio, a fim *defugir* do encanto das sereias e não se jogar ao mar, *permanecendo* onde está. Parmênides de Eleia, na sequência, retoma (faz um *palimpsesto*), em seu *Poema sobre o Ser*, a questão *dopermanecer onde está*, mas agora referida ao ‘ser’, não mais a Ulisses. Por sua vez, o poeta Apolônio de Rodes narra a história de como Orfeu fez para não ser seduzido pelas sereias (e pelo mar), como ainda do único marinheiro que se entregou ao mar e à (sua) sedução, Butes.

Indico, dando continuidade ao resumo, a importância da alegoria de ‘estar-no-meio-do-mar’, tanto por expor o sorvedouro sem destino pré-fixado (embora orientado) de uma tese, quanto por dar o que pensar.

Da alegoria ‘estar-no-meio-do-mar’ passamos, então, para a de ‘estar-no-meio-do-rio’, quando Michel Serres cita a imagem de um nadador atravessando de uma margem à outra do rio como analogia para a experiência da aprendizagem escolar, sobretudo o ‘estar-no-meio’. Nesse ponto, pois, passamos da alegoria estar-no-meio-do-rio para simplesmente estar-no-meio ou estar-em-meio-a, lembrando que já havíamos passado de estar-no-meio-do-mar para estar-no-meio-do-rio. Portanto, de estar-no-meio-do-mar para estar-no-meio-do-rio, e deste para estar-no-meio. Mais adiante, cito a corrente(za), que faz de tudo para não (nos) deixar estar-em-meio-a, forçando(-nos) em uma direção. Uma corrente presente na ‘pedagogia’ (aqui enquanto ‘saber experto acadêmico’) atual seria a ‘sociedade da aprendizagem’, braço estendido da ‘sociedade do conhecimento’. Nessa corrente, a filosofia da educação perde espaço por ser ‘inútil’. Seguir a corrente é adaptar-se a ela, deixando passivamente que o carregue rapidamente ao outro lado. Nadar contra seria ir na *contracorrente*.

Mas há uma terceira via: ‘estar-no-meio’. Agamben chama de contemporâneo *de fato* quem sabe que pertence irrevogavelmente a seu tempo, mas ao mesmo tempo não coincide com ele nem se adequa perfeitamente a ele, ou seja, adere-se a ele simultaneamente tomando distância dele, sendo *intempestivo*. Jan Masschelein e Maarten Simons vêm tentando dar voz àquilo que ‘está-no-meio’ e que, segundo eles, seria justamente a ‘experiência de aprendizagem escolar’ vista de um ponto de vista da educação, bem como a posição em que o professor ou educador normalmente se encontra. Talvez por isso a educação, o professor e o pesquisador da educação muitas vezes tendem a ser desvalorizados ou ridicularizados. Nessa altura, descrevo os catalisadores da crise interrogativa, os quais foram três: a alegoria ‘estar-no-meio’ (do mar, do rio ou simplesmente sem complemento) ou ‘estar-em-meio-a’, a obra *Em defesa da escola: uma questão pública* (2014) de Jan Masschelein e Maarten Simons, e o ensaio-correspondência entre Walter Kohan e Jan Masschelein, intitulado *O pedagogo e/ou filósofo: um exercício de pensar juntos*.

Falo então da importância do livro *Em defesa da escola* e da correspondência entre Kohan e Masschelein, e havíamos parado exatamente quando eu resumi seis pontos do diálogo inicial entre eles, que são justamente: 1. a relação entre filosofia e educação; 2. o filósofo educador e o educador filósofo; 3. uma perspectiva pedagógica (não filosófica) da educação; 4. a (necessidade de) mudança na educação; 5. a experiência de ‘tornar público’ e a de ‘não ser incapaz’ como tipicamente educacionais; e 6. a escola como (sendo) o impensado da

filosofia. Fiz (toda) essa síntese para (nos) auxiliar, mas também porque considero resumir, repetir, relembrar, sintetizar e retomar não apenas importantes, como ainda exercícios (típicos) de educação. Continuemos então.

Trago à baila de forma sintetizada as amplas perguntas catalisadoras da recém-iniciada *krísis*: por que o distanciamento crítico dos sofistas é mais comum do que uma aproximação educacional? Por que pouco restou (das obras) deles? A quem convém patentear-los como ‘pseudofilósofos’, quer dizer, falsos filósofos? Se eles eram e se assumiram inegavelmente ‘educadores’, então educadores também são falsos filósofos? O ‘gesto filosófico’ de certo platonismo, que marginaliza a educação e a escola, também não marginaliza a sofística (e a retórica)? Sofística e educação não são, então, de alguma maneira, ‘parentes’, próximas ou muito similares? Qual a relação entre sofística e educação? E entre filosofia e sofística? E entre filosofia, sofística e educação? Seria a sofística ou a educação (ou ambas) uma ‘sombra’ que nunca deixa a filosofia em paz? A filosofia da educação poderia abordar a ‘sofística’? A sofística poderia abordar a filosofia da educação? Onde é o lugar da sofística?

1.6 DELIMITAÇÃO

Na intenção de *delimitar* mais o ‘objeto’ de pesquisa, procurando como que ‘afunilar’ o que de fato me interessa investigar (do latim *investigare*, ‘seguir os vestígios de’), ponho em debate essas questões com os seis tópicos que me intrigaram da ‘co-respondência’ entre Kohan e Masschelein. Apenas um último comentário antes disso, do qual me havia esquecido: Ulisses, na cena em que passa amarrado ao mastro do navio para não ser *seduzido* pelas sereias, ele mesmo pede para que os marinheiros o amarrem e, ainda mais, antes ele coloca cera nos ouvidos deles, a fim de *quenão ouçam* o canto sedutor que os lançaria e os faria ‘estar-em-meio-ao-mar’. Muito provavelmente não conseguirei abordar agora todos os seis tópicos selecionados do começo do ensaio-correspondência *O pedagogo e/ou o filósofo? Um exercício de pensar juntos*, mas não nos apavoremos, talvez a *pressa* seja uma das faces da corrente(za). Por ora, colocarei em foco os itens 3 e 6, respectivamente ‘uma perspectiva pedagógica (não de outra ‘ciência’ nem da filosofia) da educação’ e ‘a escola como (sendo) o impensado da filosofia’.

Começemos, pois, pelo item 3. O ‘estalo’ ou ‘lampejo’ que tiveram Masschelein e Simons – se é que poderíamos ou deveríamos chamar assim – é que a educação praticamente sempre é vista desde

fora, quer dizer, partindo-se de pontos de vista alheios a ela mesma, por exemplo um ponto-de-vista psicológico, sociológico, econômico, estatístico etc. A filosofia, e sobretudo a filosofia da educação, a quem quicá caberia refletir a respeito disso, acaba, frequentemente, fazendo o mesmo, isto é, olhando para a educação desde seu ponto de vista, o filosófico. Dessa forma, quanto mais a educação é analisada, tanto mais domesticada. Os autores reivindicam, então, que se mire à educação a partir de uma perspectiva pedagógica, o que é provável que raramente tenha sido (se é que foi) feito.

Quanto ao assunto filosofia e educação, e também filosofia *da* educação, bem como quanto à relação entre filosofia e educação, que por sinal é o item 1 da ‘co-respondência’, poderíamos dizer – sem exagero – que, ao Masschelein e Simons fazerem isto, dar voz a uma perspectiva *pedagógica*, eles “embaralharam as cartas de outro modo” (CASSIN, 2005, p.8). Sem afobamento para não se fazer uma imagem apressada de mim. Não quero ‘desembaralhar’ as cartas que foram embaralhadas de outro modo. Muito menos ‘dar as (mesmas) cartas’ do jogo. Intento, tão-somente, prosseguir nesta linha de investigação, pois dá o que refletir, dá o que pensar, dá o que falar *acerca* de, às voltas de, nas proximidades de, ao redor de – quem sabe isso não seja o máximo que se pode fazer, em vez de se chegar à ‘coisa mesma’ ou a uma ‘essência verdadeira imutável’. Para dizer mais claramente: seguindo o fio condutor aberto por Masschelein e Simons, meu propósito norteador, orientador desta tese (ainda que provisório ou que mude no *decorrer* do percurso), já que eles ‘embaralharam’ as cartas do jogo, seria ‘pôr outras cartas na mesa’ que, a meu ver, ficaram de fora ou foram sacadas do jogo, não sei bem por quê. Quem sabe – e eu ficaria muito feliz com isso – se, tendo essas cartas ‘de volta’ ao jogo (educativo), ele não possa, efetivamente, (re)começar.

Se ainda parece um tanto confuso, vou (tentar) simplificar. A(s) carta(s) que proponho *voltar* ao jogo é a sofisticada. Bárbara Cassin, por exemplo, alegou que existiam dezenas de ‘histórias filosóficas da sofisticada’, uma inclusive bem forte e dominante, mas nenhuma ‘história sofisticada da filosofia’, a qual ela se propõe, dessa forma, ousada e herculeamente, a fazer. Assim como Cassin apresenta uma (tentativa de) perspectiva sofisticada da filosofia, Masschelein e Simons apresentam uma (tentativa de) perspectiva educativa da educação. A primeira quer distanciar-se de uma visão filosófica da sofisticada, os segundos querem distanciar-se de uma visão filosófica da educação. Questiono-me, então: a sofisticada não poderia ser um ‘estar-em-meio-a’? Por que até Masschelein e Simons, que criticam uma certa tradição (dominante?)

filosófica que perpetua o gesto platônico, mal citam algum sofista ou a sofística, com exceção (até onde conheço) de uma nota de rodapé? (MASSCHELEIN; SIMONS, *in*KOHAN; LOPES; MARTINS, 2016, p.296, nota 4).

Estranho e engraçado que, quanto mais se nega ou se evita falar da sofística, mais difícil eliminá-la. Essa é, portanto, a carta que pretendo trazer ao baralho, após ter sido embaralhado de outra forma (pelos autores belgas). Afinal, se parece ser possível e viável um ponto de vista educacional (na filosofia da educação) para falar de educação, não seria também possível e viável um ponto de vista sófico (na filosofia da educação) para falar de educação? E, ainda mais, um ponto de vista educacional (não filosófico, nem político, muito menos moral) para falar da sofística? Não faltaria, dentro da filosofia da educação, uma visão educacional ou pedagógica (no sentido etimológico) da sofística, bem como uma visão sófica da educação (ou da pedagogia)? Parodiando (ou *palimpsestando*) a frase de Simons, se a escola é o impensado da filosofia, similarmente não o seria a sofística? Arrisco alegar que a sofística é sempre o semipensado da filosofia. Não seria justamente por a sofística estar-em-meio à filosofia e algo que não é filosofia (filosofia e literatura, filosofia e retórica, filosofia e pseudofilosofia, filosofia e educação)? A sofística mostrar-se-ia uma visão extrínseca à educação ou uma das visões mais *intrínsecas* a ela?

Gilbert Romeyer-Dherbey, aproveitando os títulos de Górgias *Elogio de Helena* e *Defesa de Palamedes*, pergunta-se “se não seria conveniente, hoje em dia, escrever (...), se não um *Elogio da sofística*, pelo menos uma *Defesa dos sofistas*?” (DHERBEY, 1986, p.9) Não é meu foco entrar nesta seara, analisando prioritária e esmiuçadamente a ‘revalorização’ dos sofistas, o que gente muito mais capacitada para isso (entre eles Hegel, Nietzsche, Grote, Guthrie, Zeller, Woodruff, Dueso etc.) já fizeram, desde pelo menos o século XIX, e vêm fazendo nas últimas décadas de forma crescente. Deveríamos citar, inclusive e sobretudo, os trabalhos de G. Romeyer-Dherbey, G. B. Kerferd e, em especial, de Bárbara Cassin, pois eles incessantemente – posto que a obra platônica é (considerada) uma das mais (senão ‘a’ mais) importantes fontes com respeito à informação sobre os sofistas, já que muito pouco ou quase nada restou de suas produções – procuraram de alguma maneira ‘desvencilhar-se’ de Platão ou, caso isso não seja possível, achar nos meandros da implacável crítica platônica e mais além dela, algo estritamente ‘sófico’ que, não julgado *moralmente*, mostre-se extremamente impressionante e (perdoem-me a redundância) *sófico*.

Apesar de não ser meu foco *específico* (apenas) a revalorização sofisticada, considero de crucial importância uma ‘perspectiva sofisticada da educação’, tanto quanto uma ‘perspectiva educacional da sofisticada’, e isso tenho dúvidas se *de fato* já foi feito de maneira pormenorizada. Se é praticamente consenso que os sofistas foram os primeiros (declarados) educadores da tradição ocidental, a educação vista a partir de uma perspectiva sofisticada, assim como a sofisticada vista desde uma perspectiva educacional não contribuiriam de alguma maneira à discussão do que é o educativo e de qual a relação entre filosofia e educação, ou ainda ao debate de quando um professor é simultaneamente filósofo e quando um filósofo é simultaneamente professor? Tendo a pensar que sim, por isso este é o fio condutor que me disponho a traçar daqui em diante. Mas e se a sofisticada for efetivamente *educacional*, por que então o ponto de vista educacional dos autores belgas não basta? Há algo sofisticadamente educacional ou educacionalmente sofisticado para se somar – de modo consoante – à perspectiva de Masschelein e Simons?

1.7 DELIMITAÇÃO ALEGÓRICA

Voltemos, agora, a Ulisses. O personagem põe deliberadamente cera nos ouvidos alheios e ordena que o amarrem para que todos, exceto ele, não ouçam o canto das sereias. Ele, mesmo ouvindo, por estar (cada vez mais) amarrado, consegue *permanecer* onde está. Ademais, para não ser *seduzido* pelo discurso cantante das sereias, sea atadura com uma dolorosa corda não fosse suficiente, previne-os de que, caso ele ordenasse para ser solto, eles deveriam “apertar ainda mais os laços” (HOMERO, 2001, canto XII). De acordo com a interpretação de Masschelein e Simons, a educação vem sendo presa muitas vezes com laços severos de outras áreas, sobretudo científicas (economia, estatística, biologia, psicologia, sociologia etc.). E parece que a própria educação, em nome da (e reduzida à) aprendizagem, suplica, como Ulisses, que se ela pedir para soltar, elas devem forçar ainda mais o laço. Felizmente, chega a filosofia. Na educação. Filosofia da educação, uma heroína que, finalmente, vai proclamar a libertação da educação? Não, hoje em dia uma área decididamente ‘às margens’, que não seria exagerado chamá-la, por isso mesmo, ‘marginal’. Entretanto, a filosofia consegue, de algum modo, desatar os *nós* que prendiam (não prendem mais?) com vigor a pedagogia. Mas, assim como o oceano, a filosofia igualmente apresenta terríveis faces: armadilhas que, às vezes sem perceber, colocam-na sob o mesmo jugo que criticava.

A filosofia desata (diversas vezes) as ataduras da pedagogia, porém, segundo Masschelein e Simons, volta a atá-la, agora com outras ataduras, as filosóficas, em outro mastro, a filosofia. É em nome da filosofia que a educação deve agir, é a filosofia quem melhor conhece o que é e para que serve a educação, a filosofia que *deve* fundamentar e indicar os propósitos da educação. Ou seja, um dos marinheiros, o filósofo, navegando no mar educativo, desobedece, como Butes, ao que se espera dele e desata os nós que oprimem a educação. A pena é que esse mesmo marinheiro, logo após desatá-los, aprisiona-a novamente, agora com outros nós, em outro mastro. Ou seja, livra para prender. Quase como Ulisses, que afirma: se eu (quiser) soltar, prendam-me mais forte.

Masschelein e Simons conseguiram, estando imersos na filosofia da educação, dela simultaneamente se distanciarem, a fim de efetivamente pô-la em questão. Agiram, desse modo, como ‘contemporâneos’ de fato agem para Agamben: fazem parte de nosso tempo mas, ao mesmo tempo, mediante um anacronismo e uma dissociação, dele se distanciam. Em uma palavra: intempestivo(s). Sou muito grato a eles não só por isso, mas realmente esta tese seria impossível sem o ‘fio de Ariadne’ que eles estenderam. Já alerta, portanto, que qualquer ‘desvio’ meu em relação à linha traçada por eles não demonstra crítica, como eles mesmos citaram, “em termos de julgamento, senão em termos de uma experiência e uma exposição” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p.11). Em outras palavras, qualquer desvio, antes de ser um juízo negativo, uma desconsideração ou (qualquer tipo de) menosprezo, é, pelo contrário, antes de mais nada, embasamento, reconhecimento e gratidão.

Se por um lado Masschelein e Simons se configuram (como) um ponto de partida para este trabalho, uma margem, um lado da história; por outro lado, a outra margem, o outro lado seria Bárbara Cassin. Eu estou ‘em-meio-a-eles’, navegando os mares incertos da filosofia da educação, entre filosofia e educação, filosofia e sofística, sofística e educação. As margens primeiras (filosofia e educação) se ampliaram, pois entre elas surgiu a sofística (como uma ‘terceira’?). Não há uma margem, um lado definitivo de onde eu saía em direção ao outro. Saio tanto da sofística à educação quanto da educação à sofística. Não sei se é uma via ‘de mão dupla’ ou se é meramente ‘estar-entre’. Travessia perigosa, arriscada, impossível de se cruzar inteira a nado. Dessa maneira, por alguns momentos percorro em pequenas embarcações (sem deixar de estar em meio ao mar) cujos pilotos são Protágoras e Górgias. Nietzsche, Cassin e Homero me emprestam suas

pranchas em trechos turbulentos. Mas a travessia é por minha conta e risco, e estar em meio a esta infinitude de águas, estar entre tais gigantes filosófico-educativos (ou educativo-filosóficos, ou sofisticado-filosóficos, ou filosófico-sofísticos, ou educativo-sofísticos, ou sofisticado-educativos?), muitas vezes assusta, mas também entusiasma (do grego *en-theos*, ‘tomado por uma força divina’).

Retornemos ao palimpsesto da história (ou estória?) de Ulisses amarrado junto ao mastro do navio, para que permanecesse onde estava, sem ceder aos encantos (das sereias) nem se lançar ao (imprevisível e monstruoso) mar. A educação estava (também) amarrada a alguns mastros de navios (cargueiros?). A filosofia da educação (um marinheiro) soltou, liberou, libertou e educação de muitos mastros. Por sua vez, acorrentou-a a outro mastro, o filosófico dessa vez. Outros marinheiros, agora Masschelein e Simons, estando *na* filosofia da educação, almejavam soltar os jugos *da* filosofia à educação, através de um “distanciamento *da* situação *na* situação” (VIESENTEINER, 2011, p.14). Assim, expuseram, trouxeram à tona, trouxeram ao primeiro plano, puseram em cena *isso*; em outras palavras, tornaram *público* que falta uma voz (estritamente) pedagógica. Ao fazerem tal *gesto*, iniciaram um projeto corajoso e difícil de ensaios, artigos, textos e trabalhos com o propósito de (finalmente) tentar soltar as amarras da educação, que a submetem a mastros *externos* a ela, inclusive as amarras filosóficas que seguram e apertam a educação ao mastro da filosofia.

Dois marinheiros da filosofia da educação, pois, também desobedientes, logo após outro (ou mais de um) marinheiro desobediente haverliberado a educação de (alguns) nós de outro(s) mastro(s) para, em seguida, atá-la à filosofia, decidem soltar as amarras e liberá-la *desse* mastro também. Oxalá eles até consigam: o problema é que, ainda que liberada das amarras e dos mastros (o que Ulisses não conseguiu), até mesmo da filosofia, a cera permanece nos ouvidos, como em um bom marinheiro. Provavelmente, nunca Ulisses estaria sozinho lançado ‘em-meio-ao-mar’, pois sabia que a única forma de ouvir o canto das sereias (do mar) e não se lançar entre elas seria “permanecendo ali”, com apertados laços e, quanto mais quisesse se soltar, mais deveriam apertar. Dito de outra forma: sem laços, com cera (marinheiro); sem cera, com laços (Ulisses). A educação, depoisdo esforço hercúleo para liberá-la do mastro que tira da caverna em direção à luz, o filosófico (ou um certo tipo filosófico), passa a ter cera nos ouvidos, como um bom marinheiro, a fim de que, de toda forma, não seja *seduzida* pelas sereias – e pela imensidão do mar.

Pouco adianta estar livre, porém com os ouvidos tapados. Difícil – se não impossível – estar sem cera (nos ouvidos) e sem laços (nas mãos e pés) *ao mesmo tempo*. A (filosofia da) educação está surda ao canto (sedutor?) sofista. ‘Tornar público’, algo que caracteriza a educação para Masschelein e Simons, tem a ver com ‘pôr em cena’, trazer ao primeiro plano (o conceito de ‘perspectiva’), expor. Para se tornar público, faz-se necessário (algo) ser ouvido e/ou visto. A filosofia da educação quiçá não queira tornar público a sofística. Não quer ouvi-la. Talvez prefira manter alguns sofistas, como Aristóteles os definiu, apenas “plantas que falam” (ARISTÓTELES, 1994). Essa frase de Nietzsche cairia bem à sofística falando (muitas vezes) desde dentro da filosofia da educação: “(...) não me ouviram, sequer me viram” (NIETZSCHE, EH, prólogo 1, 2008, p. 15).

Enquanto Ulisses se prende para não se render completamente ao prazer de ouvir o canto das sereias, que vem de estar no meio do mar, para conseguir finalmente retornar à sua casa; a educação, conforme a perspectiva educacional de Masschelein e Simons, tem como uma de suas operações constituintes a *suspensão* (liberação) dos vínculos definidos em uma família, estado ou comunidade. Já Telêmaco, filho de Ulisses e Penélope, por sinal o livro (Telêmaco) elegido pelo mestre Jacotot – protagonista d’*O mestre ignorante* de Jacques Rancière – no início de suas experiências de ensino a partir da igualdade das inteligências, ele sim tem uma atitude diferente (do pai): deixa-se levar pelo *phármakon* que Helena (a mesma a que Górgias faz seu *elogio*) lhe oferece a fim de que “ele se deixasse levar pelo prazer dos discursos” (CASSIN, 2005, p.190). Górgias, por sua vez, no *Elogio à Helena* faz também um elogio ao *lógos*, o qual traduziremos aqui por ‘discurso’, recuperando uma definição etimológica, mesmo estando atento à sua inumerável polissemia, podendo significar linguagem, proposição, definição, noção, razão, medida, estudo etc., e mesmo que nos dias de hoje seja muito usado como termo compositivo das chamadas ‘ciências’ (psico-*logia*, bio-*logia*, antro-po-*logia*, filo-*logia* etc.).

Isócrates – para quem não se lembra, o exemplo de Masschelein para um ‘educador-filósofo’ ou ‘filósofo-educador’, em contraposição a Sócrates, o exemplo de Kohan –, ainda que tenha escrito “Contra os sofistas”, teve como professor justamente Górgias, um grande sofista. Recordam-se de que Parmênides tem um trecho em seu *Poema sobre o ser* praticamente igual ao do canto XII da *Odisseia*, que narra Ulisses amarrado para permanecer onde está; mas agora tendo como referente o ‘ser’, não mais Ulisses? Pois é, se há um *palimpsesto* da *Odisseiano Poema sobre o ser* de Parmênides, então há outro

palimpsesto do *Poema sobre o ser* no *Tratado do não-ser* de Górgias. Aliás, o palimpsesto de Górgias não se trata tão-somente de uma imitação, senão de uma *imitação catastrófica*¹⁷. A experiência de se referir a textos paradigmáticos anteriores, tomando-os como modelos, ainda que seja (ou especialmente se for) para fazer um *palimpsesto*, é uma técnica bem tradicional da sofística desde seu ‘gesto inicial’ de Górgias com relação a Parmênides. Em sua única citação explícita dos *sofistas*, Masschelein e Simons escrevem:

Como parênteses, é interessante notar que dos sofistas, aos quais nós devemos a primeira articulação da crença de que seres humanos têm que encontrar seu próprio destino e, nesse sentido, são relacionados à emergência de “escola”, diz-se terem continuado a tradição dos grandes poetas gregos (MASSCHELEIN; SIMONS, in KOHAN; LOPES; MARTINS, 2016, p.296).

De fato, assim como Nicágoras nomeava a tragédia como ‘mãe dos sofistas’, Hipódromo replicava que então Homero era o pai, sua *phone* (o som), da mesma forma que Arquíloco seria seu *sopro* (CASSIN, 2005, p.189).

Enfim, tudo isso apareceu agorarepentinamente apenas como uma pincelada do universo em que imergi ao mergulhar em-meio-a este oceano de sofística e educação na filosofia da educação. Sei muito bem que a tese, apesar de estar sendo *cada vez mais* delimitada, afinada, o que é importante em um certo sentido de ‘organização’, *permanece* ainda (como Ulisses? Como a educação?) extremamente ampla. Em face disso, no próximo capítulo exporei qual será a tentativa de aproximação tanto da perspectiva educacional da sofística quanto da perspectiva sofística da educação, ou seja, que estratégia elegi *efetivamente* para abordar minha crise de indagações, qual *recorte* está sendo construído, isto é, como intento *afunilá-la*. Importante ressaltar aqui que de modo algum concordo com o fato de que ‘afunilar’ uma investigação (seguir os vestígios, as pegadas) seja restringir demasiadamente a questão. Pelo contrário, penso como o *Jacotot* de Rancière que, da mesma maneira que se pode *atu*ar desde uma posição que incorpora (e não pretende chegar à) ‘igualdade’ das inteligências, ainda que esta seja utópica, também se pode escrever de forma a incorporar que *tudo está em tudo*.

Nesse sentido, a obra *Telêmaco* era usada para ensinar não só um idioma, mas também outras coisas (o que se almejasse). Nesse sentido também uma restrição pode ser, simultaneamente, uma *ampliação*. Em outros termos, ainda que estando ‘em-meio-à-

¹⁷*Ibidem*, p. 13 - 66

imensidão', onde inúmeras direções são possíveis, importante delimitar qual delas pretendo seguir como *orientação* inicial, mesmo que provisória, mesmo que desvios apareçam no meio do trajeto, ou ventos e tempestades forcem a travessia a divergir (de sua época?), como aqueles que Poseidon (deus dos mares) acometeu a Ulisses em sua viagem. Afinal, Ulisses fez de tudo, até ordenar que o amarrassem para que “permanecesse onde estava”, a fim de retornar à sua casa. Todavia, pelo contrário, depois que se vai à escola (educação), parafraseando Masschelein e Simons, ainda que se volte para casa, não se volta mais para casa. Ou seja, após a escola, impossível *permanecer* onde se está.

CAPÍTULO 2: ESBOÇO DA ANTÍSTROFE: RUMO A UMA PERSPECTIVA EDUCACIONAL À SOFÍSTICA, UMA PERSPECTIVA SOFÍSTICA À EDUCAÇÃO

O título dado ao (...) *logológico* procede da ideia de um logos no segundo grau que, deixando de ser uma codificação remetendo aos fenômenos e objetos do mundo, põe-se a proliferar a partir de si mesmo. Portanto, desemfreado e na banguela. (...) O mecanismo visado é, pois, justamente o de embaralhar a demarcação de nossa área mental e torná-la movediça, de modo a *desorientá-la*, levá-la a perder o norte, ou melhor, a se defrontar com um *número infinito de direções* que podem indiferentemente servir-lhe de norte. De temporário, relativo e movediço norte. (JEAN DUBUFFET, *apud* CASSIN, 2005, p.7, *itálicos meus*).

2.1 EM DEFESA DE UMA PERSPECTIVA EDUCACIONAL DA SOFÍSTICA

Pode ter soado presunçoso, mal-educado ou ultrapassado, para alguns até mesmo atemporal ou acrônico, abrir os ouvidos (da filosofia da educação?) aos *sofistas*. De fato, em inúmeros lugares ao redor do mundo, inclusive no Brasil e sul-américa, a sofística continua sendo acusada de *sofismar*, de não se preocupar com a *verdade* (apenas com o convencimento), de ser uma falsa filosofia, além de enganar com um ‘pseudo’-saber, cobrar por ensinar e, sobretudo, de ser *imoral*. Sem perceber, ainda que (grande parte de) nossa época se diga *pós-platônica*, boa parte dela, pelo menos no que se refere aos sofistas, permanece simplesmente reproduzindo os argumentos aos quais Platão em especial deu início e que, por isso, poderíamos chamá-los de platônicos. Talvez uma mirada aos sofistas desde outro ângulo seja interessante, não? Somente o fato de Platão ter-se dedicado a fazer cinco obras – *O Sofista*, *Protágoras*, *Górgias*, *Hípias menor*, *Hípias maior* – para (tentar) rebater posicionamentos sofisticos, não expõe de alguma forma a força e a pertinência (educativas?) que eles tinham (e quicá ainda tenham)?

De acordo com Lesky, “nenhum movimento intelectual pode-se comparar com ele na permanência de seus resultados, e as questões propostas pelos sofistas nunca se permitiram repousar na história do

pensamento ocidental até nossos dias” (LESKY, 1995, p.371). Essa postura de Lesky não somente vai de encontro à tão repetida opinião (acrítica muitas vezes) de que a questão já foi resolvida, a filosofia ganhou na disputa e pronto, não venha querer ‘desenterrar defunto’. Em primeiro lugar, havia mais de vinte e seis sofistas entre 460 e 380 a.C., “que foram efetivamente substituídos no séc. IV a.C. por escolas mais organizadas, sistemáticas” (KERFERD, 2003, p.75) e, excetuando-se sua profissão (*professor* ou mestre do *ensino*), pouca coisa entre eles compõe um núcleo comum fixo, como apressadamente se acredita. Dueso (1995, p.10) frisa isto: “basta uma leitura atenta dos fragmentos para comprovar que cada sofista defende suas próprias doutrinas e que, à parte sua profissão e alguns procedimentos metódicos compartilhados, é bem pouco, se não nulo, o núcleo teórico comum.” Ademais, é muito provável que Sócrates tenha sido considerado um sofista justamente pelo fato de se aproximar, por sua atividade exercida, do ensino. George Grote chega até mesmo a alegar que, caso fosse questionado a um ateniense da época quem era o sofista mais conhecido, a resposta, sem qualquer hesitação, seria ‘Sócrates’ (GROTE *apud* ZELLER, 1955, p. 703).

Sem contar outras ‘cartas do baralho’, como o fato de Aristófanés também incluir Sócrates entre os sofistas em suas comédias, bem como da própria palavra ‘sofística’ (*sophistiké*) ser registrada pela primeira vez (de que se tem notícia ou registro) de forma escrita (e pejorativa) justamente por Platão, talvez seu maior adversário, ao mesmo tempo uma grande fonte de informação (ainda que quiçá tendenciosa e distorcida) acerca dela. No entanto, como salientei atrás, não almejo pôr em foco a ‘revalorização’ sofística, até porque acredito que com as exímias investigações feitas nas últimas décadas, isso já está quase consolidado, ainda que muitos (em especial entre os filósofos) *permaneçam* onde estão (como Ulisses?) com seus pré-juízos (platônicos?) a respeito dos sofistas. Realço que não almejo fazer uma defesa ‘histórica’ da sofística como um movimento importante na ‘história da filosofia’. Tampouco uma defesa social, econômica ou ética deles que refute a acusação platônica. Não ignoro que esses aspectos sejam importantes, mas o que desejo pôr em jogo aqui é, primeiro, que podemos apreciá-la pelo que dela herdamos (muito provavelmente até hoje); e em segundo, que talvez fosse melhor *dosado* falar *educacionalmente* dos sofistas em primeiríssimo lugar, em vez de social, política, psicológica ou moralmente.

Não se precisa muito estudo pormenorizado para reconhecer em várias das críticas ‘platônicas’ (ou de certas interpretações do

platonismo) um viés seja moral, seja político ou epistemológico. Queremos, ao invés, tratar *educacionalmente* daqueles que se assumiram e se autodenominaram – uma das primeiras vezes, se não a primeira, na tradição ocidental – (como) *educadores*. Muito já se estudou sobre a importância da sofística para a ‘história’, inclusive da educação. Werner Jaeger, por exemplo, é um dos mais famosos, e chega até mesmo a diferenciar, em sua obra *Paideia: a formação do homem grego* (2013), uma “*paideia* sofista” de uma “*paideia* socrática”. Por sinal, é de se pensar por que os sofistas costumam ser mais estudados na área de *História da Filosofia Antiga, Letras Clássicas/Grego e Filosofia Antiga* – sendo que estas duas últimas ‘subáreas’ vêm perdendo (cada vez mais) força (quando ainda existem) nas universidades do Brasil, em face de sua *inutilidade* atual, talvez por serem ‘antigas’ – do que na de *Filosofia da Educação*. Indago, entretanto, se já se estudou o suficiente (ou algumas vezes) acerca dos sofistas a partir de um viés prioritariamente educativo, e não político, social, histórico ou moral. Minha intuição tende a responder negativamente. Por isso este trabalho se insere nessa tentativa de, ainda que (como) um passo inicial, caminhar nessa direção.

Alguém receoso com isso, todavia, pode se tranquilizar, posto que estou muito atento à maioria das críticas feitas (às vezes até de forma pertinente) à sofística, inclusive àquelas radicalmente ‘contra os sofistas’ ou antissofistas, por exemplo as de Platão e Isócrates, ainda que este último tenha tido como professor um grande sofista, Górgias, e por isso é provável que se encaixe no papel, constatado por Bernard Stiegler, de um “filósofo que se esquece de que também foi à escola, e não fica feliz por ser lembrado disso” (MASSSCHELEIN; SIMONS, *in* KOHAN; LOPES; MARTINS, 2016, p.256). Espero que isso auxilie a evitar a tendência a, de imediato, reproduzir todas aquelas exaustivamente ouvidas e bem conhecidas incriminações com respeito à sofística (que é imoral, falsa, enganadora, mercenária etc.). Em lugar disso, convido o leitor a caminhar a meu lado, acompanhando-me no movimento de (tentar) observar o que faz de um sofista (ser) um sofista desde um ponto de vista *educacional*. Não intento, portanto, rebater ou contra-argumentar as críticas dirigidas a qualquer sofista. O propósito é mais um *deslocamento* de perspectiva. Não pôr em foco uma abordagem

sociológica em termos de funções, tampouco uma filosófica em termos de ideias ou razões, nem uma psicológica em termos de desenvolvimento, tampouco uma ética em termos de valores, normas ou relações interpessoais, e nem uma política em

termos de conflito/luta ou interesses, mas sim uma educacional em termos das operações reais e efetivas performadas por um arranjo específico de pessoas, tempo, espaço e matéria/assunto¹⁸. (MASSCHELEIN; SIMONS, *in* KOHAN; LOPES; MARTINS, 2016, p.291).

2.2 EM DEFESA DE UMA PERSPECTIVA SOFÍSTICA DA EDUCAÇÃO

De forma reversível e muito provavelmente similar, talvez também tenha soado presunçoso, mal-educado ou ultrapassado, para alguns até mesmo atemporal ouacrônico, abrir os ouvidos (da filosofia da) educação a uma perspectiva sofista. Uma primeira contestação que surge é: ‘qual’ perspectiva sofista? Realmente, não é simples delimitar uma, menos ainda ‘a’ (se é que há) perspectiva sofista. Masschelein e Simons nos recordam que

(...) escola, justamente como democracia, é uma invenção (igualmente emergindo na Grécia antiga e talvez ainda mais radical que a invenção da própria democracia) e, enquanto tal, não tem nada a ver com o tipo de aprendizagem informal ou natural que é frequentemente (implicitamente ou explicitamente) estimado por aqueles que se opõem a institucionalizadas (ou “artificiais”) formas de aprendizagem. (MASSCHELEIN; SIMONS, *in* KOHAN; LOPES; MARTINS, 2016, p.291).

Outra contestação que de saída deve aparecer é: se Masschelein e Simons fazem um esforço colossal para liberar a educação de pontos de vista externos a ela, agora você chega querendo retroceder e interpretá-la novamente partindo de uma posição *externa* a ela, neste caso, a sofisticada? Deixe-me brevemente explanar quatro aspectos pelos quais, na minha concepção (ou intuição inicial), tanto esta última quanto aquela primeira contestação só procedem se for tomado como ponto de partida um medo ou uma rejeição dirigido(a) aos sofistas, e não seu valor e seu componente *pedagógicos*. Ponto 1: a sofisticada não é um

¹⁸ As traduções ao Português de trechos originais de Masschelein e Simons em Inglês (2016a e 2016b) são minhas.

ponto de vista *externo* à educação, senão um interno a ela, quem sabe o mais interno, genealógicamente falando, que a educação possa ter. Daí uma possível hipótese da genealogia do referido *medo* e ridicularização em relação ao poder *efetivamente* educativo das escolas, que comumente muita gente tem, incluindo governos, elites sociais, progressistas e conservadores. Esse medo teria componentes próximos do medo que despertou na aristocracia grega o aparecimento destes mestres peregrinos que alegavam ensinar coisas. Um medo da *mudança*. Sobretudo da *mudança educacional* ou *pedagógica*, que não se subordina a determinações pré-estabelecidas, sejam sociais, sejam (ditas) ‘naturais’, nem segue um (dado) destino.

Ponto 2: na Grécia clássica, a educação, os educadores e a *skholésão* impensáveis (ao menos em sua força pedagógica) sem os sofistas. Cassin (2005, p.66) resume que os sofistas não teriam existido sem a Atenas clássica de Péricles, muito embora não fossem naturais dela, em muitos casos nem gregos ‘por natureza’; paradoxalmente, tampouco a Atenas de Péricles teria existido sem eles. Minha ambição hipotética é que a educação (típica de) *skholé*, com seu estrondoso poder em formas e operações pedagógicas, não teria existido sem esses educadores ‘ruidosos’, assim como estes não teriam existido sem a efetivação daquela. O sofista se faz com o lecionar, *ao* lecionar, no lecionar. O sofista (se) obra, portanto, *com* a, *durante* a e *na* escola. Democracia e educação – que engendra escola, no sentido de *tempo livre*, como Masschelein e Simons defendem¹⁹, que será discutido depois – quiçá não tenham só surgido de maneira contemporânea, senão também se retroalimentado. A escola, então, e quem sabe (justamente) por isso, traz em seu bojo uma capacidade intrínseca de ser altamente democrática.

Ponto 3: indo um pouco mais além, a própria filosofia só se estabeleceu, de forma escrita e sistemática, sobretudo em Platão e Aristóteles, em debate com – e diferenciando-se dos – sofistas/educadores. Uma genealogia da relação entre filosofia e educação vai invariavelmente deparar-se com a sofística, mormente em seus primeiros *gestos* consolidadores de ambas. Uma pesquisa em

¹⁹ Embora os autores belgas reconheçam a invenção da *skholé* na Grécia clássica, esquivam-se – por algum motivo – de relacioná-las aos educadores *por excelência* da época, os sofistas, preferindo destacar os poetas gregos e Isócrates, o qual se autodenominava filósofo. Reverberam, assim, uma domesticação filosófica dos sofistas-educadores, por mais que intentem não domesticar filosoficamente a educação.

filosofia da educação que busque, por isso, entender com mais consideração e apreço as intrincadas confluências e dissidências entre esses dois campos (filosofia e educação) – também chamados de ‘disciplinas’ e, hoje em dia, de ‘créditos’ –, não tem como escapar dessa ‘sombra’ ou desse ‘estar-entre’ chamado *sofística*, muito menos de sua consequente implicação ‘retórica’ – se bem que esta, como veremos, sofreu menos ‘exílio’ que a sofística, talvez por ter sido salva, embora domesticada, pela obra aristotélica a respeito.

Ponto 4: em relação à ‘qual seria a perspectiva sofística’, sugiro como (boa?) opção uma melhor investigação do chamado ‘estatuto sofisticado da linguagem’ (Cassin, 2005 e 2010), o qual, conforme minha hipótese inicial, estabelece os pressupostos de uma linguagem altamente – e talvez até estritamente – pedagógica. Masschelein e Simons, depois de alguns questionamentos que surgiram em diálogos feitos no Brasil sobre a obra *Em defesa da escola: uma questão pública*, especificamente acerca de qual seria uma (possível) língua ‘escolar’, isto é, língua na/da escola (quando de fato uma ‘escola’), escreveram um artigo (discutido mais à frente) cujas reflexões, segundo eles, “não pretendem resolver a questão da língua na escola, mas sim abrir (apenas começar!) outra abordagem a esse problema, a qual nós chamamos uma estritamente pedagógica” (MASSCHELEIN; SIMONS, *in* KOHAN; LOPES; MARTINS, 2016, p.294).

O que proponho – torno público, ‘ponho na mesa’ (como estes autores usam) –, portanto, como ‘perspectiva sofística da educação’, é prosseguir na investigação ou indagação dos componentes de uma língua escolar viável, mas agora não só como os autores vêm fazendo, partindo de uma abordagem educacional, senão partindo de (ou acrescentando?) uma abordagem sofística, a qual me parece não ser de maneira alguma *externa* à educação, mas sim interna e *intrínseca*, pois genealogicamente a responsável por estabelecer *efetivamente* tal perspectiva (educacional), a qual, quem sabe, permaneceu por milênios e permanece até hoje, ainda que constantemente se tente escondê-la, domá-la ou domesticá-la. Acercar-se do ‘estatuto sofisticado da linguagem’ como sendo uma perspectiva sofística, na esteira de Bárbara Cassin, talvez coopere com a educação e sua língua escolar. Acercar-se da escola como sendo uma perspectiva educacional (Masschelein e Simons) talvez coopere para entender melhor a sofística. É isso o que ‘ponho na mesa’, na intenção de ‘tornar público’.

2.3 COMO CAMINHAR ‘EM-MEIO-A’ ESSAS MARGENS? ORIENTAÇÕES DE SAÍDA

Após as duas defesas iniciais, a de uma perspectiva educacional (em relação) à sofística, bem como a de uma perspectiva sofística (em relação) à educação, irei agora apresentar um primeiro esboço de trajeto a ser percorrido para uma efetiva realização do proposto. Trata-se apenas de uma sugestão contingente, que pode ser desviada ou redirecionada com o andamento da pesquisa, pois seria valoroso que a própria efetividade do que está sendo pesquisado imprimisse novo sentido e orientação ao caminho, pondo à prova meu projeto e a mim mesmo, e não o oposto, que eu simplesmente encaixasse o ‘objeto de pesquisa’ a minhas expectativas e teorias anteriores. Assim, o que mostrarei agora é uma face de onde estou, os horizontes que me foram abertos *até agora* por estar em-meio-a este rio educativo-sofístico-filosófico, minhas projeções de por onde almejo direcionar-se e a qual(is) margem(ns) (lado, lugar, terra firme) intento chegar – ainda que de forma contingente ou provisória. Nietzsche expressa isso muito bem no aforismo *Don Juan do conhecimento*:

Don Juan do Conhecimento: ainda não foi descoberto por nenhum filósofo ou poeta. Ele não tem amor pelas coisas que vem a conhecer, mas ele tem espírito, emoção e prazer pela caça e pelas intrigas do conhecimento – até chegar à estrela mais alta e mais distante do conhecimento! (...) Por fim, cobiça o inferno – é o último conhecimento que o seduz. Talvez isso também o decepcione, como todo o já conhecido! (NIETZSCHE, A, 327, 2004, p.139)

Esse personagem (D. Juan do Conhecimento) representaria, na visão de Linda Simonis, uma espécie de “pensador livre e autônomo” que, assim como Fausto de Goethe, vai além das fronteiras de uma tradição fixa e do ‘conhecimento’ convencional, chegando inclusive ao inferno, para descobrir que até lá não há “nem verdade, tampouco conhecimento seguro” (SIMONIS, 2002, p. 66). O processo cognitivo desse personagem retomado por Nietzsche não tem, a princípio, “nenhum objeto e fim específico”, acabando necessariamente, por fim, “em nada, para retornar a si mesmo em um movimento reflexivo” (SIMONIS, 2002, p. 66). Nessa falta de fim em seu processo, o interesse

de D. Juan não está, portanto, nas coisas e objetos do conhecimento, senão mormente no processo – o “como” do procedimento – de reflexão ou investigação. Isso seria o prazer deslocado do resultado para a caça e as intrigas. Para dizer de outro modo: o importante pode não estar na chegada (onde se persiste), provavelmente nem mesmo na partida (onde se permanece), mas porventura no estar-em-meio-a.

Após esta ligeira e necessária consideração, vamos ao ‘como’ do procedimento, arquitetado para acercar-se das ‘intrigas’ presentes entre educação, sofística e filosofia. Dividi a questão, assunto ou tema maior em três partes. Parte 1: elaborar, expor, desenvolver o que está sendo tratado como ‘perspectiva educacional’ aqui, ou seja, apresentar de maneira mais pormenorizada a linha de argumentação de Masschelein e Simons. A proposta, relativa a esse primeiro aspecto, é resumir ou recortar interessadamente suas duas obras lançadas no Brasil (*A pedagogia, a democracia e a escola; Em defesa da escola*); bem como expor, descrever e comentar de forma mais esmiuçada seus dois últimos artigos publicados no Brasil em 2016, que são “School experiences: an attempt to find a pedagogical voice” (“Experiências de escola: uma tentativa de encontrar uma voz pedagógica”) e “The language of the school: alienating or emancipating?” (“A linguagem da escola: alienadora ou emancipadora?”), presentes na obra organizada por W. Kohan, S. Lopes e F. Martins, publicada pelo NEFI da UERJ, *O ato de educar em uma língua ainda por ser escrita*.

Isso porque, como ainda veremos, são artigos que não só fazem uma sinopse dos tópicos-chave dos dois livros deles, como também – e sobretudo o último – principiam uma tentativa de se acercar daquilo que seria ‘a’ ou uma linguagem de escola, quer dizer, uma linguagem/língua escolar falada/escrita por professores e (espera-se) compreendida por estudantes, desde que se entenda por escola aqui a etimologia do termo grego *skholé*. Além disso, ao resumir e comentar os pontos-chave dos principais textos que remetem à ‘perspectiva educacional ou pedagógica’ e à ‘escola’, presentes nos dois citados livros, será adicionada qualquer instância relevante que não se encontre nos artigos. Esse primeiro movimento cuidaria, então, de ‘trazer à baila’ o que se entende, neste trabalho, por ponto de vista (estritamente) educacional/pedagógico. As *materialidades* a serem investigadas, isto é, os ‘objetos de estudo’, são, então, os descritos acima.

Parte 2: elaborar, expor, desenvolver o que está sendo tratado como ‘perspectiva sofística’ aqui, ou seja, apresentar de maneira mais pormenorizada a linha de argumentação de Bárbara Cassin no que tange ao ‘estatuto sofista da linguagem’. Para isso, um artigo separado, como

ainda trechos de uma obra (coletânea de traduções e artigos) da autora foram selecionados. São eles, respectivamente: *La performance avant le performatif ou la troisième dimension du langage* de 2009 ('A performance antes do performativo ou a terceira dimensão da linguagem', tradução de 2010) e *L'Effect sophistique* de 1995 ('O efeito sofisticado: sofisticada, filosofia, retórica, literatura', tradução de 2005). Como para desemaranhar as emaranhadas relações entre sofisticada, filosofia e retórica a autora já realiza, na obra citada, uma genealogia sofisticado-filosófica, esta também será resumida e comentada com vistas a '(re)colocar outra carta' e embaralhar de novo o baralho da filosofia da educação.

Nessa segunda parte, pois, a proposta é mostrar não apenas qual seria a 'perspectiva sofisticada' que está em jogo nesta tese, por meio do 'estatuto sofisticado da linguagem', muitas vezes (deliberada ou desatentadamente) esquecido ou ocultado ao longo dos séculos (até hoje será?), mas também uma genealogia das relações entre filosofia e sofisticada, as quais incluem, *invariavelmente*, a retórica e, mormente, a educação. Os textos que servirão de objeto de estudo a essa parte incluem, além dos referidos acima, o *Elogio de Helena* e o *Tratado do não-ser* de Górgias, o *Górgias* e o *Fedro* de Platão, como ainda o *Vidas dos sofistas* de Filóstrato. Evidentemente que todos esses textos não serão esquadrihados, analisados detalhadamente, mas terão, a partir do *recorte* definido, trechos pertinentes a este selecionados e comentados.

Parte 3: após a parte 1, em que se circunscreve melhor o que está sendo tratado como ou o que se quer dizer com *perspectiva educacional*, e após a parte 2, em que se circunscreve melhor o que está sendo tratado como ou se quer dizer com *perspectiva sofisticada*; a parte 3 mostra-se, de fato, (como) a mais 'autoral', posto que neste momento se faz a *reversibilidade recíproca* entre as perspectivas, quer dizer, apõe-se o ponto de vista educacional à sofisticada, ao mesmo tempo em que se apõe o ponto de vista sofisticado à educação. Iniciemos por este último. O projeto de recorte visualizado seria prosseguir na investigação de tudo o que está implicado quando se pensa em uma 'língua de escola'. Para dizer com outros termos: como toda a estrutura argumentativa de Simons e Masschelein já terá sido vista anteriormente, focando inclusive naquilo que diz respeito à chamada língua escolar; acrescentar-se-á ao 'jogo' as reflexões e considerações sofisticadas referentes ao 'estatuto sofisticado da linguagem' e, então, ponderar-se-á como seria possível levar adiante, dar seguimento ou continuidade às investigações acerca da escola e sua língua. Os próprios autores belgas declaram não querer "resolver a questão da língua na escola, mas sim abrir (apenas começar!)

outra abordagem a esse problema, a qual nós chamamos uma estritamente pedagógica” (MASSCHELEIN; SIMONS, *in* KOHAN; LOPES; MARTINS, 2016, p.294).

Prosseguindo em tal fio condutor aberto por eles, afirmo o quanto antes que, se nem mesmo os autores defendem a intenção de resolver a questão, muito menos eu. Como alegado anteriormente, esta humilde contribuição se contenta com adicionar outras cartas ao baralho, cartas essas que, muito provavelmente, já fizeram parte tanto do baralho quanto do jogo, mas por alguns motivos acerca dos quais não tenho certeza, foram excluídas. Bárbara Cassin (2005) repetidas vezes denomina isso (de) “a paleontologia de um confisco”. Em síntese: assim como Simons e Masschelein intentam abrir ou começar outra abordagem a essa questão da língua escolar, uma ‘estritamente pedagógica’ ou ‘estritamente educacional’, eu me esforço por, da mesma forma, somente começar – a respeito dessa questão – outra abordagem também estritamente educacional, mas que, exatamente por ser relacionada de maneira *estrita* à educação, leve em conta sua *arché* genealógica: a sofisticada – e seu estatuto linguístico.

Assim, não seria demais afirmar que é uma abordagem não só estritamente educacional/pedagógica (se ‘pedagógico’ aqui for considerado em sua etimologia, não no sentido atual de ‘saber experto’), como ainda *duplamente* educacional/pedagógica: por um lado, posto que não parte de uma visão externa para instrumentalizar ou funcionalizar propósitos de outras áreas, nem mesmo os da filosofia; por outro, posto que ‘põe em cena’ sua genealogia, vista não de um ângulo filosófico-externo à educação, mas sofisticado-intrínseco a ela. Textualmente, o encontro face a face que permitirá, via uma perspectiva sofisticada do estatuto linguístico sofisticado, uma abordagem da língua escolar, será entre o artigo “A performance antes do performativo, ou a terceira dimensão da linguagem” de Cassin (2010) e o artigo “A língua da escola: alienadora ou emancipadora?” de Simons e Masschelein (2016). É dessa maneira que pretendo (re)inserir uma perspectiva sofisticada (interna) à educação.

A esta altura, tendo já comentado o que quero dizer quando me refiro a uma perspectiva sofisticada da educação, resta-nos saber agora o inverso, isto é: o que quero dizer quando me refiro a uma perspectiva educacional da sofisticada? Conforme já arguido anteriormente, a princípio consideraremos por ‘perspectiva educacional’ exatamente aquela defendida por Simons e Masschelein. Uma hipótese é que, após esta tese ser totalmente esculpida, haja a possibilidade de repensarmos ou ponderarmos a respeito do (que seria o) educativo e,

consequentemente, de sua perspectiva, após a (re)inclusão das – como chamamos – outras ‘cartas’ ao baralho. Realmente essa é uma hipótese bem ‘real’ pelo menos para mim: que o baralho educacional possa ‘aumentar’ e, por isso, seja necessário, conveniente ou adequado embaralhá-lo de novo. Entretanto, ao passo que a tese está em construção, sendo construída, adotar-se-á por perspectiva educacional aquela sustentada por eles ou em conformidade com a argumentação deles.

Por sinal, no fim do artigo “Experiências de escola: uma tentativa para encontrar uma voz pedagógica”, Simons e Masschelein (2016, p. 258) parodiam (ou moldam um *palimpsesto*) da alegoria da caverna platônica, com vistas a modelar em efetivo uma história (ou estória?) educacional, e não *pseudoeducacional* sob as rédeas da filosofia. Assim sendo, in-vertem, re-vertem ou per-vertem traços originais da alegoria, entre eles: se o filósofo tira os aprisionados da caverna em direção à luz, o professor tira os estudantes do excesso de luz em direção a uma caverna: a sala escolar ou universitária; se o filósofo ‘liberta’ os enclausurados, o professor gentilmente os enclausura para, por meio da doação de *tempo livre* (*skholé*), permitir que estudem, pensem e sejam ‘ex-postos’ a(o/algo do) mundo. Essa ‘outra’ alegoria da caverna toca em um aspecto constituinte do chamado ‘estatuto sofístico da linguagem’: o palimpsesto, cujo significado no dicionário eletrônico Houaiss (2001) é “papiro ou pergaminho cujo texto primitivo foi raspado, para dar lugar a outro”, e no dicionário etimológico de Antônio Geraldo da Cunha (2001, p.574) é “manuscrito sob cujo texto se descobrem escritas anteriores”.

Isso é exatamente o que percebemos ao ler, por exemplo, o *Tratado do não-ser* de Górgias: percebe-se que, por debaixo do que ele efetivamente escreve, há uma escrita anterior, no caso o *Poema* de Parmênides sobre o ser, que às vezes até mesmo ‘sofre’ uma – emprestando os termos de Bárbara Cassin (2005) – ‘imitação catastrófica’, isto é, uma reedição exagerada até a (auto)catástrofe. O *Poema* de Parmênides, por sua vez, se for lido atentamente por uma leitura capaz de cavar em direção às grutas e submundos do texto, chegará a *raspar* o original, encontrando na passagem do ser “permanecendo firmemente aí” o episódio de Ulisses amarrado fortemente ao mastro do navio, após pôr cera nos ouvidos dos marinheiros para que todos, exceto ele, não ouçam, de jeito maneira, o canto das sereias. O próprio mito de Prometeu (e Epimeteu), que *molda* o homem, recebeu tantas versões – infelizmente algumas se perderam, como a de Protágoras, que possivelmente foi queimada junto com seus

livros – que fica extremamente difícil saber qual escrito está ‘por baixo’ e qual ‘por cima’. Conforme Paulo Pinheiro (1999, p.31), “De Hesíodo a Heródoto e a Platão, passando por Ésquilo, Sófocles, Eurípedes e o próprio Protágoras, para citar apenas os autores antigos de maior renome, esta narrativa mítica não parou de suscitar inúmeras versões”.

Até no diálogo de Platão chamado *Protágoras*, esse mito de Prometeu (além de um *lógos* ou discurso argumentativo) é usado pelo sofista Protágoras para defender por que a *areté* – traduzida comumente por ‘virtude’, embora ‘excelência’ talvez seja mais preciso – pode ser ensinada, enquanto Sócrates defende que não pode. Os mesmos argumentos a favor e contra são retomados em uma seção do anônimo sofista *Dissoi lógoi* (‘Discursos duplos’), um claro sinal de que era uma discussão corrente na época e havia partidários de ambos os lados. Muita tinta já escorreu tentando entender por que razão, neste diálogo platônico, Sócrates, ao final, troca de posição, passando a defender que sim, é possível ensiná-la, alegando ainda que eles teriam ‘invertido’, pois agora provavelmente Protágoras defenderia que não, não é possível ensiná-la. Protágoras, no entanto, não confirma essa alteração de sua posição. Trataremos em específico desses trechos nesta parte da tese em que se busca uma abordagem educacional da sofística, pois considero válido, entre tantas versões, uma que leia esse mito, expressado por Protágoras e outros sofistas, de forma primeiramente ‘educacional’.

O que Masschelein e Simons fizeram com a famosa alegoria da caverna, ao intencionalmente ‘torcer’ seu (esperado) sentido, quer dizer, brincar ao (in/re/per)verter um (dado) sentido, nada mais foi do que assumir que um conceito, mesmo que presente de forma alegórica, pode ser ressignificado, quer dizer, pode mudar, transformar-se, alterar-se; em outras palavras, o conceito não é (considerado) *imutável*. Ele aceita, portanto, ambiguidades e contradições, bem como imprecisões. Essa linha vai *ao encontro de* um ‘estatuto sofisticado da linguagem’, ao mesmo tempo em que vai *de encontro a* uma concepção aristotélica do conceito. Na ontologia aristotélica, ‘dominando até hoje nosso pensamento’ (STEGMAIER, 2013, p.117), o devir no tempo é pensado como transformação das *coisas*, ou seja, as coisas que se transformam. Assim, as coisas “não estão mais expostas ao devir e ao tempo, mas têm o devir e o tempo em seu domínio, em seu poder; são autônomas em *seu* devir”²⁰. Logo, desde Aristóteles, distinguimos nas coisas uma ‘essência’, uma ‘substância’ (*ousía*) e qualidades que mudam nelas e, dessa forma, não são essenciais. Portanto, na essência a identidade

²⁰ *Idem*

permanente das coisas é pensada; nas qualidades não-essenciais, sua mudança. “Tal é o sentido do conceito de essência, *que* ele não se transforma, que através dele a coisa, ao longo de todas as suas mudanças, pode conservar sua identidade”²¹.

Um dos problemas é que a mudança ocorre em algo não somente em suas qualidades exteriores, como cores e revestimentos, mas ainda, tratando-se de seres vivos, na matéria de que se compõem. Para Aristóteles, então, o que permanece sendo essência é sua ‘forma’ (*morphé*), a qual não é, como a matéria, apreendida pelos sentidos, senão pelo pensamento. Este é, portanto, o fim determinado do pensamento: apreender a ‘forma’ – ou essência – das coisas na incessante alteração de sua matéria. Para Stegmaier, justamente esse é o ‘conceito dos conceitos’ de Aristóteles: “a essência como ‘forma’ é, portanto, o *conceito* da coisa; imutável, não perceptível, (...) apreensível somente pelo pensamento” (STEGMAIER, 2013, p.118). Muitas análises em filosofia (da educação) realizaram-se (e realizam-se) a partir desse viés de conceito, quer seja, o conceito como manifestação da essência ou substância de algo do ‘mundo real’. Parece-me que Masschelein e Simons não querem trilhar essa senda. Eu tampouco.

Para não me alongar muito nessa discussão, importa-me salientar dois pontos por enquanto: 1. Muitas vezes os sofistas se serviam de mitos, alegorias ou parábolas, não os considerando falsos ou irrealis, senão uma forma legítima de expor seus pensamentos, quando *lógos* e *mythos* não eram opostos – diferentemente da clivagem verdadeiro/falso que costumamos fazer –, como no caso de Prometeu apresentado por Protágoras e mais tarde por Élio Aristides (séc. II d.C.), e também o de ‘Hércules na encruzilhada’ do qual se serviu Pródico. 2. A homonímia, ambiguidade e polissemia podem ser vistas como ‘imperfeição’, ‘ficção’, ‘erro’ ou ‘ilusão’ da linguagem, devendo-se ser evitado qualquer ‘sentido sem referência’ (ao mundo ‘real’), em uma abordagem que vem desde Aristóteles e passa, entre outros, pela lógica de Frege. Mas elas também podem ser vistas como ‘força e efeito’ de uma língua, tratando-se, assim, a paradoxologia não como um ‘defeito’ que deva ser consertado, senão como uma abundância. Para Nietzsche, como exemplo, se a forma é fluida, o conceito o é ainda mais. “Os conceitos são algo vivo, portanto algo que ora se expande, ora se contrai: também conceitos morreram de uma morte infeliz. Eles poderiam ser descritos alegoricamente como um núcleo envolto por um corpo que não está fixo...” (NIETZSCHE, FP 1885-1886, KSA 11, 40 [51]).

²¹ *Idem*

Para ilustrar de outro jeito: uma ‘parábola’ (não a ‘matemática’, mas a textual – olha a homonímia ou polissemia de novo), cujo significado etimológico seria “narração alegórica na qual o conjunto de elementos evoca, por comparação, outras de ordem superior” (CUNHA, 2001, p.579), em que essa ‘ordem superior’ comumente foi interpretada relacionando-a ao deus cristão – especialmente por causa das parábolas bíblicas dos evangelhos –; (ela) pode ser lida, portanto, em busca de um (ou ‘do’) preceito moral ou religioso. Não obstante, se tomarmos distância desse ‘gesto aristotélico’ que perdura, impondo a circunscrição semântica ao sentido único com referência, na qual ter muitos sentidos equivale a não ter nenhum; nada impede que leiamos uma parábola, a título de exemplo, de uma maneira não moralizante nem religiosa, mas – aproveitando o caso – *educacional*. Como proposta incipiente, então, de uma perspectiva educacional dirigida à sofística, pensei em interpretar certos mitos, parábolas ou alegorias sofísticas (principalmente as palimpsêsticas) por meio de uma abordagem primeiramente *educacional*, conforme investigada e definida por Masschelein e Simons.

O efeito dessa ‘leitura pedagógica’ de mitos sofistas nada impede que seja similar ao que a paródia acima mencionada dos autores belgas fez à alegoria platônica: uma catástrofe ao assim-chamado ‘sentido original’ (se é que isso existe). Há demasiadas interpretações moralizantes, mormente nas fábulas e parábolas. Educacionais ou pedagógicas, acredito que poucas. Menos ainda quando consideramos educacional/pedagógico no sentido que vem sendo discutido: não subordinado a interesses e propósitos alheios, quer das ciências, quer da filosofia. Seria um risco experienciar isso? É o risco que corro ao oferecer essa opção para ‘uma perspectiva educacional da sofística’. Ainda que seja arriscado, quem sabe não abra um espaço para aparecer a *força pedagógica* e o *efeito sofístico* – ou o efeito pedagógico e a força sofística –, ao invés da verdade do conceito incondicionado.

Além disso, os mitos de Édipo rei, de Narciso e até mesmo o de Ulisses passando pelas sereias, os quais atravessaram (nadando?) os séculos da antiguidade e modernidade e continuam sendo (re)interpretados, seja pela psicologia ou sociologia, seja pela filosofia ou letras, podem muito bem ser considerados paradigmas ou exemplos de que o sentido não está pré-definido, nem ‘fechado’, mas permanece (ainda) em aberto. O que Górgias faz em seu *Elogio à Helena e Defesa de Palamedes* não deixa de ser precisamente isto: outra leitura, outra interpretação do mito, da história tanto de Helena quanto de Palamedes. Minha singela contribuição insere-se neste ponto: a tentativa de outra

interpretação, *às margens* de uma que foi consolidada, solidificada, praticamente ‘naturalizada’. Sei que não é fácil simplesmente não seguir a corrente(za). Sei também a solidez que persiste em uma monovisão endurecida: “(...) em palavras eternizadas, duras como pedras, é mais fácil quebrarmos uma perna do que uma palavra” (NIETZSCHE, A 47).

Élio Aristides, um sofista da chamada ‘segunda sofística’, lembra-nos que mesmo (e sobretudo) Platão, antes de dizer a (considerada) ‘verdade’, faz-se um *autor*, modelando e *ficcionalizando* por meio de seus diálogos, nos quais se passa por Sócrates e muitos outros enquanto escrevendo ‘ficções’: “Quem não sabe que Sócrates, Cálicles, Górgias, Pólos, que tudo isso é Platão, passando de um discurso a outro a seu bel prazer?” (ARISTIDES, *apud* Cassin, 2005, p.350). Nessa linha, certamente minoritária, considera-se Platão alguém que, apesar de atacar os sofistas, serviu-se maravilhosamente do estatuto sofístico da linguagem. Para ser mais claro: Platão teria sido, além de filósofo, algumas vezes sofista. Paradoxalmente, é a partir dele e de sua pungente oposição, segundo Foucault (2002), Cassin (2005) e Dherbey (1999), que a materialidade discursiva – a força logológica, a terceira dimensão sofística – começa a ser recriminada ou (até) criminalizada, em nome da ‘verdade’. Entre os mitos que pretendo levar em conta a partir de uma perspectiva pedagógica ou educacional, está primeira e principalmente o de Prometeu, em especial o citado por *Protágoras* na obra *homônima* de Platão, em que aparece durante uma polêmica *pedagógica* entre Sócrates e Protágoras, como também aquele retomado – como um *palimpsesto* platônico – por Élio Aristides, na obra *Contra Platão, para defender a Retórica*, ao comentar a mesma discussão *pedagógica*.

A ideia é tomar não só a versão desse mito expressa por Protágoras na obra homônima de Platão, mas também compará-la com outras versões (anteriores e posteriores), entre elas a de Aristides, bem como servir-me também do *Dissoi lógoi* (*Discursos duplos*), um escrito anônimo sofista provavelmente da mesma época dos protagonistas do diálogo platônico, que interpreta a polêmica educativa suscitada pela resposta de Protágoras, quando usa o referido mito mais um *lógos* (aqui como ‘argumentação’), ao questionamento de Sócrates. Isso tudo (in)tentando operar desde uma leitura ‘educacional’. E depois, provavelmente, usarei ainda duas pequenas ‘parábolas’ nietzschianas, considerando Nietzsche um autor que se serviu magistralmente do ‘estatuto sofístico da linguagem’: *A sombra*, presente na parte final do *Zaratustra*, bem como *Os prisioneiros*, presente no meio de *O andarilho e sua sombra*. Penso que estas estórias/histórias são dignas de uma

abordagem desde um ponto de vista *primeiramente* educacional. Isso que tentaremos. Afinal,

Insistir no discurso da história e em como escrevê-la já é jogar propositalmente com a amplitude do sentido de *história*, investigação e narrativa, escrever a história e contar histórias. Assim como insistir na importância decisiva da escolha dos fatos é pôr o dedo na homonímia constitutiva do *factum*: ele aconteceu e foi fabricado (CASSIN, 2005, p. 239).

2.4 DESÍGNIOS DO ANDARILHO EM-MEIO-À FILOSOFIA E EDUCAÇÃO

Ler a correspondência entre Walter Kohan e Jan Masschelein e o livro *Em defesa da escola* conduziu-me, de fato, a uma crise interrogativa, ou seja, a *pensar*. Entre as tantas interrogações das quais já discorri um pouco, algumas me incomodaram em demasia, em especial quatro delas, a saber: 1. é digno buscar quem seria um filósofo-educador ou educador-filósofo *sem* passar pela confusa e complexa relação da filosofia e da educação com a sofística e a retórica (talvez pudéssemos incluir a literatura também, mas aí seria outra *história!*)? 2. A sofística não conteria muito daquilo a que Masschelein e Simons denominam “formas pedagógicas” ou “operações reais e efetivas performadas por um arranjo específico de pessoas, tempo, espaço e matéria” (MASSCHELEIN; SIMONS, *in* KOHAN; LOPES; MARTINS, 2016, p.291), as quais fazem ou incorporam a educação, isto é, tornam possível que uma aprendizagem tipicamente escolar – a qual, é importante dizer, difere-se de outros tipos de aprendizagem, como também de outros modos de ver a aprendizagem – aconteça? 3. A sofística não ultrapassaria em certos pontos ou aspectos a tentativa de circunscrição ou delimitação feita por Masschelein e Simons de tais ‘operações pedagógicas’ que fazem com que uma educação seja realmente educacional, e uma escola seja de fato uma escola? Caso a resposta seja afirmativa, em qual(is) ponto(s) haveria tal ‘passar-além-de’? 4. O que a intitulada por eles ‘língua de escola’ apresenta de continuidades e descontinuidades perante a sofística, vista primordialmente como *discursividade*, na esteira de Bárbara Cassin?

Antes de trazer à vista minhas hipóteses primeiras, que serão testadas e postas à prova (bem como eu também) ao longo do *per-curso*

de investigação e escrita, desejaria em primeiro lugar retroceder brevemente a uma problemática que talvez tenha ficado às margens, conseqüentemente pode ter sido entendida como um pré-conceito ou uma desfeita. Desfazamos esse mal-entendido. A citada problemática diz respeito à filosofia. A pretensão desta escrita não é, de maneira alguma, desfazer-se da filosofia em nome da sofística, invertendo assim o resultado da lide histórica. Muito menos menosprezar a filosofia em nome de um saber ‘melhor e mais aprimorado’ que seria a sofística. Tampouco alegar que a filosofia erra em suas análises. Nada disso! Pelo contrário, a filosofia não só é estimada aqui, como ainda não se considera fácil chegar a ser um (exímio) filósofo; assim como para (ser) um excelente esportista ou professor, exige-se muito treino, exercitação, estudo e disciplina. Além do mais, não vejo a filosofia e a sofística como opostas, adversárias, como muitas vezes foram vistas. A dificuldade para separá-las quiçá seja muito similar à dificuldade para diferenciar filosofia de educação, ainda mais no ‘campo’ da filosofia da educação. Provavelmente também não sejam, como afirmou Walter Kohan na correspondência, exatamente a mesma coisa. Neste estar-em-meio-a que me experiencio.

Ao invés de estabelecer as fronteiras impenetráveis de cada uma (filosofia e sofística) que não podem ser transpostas pela outra, avento que usemos uma imagem: a sombra. Talvez a sofística possa ser vista como a sombra da filosofia, que não larga de seu pé onde quer que ela vá. Talvez o inverso também seja válido: a filosofia pode ser vista como a sombra que não desgruda da sofística. Talvez o mesmo se aplique entre filosofia e educação, educação e filosofia. Se esse for o caso, qual seria a diferença entre sofística e educação? Se não for o caso, não faz mal. Sei que há filosofias e sofísticas e educações no plural. Sei que o que chamamos de filosofia não é unívoco nem homogêneo, como um conceito eterno. Um dos problemas (ou seduções?) da linguagem: a tentativa de igualar o desigual, compactar o amplo, unificar o múltiplo. Ainda que a sofística não fosse a sombra da filosofia, nem a filosofia a sombra da sofística, ou, levando em conta a multiplicidade: ainda que a sofística não fosse uma sombra de uma (certa) filosofia, nem a filosofia uma sombra de uma (certa) sofística, não haveria problema. Não busco uma ‘correspondência’ exata, precisa e infalível aos ‘fatos’, ao ‘mundo real’, uma das definições da palavra ‘verdade’. Ainda que haja um fato *de fato*, podemos chegar até ele *exatamente* como é? Ou o fato já é *interpretação*? Lembrando a ambigüidade, citada por Cassin, do *factum*: ele aconteceu e foi fabricado, moldado, modelado, transposto: ainda mais quando comunicado. Experimento, tão-simplesmente, uma

alegoria. Quem sabe outra perspectiva, outro viés. *Re-interpretação*. A sombra dá o que pensar. Incita a reflexão. Platão a usou na caverna. Nietzsche também.

A alegoria que proponho encontra-se na primeira parte de *O andarilho e sua sombra*, originalmente publicado em 1880 por Nietzsche, após deixar a Basileia, onde havia sido professor por dez anos, para iniciar uma vida de ‘filósofo-caminhante’, que duraria aproximadamente outros dez anos. Certamente retornaremos a esse diálogo, até mesmo porque é um dos trechos selecionados para ser pesquisados com mais atenção ‘educacional’. Por ora, imaginemos apenas que o andarilho poderia ser a filosofia, e sua sombra, a sofística (ou educação), ou vice-versa. Antes de mais nada, segundo Stegmaier (2013), o jogo de luz e sombra (o que se expõe e o que se guarda, o que está claro e o que está escuro) em uma conversação ao vivo abre possibilidades de orientação aos interlocutores; assim, conforme as alternâncias e contornos de luz e sombra, a percepção do outro e de si mesmo varia.

Se adequarmos isso a uma suposta ‘conversação’ entre filosofia e sofística, teríamos algo como: se a filosofia deixa a sofística completamente na sombra, a percepção de ambas é uma. Se a sofística deixa a filosofia (totalmente) na sombra, a percepção de ambas é uma. Caso se ilumine um pouco, é outra. Caso se ilumine mais, ainda outra. E assim sucessivamente. Um bom ponto de partida que sugiro: quanto mais a filosofia ‘iluminar’ a sofística, maior percepção terá de si mesma e da outra. E, obviamente, vice-versa. Mas não é só isso. Como a sombra só existe a partir da luz que bate sobre ‘algo’ (do mundo), esse mesmo algo é o responsável por, em certa medida, *produzir* a sombra. Parece óbvio, não? A sombra do andarilho, sua sombra, só existe na medida em que o andarilho existe. A sombra dele só aparece (à luz) na medida em que ele aparece (à luz). Ampliando nossa análise. A filosofia que, de algum modo, produziu a sofística; e a sofística que, de algum modo, produziu a filosofia. Por isso não podem ser simplesmente *opostas*. Ou, caso se insista que o são, então no mínimo opostos jamais irreconciliáveis, senão, ao contrário, que engendram um ao outro. Para simplificar: a sofística está na filosofia, assim como a filosofia está na sofística. Não esqueci a educação. Esperarei o *kairós* (momento oportuno) para imbricá-la nesta forte alegoria, o que quem sabe não desloque a luz – ou sombra – neste diálogo.

Mas prossigamos. A sombra toma a palavra no começo da conversação, recomendando que ambos sejam indulgentes um com o outro, caso a razão se cale em algum momento, dessa forma não se

irritarão na conversa, nem apertarão as travas um ao outro, caso não compreendam a palavra alheia. Ela continua nessa fala, mas pararemos por aqui de momento, a fim de assentar nossos outros personagens em jogo. A sofística (ou a filosofia) recomenda, dessa forma, que ambos sejam indulgentes uma com a outra, tentando entender o ponto de vista alheio. Ainda mais se o bom senso escapar em algum momento, ou seja, pede para uma continuar compreensiva, tolerante, receptiva para com a outra mesmo se a outra (ou ela mesma) agir impetuosamente de forma agressiva ou acusatória para com ela. Assim nenhuma (nem a filosofia nem a sofística) se irritará, ficará nervosa, agressiva. Tampouco calará a outra no caso de não entender sua fala. Essa passagem, na minha modesta opinião, é muito bonita. A sombra, através de sua recomendação para que cada uma seja tolerante, conclui que em consequência nenhuma calará a outra por *incompreensibilidade* de suas palavras. A (ou ‘uma’ certa) filosofia muitas vezes não entende a sofística. Não a compreende. Como resultado disso, prefere *calá-la* (“apertar as travas”).

Não ouvir algo incompreensível é uma maneira de evitar a má-compreensão ou a não compreensão. Como a cera que Ulisses pôs no ouvido dos marinheiros, para que eles não calassem as sereias *literalmente*, mas calassem em si mesmos qualquer canto de sereia. A filosofia não fechou a boca da sofística literalmente, mas virou as costas – e os ouvidos – a ela. E vice-versa, ou seja, o inverso também é válido. As posições aqui não estão ‘fixas’, portanto não se sabe ao certo quem realmente é o andarilho e quem a sombra. Há outra forma, todavia, de lidar com a incompreensão alheia. A sombra a explicita alertando: se cada uma for indulgente com a outra, não a calará. Assim que tenho vontade de ver a filosofia: indulgente com a sofística. Assim que tenho vontade de ver a sofística: indulgente com a filosofia. Assim uma não cala a outra. E quiçá a filosofia reconheça a sofística que nela está. E a sofística, a filosofia que nela há.

Passemos agora à resposta do andarilho. Primeiro resalto que tanto a filosofia quanto a sofística cabem muito bem no papel do andarilho, não só pelo fato de inúmeros filósofos e sofistas terem sido, de fato, andarilhos, como também pela emblemática figura do caminhante em direção ao ‘conhecer’, ou simplesmente ‘caminhante do conhecer’, ou ainda melhor, ‘caminhante do saber’. Sábio por notar que a sabedoria ou conhecimento não está aonde se chega, mas no *percurso*, de maneira similar ao *D. Juan do conhecimento* no aforismo nietzschiano citado anteriormente, aquele que “não tem apego amoroso às coisas que vem a conhecer, mas tem espírito, emoção e prazer pela

caça e pelas intrigas do conhecer” (NIETZSCHE, A, 327, 2004, p.139). Daí que talvez nunca se chegue a ‘conhecer’ algo de fato, mas se entreter nas tramas da própria investigação, do próprio ‘seguir os vestígios de’ (etimologia de ‘investigar’), por si mesmo já vale a pena, tanto a um filósofo quanto a um sofista.

Vale lembrar, ademais, que um dos artigos de Jan Masschelein e Maarten Simons tem como título justamente: “Ponhamo-nos a caminho” (2014, p.41-53), em que citam a passagem de Benjamin (1995, p.16) na qual ele faz a feliz analogia de que o caminhar estaria para o copiar assim como o voar estaria para o ler. Não deixa de ser um elogio, então, à pedagogia que caminha – e que, entre seus exercícios, exerce a cópia (ou segue a linha) de paradigmas estilísticos. Eis a seguir, então, uma simplificação da resposta do andarilho: alega que somente agora vê como tem sido indelicado com ela, sua ‘querida’ sombra, por não ter expressado ainda o quanto *se* alegra de ouvi-la e não apenas vê-la. Prossegue que ela perceberá que ele ama tanto a sombra quanto a luz, e que, para haver beleza no rosto, nitidez na fala, bondade e firmeza no caráter, é tão necessário sombra quanto luz. Abro parênteses aqui para assentarmos nossos personagens.

Ao (permitir-se) conversar com – ou, no mínimo, ouvir – sua sombra, em vez de ‘apertar as travas’, calando a si mesma ou (frequentemente) a outra por não ter entendido a fala alheia, o caminhante *se surpreende* e *se apraz*. A (ou uma) filosofia, se muitas vezes não entende a sofística, ou até mesmo (alguns poderiam dizer) não quer ou não se esforça para entender, pode ser que tape a boca, apertando as travas, seja de si mesma seja da sofística. Ressalto de novo: e *vice-versa*. Pode ser ainda que nem tape a boca *necessariamente*, mas – de uma forma ou de outra – ponha cera nos ouvidos (como Ulisses fez aos marinheiros). Parece claro que, para haver conversação, há de se ter *ouvidos*. Não só tê-los, senão que estejam abertos. De preferência, abertos *de verdade*. A fala do andarilho remete ao epifânico instante no qual, ao dar-se conta de sua indelicadeza permanente com sua própria sombra – em nosso caso a sofística –, o caminhante/a filosofia como que *acorda* de relance para reconhecer o quanto é bom não só vê-la, mas também poder – e *querer* – ouvi-la. Não só é bom, mas a *alegra*. Ela sente alegria ao conversar com sua sombra, ao invés de ignorá-la ou menosprezá-la.

Masschelein e Simons refletem em mais de um artigo a respeito do menosprezo e ridicularização dirigidos à educação (e educadores) pela filosofia (não só, mas também e, quiçá, sobretudo). A filosofia ouvir a sofística ou a educação não significa pôr palavras em suas bocas,

para que falem exatamente a imagem projetada por aquela a estas. Ouvir aqui quer dizer deixar falar, estar atento a, interessar-se por, estar envolvido com. Não seriam os mesmos termos usados pelos autores belgas para definir a experiência escolar vista de um ponto de vista pedagógico? O caminhante, ou a filosofia, assim, *re-conhece* que ama a sombra tanto quanto a luz. Ao notar que uma é necessária à outra, quer dizer, só existe sombra porque existe luz, só existe luz porque existe sombra, e mais, quem sabe uma só possa nascer (a partir) da outra; incorpora *aphília* a ambas. Quando ouviremos a (ou alguma) filosofia afirmar, deixando de lado seu orgulhoso ‘gesto’ platônico (ou de um platonismo) da caverna, que ‘ama a si tanto quanto a sofística’? Já a ouvimos se pronunciar assim?

O caminhante pondera, em seguida, que é tão necessário sombra quanto luz para se ter “beleza no rosto, nitidez na fala, bondade e firmeza no caráter” (Nietzsche, 2008). A filosofia (da educação) tem apresentado ultimamente um rosto belo, uma fala nítida e um caráter firme e bondoso? Ou estaria feia de face, cambaleante na fala, vacilante e ressentida no caráter? O mesmo vale para a sofística. O fato delas se (entre)cruzarem aparece, desde o começo, no nome: ambas trazem a *sophía* consigo. Esta tese, uma minúscula contribuição, expressa uma vontade de ver a filosofia, como também a sofística, com um rosto em que haja (cada vez mais) beleza, uma voz (cada vez mais) nítida, um caráter (cada vez mais) bondoso e firme. Mas para isso, elas não podem ser rivais: “devem dar-se amavelmente as mãos, pois, na verdade, quando a luz desaparece, a sombra lhe vai atrás”.

Feito esse adendo que usou a imagem alegórica da *sombra*, creio que podemos (finalmente) agora, já que estamos menos *indignados* um com o outro em relação à postura de cada um perante a filosofia e/ou sofística, retornar às questões que expus nesta quinta seção, intitulada “Desígnios do nadador em-meio-à filosofia e educação”. Tais questões não deixam de ser uma melhor circunscrição daquelas diversas interrogações expostas no capítulo anterior, em uma etapa anterior do trabalho. Conforme se caminha – ou se nada em-meio-a –, o caminho (ou o rio) acaba dando suas ordens para que se constitua. A invenção e a disposição não vêm antes da ação e da elocução/escrita, mas se perfazem nelas: isso que tenta ser (d)escrito neste momento. Na busca por uma questão-síntese que resumisse minhas inúmeras indagações, no meio do caminho (ou do rio) chegamos a estas quatro, lembradas a seguir:

1. seria apropriado buscar(quem) realmente (pode ser) um filósofo-educador ou educador-filósofo *sem* passar pela confusa e

complexa relação da filosofia e da educação com a sofística e a retórica (talvez pudéssemos incluir a literatura também, mas aí seria outra *história!*)? 2. A sofística não conteria muito daquilo a que Masschelein e Simons denominam “formas pedagógicas” ou “operações reais e efetivas performadas por um arranjo específico de pessoas, tempo, espaço e matéria” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2016, p.291), as quais fazem ou incorporam a educação, isto é, tornam possível que uma aprendizagem tipicamente escolar – a qual, é importante dizer, difere-se de outros tipos de aprendizagem, como também de outros modos de ver a aprendizagem – aconteça? 3. A sofística não superaria em certos pontos ou aspectos a tentativa de circunscrição ou delimitação feita por Masschelein e Simons de tais ‘operações pedagógicas’ que fazem com que uma educação seja realmente educacional, e com que uma escola seja de fato uma escola? Caso a resposta seja afirmativa, em qual(is) ponto(s) haveria tal ‘passar-além-de’ ou adição de algo? 4. O que a intitulada por eles ‘língua de escola’ apresenta de continuidades e descontinuidades perante a sofística, vista primordialmente como *discursividade*, na esteira de Bárbara Cassin? Tratar da língua de escola desconsiderando o confisco da materialidade discursiva expressa na logologia sofística não seria – também – domesticação?

Nesse caso, a tese de doutorado ora exposta é construída a partir dessas questões-síntese, talvez não como uma intenção categórica ou peremptória de respondê-las e encerrar a questão, como se o *conhecer* se resumisse a isto, a chegar a respostas definitivas. Decididamente, não é isso. Provavelmente muito mais como uma tentativa, um ensaio, um “laboratório” (Masschelein; Simons, 2014), um “exercício em/do pensamento” (Arendt, 1996) que tem vontade de continuar pensando acerca disso, de continuar se indagando, de continuar não aceitando o que é dado como ‘resolvido’. Talvez as perguntas emergidas não sejam respondidas. Valeria a intriga, entretanto, se surgissem ou continuassem surgindo (ainda) outras questões. Afinal, a resposta, a explicação final, quiçá seja o de menos em um ‘caminho/nado ao saber’. Em uma tentativa de simplificar, organizar e facilitar, as quatro interrogações podem muito bem comprimir-se em uma, a qual seria: em que aspectos o estudo da sofística – inclusive vista como (outra) *discursividade* – poderia contribuir, em especial na filosofia da educação, a (re)pensar uma perspectiva efetivamente pedagógica/educacional, como Simons e Masschelein propõem, no tocante às operações (tipicamente) educacionais, à linguagem/língua escolar e a um educador-filósofo ou filósofo-educador?

Arrisco uma hipótese inicial, a qual, como o próprio nome já diz, é somente algo como uma ‘intuição de saída’, que poderá e deverá ser testada e posta à prova ao longo do trajeto que propus percorrer, já apresentado anteriormente. Em síntese: por meio de uma abordagem sofisticada da educação e de uma abordagem educacional da sofisticada, as quais *vasculharão* os meandros das implicações e imbricações deste rio filosófico-educativo, muitas vezes entrando em cavernas, subindo montanhas e mergulhando em grutas subterrâneas, minha intuição de saída será testada, posta à prova, (re)pensada, questionada, ampliada ou delimitada, aperfeiçoada e, (muito) provavelmente, (dis)torcida, alterada, (trans)formada. Portanto, em suma, minha (hipó)tese é que uma análise que leve em conta a sofisticada – inclusive como *discursividade* –, sobretudo na filosofia da educação, poderia contribuir nos seguintes aspectos, que dividiremos em três ‘subgrupos’:

1. Aspectos referentes às operações (tipicamente) educacionais: pondo em cena que muito do que Masschelein e Simons definem como uma perspectiva (primeiramente) pedagógica, quer dizer, muitas das operações (especificamente) escolares que permitem à educação existir, já estavam, de alguma maneira, presentes ou incorporadas na sofisticada. Não só isso, mas intuo ainda mais, arriscando que há ‘algo a mais’ na sofisticada, algo que vai *além da* definição e organização propostas pelos belgas, talvez na ideia de *skholé* como ‘tempo livre’, talvez no apresentar algo (do mundo) aos estudantes, talvez na *mudança* que é típica da educação, talvez no *duplo amor* em que se baseia a operação de ‘fazer atento’, talvez na incorporação da crença utópica (como ponto de partida) de que “*qualquer um pode aprender qualquer coisa*” (Masschelein; Simons, *in* Kohan; Lopes; Martins, 2016, p.292). Maior investigação e perscrutação serão feitas com vista a *testar* essa intuição embrionária de que ‘há algo a mais’, no sentido educacional, na sofisticada e, caso seja verificado, *onde* estaria.

2. Aspectos referentes à língua escolar: pondo em cena que a discussão acerca de uma ‘língua de escola’ ou língua escolar se enriqueceria muito com a consideração da sofisticada enquanto (uma) outra *discursividade* perante a (ou uma) discursividade filosófica clássica e tradicionalmente aceita. Provavelmente aí esteja a dificuldade para a filosofia e a sofisticada se entenderem mutuamente, ou para uma entender a outra, e muitas vezes por isso uma chega a menosprezar e ridicularizar a outra, se considerarmos que partem de ‘estatutos linguísticos’ (ou formas de ver e usar a linguagem) diferentes. Nesse ponto, o ‘estatuto sofisticado da linguagem’ seria capaz de abrir outros ângulos de mirada à questão: como apresentar (algo d) o mundo? A

“*epideixis*” (não a *apodeixis*) e a “terceira dimensão da linguagem” (Cassin, 2010), típicas do estatuto linguístico sofístico, mas confiscadas por uma certa tradição filosófica canônica (aquela que fecha os ouvidos à sofística), não devem, em minha opinião, prosseguir permanecendo *às margens* quando o assunto é *língua educacional*.

3. Aspectos referentes a quem seria um filósofo-educador ou um educador-filósofo. Para ser conciso por enquanto, acredito que após todos os estudos, leituras e releituras, comparações e averiguações que terão sido feitas a essa altura, especialmente no que tange a uma (ainda que breve) genealogia da(s) sofística(s) face à filosofia; essa carta (a sofística) terá que ser, então, posta de volta ao baralho da (filosofia da) educação. Com ela em jogo, será preciso embaralhar de novo. À primeira vista, prevejo que não sustentarei nem a posição de Masschelein, que defende Sócrates como um filósofo-educador ou educador-filósofo, ou seja, como alguém que faz filosofia *como* educação ou educação *como* filosofia; tampouco a de Walter Kohan, que aponta como exemplo ou paradigma de educador-filósofo ou filósofo-educador Sócrates. A intenção é (re)inserir-me nesta polêmica discussão ao final, destrinchando as inúmeras implicações contidas no diálogo entre eles e, a partir de mais argumentos alcançados nas etapas anteriores da tese, propor *outra* pessoa paradigmática, apresentando minha via de interpretação. Provavelmente esse outro paradigma de filósofo-educador ou educador-filósofo será um *sofista*, o qual não deixa de ‘estar-em-meio-a’. Quem sabe Protágoras. Quiçá Górgias. Prefiro não apressar as coisas. Tudo a seu tempo. No momento *oportuno*.

Meu desejo, de coração, é que, de maneira respeitosa, sendo indulgente tanto com a filosofia quanto com a sofística e a educação, esta tese se preste a *fazer pensar*, repensar, questionar, apreciar, atentar-se, interessar-se, indagar-se acerca de coisas que anteriormente estavam dadas como praticamente ‘certas’ ou ‘resolvidas’, ou ainda ‘naturais’. E que, se possível, auxilie – da maneira que for – a pelo menos cogitarmos a cena da filosofia e da sofística (ou educação) indulgentes uma com a outra, sem irritação mútua uma face a outra, sem forçar as travas (próprias e alheias) da boca nem as dos ouvidos – mesmo quando a outra lhe for incompreensível, incognoscível –, alegrando-se ao ver e ouvir a outra, amando-se mutuamente com a percepção de que uma está na outra. Almejo que ambas possam, então, reconhecer a necessidade da outra para que cada uma tenha (cada vez mais) “beleza no rosto, nitidez na fala, bondade e firmeza no caráter” (Nietzsche, 2008). Ao ver a outra não (mais) como rival, um honroso regalo será dado a ambos os nomes, em nome da *sophía*: mostrando ser possível dar-se amavelmente (com

philia) as mãos, atentas ao fato de que, se uma desaparecer, a outra lhe seguirá o caminho.

Porventura pode parecer *utópico*, palavra que etimologicamente (*ou-tópos*) quer dizer ‘sem lugar’. De fato, a sofística, bem como a educação, muitas vezes se encontra *sem lugar* (definido). Isso não significa – necessariamente – que deva incitar a filosofia à aversão, senão talvez à gratidão. Destarte, filósofos e educadores podem se redefinir reciprocamente, filósofos-educadores e educadores-filósofos ainda mais. Afinal de contas, considerando que a filosofia possa ter como sombra a sofística, que nunca a deixa (em paz), e que a sofística possa ter como sombra a filosofia; cabe lembrar que a sombra pode muito bem nascer, brotar sim de seu (considerado) oposto, como uma árvore que, para subir bem alto, precisa fincar as raízes muito profundamente, lembrando as palavras de Nietzsche (2011, p.42) no *Zarathustra*. E quem sabe nós, todos os implicados em filosofia e sofística, bem como em educação, não nos damos (finalmente) conta de que, ao meio-dia, auge da claridade, o andarilho não está mais iluminado porque neste instante não haja sombra, senão exatamente porque é o instante preciso em que luz e sombra se encontram (nele).

CAPÍTULO 3: UMA PERSPECTIVA EDUCACIONAL

Nisso consiste o caminhar: um *deslocamento* do olhar, permitido pela experiência, uma submissão passiva (receber ordens do caminho) e, ao mesmo tempo, um esboço (ativo) do caminho. Não que o caminhar nos ofereça uma perspectiva (ou uma leitura) melhor, ou uma compreensão mais verdadeira e completa, nem que nos permita superar os limites de nossa perspectiva. O que dá sentido ao caminhar é a possibilidade de olhar para além de qualquer perspectiva, já que ‘perspectiva’ está ligada a uma ‘posição subjetiva’ (...). O importante, ao caminhar, é pôr em movimento esse sujeito e essa posição. Caminhar é uma *ex-posição*, um estar *fora* de posição. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 43, itálicos meus).

Arquitetura do Capítulo

O capítulo inicia pela imagem da ‘morte de Deus’, ilustrando uma das operações *tipicamente* escolares, segundo MS, quando uma escola de fato atua como *skholé*: a *profanação*. Os itens 1, 2 e 3 abordam essa forma pedagógica denominada ‘profanação’, contrapondo-a a visões *sagradas* de educação, quer batizadoras ou salvacionistas, quer filosóficas ou éticas. O item 4 mostra como a operação pedagógica da profanação está relacionada com o ‘tornar (algo) público’, em comum, que diz respeito a todos. O item 5 resume quais seriam as operações/formas pedagógicas tipicamente escolares vistas desde uma perspectiva educacional da educação, adicionando e comentando as outras: no item 5.1, a *suspensão*; no item 5.2, o fazer *skholé* ou tempo livre; no item 5.3, a *atenção*, vinculada a um duplo amor, ao mundo e à ‘nova’ geração. O item 6 agrupa tudo e sintetiza como seria, então, essa ‘voz pedagógica’, essa perspectiva – primeiramente – educacional da educação, que leve em conta as quatro operações tipicamente escolares: profanação/tornar público, suspensão, tempo livre e atenção.

3.1 DEUS MORREU

Assim como em um capítulo anterior foi usada a encenação do aforismo 124 da Gaia Ciência (Nietzsche, 2012), *No horizonte do infinito*, para evocar o ‘estar-em-meio-a(o-mar)’; neste capítulo se evoca

a encenação do aforismo seguinte (número 125) da mesma obra para nos acercarmos um pouco mais daquilo que está sendo chamado (de) ‘uma perspectiva educacional’. O referido aforismo intitula-se *O homem louco*, em que se começa a narrar, através de uma pergunta, se as pessoas não ouviram falar de um homem doido que, com uma lanterna, entrou correndo em plena manhã no mercado e, sem parar, passou a gritar que procurava (por) Deus. Como a maioria dos que lá estavam não acreditavam em Deus, tal atitude provocou uma enorme gargalhada, seguida de perguntas irônicas que questionavam se Deus estaria perdido (como uma criança), escondido, com medo de nós, ou se teria embarcado em um navio, talvez emigrado. Nesse instante o louco se lança *em meio a* eles e transpassa-os com seu olhar, gritando que, se queriam saber para onde havia ido Deus, ele lhes diria: “Nós o *matamos* – vocês e eu. Somos todos seus assassinos!” (NIEZTSCHE, GC, II,§125, 2012, p.137).

Muita tinta já se derramou para tentar ‘esclarecer’ essa enigmática cena, que por sinal prossegue, e provavelmente será retomada em um dos capítulos finais. Na tentativa não de explicar em detalhes, senão de imergir ainda mais profundamente na alegoria, quatro questões chamam a atenção na sequência da cena inicial: “Que fizemos nós, ao desatar a terra de seu sol? Para onde se move ela agora? Para onde nos movemos nós? Para longe de todos os sóis?”²². Deus, o sol ao redor do qual a terra girava, o sol que a atava ou amarrava (em um mastro?), foi morto por nós. Se ele (pré-)determinava o movimento da terra, conseqüentemente o nosso também, e agora? Se ele que estipulava *para onde* deveríamos ir, e não mais existe, o que fazer? Resta a dúvida: para onde devemos ir então? Que sol nos indicará o movimento? Necessitamos de um ‘sol’? Aonde é melhor ir?

Marguerite Duras, em um de seus últimos livros, *La Pluie d’été* (*A Chuva de verão*), publicado em 1990, traz como protagonista Ernesto, o mesmo de seu conto infantil de 1971 “Ah ! Ernesto”, o qual ela transformou em filme em 1985, sob sua própria direção e realização, cujo título é *Les Enfants* (*As Crianças*). *La Pluie d’été* se passa em Vitry, subúrbio de Paris, onde Ernesto, um dos sete filhos de imigrantes que são custeados por uma ajuda governamental, vive com sua numerosa família. Ele é o primogênito, cuida dos outros porque os pais sempre saem para beber e, o que chama especificamente a atenção aqui, ele se recusa a ir à escola, por motivos que não é capaz de explicar muito bem. De fato Ernesto se mostra muito inteligente, consegue

²² *Idem*

aprender rapidamente, mas algo da ‘escola’ ou do sistema de ensino não o atrai. Essa atitude acaba por intrigar o professor escolar e, posteriormente, alguns jornalistas. Na cena em que o professor vai visitá-lo, descrita inclusive por Simons e Masschelein na obra *Em defesa da escola. Uma questão pública* (2015, p.92-93), o garoto procura explicar, ainda que enigmaticamente, por que não quer ir à escola.

No diálogo da referida cena, o professor lhe pergunta se ele se recusa a aprender. Analisando demoradamente o professor em vez de contestar imediatamente, Ernesto alega que não é isso, que ele se recusa a ir à escola. Na sequência o professor lhe indaga por quê, ao que ele replica que ela é inútil. O professor quer saber, então, o que lhe é inútil. Nesse ponto Ernesto afirma, entre pausas relativamente longas, que ir à escola é inútil porque não há nenhuma razão que justifique isso, já que lá as crianças são abandonadas, ou seja, as mães entregam seus filhos à escola para ensinar-lhes que eles foram abandonados. Ao agir de tal forma, as mães conseguem se livrar deles para o resto de suas vidas. Após um longo silêncio, o professor conclui afirmando que Ernesto não precisava da escola para aprender isso. Porém, Ernesto contraria e diz que precisava sim, pois foi onde tudo acabou ficando bem claro para ele. Enquanto em casa ele acreditava nas historinhas de sua mãe, depois de ir à escola teria percebido a ‘verdade’. O professor quer saber então ‘qual’ verdade, a que ele lhe contesta: “Que Deus não existe” (DURAS, 1990, p.60). Um denso e duradouro silêncio fecha a cena.

Ernesto, que em outras passagens havia mostrado seu receio de que na escola pudesse aprender coisas de que não tinha o menor conhecimento até então, e talvez (inter)ligado com o medo que constantemente perpassava-o, bem como a seus irmãos, quando permaneciam sozinhos sem os pais em casa; nesse diálogo explicita qual seria uma dessas ‘coisas’ receadas por ele: a inexistência de Deus de agora em diante, isto é, a morte de Deus. De fato, muito provavelmente ‘ser abandonado’ acontecia a Ernesto, como bem constatado pelo professor, não somente na escola, mas também em casa. Mas especificamente na questão da escola, a que tipo de abandono isso pode estar se referindo? Ao ir à escola, qual seria esse ‘fato’ com o qual Ernesto se depara, a ‘verdade’ que se escancara para ele, e que não era (re)conhecida até então? Qual seria o ‘sol’ que antes (pré-)determinava o movimento de cada aluno, mas, ao ir à escola, passa a não determinar mais?

Para Masschelein e Simons, Ernestou chegou à conclusão da inexistência de Deus na escola porque nela não há (nem deve haver) “destino fixo ou natural, tampouco finalidade” (MASSCHELEIN;

SIMONS, 2015, p.93). Embora isso esteja longe de querer dizer que a escola não tenha qualquer significado, quem sabe não pode abrir uma outra via de investigação da educação escolar, que não fique procurando (por) seu sol para amarrar-se (como Ulisses?) a ele, tampouco (por) um Deus (ou profeta salvador) para direcionar e guiar sua existência. Se para o homem louco de Nietzsche a contemporaneidade invariavelmente matou Deus, embora ainda não tenha se dado conta *efetivamente* disso; para Masschelein e Simons, a escola comete esse ato incansavelmente desde pelo menos vinte e cinco séculos. Mas o homem louco nos alerta: “O corisco e o trovão precisam de tempo, a luz das estrelas precisa de tempo; os atos, mesmo depois de feitos, precisam de tempo para ser vistos e ouvidos. Esse ato ainda lhes é mais distante que a mais longínqua constelação – e no entanto eles o cometeram!” (NIETZSCHE, CG 125, 2012, p.138).

3.2 VOCÊ DEVE MUDAR DE VIDA

Em seu artigo “School experiences: An attempt to find a pedagogical voice”²³ (“Experiências de escola: uma tentativa de encontrar uma voz pedagógica”), Masschelein e Simons (MS) mostram, de alguma forma, certa preocupação com o fato de algo ‘demorar para ser visto ou ouvido’, conforme alertado pelo homem louco do aforismo *homônimo* nietzschiano. Segundo eles, esse algo que tarda a ser ouvido, se é que chega a sê-lo, seria justamente uma ‘voz pedagógica’. Reivindicam, então, essa voz, ainda mais para se falar acerca de educação, aprendizagem e escola. Sustentam que a educação por muito tempo se atou (lembra Ulisses?) a algum sol para que pudesse definir a si mesma, bem como a aprendizagem e a escola. Até mesmo a filosofia, de quem se esperava a libertação desses sóis que engancharam a órbita da educação, frequentemente acaba, algumas vezes sem perceber, por permanecer enganchando-a, ainda que a outro sol, o filosófico. Para eles, em resumo, tanto os cientistas sociais e políticos quanto os filósofos assiduamente se esquecem de que eles também foram à escola,

²³*School experiences: an attempt to find a pedagogical voice*. In KOHAN, W.; LOPES, S.; MARTINS, F. (orgs.). **O ato de educar em uma língua ainda por ser escrita**. Rio de Janeiro: NEFI, 2016, p. 249-258.

Qualquer referência a esse artigo, bem como ao *The language of the school. Alienating or emancipating?* In KOHAN, W.; LOPES, S.; MARTINS, F. (orgs.). **O ato de educar em uma língua ainda por ser escrita**. Rio de Janeiro: NEFI, 2016, p.291-300, implica que a tradução foi feita por mim.

e acabam instrumentalizando ou funcionalizando a educação a partir (do parâmetro) de um ‘sol’ externo, ao redor do qual ela deveria girar.

Como consequência por tratar a educação como *função* de algum sol, a aprendizagem se torna marginalizada ou ridicularizada, situação frequente hodiernamente. Mesmo quando esse não é o caso, ou seja, quando a aprendizagem, ao invés de ser menosprezada, passa a ser admitida ou reconhecida por tais ‘especialistas’, ela costumeiramente é considerada como (algo) ‘natural’ ou comemorada como exclusiva ou extraordinária. Em contrapartida a essa corrente(za) que vincula a educação a um sol, os autores belgas pretendem falar educacionalmente da educação, quer dizer, tratar tanto da aprendizagem escolar quanto da escola por meio de um ponto de vista primeiramente educacional ou pedagógico. A atitude deles demonstra, metaforicamente, assumir que Deus está morto, assim desprender a educação da amarração a qualquer sol, deixando-a à mercê de suas próprias condições, ainda que incertas e indeterminadas *a priori*. Vista a partir dessa perspectiva (estritamente) educacional, a escola muda de figura, bem como a aprendizagem, sobretudo escolar.

A educação escolar hoje em dia, quando analisada, constantemente tende a ser contraída em ‘aprendizagem’. Esta, por sua vez, quase sempre é vista como uma necessidade de mudança e, de acordo com a abordagem (social, econômica, psicológica, filosófica etc.), esse processo transformacional se conceitua de uma maneira distinta. Nessa direção, seja uma definição biológica ou psicológica, seja uma econômica ou sociológica de aprendizagem, todas elas, sem exceção, instrumentalizam ou funcionalizam a aprendizagem, consequentemente também a educação, em prol de seus interesses externos ou alheios à educação. Em outras palavras, a aprendizagem e – sobretudo – a educação, miradas dessas perspectivas, são constantemente domesticadas ou domadas, quando não naturalizadas. A filosofia (da educação), embora pareça um caso à parte, no final acaba agindo da mesma maneira, domesticando também a educação por abordá-la desde um sol filosófico. MS propõem um contraponto a isso: oferecer, desde dentro da filosofia da educação, “uma perspectiva pedagógica *interna*, que relacione a aprendizagem explicitamente à escolarização ‘artificial’. Ou, dito de outra forma, “queremos tentar falar pedagogicamente sobre o que está em jogo na aprendizagem escolar” (MS, *in* KOHAN, W.; LOPES, S.; MARTINS, F., 2016, p. 249).

Se tomarmos como pressuposto aceito o fato da aprendizagem envolver alguma *mudança*, ainda que tenhamos certa precaução quanto à necessidade de mudança e inovação tão proclamadas atualmente na

‘modernidade líquida’ ou ‘hipermodernidade’, qual seria então a mudança típica da educação, isto é, que mudança propriamente estaria implicada na experiência educativa? Peter Sloterdijk talvez ofereça uma via. Em sua obra de 2013 *You must change your life*, ele ‘empresta’ as mesmas palavras que Rilke havia escrito em 1908 após observar, em um museu parisiense, um torso sem braços: “você deve mudar sua vida”. Rilke dá a impressão de indicar como que uma ordenação desde a pedra em direção a quem a vê: você não pode mais viver assim como vive, você tem que mudar. Segundo Masschelein (2014, p.204), não é um comando ou “uma ordem que limita ou proíbe, mas, apesar disso, envia uma mensagem que não pode ser negada”. Do torso, desse modo, emergiria uma espécie de autoridade, não necessariamente relacionada a uma “posição social, papel ou função, mas que é ao mesmo tempo estética e ética (não moral)”²⁴.

A sugestão de Sloterdijk (2014a) é que tal escultura operaria como um paradigma, não que devesse ser imitado, mas capaz de impulsionar ou estimular. O filósofo alemão vai em busca, então, na sua obra, daquilo que poderia ser denominado uma ‘genealogia’ do ‘como’ e do ‘por que’ mudar a vida de alguém. Segundo MS (in KOHAN, W.; LOPES, S.; MARTINS, F., 2016, p. 250-251), Sloterdijk narra técnicas e ideias com frequência esquecidas sobre o tópico, ecoando trabalhos anteriores de ‘escavação’ genealógica, relacionados à arte da existência e às práticas ou tecnologias do ‘eu’, de Nietzsche, Foucault e Pierre Hadot. Já em seu outro livro, *Os terríveis jovens dos tempos modernos*, publicado em Alemão em 2014 (*Die schrecklichen Kinder der Neuzeit*), apesar de o foco permanecer na ‘mudança’, desloca-se de alguma maneira do indivíduo em direção à (relação entre cada) geração, quer dizer, da mudança ‘individual’ para a mudança ‘intergeracional’.

Na intenção de perscrutar o interesse pela desconexão da tradição, esta representada constantemente por cultura, normas e valores comuns, bem como pelos pais, e perscrutar também como esse interesse veio a ser o tema ‘moderno’ principal; o autor alemão traça uma rota retroativa da modernidade à antiguidade, dos tempos modernos à Grécia antiga e ao Cristianismo primitivo. Observa que neste último não se focalizava a família, tampouco o filho obediente, mas sim se trazia ao primeiro plano aqueles que se ‘desamarraram’ da família e da tradição, não vinculando suas vidas à perpetuação de um passado (pré-)dado ou (pré-)estabelecido. Para dizer de outro modo: o foco não estava em quem obedeceu e seguiu, senão em quem se ‘desconectou’ (termo cada

²⁴ *Idem*

vez mais presente e atuante em nossa época) de sua tradição. Jesus seria um dos maiores (se não o maior) paradigmas ou incorporações de tal movimento antitradicional ou antigenealógico.

Conforme escreve Sloterdijk (2014b), a lógica que regia ali não era a do sucessor, tampouco a do herdeiro, senão a do ‘bastardo’. Ainda que essa regência da lógica bastarda tenha sido posteriormente amansada e domesticada pela igreja católico-romana, é nela que se estabelece uma das raízes do indivíduo moderno livre, talvez potencializado atualmente pelo ‘empresário de si mesmo’ (Han, 2014; Bauman, 2007). Para essas figuras – Jesus, o indivíduo moderno, o empresário de si –, o que importa é a transgressão, seja da genealogia ou tradição, seja de normas e valores transmitidos ou da transmissão intergerações. A vida de alguém e o futuro da sociedade, nessa esteira, não podem nem devem (mais) receber significado e orientação da tradição. Tais figuras comportam-se, portanto, como operadores da mudança. Mas é crucial ressaltar que, se na antiguidade raríssimas pessoas tiveram a valentia e o ensejo de atuar como operador da mudança, já na modernidade esse modo de existência, que poderíamos chamar de ‘bastardo’, propagou-se por todos os lados, tornando-se ‘comum’. Desligar-se dos costumes, regras e leis da família e da comunidade, se era exceção no mundo antigo, passou a ser (praticamente) a regra no mundo moderno.

MS (2016a), ainda que reconheçam o valor dessas duas obras, ressalvam um importante aspecto: Sloterdijk, na primeira delas, embora indique a educação da escola moderna enquanto local onde se organiza a mudança da vida, na sequência já desqualifica e menospreza essa mesma educação e essa mudança específica por serem regidas pelo Estado, logo normatizadas e institucionalizadas. Ele acaba, dessa maneira, julgando tanto a educação escolar quanto a mudança envolvida nela a partir de padrões éticos e estéticos, não pedagógicos nem educacionais. Assim, não reconhece operações propriamente educacionais implicadas nessas práticas, senão apenas as reduz a uma pedagogia estatal. Portanto, sua preocupação e seu foco mostram-se, primeiramente, relativos à ética e estética, não à educação.

A segunda obra, por sua vez, trata a mudança como assunto principal. Segundo MS (2016a, p.250-251), o que é descrito como agente ou operador da mudança, no caso a história interrompida, a partida de casa ou o distanciamento dos pais, a não coerção do futuro pelo passado estabelecido, poder-se-ia ser atribuído tranquilamente à educação, ou acerca do que ela de fato é. Todavia, Sloterdijk raríssimas vezes dirige-se à educação, muito menos como operadora dessa

mudança, pois ele prefere focalizar cultura, política e religião, exceto em (somente) uma passagem na introdução. Nela, a ‘aprendizagem’ aparece como “a mais negligenciada noção dos tempos correntes”, talvez na sugestão de que ela deveria ser muito melhor considerada. MS ressaltam que são apenas três ou quatro sentenças dentro de um universo textual de quatrocentas páginas. Isso denota que, apesar de seu interesse principal não ser a educação, ele (ainda) espera algo dela para que possamos sair da obscuridade (ou megaclaridade?) moderna. De alguma forma, ele espera que a aprendizagem seja capaz de nos ‘salvar’ da atual condição ‘pós’-(ou ‘hiper’)moderna, na qual paradoxalmente já não confiamos (mais) nem no passado, tampouco no futuro.

3.3 DO SAGRADO AO PROFANO

Claramente, a ‘perspectiva educacional’ proposta pelos autores belgas intenta se distanciar de concepções tanto finalistas ou funcionalistas quanto salvacionistas de educação, escola e aprendizagem. Em um de seus ensaios de *Entre o passado e o futuro*, intitulado ‘O que é autoridade?’, Hannah Arendt (1968a, p.141) atesta:

Confrontamo-nos novamente, sem a confiança religiosa em um começo sagrado e sem a proteção dos padrões tradicionais e, portanto, autoevidentes de comportamento, com os problemas elementares da convivência humana.

Confrontar-se mais uma vez, mesmo que agora sem uma fé na sacralidade ‘natural’ nem um amparo na tradição, com os problemas humanos elementares, envolve uma assunção: como ressignificar ou dar um sentido vivo a palavras como ‘liberdade’, ‘autoridade’, ‘cultura’ e, neste caso o que mais nos interessa, ‘educação’. A autora alemã propõe, nessa obra composta de oito ensaios, fazer esses “exercícios de pensamento” com essas palavras cujo significado evaporou, restando tão-somente “cavidades vazias”. Ao intentar fazer isso, ela lança a si mesma o desafio de “destilar delas novamente seu espírito original” (ARENDR, 1968b, p.15).

Para MS (2014, p.159), “destilar o espírito original” não significa operar uma reconstrução histórica nem uma genealogia, tampouco uma análise essencialista que definisse sua ‘essência’ para além da história. Significa, muito provavelmente, tentar relacionar as palavras em questão (entre elas ‘educação’) com experiências ou materialidades (eventos, invenções etc.) nomeadas por elas ou pelas quais passamos. Não se trata, então, de prescrever o que pensar ou a que verdade se prender. Os exercícios de pensamento propostos não almejam “projetar algum tipo

de futuro utópico” (ARENDDT, 1968b, p.14), nem oferecer soluções categóricas. Pelo contrário, comportam-se como ‘experimentos’, ‘tentativas’ de dar voltas ao redor de uma questão (o significado etimológico de ‘acerca de’) para, quem sabe, “lograr alguma garantia para enfrentar questões específicas”²⁵. Portanto, o ensaio é sua forma de escrita; o experimentador, quem opera seu trabalho.

Em uma época (a nossa) na qual parece que a educação cada vez mais vem sendo *evaporada* como uma “facilitadora de processos individuais de aprendizagem”, bem como a ‘escola’, que vem sendo convertida em (vapor de) “ambientes de aprendizagem privados”, (MASSSCHELEIN e SIMONS, 2014, p.160) consideram digno arriscar exercícios de pensamento enquanto tentativa de “trazer um novo espírito original acerca do significado de educação”. Não intentam, com isso, definir ou esclarecer um conceito, nem projetar uma ideia, tampouco descrever um fenômeno, muito menos recordar ou explicar fatos quer históricos quer empíricos. Intentam, isso sim, “articular o evento ou acontecimento que a palavra nomeia, as experiências nas quais esses acontecimentos se manifestam e as formas (materiais) que o constituem ou que o fazem encontrar seu *lugar*”²⁶.

Diante de várias definições ou caracterizações ‘sacralizantes’ da educação, o que foi reconhecido por eles até mesmo em um filósofo como Sloterdijk, os autores belgas contrapõem uma das formas ou operações constituintes da educação: a profanação. Tomando como ponto de partida a análise arendtiana nos referidos ensaios, sobretudo em “A crise na educação”, MS (2014, p.185) interpretam a afirmação dela de que a escola seria um espaço ‘público’ para além do sentido de ‘público’ como ‘sociabilização’ ou como ‘esferas oficiais do Estado’. Mais próximo da ideia arendtiana de ‘novo começo’, espaço público, além de ser um estar-em-meio-a, no caso entre a família e o Estado ou o ‘mundo’, é também e principalmente um espaço ‘de ninguém’, como ainda um tempo ‘de ninguém’, logo um espaço-tempo “para ninguém *em particular*”²⁷. Nessa direção, a escola enquanto espaço público mostra-se um tempo-lugar não colonizado pelo mundo nem por “sua atitude de batismo pedagógico (em nome de um *lógos*)”²⁸, muito menos organizado conforme os ditames (consoladores) da família e (seguros) do lar. Por consequência, a escola, agindo assim, opera *efetivamente*

²⁵*Ibidem*, p. 15

²⁶*Idem*

²⁷*Idem*

²⁸*Idem*

como *skholé*, ou seja, enquanto doadora de ‘tempo livre’, um tempo liberado das imposições sociais, políticas e econômicas que vigoram no ‘tempo destinado’ ou ‘batizado’. Configura-se, logo, um tempo-espaço de *profanação*.

Há uma linha de pensamento que aborda a educação e a pedagogia em termos de “batismo pedagógico”, que define, de uma forma estrutural geral, por um lado as pessoas que “ainda não” (possuem um determinado *lógos*), e, por outro, qual o “tratamento pedagógico” a ser oferecido. Está em jogo aí, conforme MS (2014, p.183), um certo “batismo” de jovens que invariavelmente tem de cair sob a lei do *lógos*, porque necessitam desse mesmo *lógos* para orientação na/da vida futura (finalidade definida), porém ainda não o possuem. Fácil reconhecer nesse caso uma analogia: da mesma forma que o ritual católico *batiza* as crianças para que se tornem parte de uma comunidade (religiosa), a escola e o(a) professor(a) *batizam* as mesmas crianças “em nome da ‘luz’ pública do *lógos*, oferecendo-lhes uma estrutura para orientar suas vidas”²⁹. Esse ‘batismo pedagógico’ baseia-se em indicar os jovens como “ainda não” habitantes dessa comunidade, desse ‘mundo’, mas potencialmente capazes de virarem, com a condição de que se iniciem nisso, isto é, sejam batizados, reforçando a dependência tanto de uma orientação pedagógica quanto de uma (porta de) entrada a uma comunidade (dos falantes *desselógos*) da qual anteriormente estavam fora.

Ainda na direção dessa linha de pensamento, o ‘batismo pedagógico’ seria responsável, ao batizar as crianças e jovens como estudantes e alunos, por salvá-los das temerárias ‘ruas escuras’, justificando a importância fundamental de vigiá-los e protegê-los das ruas. Ivan Illich (1971, p.31) já apontara como a operação pedagógica pode muitas vezes se aproximar do batismo, quando as escolas dividem a sociedade em duas esferas distintas: uma civilizada, acadêmica e pedagógica; outra selvagem, chucra e sem-educação. Apoiado em Durkheim, para ele essa divisão não se distingue em essência de uma operação religiosa, na medida em que também separa ou subgrupa pessoas, espaços, objetos e tempos que são sagrados, de um lado, e os que são profanos, de outro. A escola, dessa perspectiva, seria a guardiã tanto das crianças quanto do mundo: defende o mundo das (investidas das) crianças, mediante um *lógos* que elas ainda não dominam, mas que devem dominar; e defendem, simultaneamente, as crianças do (perigo do) mundo, apartando-as dos lugares perigosos onde esse mesmo *lógos*

²⁹ *Idem*

não tem lugar. Ela seria, enquanto guardiã, também a ‘salvadora’ dos recém-chegados.

Agamben, em sua obra *Ideia da prosa* (2012), ressalta que, dentro da teologia cristã, as crianças que morriam antes do batismo inseriam-se em uma posição peculiar: permaneciam eternamente no limbo (da luz e do *lógos*) do paraíso, despojadas ou impedidas de receber o olhar e a luz de Deus. Elas não devem ser confundidas, entretanto, com os condenados: enquanto estes sabem sobre Deus, foram batizados e sofrem tanto pela ausência de Deus quanto por terem sido abandonados; aquelas desconhecem Deus, pois não foram batizadas e, em consequência, não sofrem por sua ausência, muito menos por seu abandono. Se os condenados padecem uma condição prejudicial, negativa, dolorosa, aflitiva ou lastimosa; as não-batizadas padecem uma condição que pode ser encarada, por sua vez, como alegre. Na realidade elas nem foram de fato ‘abandonadas’, posto que ‘ser abandonada’, no caso específico por Deus, traz como pressuposto que a criança anteriormente havia sido cuidada, protegida ou batizada, o que não é definitivamente o caso.

Conforme a explicação de Agamben, as crianças que não foram batizadas, de uma maneira ou de outra, já se esqueceram *absolutamente* de Deus, assim sendo, o fato de serem esquecidas por Deus não as afeta em nada. Da mesma forma que os escolhidos são abençoados e os condenados perdem a esperança, elas não são abençoadas, tampouco perdem a esperança. Elas não são, pois, sem (qualquer) esperança, mas, pelo contrário, desfrutam (precisamente) uma esperança por não terem um destino (pré-)estipulado ou imposto. Desde a perspectiva da ‘pedagogia que batiza’, o *limbo* e a situação dessas crianças são vistos como ‘provas’ da necessidade do batismo escolar, exatamente para que elas não ‘permaneçam onde estão’ (como Ulisses?): ‘fora’ ou ‘antes’ da luz e do *lógos*, seja de Deus seja da ‘educação’.

Não obstante, desde uma perspectiva da pedagogia como *skholé*, isto é, da escola enquanto espaço *público*, essa ‘situação profana’ pode ser a condição do estudante já dentro da *skholé*, do outro lado da mesa, sendo exposto (e expondo-se) a algo de interesse ‘posto sobre a mesa’. Estritamente esse ato de “pôr algo sobre a mesa”, por exemplo um livro, deixando-o para uso livre dos estudantes, não pré-destinado, já constitui *per se* uma dupla profanação: profana a matéria de estudo, desprivatizando-a das amarras e destinações (econômicas, sociais, políticas etc.) possuídas anteriormente; e coloca os alunos em uma ‘condição profana’, na medida em que é uma condição não batizada nem (pré-)destinada. Uma posição, portanto, não batizada, muito menos

atada a uma atitude batismal que comanda e julga a vida estudantil e o mundo ‘público’.

Para MS (2014, p.188), trata-se da ‘posição profana’ da criança enquanto alguém que “nasce sem destino no mundo” e, justamente por isso, essa posição “pode dar a si própria um destino”. Ao olhar para algo (ex)posto em cima da mesa, sem um uso (pré-)determinado, mas sim ‘liberado’ das amarras (socioeconômicas, políticas etc.) para permitir um uso livre, a escola atua efetivamente como uma escola, isto é, “como espaço ‘público’”, o espaço do (novo) começo. Muito embora possa parecer “radical essa condição de não ser batizado nem ter destino”, dois distintos exemplos incorporam essa condição: de um lado, “a criança brincando, imperturbável, até certo ponto desconectada, entregue à brincadeira, absorta nela”; de outro, o estudante, “completamente absorto em seu estudo – também sem destino no exato momento de ler e escrever”³⁰. Essa condição/posição profana pode ser considerada, então, a de “um começo radical e inesperado, uma espécie de ‘posição sem posição’”, em que os recém-chegados/jovens, enquanto alunos/estudantes, “sentem que têm algo à sua disposição (como palavras, figuras, textos e gestos) que podem usar livremente”³¹.

3.4O (MUNDO) ‘PÚBLICO’

É precisamente a esse momento de ‘ex-posição’ a coisas que MS atribuem a façanha de fazer com que essas ‘coisas’ (ainda) não sejam ou não sejam mais ‘apropriadas’, mas, pelo contrário, tornem-se ou passem a ser ‘bens comuns’, não “no sentido socialista ou econômico”, o qual “sempre implica a ideia de propriedade, seja individual ou coletiva” (MS, 2014, p.189). Com ‘bens comuns’, enquanto parte da escola como espaço público, eles querem dizer primeiramente em um sentido “comunista” de “tornar comum” (*commoning*). Tal experiência que faz algo passar a ser ‘bem comum’ é a experiência que pode ser indicada como aquela de “ser-capaz-de (em um sentido forte, não em termos de ‘ainda não capaz’) – a experiência singular e alegre de potencialidade”³². Como alegoria dessa experiência, eles usam a conhecida parábola *Diante da lei* de Kafka, contida na obra *O Processo* (2005), porém interpretando a situação narrada de uma maneira

³⁰*Ibidem*, p. 188 - 189

³¹*Idem*

³²*Idem*

completamente inusual ou imprevista, extraindo seu sentido desde uma ‘perspectiva (em primeiro lugar) educacional’.

A parábola kafkiana conta que havia um portão que permanecia sempre aberto, mas diante do qual havia um guardião. Esse portão era o umbral de entrada de um caminho que levava à ‘Lei’ ou ao ‘Direito’. Um homem, que aspira acessar a Lei/o Direito, aproxima-se do portão e solicita acesso, mas o guardião não permite sua entrada. O curioso é que, em um sentido estrito, se o portão está aberto, nada poderia impedi-lo de adentrar-se, nem mesmo o guardião. No entanto, o homem prefere sentar-se em frente ao portão, ao lado do guardião, para conversar com ele, na intenção de persuadi-lo ou convencê-lo de que sua entrada não atrapalharia em nada, mas, pelo contrário, deveria ser permitida. O guardião não se convence, permanecendo na postura em que estava, proibindo sua entrada. O homem permanece ali, em frente, por anos a fio. No final da narração, quando o homem está também no final de sua vida, na iminência de morrer, o guardião, finalmente, fecha o portão. Frequentemente essa história (ou estória?) é interpretada como o malogro da atitude (fracassada) do homem, que elege falar e esperar em vez de agir e entrar por conta própria. A interpretação de MS mostra-se, todavia, totalmente distinta dessa costumeiramente utilizada.

Agamben (2012) também se propôs a mirar essa alegoria de outra forma, de outro ponto de vista. Ao invés de considerar o homem um fracassado ou malogrado, sugere a viabilidade de vê-lo como alguém que, de alguma maneira, venceu ou triunfou. Exponho melhor. A postura que o homem tem, a atitude que ele elege, mantendo-se perante tanto a porta quanto o porteiro guardião, talvez conote a possibilidade de lidar com a ‘Lei’/o ‘Direito’, ou ainda de comportar-se diante dela, “de tal forma que a Lei suspenda-se a si mesma, e outra coisa possa começar” (MS, 2014, p.189). Ao agir assim, o homem estaria, pois, encaminhando-se para ou almejando uma condição de não batizado, ou seja, aquela “não definida pela Lei (nem positivamente nem negativamente)”, portanto uma “condição de ser antes da Lei (como antes do portão de entrada)”³³.

Conceber, mediante essa leitura – diferenciada das comumente feitas – da parábola kafkiana *Diante da Lei*, o mundo ‘público’ como “o espaço diante da Lei e diante do portão” requer a negação do mundo público como necessariamente separado por um portão (de entrada). Requer, ainda, questionar, por um lado, se o ‘público’ necessita de portão e, por outro, se a escola necessita ser vista como um ‘portão’ (de

³³*Ibidem*, p. 190

entrada). A tentativa de MS é justamente esta: pensar o mundo público fora do (ou para além do) batismo. Pensar aquilo que se chama de ‘público’ ‘fora do’, ‘além do’ ou ‘antes do’ batismo implica, ainda, tirar a *hegemonia* tanto da tradição quanto da autoridade, na esteira do consolidado – ainda que às vezes esquecido – pensamento de Hannah Arendt (2014) de que “a educação deve prosseguir em um mundo que não seja nem estruturado pela autoridade nem mantido unido pela tradição”.

O ‘público’, desde essa outra perspectiva que se distancia daquela do ‘batismo pedagógico’, é tratado como o espaço-tempo da ‘escola’. ‘Escola’, da mesma forma, não vista como “a infraestrutura entre a família e o mundo, entre o mundo privado e o público”, mas sim como sendo *per se* um espaço público, um “espaço-tempo sem propriedade nem batismo”, uma organização de tornar comum que permite “que surjam experiências de um novo começo” (MS, 2014, p.190). Em suma, na perspectiva estritamente educacional de MS, a escola é a arquitetura não batizada em que se expõem pessoas a coisas para uso livre (de amarras condicionantes). A experiência pela qual as crianças e jovens passam, quando transformadas em ‘alunos’ ou ‘estudantes’ e, por isso, expostas a coisas de interesse sobre a mesa, é a experiência de que não há um destino (seja ‘natural’ ou biológico, seja ‘essencial’ ou supra-histórico) à humanidade, conseqüentemente, abre-se a busca (própria) por um destino, o que, em vez de sofrimento e dor, deve causar agradecimento e júbilo.

Da mesma forma que na perspectiva batizadora o aprendiz é considerado como ‘ainda não, apesar de ser capaz’, na perspectiva educacional ou profanadora de MS o estudante é considerado um ‘educando’ (do Latim *ex-dūcere*, ‘conduzir para fora’), quer dizer, alguém que é “levado para fora, exposto a coisas”³⁴. Se a professora que ‘batiza’ se comporta como uma guardiã não só do portão, mas também do *lógos*, dos quais os aprendizes *necessitam* para não se perderem, justificando assim a função imprescindível da ‘educação’ e dela enquanto professora; a professora não batizadora, mas ‘profanadora’ no sentido de MS, em vez de batizar os alunos e proteger o portão e o *lógos*, ‘e-duca’ no sentido de pôr alguma coisa em cima da mesa, re(a)presentando o mundo conforme Arendt constatou, vertendo esse ‘mundo’ em alguma coisa para (que seja feito dela um) uso livre. Nessa direção, seria inclusive digno “repensar (o significado da) família e mundo ou Estado,

³⁴ *Ibidem*, p.191

tendo a escola como ponto de partida, não o contrário”³⁵. Afinal, o essencial do escolar é precisamente ser ‘público’: de ninguém em particular, mas ao mesmo tempo de todos.

Peço licença para retornar, por um instante, à obra *A Chuva de verão* de Marguerite Duras, especialmente ao protagonista Ernesto. Além de ele não saber explicar muito bem por que não queria de jeito algum ir à escola, um detalhe foi esquecido (intencionalmente?) no resumo feito do personagem, e justamente nesse momento parece que esse detalhe soa fundamental. Embora Ernesto constantemente alegue não querer ir à escola, atitude que chama a atenção de sua mãe, família, do professor da escola e de jornalistas parisienses, ele não deixa de ir totalmente à escola. Elucido melhor: o que não lhe agrada de forma alguma é *passaro portão* e adentrar-se na ‘instituição escolar’. Tenta explicar isso quando o professor visita sua casa, como mostramos anteriormente, alegando que na escola se aprende que Deus está morto. Todavia e surpreendentemente, ele *permanece* indo à escola, ainda que pare de entrar por seu portão. Parece confuso? Tento explicar.

Se realmente Ernesto tivesse ojeriza à escola e à educação escolar, não somente a uma instituição específica ou, usando as palavras de MS, a uma forma de ‘domesticação’ da escola; ele pararia definitivamente de frequentá-la, tomaria distância, afastar-se-ia dela. Entretanto, não é o que ocorre: ele passa a ficar escutando as aulas atrás dos muros de uma escola. Quando julga que já aprendeu determinada matéria, desloca-se a outro lugar, a outro muro, a outra escola. Citei no primeiro capítulo que a expressão “ficar em cima do muro” costuma trazer uma conotação pejorativa. No caso de Ernesto, ficar não em cima, mas ‘atrás do muro’ parecia trazer-lhe uma conotação positiva. Arrisco então uma hipótese aqui: Ernesto, e suas respostas ao professor no diálogo citado o demonstram, não quer, na verdade, deixar de ‘aprender’, nem afastar-se da ‘aprendizagem escolar’ (se podemos chamá-la assim). Tanto que ele se mantém indo à escola, embora não seja mais uma única nem tenha necessariamente que entrar nela(s).

Minha hipótese é que aquilo que ele de fato não quer da escola ou não aprecia na escola está longe de ser a questão de saber que Deus não mais vive. Se fosse isso, interpretaríamos facilmente como um ‘medo’ do abandono e, de forma tranquila, já estaríamos nos acercando de uma interpretação psicologizante. Assim como se incluíssemos a problemática de que seus pais saíam para beber, deixando-o a sós com seus numerosos irmãos menores, o que aumentava não só o medo mas

³⁵ *Idem*

também o abandono, tenderíamos a sociologizar, o que definitivamente, tanto na primeira quanto na segunda leitura, não é a intenção quando nos propomos a falar – em primeiro lugar – pedagogicamente. Na minha visão, o receio de Ernesto não é por (poder) saber (a ‘verdade’) que Deus morreu, mas sim por ter que ser (obrigatoriamente) batizado, mesmo sabendo que Deus não (mais) existe. Em resumo, seu receio ou sua aversão tem como alvo uma domesticação escolar que força uma ‘entrada’ (pelo ‘portão’) e uma ‘iniciação’ (pelo ‘batismo pedagógico’) dos considerados (ainda) não capazes, mas que (supostamente) o serão graças a essa mesma domesticação.

Desde uma perspectiva primeiramente pedagógica, aquilo que muito provavelmente ele não quer (mais) é entrar pelo portão da escola. Por isso prefere ficar *de fora*, atrás do muro, sem passar o portão. De maneira alegórica, não seria a ojeriza de Ernesto uma aversão à escola (vista) como ‘portão de entrada’ para o ‘batismo’? Ao que ele se opõe explícita e decididamente não é a isto: à ideia de que se *necessita* transpor o portão, de que se necessita ser batizado para não se perder nas ruas da vida? Ele não prefere, no fim, ficar nas ‘ruas perigosas’ e, simultaneamente, estar ex-posto às coisas que um professor (profanador, não batizador) (ex-)põe sobre a mesa? Agindo assim, ele não encarna a posição de quem sai de sua posição inicialmente definida (quem é, de onde vem, *status* social etc.) para imergir em mundo ‘público’ onde é (apenas) mais um (entre tantos) estudante(s), que pode inclusive nem ser visto? Deixo a hipótese, em forma de questionamentos, (solta) no ar, como uma imagem: a de Ernesto ouvindo atentamente, atrás do muro, ao professor, mais presente que muitos que atravessaram o portão de entrada, ainda que sem ser visto pelo mestre. Nesse paradigma, o *fazer escola* pode existir sem sala de aula e sem que o professor veja cada aluno em sua individualidade, desde que haja discurso e matéria (tornados) *públicos*.

3.5 A ESCOLA OU EDUCAÇÃO ESCOLAR VISTA DE(S)DE) UMA PERSPECTIVA EDUCACIONAL/PEDAGÓGICA

Se de um ponto de vista cada vez mais generalizado e invasivo, a escola tem sido tratada, ou melhor, ofendida e acusada como “um maquinário normalizador, colonizador e alienador que está mais ou menos impondo, estabelecendo ou reproduzindo violentamente uma certa ordem social (muitas vezes a do Estado-nação)” (MS, 2016b, p.291); de um ponto de vista educacional, ela, além de não se identificar nem se confundir com a instituição escolar estatal (ou privada),

atualmente representativa do que se denomina ‘escola’, também almeja sair dos auspícios daqueles que só a enxergam desta maneira: como (uma máquina) institucionalizadora e manipuladora. Em seu artigo “A língua de escola: emancipadora ou alienadora?”, publicado pela primeira vez no Brasil em 2016, MS resumem em cinco pontos o que seria a escola (ou educação escolar) vista de(sde) uma perspectiva educacional, que se diferencia fortemente da escola vista de(sde) outras perspectivas, como uma sociológica (em termos de funções), uma psicológica (em termos de desenvolvimento), uma política (em termos de disputa ou conflito de interesses), uma ética (em termos de valores, normas ou relações interpessoais) e uma filosófica (em termos de razões ou ideias).

O ponto de vista educacional procura “o que faz de uma escola uma escola em termos das operações reais e efetivas performadas por uma organização específica de pessoas, tempo, espaço e matéria” (MS, 2016a, p.291). Fazer com que a escola seja, realmente, uma escola, atuando de forma ‘emancipatória’, na esteira de Rancière (2007), quer dizer que ela não é nem está sendo ‘domesticada’ ou ‘domada’ (por quem quer que seja). Quando ela atua como uma escola, suas operações também se mostram, por si mesmas, emancipatórias. As cinco operações ou os cinco pontos que resumem essa abordagem educacional e, portanto, que fazem com que uma escola seja, de fato, ‘escolar’, são: 1. a *suspensão* dos laços que ‘atam’ a criança ou o jovem a qualquer família, comunidade ou Estado, feita mediante a transformação de cada um em estudante ou aluno/pupilo. 2. A *suspensão* temporária do costumeiro uso e ordem das coisas. 3. O fazer *skholé* ou ‘tempo livre’, que nada mais é do que criar condições materiais e espaciais ao estudo e exercício. 4. A *profanação* de tornar público e pôr sobre a mesa (um conhecimento, uma prática). 5. O tornar *atento* ou (per)formar atenção por meio tanto do amor ao mundo e à nova geração quanto da disciplina que possibilita a atenção e a renovação.

De acordo com MS (2016b, p.292-293), a estrutura escolar envolve uma ‘exposição’ a algo (do mundo), como também pessoas (e coisas) arrumadas, ordenadas ou organizadas como “uma maneira de lidar com, prestar atenção a, ocupar-se de, entrar e estar na companhia” desse algo (do mundo). Portanto, enquanto ‘forma pedagógica’, o que caracteriza a escola não é “ser domada por uma utopia política”, nem “por um ideal normativo” de (como deve ser uma) pessoa, muito menos ser “orientada em direção a” um objetivo ou meta (político ou social); mas sim ser, por si mesma, a “materialização de uma crença utópica”: a

de que “qualquer um pode aprender qualquer coisa”³⁶. MS esclarecem que tal crença não deve ser encarada como uma espécie de meta ou objetivo (a ser) projetada(o) no futuro, senão como um “ponto de partida”, nitidamente contraposto a outro ponto de partida possível: o talento (ou habilidade) ‘natural’, que exclui *a priori* estudantes de determinados temas, na medida em que decreta quando e o que aprender.³⁷

Os autores belgas, dessa forma, distanciam-se e diferenciam-se da (simples) busca de uma escola ou de um sistema escolar utópico ou ideal, à medida que miram a escola mesma, em sua materialização, naquilo que ela faz através de sua forma pedagógica. E, para eles, o que ela faz – se e quando *efetivamente* opera como uma escola – é justamente materializar a utópica ideia do ‘qualquer um’ por um lado, e do ‘qualquer coisa’ por outro. Isso significa lograr seu duplo movimento: pôr alguém na posição de ‘ser capaz’, que não é outra coisa do que torná-lo um estudante ou aluno; e ao mesmo tempo expô-lo a algo de fora, o que não deixa de ser uma exposição ou apresentação do ‘mundo’. Já que iniciamos esse capítulo falando um pouco da *profanação* implicada na escola vista de(s)de uma perspectiva educacional, aproximar-nos-emos, doravante, um pouco mais das outras operações, começando pela *suspensão* presente tanto na operação 1 quanto na operação 2.

3.5.1 O mundo em *suspensão*

Daniel Pennac, em sua obra *Chagrin d'École* (2007), traduzida ao Espanhol como *Mal de Escuela* (2008), ao Inglês como *School Blues* (2010) e ao Português, não sei bem o porquê, como *Diário de Escola* (2008), narra de maneira praticamente autobiográfica sua vida de aluno como um ‘*cancre*’, e depois sua vida de professor tendo que (saber) lidar com outros ‘*cancre*s’ similares ao que ele era. Tal palavra poderia

³⁶ *Idem*

³⁷ “The school in this sense, i.e. as a pedagogic form, is neither oriented towards and tamed by a political utopia nor by a normative ideal of a person, but is *in itself* the materialization of a utopian belief: *everybody can learn everything*. This belief is, in our view, not a kind of goal or aim (projected in the future), but the point of departure. There are clearly other points of departure possible when it comes to learning (e.g. some students should *a priori* be excluded from certain subjects, natural ability is a decisive criterion to decide on when and what to learn)” (MS, 2016b, p.292).

ser traduzida genericamente como ‘mau aluno’, e mais especificamente como ‘preguiçoso’, ‘lerdo’, ‘atrasado’ ou ‘burro’. A tradução espanhola optou por *zoquete*. Em várias passagens da obra, Penac revela seu enorme esforço para que suas aulas fossem uma luta constante contra a subestimação ou perpétua inferiorização dos *cancre*s, feita não só pelo professor, mas também pelos alunos e, principalmente, pelo próprio *cancre*. No capítulo 17 da terceira parte, denominada “ ‘Aquilo’, ou o presente da encarnação”, descreve um pouco dessa ‘luta’:

Se tivesse que caracterizar essas aulas, diria que meus supostos lerdos e eu lutávamos contra o pensamento mágico, aquele que, como nos contos de fadas, faz-nos prisioneiros de um presente perpétuo. Acabar com o zero em ortografia, por exemplo, é escapar do pensamento mágico. Rompe-se um destino. Abandona-se o círculo. Desperta-se. Põe-se um pé na realidade. Ocupa-se o presente do indicativo. Começa-se a compreender. Tem que chegar um dia no qual se desperte! Um dia, uma hora! Ninguém mordeu para sempre a maçã da nulidade! Não estamos em um conto, vítimas de um feitiço! (PENNAC, 2007, p.171).³⁸

Pennac afirma que, se fosse preciso caracterizar suas aulas, ele optaria pela imagem da ‘luta contra o pensamento ilusório’ que os fazia (a ele e a seus alunos, ou a qualquer professor e alunos) prisioneiros de uma realidade presente que sempre se mantém igual. Quem sempre tirou zero em gramática, por exemplo, tende a acreditar que sempre tirará esse (mesmo) zero, conseqüentemente o ‘pensamento ilusório’ se enraíza, prolongando-se ou criando tentáculos em considerações como: gramática não é para mim, não nasci para isso, jamais conseguirei, não sou capaz de entendê-la, ela é muito difícil, não posso fazer nada, para que fazer isso?, não adianta nada etc. Uma nota 1 em Gramática, então, ainda que extremamente baixa e desvalorizada, pode ser uma faísca para (começar a) se desviar de tal ‘feitiço’ que ilude. A forma de escrita de

³⁸ Salvo indicação em contrário, as traduções de Pennac do Francês são minhas. No original: “Si je devais caractériser ces cours, je dirais que mēs présumés cancre et moi y luttions contre la pensée magique, celle qui, comme dans les contes de fées, nous fait prisonniers d’un présent perpétuel. Em finir avec le zero em orthographe, par exemple, c’est échapper à la pensée magique. On rompt um sort. On sort du rond. On se reveille. On pose un pied dans le reel. On occupe le present de l’indicatif. On commence à comprendre. Il faut bien qu’un jour arrive où l’on se reveille! Une jour, une heure! Personne n’a croquet pour jamais la pomme de la nullité! Nous ne sommes pas dans un conte, victims d’un charme!” (PENNAC, 2007, p.171).

Pennac salienta a extrema importância de não manter(-se) (n)esse círculo (vicioso?): romper o feitiço, sair do círculo, despertar-se, pôr um pé na realidade, ocupar o presente do indicativo, começar a compreender.

Ganha relevância, no trecho citado de “Angústias de escola” (não poderia ser essa a tradução ao Português?), a dificuldade que há para se *suspender* pensamentos, determinações, regras e costumes que vigoram *fora* da escola, seja na família/comunidade ou no Estado-nação. Ao mesmo tempo, está em relevo também que essa suspensão – no caso focada especificamente em uma das mais difíceis: o pensamento ilusório que o próprio *cancre* tem de si – tem que *necessariamente* ser feita para que uma aula seja, de fato, uma aula, podendo uma escola atuar como, de fato, uma escola. Evidente que o logro de se suspender isso, bem como outras coisas também, depende em grande medida de trazer os alunos para o ‘presente do indicativo’, ou seja, ao tempo presente, à presença, ao momento presente, ao aqui e agora. Pennac sentiu na pele o que é ser um *cancre*, visto que a própria obra narra suas múltiplas desventuras como um estudante desinteressado, decepcionado, sem esperanças e extremamente difícil. Apesar de tudo isso, veio a ser professor de Francês nos subúrbios parisienses, frequentemente topando com outros *cancre*s.

MS interpretam que o relato de Pennac observa de forma muito sagaz a força que tanto a escola quanto o professor têm para ‘libertar’ os alunos não só do (seu) passado, o qual “os oprime e os define em termos de (falta de) habilidade ou talentos”, mas também do (seu) futuro, o qual é, “ao mesmo tempo, inexistente e predestinado” (MS, 2015, p.34). A escola, quando efetivamente escolar, consegue dissociar os estudantes dos efeitos dessas (pré-)determinações (im)postas ao, simultaneamente, suspender e pôr fora de efeito esses condicionantes familiares e estatais, sociais ou políticos. Pode haver, então, atitude reflexiva ou elucubração sem necessariamente partir do (ou conectar-se ao) contexto de que cada um vem, isto é, de (seus) talentos naturais, capacidade ou inteligência, antecedentes sociais e educativos etc.

Nessa direção, o tempo-espaco escolar talvez seja o (único?) lugar onde qualquer tipo de regra ou expectativa, seja política ou sociológica, seja econômica ou cultural, não predomina, fica fora do raio de ação. ‘Fazer escola’ seria justamente, então, *suspender* o peso de tais regras. Por exemplo, daquelas que encaixam alguém, sua família e grupo em determinado patamar social; ou daquela que (supostamente) considera os jovens em ‘risco social’ desinteressados por redação, e os filhos de engenheiros desinteressados por filosofia. Só uma efetiva *suspensão* de tudo isso faz com que as crianças possam “aparecer como

alunos, os adultos como professores, e os conhecimentos e habilidades importantes como a matéria da escola” (MS, 2015, p.36).

A igualdade na escola, como ponto de partida, não como meta ideal almejada, é gotejada por meio dessa *suspensão*. Isso não significa defender que todos chegarão ao mesmo (nível de) conhecimento e habilidade ao fim do processo educativo, tampouco que cada um receberá exatamente o conhecimento de que necessita. Significa, isso sim, defender que a escola, à proporção que cria tempo livre, isto é, que suspende (ainda que temporariamente) o passado e o futuro, abrindo uma fenda na linearidade do tempo, perfaz uma igualdade de saída. Para MS³⁹, o tempo linear é o “momento de causa e efeito”, onde por você *ser* algo (causa), então *deve* fazer algo (consequência); onde se você faz algo, então você se encaixa em certo grupo; onde se você necessita de algo à sua vida, então deve eleger determinada escolha e matéria. Quebrar essa lógica linear, sair do círculo, nas palavras de Pennac, quer dizer meramente isto: chamar “os jovens ao tempo presente”, liberando-os “tanto da carga potencial de seu passado quanto da pressão potencial de um pretendido futuro planejado (ou já perdido)”⁴⁰.

Em suma, graças à (operação de) suspensão, a escola consegue interromper (temporariamente) o tempo passado e futuro, como ainda remover necessidades, expectativas, deveres e funções conectados a determinado grupo ou espaço *alheio* à escola. Por isso, o espaço escolar não deve ser considerado fixo, senão aberto; não deve ser reduzido a um local “de passagem ou transição (do passado ao presente)”, muito menos a um de “iniciação ou socialização (da família à sociedade)”⁴¹. Melhor seria enxergar a escola como um “puro meio” ou “centro”, um “meio sem fim”, um “veículo sem destino” (fixo). Relembrando a história do nadador de Michel Serres (1997), MS alegam que se pode interpretá-la pelo menos de duas formas. A primeira veria um nadador saindo de uma margem (a ignorância) e chegando à outra (o conhecimento). Uma outra visão, menos simplista, veria que, independentemente do nadador chegar à outra margem, no meio (ou centro) do rio todas as direções são possíveis. Ou seja, o ‘meio’ compreende todas as direções, mas não se prende a nenhuma. Justamente esse ‘meio-termo’ ou ‘termo-do-meio’, sem orientação nem destino, mas que “torna todas as orientações e destinos possíveis” (MS, 2015, p.37), não seria outra forma de denominar a própria escola?

³⁹Idem

⁴⁰Idem

⁴¹*Ibidem*, p. 37

Pennac (2010, p.50-51) nos lembra que um *cancre*, que já é (pré-)destinado socialmente a não ser nada na vida, jamais chega à escola a sós, pois traz em sua mochila toda a (carga da) família. A aula não pode começar antes que a mochila seja *deixada de lado*, “colocada no chão”. Mas não basta só isso. Nele mesmo se incrustam demasiadas coisas, a ponto de não entrar na sala uma pessoa, mas uma “cebola: várias camadas de desgostos da escola – medo, preocupação, amargura, raiva, insatisfação, renúncia furiosa – embrulhadas em torno de um passado vergonhoso, um presente sinistro, um futuro condenado”⁴². Não é fácil explicar, mas, segundo o autor francês, muitas vezes um simples olhar, uma observação feita com gentileza, uma atenciosidade ao dizer firmemente certa palavra, podem frequentemente ser suficientes para “dissolver tais desgostos, arejar a mente, trazê-lo ao presente do indicativo”⁴³. Os benefícios disso jamais serão eternos; muito pelo contrário, sempre bem passageiros. Após ter ‘descascado’ a cebola, ao sair da escola ele irá repor suas cascas, então “amanhã teremos que começar tudo de novo. Mas o ensino é isso: começar de novo e de novo até alcançar o momento de mudança ou decisão súbita, no qual o professor pode desaparecer”⁴⁴. Talvez a escola não seja nada mais que um espaço-tempo no qual, por meio da suspensão, os estudantes são trazidos ao momento presente, tirando suas (pesadas) cascas e deixando a mochila (da família e da sociedade) no chão.

3.5.2 O ‘fazer *skholé*’

Uma das operações constituintes da escola, quando esta atua, com efeito, de maneira escolar, é denominada por MS (2016a, 2016b, 2015, 2014) (como) “fazer escola”, ‘escola’ aqui no sentido etimológico do Grego *skholé*. Uma primeira observação a ser feita acerca dessa expressão que nomeia a operação escolar é que, se (uma) escola se ‘faz’, então ela não está ‘pronta’. Fazer escola significa mais do que (apenas) ir à escola, simultaneamente mais do que escola enquanto (somente) instituição, muitas vezes estatal. Uma segunda observação é que MS relacionam esse ‘feito’ a criar condições materiais e espaciais para o estudo e exercício. A lexicografia do termo em muitas línguas românicas – que derivaram do latim vulgar – ou romano-germânicas demonstra que *skholé* realmente foi tomada como referência

⁴²*Idem*

⁴³*Ibidem*, p. 51

⁴⁴*Idem*

etimológica, por exemplo ‘escola’ em Português, ‘escuela’ em Espanhol, ‘scuola’ em Italiano, ‘Schule’ em Alemão, ‘school’ em Inglês etc.

Na verdade, *skholé* grega significa, antes de mais nada, ‘tempo livre’ ou ‘tempo liberado’, como ainda: “resto, atraso, estudo, discussão, palestra, prédio da escola” (MS, 2014, p.160). Embora todos esses significados tenham sua relevância, a escola será tomada aqui em primeiro lugar na acepção de ‘tempo livre’, o qual não é aquele destinado ao lazer, muito menos “à aprendizagem, desenvolvimento ou crescimento”, mas sim o tempo “do pensamento, estudo e exercício”⁴⁵. Um sinônimo seu poderia ser o “tempo da diferença entre o que (já) é real e o que (ainda) é possível”, ou, parafraseando Hannah Arendt, entre “o passado e o futuro”⁴⁶. Educação, então, dessa perspectiva *educacional/pedagógica*, é a respeito de “fazer com que o tempo livre ou público *aconteça*, para que a lacuna encontre (seu) lugar”⁴⁷. Nessa esteira, o professor não seria quem (simplesmente) transmite ‘o’ conhecimento para que os alunos o apre(e)ndam, mas sim aquele que não só ensina, mas especialmente educa, no sentido etimológico de *ex-dūcere* e do *paedagogus*: o pedagogo é aquele que conduz ou leva à *skholé*.

MS (2014, p.261) chamam esse professor-pedagogo, quer dizer, ‘educador’, de “o arquiteto da *skholé*”, pois contribui fortemente para que ela aconteça à medida que esmorece ou desfaz “a apropriação e destinação do tempo”. O professor enquanto educador atuaria, dessa forma, não somente sobre “a igualdade das inteligências”, responsável por *suspender* as posições (pré-)determinadas em uma (desigual) ordem social ou institucional, conforme a definição de Rancière; mas também a respeito do ‘tempo’, incorporando que “há tempo livre”, que “temos tempo livre”, (exatamente) por isso “é sempre possível suspender um tempo definido ou destinado” (MS, 2014, p.161). Reparem que as assim chamadas ‘profissões’, como a de psicólogo, médico, pastor e facilitador da aprendizagem – essas inclusive muitas vezes vistas, de uma perspectiva da ‘sociedade do conhecimento’, como ideal paradigmático de como um professor deveria ser –, assumem ou encarnam, pelo contrário, que não existe ‘tempo livre’. Isso porque o tempo deles está (pré-)destinado a um sentido ou objetivo (pré-)definido: seja o tempo “do crescimento ou desenvolvimento, o da salvação ou progresso, o de

⁴⁵ *Idem*

⁴⁶ *Idem*

⁴⁷ *Idem*

aprender algo”, seja o da “otimização e mobilização, o da reforma e inovação, o do investimento e da produção (de resultados de aprendizagem, por exemplo)”⁴⁸.

Skholé, por sua vez, em contrapartida a toda essa destinação e objetivação temporal, acolhe e incorpora um tempo que não tem destino nem objetivo, ou seja, sem destino nem finalidade. Não se deve misturar ou confundir, assim, escola no sentido de *skholé* com escola enquanto instituição. São distintas. A *skholé* pode ocorrer fora da instituição escolar, ainda que não tenha nada a ver com a tão propagada defesa atual de uma ‘aprendizagem natural’ que se daria em vários campos e espaços da vida, inclusive cotidiana. De maneira reversível, a instituição escolar pode, a seu turno, não configurar-se uma *skholé*. Isso ocorre frequentemente, e é o que MS denominam “uma forma de apropriar-se da escola/*skholé*, de destiná-la”, alegando que mesmo a história da escola como um sistema ou instituição, e provavelmente até a história da ‘filosofia da educação’ que a auxiliou, poderia(m) também ser lida(s), em um amplo sentido, “como uma história de apropriação ou de domesticação do ‘tempo livre’”(MS, 2014, p.161).

Porém, se *skholé* é o tempo liberado ou livre e, ao mesmo tempo, usado para o pensamento, estudo e exercício, não seriam estes então finalidades daquela? MS ressaltam a importância de notar que nenhum produto ou resultado definido determinam – nem poderiam determinar – aquilo que “aparece, acontece ou é feito dentro da *skholé*”. Consequentemente, o tempo é liberado “de um fim específico”, logo também “da economia habitual do tempo”⁴⁹. O dicionário eletrônico Houaiss (2001) da Língua Portuguesa traz entre os sinônimos de ‘destinar’: “determinar com antecipação, fixar previamente”; “reservar algo para determinada finalidade ou destino”; “traçar o destino de alguém como alguma coisa”. Traz ainda como etimologia de ‘destinar’, do Latim *destināre*: “fixar, prender, determinar, resolver, escolher, segurar”. O dicionário etimológico de Geraldo da Cunha (2001, p.257) confirma que *destināre* significa “determinar com antecipação; decidir, fixar previamente”. Tempo livre, em vista disso, seria um tempo não regido pela destinação, não destinado, no qual o ato de fixar previamente ou determinar com antecipação, ou seja, de reservar para certa finalidade, é suspenso ou, no mínimo, atrasado. Assim, é também o “tempo de descanso”, já que ‘inoperante’ ou sem o efeito esperado,

⁴⁸ *Idem*

⁴⁹ *Idem*

bem como o “tempo que resta ou permanece quando o propósito ou fim está atrasado” (MS, 2014, p.162).

Como nos lembram MS⁵⁰, várias expressões alegóricas ou imagéticas já (in)tentaram captar a *skholé* e seu tempo livre: o “jardim suspenso” de Barthes (1984), a “lacuna entre o passado e o futuro” de Arendt (2014), a “bolha no tempo” de Pennac (2007), “um refúgio” (Horkheimer) e “um asilo” (Deligny). O que essas imagens trazem ‘em comum’ parece ser um tempo-espaco no qual “algo pode ser e se tornar presente”, e nós, estando em sua presença, ficamos atentos e, assim, atendemos a ele, “não só ficando sabendo, mas também nos preocupando”, para que ele, de alguma forma, toque-nos, e possamos “estar em sua companhia e começar (a viver) com ele” (MS, 2014, p.165). Esse ‘algo’ ou essa ‘coisa’ que começa a significar não deve ser tratado como um ‘objeto de conhecimento’, senão como algo ‘vivo’ “(que começa a ser) de interesse”, que se “torna parte de nosso mundo”⁵¹, com toda a ambiguidade que ‘tornar-se parte’ implica: acrescenta algo a e, simultaneamente, divide nosso (anterior) mundo. Essa experiência de ser “motivo de interesse” é “ao mesmo tempo uma experiência de des-apropriação e de tornar comum”⁵², ou ainda, nas palavras de Michel Serres (1977, *apud* MS, *idem*), “a terceira pessoa que reposiciona a primeira e a segunda”.

Destilar de novo esse sentido de *skholé* presente (e talvez evaporado) na escola convoca-nos a mirar a educação não como vir a estar na presença de alguém, mas sim, em primeiro lugar, vir a estar na presença de “alguma coisa como parte de um mundo comum”, a qual pode “comunicar e tornar-se ‘real’ ou realizada” (MS, 2014, p.166). Para dizer de outro modo: *skholé* é o tempo-espaco onde “o mundo acontece (uma vez mais)”, por ser “dado mais uma vez”⁵³, tornando-se real e expondo os estudantes a ele. Isso se passa de uma maneira descentralizada e dessubjetivada, não como uma meta, mas por “consequência de algo se tornar ‘real’ (de novo)”⁵⁴. *Skholé* não deixa de ser, portanto, “formativa e transformadora”, pois, à proporção que acontece um mundo, que coisas (re)aparecem, a pessoa também “é transformada e co-aparece”, podendo “desenvolver um interesse no

⁵⁰*Ibidem*, p. 165

⁵¹*Ibidem*, p. 166

⁵²*Idem*

⁵³*Idem*

⁵⁴*Idem*

sentido de inter-esse”⁵⁵. O que em verdade ‘interessa’ mesmo é o que está-entre, o que é ou se torna ‘comum’, o ‘terceiro’ elemento que reposiciona os dois anteriores. Talvez aí esteja o ponto que faz com que aprendizagem, identidade e subjetividade jamais alcancem a amplitude de *skholé*. Preocupar-se com o mundo comum, ouvir o que “ele tem a ‘dizer’ a mim ou a nós”, já que ele “me ou nos interessa”, denota “cuidar de si como sendo um cuidado sobre o que inter-essa”, ou seja, “o tempo de *estar sendo expostos juntos*”⁵⁶. Isso (tudo) se difere sobremaneira de focar na aprendizagem ou no conhecimento de “quem sou eu, quem é você, quem somos nós”⁵⁷.

Pennac narra belamente como a identidade (pré-)constituída não pode nem deve ser o centro da atenção escolar, trecho aproveitado por MS para distinguir a escola/*skholé* preocupada com a ‘formação’ de uma escola que se vê como facilitadora da *aprendizagem*.

(...) somente sei que esses três (professores) eram habitados pela paixão comunicativa de suas matérias. Armados dessa paixão, eles vieram me buscar no fundo de meu desânimo e não me abandonaram uma só vez antes que eu tivesse os dois pés solidamente postos em suas aulas, as quais se revelaram ser a antecâmara de minha vida. (...) A imagem do gesto que salva o afogado, a força da mão que o puxa para cima apesar das gesticulações suicidas dele, essa bruta imagem de vida de uma mão agarrando firmemente a gola de um casaco é a primeira que me vem quando penso neles. Na presença deles – em suas matérias – eu nasci para mim mesmo: mas um eu matemático, se assim posso dizer, um eu historiador, um eu filósofo, um eu que, no espaço de uma hora, esquecia-me um pouco, colocava-me entre parênteses, desembaraça-me do eu que, até o encontro com esses mestres, havia me impedido de sentir-me de verdade ali. (PENNAC, 2007, p.259-261)⁵⁸.

⁵⁵ *Idem*

⁵⁶ *Idem*

⁵⁷ *Idem*

⁵⁸ “(...) je sais seulement que ces trois-là étaient habités par la passion communicative de leur matière. Armés de cette passion ils sont venus me chercher au fond de mon découragement et ne m’ont lâché qu’une foi mes deux pieds solidement posés dans leur cours, qui se révéla être l’antichambre de ma vie. (...) L’image du geste qui sauve de la noyade, la poigne qui vous tire vers le haut malgré vos gesticulations suicidaires, cette image brute de vie d’une main agrippant solidement le col d’une veste est la première que me vient quando je pense à eux. En leur présence – en leur matière – je naissais à moi-même: mais un moi mathématicien, si je puis dire, un moi historien, un moi philosophe, un moi qui, l’espace d’une heure, m’oubliait un peu, me flanquait entre

Curioso notar que a única palavra realçada por Pennac através de *italico* no trecho original, por sinal três vezes, é exatamente o pronome ‘me’ em “*m’oubliait un peu, me* flanquait entre parenthèses, *me* débarassait du moi qui...””, pondo claramente ênfase na ideia de esquecer-se ‘de si mesmo’, pôr/colocar ‘a si mesmo’ entre parênteses, desembaraçar-se/livrar-se do ‘eu’ que até então havia claramente o impedido de se sentir verdadeiramente ali.

Esses três professores-educadores de Pennac, de maneira bem diferente dos *show-men* dos pré-vestibulares brasileiros, que são obrigados a divertir e ‘motivar’ os alunos, lograram tornar o tempo “livre/indeterminado disponível e possível aos jovens” (MS, 2015, p.97), um tempo que nem é nem precisa ser produtivo, permitindo aos jovens se distanciarem de (anteriores) condicionantes ou obrigações familiares, sociais ou profissionais. Em suma, eles fizeram “do tempo livre uma realidade”⁵⁹, tanto negativamente, evitando que coisas não-escolares invadissem o escolar, quanto positivamente, ajudando a performá-lo. O professor que atua com paixão, segundo MS, “pode fazer a matéria falar”, tornar um objeto algo (que faz) “parte de nosso mundo”, o qual toca e entra em contato com os estudantes, “comunicando e desvendando o mundo” (MS, 2014, p.166). Trata-se, então, de *formação*, não (necessariamente) de *aprendizagem*. Enquanto esta última aparece tipicamente nas escolas que seguem a ‘sociedade do conhecimento’ e um de seus tentáculos, a ‘sociedade da aprendizagem’; aquela perpassa a *skholé*.

O que normalmente é chamado de *aprendizagem* costuma envolver um “fortalecimento ou ampliação do eu *já existente*” (MS, 2015, p.48-49). Isso se faz de diversas formas, entre elas mediante a “acumulação de competências” ou a “expansão da base de conhecimento do indivíduo”⁶⁰. Aprender, nessa esteira, permanece um processo “introvertido”: significa acrescentar algo ao eu já formado e existente, dessa forma se estende o próprio mundo individual, através de um “reforço ou uma extensão do ego”, com vistas a desenvolver, então, a “identidade”⁶¹. O que é narrado por Pennac não é isso, senão uma suspensão – uma colocação entre parênteses, um desembaraço e um esquecimento – desse ‘eu’, quando confrontado com um mundo que lhe

parenthèses, *me* débarassait du moi qui, jusqu’à la rencontre de ces maîtres, m’avait empêché de me sentir vraiment là.” (PENNAC, 2007, P.259-261).

⁵⁹*Idem*

⁶⁰*Ibidem*, p. 49

⁶¹*Idem*

permite dar lugar a outro(s) eu(s) que se relacione(m) com esse mundo (escolar?) que vai ganhando forma, sendo fabricado, similar à ambiguidade do *factum*: ocorre e é feito/modelado. Esse(s) outro(s) eu(s) é/são, “acima de tudo, um eu da experiência, da atenção e da exposição a alguma coisa”⁶², muito mais próximo da formação que da aprendizagem, a não ser que passemos a considerar (como) ‘aprendizagem’ aquela típica da *skholé*.

Se a aprendizagem engrandece o ‘eu’ existente, a formação – ou aprendizagem típica da *skholé* – o coloca em xeque. Se a aprendizagem acrescenta algo ao eu, a formação, por sua vez, suspende, dissocia ou transcende esse mesmo eu. Se a aprendizagem se apega ao eu, a formação sai dele, indo além, mediante estudo e exercitação, de seu (próprio) mundo da vida cotidiana. Se a aprendizagem é um processo ‘introvertido’, a formação é (um movimento) extrovertida(o), pois, conforme Sloterdijk (2011, *apud* MS, 2015, p.49), corresponde ao “passo que segue uma crise de identidade”. Essa chamada ‘formação’ que se dá na escola como *skholé* é a responsável por “abrir o mundo” ao estudante, quando algo (números, palavras, um experimento etc.) se torna “parte do nosso mundo e (in)forma esse mundo” (MS, 2015, p.49). Essa ‘matéria’ de estudo, então, passa a fazer parte do (nosso) mundo, podendo ser, dessa forma, ‘com-partilhada’ ou partilhada junto; e simultaneamente contribui ou acrescenta algo ao mundo ‘existente’, *in-formando-o*, portanto o amplia. Para MS, quando algo se torna parte do mundo, não significa que vira um “objeto de conhecimento” ou “algo que sabemos” sobre o mundo, somado a nosso repertório de ‘conhecimento’; mas sim que se converte em parte implicada, imersa do/no mundo no/pelo qual estamos de imediato envolvidos e interessados, tornando-se assim um “inter-esse (algo que não é nossa propriedade, mas que é compartilhado entre nós)”⁶³.

MS (2015, p.88) alertam que vem se criando e se perpetuando uma ilusão fundamentada na premissa enganosa de que se *deve* realizar uma ligação estreita e indissociável entre, de um lado, conhecimento escolar e habilidades, e do outro, mercado de trabalho e sociedade. Daí aparece a ‘desilusão’ tanto dos graduados quanto das empresas com relação à escola ‘não estar cumprindo seu papel’. Daí essas mesmas pessoas fundamentam, então, uma reforma radical – ou até o desaparecimento – da escola. MS não afixam essa ‘ilusão’, tampouco que o escolar deva se vincular às habilidades, muito menos que a escola

⁶²*Ibidem*, p. 49

⁶³ *Idem*

teria como função servir ao mercado e à sociedade atual. Eles propõem, em contrapartida, uma ressignificação ou “um significado mais preciso à escola” (MS, 2015, p.89). Observam na ênfase dada à “empregabilidade e à maximização do potencial produtivo da educação” um verdadeiro esvaziamento dos modelos escolares. A oportunidade de renovar o mundo e a experiência de “ser capaz de” simplesmente se esvaem à medida que “as rigorosas necessidades de uma sociedade exigente e do mercado de trabalho são invocadas”⁶⁴. É nessa direção que a educação se comprime em ‘aprendizagem’ – em ‘aprender a aprender’, em adquirir (novas) competências ou habilidades etc. –, distanciando-se de sua intrínseca ‘formação’.

Quando se opta por *formação* educativa, por sua vez, preocupa-se com a ‘preparação’, não para algo específico da sociedade ou do mercado de trabalho, mas para (simplesmente) “entrar e manter-se em forma”⁶⁵. Isso consiste em uma dedicação ao estudo e à exercitação por eles mesmos, sem destinação, de modo que o direcionamento à produtividade, empregabilidade ou eficiência tem que – ainda que temporariamente – “ser neutralizado ou posto entre parênteses”⁶⁶. Não de deve dizer, portanto, que seja uma preparação com vistas a algo externo a ela, senão uma “preparação em prol da preparação”, não como algo vazio ou meras competências formais, senão “em relação a *algo*, isto é, à matéria”⁶⁷ de estudo. MS elucidam que o problema não está nas competências em si, mas sim no fato (que frequentemente ocorre) delas virarem o objetivo escolar principal, sobrepujando a aprendizagem (de resultados como se fossem produtos) ao estudo.

A formação toma distância da reiterada propagação de que “escola é para aprender” (e não para educar), de que “a aprendizagem é ativa (e não passiva)”, de que “o aprendiz deve ser o foco”, como ainda de que a “escola é um ambiente de aprendizagem” (MS, 2015, p.91). Distancia-se porque reconhece que tais alegações, se profundamente pensadas, além de nos “privar de uma visão da *educação escolar típica*”, ainda legítima a acusação de que se aprende em qualquer lugar e, em consequência, de que há ambientes de aprendizagem mais ‘modernos’ (por isso melhores) do que a escola. Inversamente, uma abordagem educacional vê a escola como tempo de ‘formação’, não de aprendizagem, ou seja, “a condição de não ter um destino fixado e, por

⁶⁴*Idem*

⁶⁵*Idem*

⁶⁶*Idem*

⁶⁷*Idem*

consequente, aberta a um novo destino”⁶⁸. O tempo (livre) escolar poderia (muito) bem “ser descrito como tempo sem destinação”⁶⁹.

Vale a pena salientar que a escola enquanto *skholé* ou tempo livre envolve a mediação e edição de uma técnica que sempre foi e tem sido “um de seus meios básicos: a escrita alfabética” (MS, 2014, p.168). Diversos pensadores já se debruçaram sobre a inegável exigência de uma “gravação escrita do discurso” para que aconteça o “início de um espaço pedagógico”, ou seja, o vir a “existirem palavras e a consequente distinção entre pensamento e fala”⁷⁰. A escrita constitui-se, então, condição *sine qua non* para que ‘educação’ e ‘escola’ possam existir. Conforme Illich e Sanders, tanto a ‘língua’ quanto as ‘palavras’ são de fato ‘criadas’ pelo alfabeto, “pois a palavra não surge antes de ser escrita” (ILLICH; SANDERS, 1988, p.7). Do mesmo modo, um tema ou assunto só consegue vir a ser (algo) desde que haja língua e palavras, logo, (a) escrita. Assim ele pode, através da “sabedoria da geração anterior que carrega”, ser transmitido “em palavras daquela geração”, bem como “ser comentado em palavras distintas e novas pelo professor”⁷¹. Eu acrescentaria: e o mundo (dessas palavras) pode ser renovado pelo uso completamente imprevisível e inesperado que o grupo de alunos fará das palavras comentadas (distintamente) pelo professor e pertencentes à geração anterior.

3.5.3 Atenção!

Benjamin (1995, p.09-69) alegou que o caminhante, bem como o copiadador, logram – enquanto caminha ou copia – não se submeter mais às ordens e caprichos do ‘eu’, já que o ato de caminhar exige respeito e atenção ao caminho; e o de copiar, ao texto. Nota-se que uma das formas de conseguir se desvencilhar das redes autoritárias e caprichosas do ‘eu’ – e quiçá também de toda trama atual que envolve identidade (e talvez até subjetivação) – é muito provavelmente estando *atento*, seja ao caminho ou ao texto, seja àquilo que se estiver fazendo. Simone Weil (1999), que experienciou na pele porque fez questão de saber como era a vida de um operário, afirmou, em sintonia com isso, que se a educação necessitasse de um objetivo único, esse deveria ser a *atenção*. Em nossa época digital, hiperveloz e visivelmente *dispersa*, talvez seja sensato

⁶⁸*Ibidem*, p.92

⁶⁹*Idem*

⁷⁰*Idem*

⁷¹*Ibidem*, p.168

voltar a pensar algo tão simples e – ao mesmo tempo – tão decisivo quanto a atenção. MS (2014, p.53) salientam que, na pedagogia, mais importante do que capturar ou dirigir o olhar alheio é requerer sua atenção a algo do mundo posto sobre a mesa. Eu completaria dizendo: mais importante do que julgar ou opinar compulsivamente, quiçá seja (simplesmente) prestar atenção. Nesse sentido que quem caminha ou copia se liberta, ainda que temporariamente, de seu ‘eu’, para que surja outro ‘eu’ atento e ex-posto ao (momento) presente. Seu olhar, ainda que ligado a um corpo – e, por isso, pessoal –, vem a ser, então, não mais o olhar exclusivo do ‘eu’: “não mais subjetivo nem privado” (MS, 2014, p.53).

Uma das operações tipicamente escolares – que fazem de uma escola uma escola *de verdade* – é o ‘tornar *atento*’ ou ‘formar atenção’, realizada por meio tanto do amor ao mundo e à nova geração quanto da disciplina que possibilita a atenção e a renovação. Começamos pelo primeiro. Uma palavra que ouvimos frequentemente nos telejornais, nas competições esportivas e mesmo no *marketing*, quase sempre com um sentido positivo, é o termo ‘especialista’ – e seu correlato ‘*expert*’ ou ‘*experto*’. Um sinônimo seu, que também vem desfrutando de uma época gloriosa, sobretudo (mas não só) nos esportes, poderia ser ‘profissional’. A tendência é que até mesmo o professor, ainda que não uma *profissão* no sentido estrito – ou ao menos um tanto ‘anômala’–, seja considerado também um ‘especialista’ que almejaria ser ‘profissional’⁷². Espera-se dele um conhecimento objetivo e científico, bem como uma atuação com método e competência. Um antônimo evidente tanto de ‘especialista’ quanto de ‘profissional’ é ‘amador’, cujo significado ‘pejorativo’ no dicionário eletrônico Houaiss (2001) aparece assim: “que ou aquele que ainda não domina ou não consegue dominar a atividade a que se dedicou, revelando-se inábil, inexperiente, incompetente etc.; que ou quem entende apenas superficialmente de algum assunto ou atividade”. Nessa acepção, ‘amador’ já não goza do mesmo prestígio e honra que seus dois ‘especializados’ antônimos.

Não há dúvidas de que certo ‘conhecimento’ e metodologia sejam importantes para o professor. Mas é preciso lembrar, conforme Geerinck (2011), que amor e cuidado também o são. Não o amor próprio, outro que está cada vez mais forte pelas tendências narcisísticas da atual

⁷² Não se intenta aqui adentrar-se na complexa seara da profissionalização docente no país, nem desvalorizá-la; mas tão-somente pôr em questão se um maniqueísmo tal qual, que considera ‘profissional’ bom e ‘não-profissional’ ruim, não pode ser – de alguma forma – perverso.

sociedade ‘globalizada’. Um amor exagerado a si mesmo provavelmente priva a matéria de estudo de sua ‘voz própria’, à qual os estudantes seriam *ex-postos*. No ‘fazer escola’, o amor que entra em cena é duplo: por um lado, ao assunto/à matéria, o que não deixa de ser um amor ‘ao mundo’; por outro, aos alunos/estudantes (no geral, não particularizados/privatizados), que não deixa de ser (um amor) à ‘próxima geração’. Não se trata de um amor extraordinário ou espetacular, mas sim de um “expresso de maneira bastante comum: em pequenos gestos ordinários, em certos modos de falar e de escutar” (MS, 2015, p.76). Nessa esteira, poder-se-ia dizer, em consequência, que o ‘amadorismo’ do professor-educador é parte indispensável do ‘fazer escola’. Comentamos em um dos capítulos anteriores que a posição de professor nunca se encaixa perfeitamente como uma ‘profissão’, tampouco como um ‘profissional’. MS⁷³ indagam-se, então, se ele poderia ser, pelo menos, ainda que não totalmente, um ‘amador’, jogando claramente com a homonímia ou ambiguidade da palavra, que aqui significa, entre outras coisas, ‘aquele que ama ou que faz algo por amor’.

O ‘tornar atento’ vincula-se fortemente ao ‘amadorismo’, já que aquele pode se performar por meio deste. Mas para que os alunos/estudantes venham a estar atentos, faz-se necessário primeiramente o professor estar (também) atento. Sobretudo à matéria/tema de estudo. Um professor ou educador que seja de fato amador vai amar sua matéria, expressando isso mediante seu interesse, dedicação e atenção para com ela. Não basta ‘conhecer’ algo, precisa-se ainda se envolver e se preocupar com ele. Não basta ser ‘especialista’, melhor se apaixonar e se inspirar pelo que faz. MS chamam a isso um “entusiasmo que se mostra nas pequenas ações ou gestos precisos, (...)expressões de sua preocupação com o trabalho à mão” (MS, 2015, p.77, grifo meu). Interessante que entusiasmo vem do grego *enthousiasmos*, formado por ‘en-’, ‘dentro de’, e ‘theos’, ‘deus ou força divina’, daí que ‘tomado ou arrebatado por uma força divina’ ou ‘com uma força divina dentro de si’. Não se trata, todavia, de um entusiasmo egoico que chama a atenção para si. Pelo contrário, é um entusiasmo que dirige a ‘divinização’ (pagã, não cristã) ou ‘força divina’ não a si, senão à matéria de estudo ou prática, dando voz a ela, seja gramática, história, mecânica ou matemática.

Tal entusiasmo facilita e catalisa a colocação dos estudantes em contato com a matéria, o que permite a eles abrir uma fenda temporal,

⁷³*Ibidem*, p.77

perdendo – ainda que só um pouco – a noção do tempo e de sua (frequente) linearidade. Em outros termos: o professor-educador consegue “tirá-los do tempo comum e trazê-los a um ponto no presente, onde sua atenção é exigida – uma *presença no presente*, pode-se dizer” (MS, 2015, p.77). Fora isso, é justamente por meio dessa relação específica com a matéria, desse entusiasmo, que se permite a essa mesma matéria vir a ser livre, liberada, separada de seu uso corrente ou destinado, podendo, dessa forma, “tornar-se um objeto de estudo ou de exercício, tanto para o professor quanto para o aluno”⁷⁴. O professor que é apaixonado e inspirado pelo assunto *incorpora* a convergência de duas faces de seu *amadorismo*: o respeito ou a atenção; e a paixão ou devoção. Ambas implicam uma certa dedicação ao tema, para que possa dedicar-se *de verdade* aos alunos. A gramática, por exemplo, exige respeito e atenção para (poder) ser trabalhada. Quando alguém se devota a respeitar e atentar-se à gramática, dando ‘voz’ a ela e ouvindo o que ela ‘pede’, não seria demais afirmar que uma *paixão* acompanha essa relação, similar a uma espécie de devoção ou ‘arrebato divino’.

A pergunta que surge então é: como chegar a ser ‘amador’ nesse sentido? Se a especialização e o profissionalismo garantem um conhecimento adicional, não garantem, porém, o amor duplo do amador. Nesse ponto me parece crucial nos aproximarmos mais de uma noção levemente citada: a *presença*. Impossível de definir precisamente, ela é mais *notada* através de atos e palavras, naquilo que se está fazendo, representando ou demonstrando, na forma de agir ou pronunciar a palavra que seja. MS denominam isso a “maestria de um professor, que *personifica* a matéria de uma determinada maneira e tem presença na sala de aula” (MS, 2015, p.78). Embora seja difícil de explicar rigorosamente por que isso ocorre, a *presença* tende a ser altamente transmissível, e as pessoas, permeáveis a ela. Com isso quero dizer que quanto mais presente um professor estiver, mais presente seus alunos estarão. Quanto mais ausente um professor estiver, menos presente seus alunos estarão. Pennac narrou apazivelmente tal fato:

Se eu desejo a plena presença mental deles, é preciso ajudá-los a tomar lugar em minha aula. Os meios de conseguir? Isso se aprende, sobretudo na prática, ao longo dos anos. Uma única certeza, a presença de meus alunos depende intimamente da minha: de minha presença à classe inteira e a cada

⁷⁴*Idem*

indivíduo em particular, de minha presença à minha matéria também, de minha presença física, intelectual e mental, durante os cinquenta e cinco minutos que durará minha aula. (PENNAC, 2007, p.130).

Ah, a lembrança penosa das aulas em que eu não estava presente. Como eu os sentia flutuar, meus alunos, nesses dias, tranquilamente à deriva enquanto eu fazia um esforço para reunir minhas forças. Essa sensação de perder minha classe. Eu não estou presente, eles tampouco o estão, nos desconectamos. Todavia, a hora passa. Desempenho o papel daquele que dá aula; eles, daqueles que a escutam. (PENNAC, 2007, p.132).

Ela é imediatamente perceptível, a presença do professor que habita plenamente sua aula. Os alunos a sentem desde o primeiro minuto do ano, todos nós já experienciamos: o professor acaba de entrar, ele está absolutamente ali, isso se vê em sua maneira de olhar, de saudar seus alunos, de se sentar, de tomar posse da mesa. Ele não se dispersou por receio de suas reações, não se encolheu sobre si mesmo, não, ele está em seu envolvimento, desde o início, está presente, distingue cada face, a classe existe de imediato ante seus olhos. (PENNAC, 2007, p. 134).

A maestria de estar presente não é fácil de ser alcançada, muito menos com frequência ou em praticamente todas as aulas. Mas é só assim que haverá a possibilidade da presença alheia, no caso dos estudantes, e sua consequente atenção. Quanto mais presente e engajado o professor estiver, ou seja, quanto mais interessado e inspirado pela matéria, quanto mais arrebatado pela (força divina da) matéria; mais os alunos estarão inspirados, atentos, envolvidos, seduzidos e arrebatados por ela também. MS (2015, p.80), ao interpretar esses trechos de Pennac, lembram que, de forma similar a uma criança, o estudante no fundo “não quer alguém que seja (somente) interessado nele(a), mas sim alguém interessado em outras coisas para poder gerar interesse por essas coisas”. Os autores belgas se recordam ainda de Peter Handke, que conta o ódio completo que sentia ao ter de ir à escola quando jovem, pois normalmente não tinha qualquer interesse por aquilo que os

professores diziam. Havia uma exceção, no entanto: os episódios em que o professor começava a dizer algo *como se* houvesse esquecido os alunos, tão levado (arrebataado?) por suas próprias palavras estava. Para MS⁷⁵, esses eram os momentos em que ele “não falava a ninguém em particular”, o que não implica ausência, pelo contrário, implica que “não estava ausente”, senão “incrivelmente presente no que dizia”, inspirando assim um interesse nos alunos.

Assim como a operação (tipicamente) pedagógica de ‘tornar atento’ vincula-se estreitamente à presença (do professor e, em consequência, do aluno), o ‘amor pelos alunos’ (em geral, não particularizado) ou pela ‘nova geração’, impulsionador do ‘tornar atento’, vincula-se estreitamente ao amor pela matéria. Isso porque é somente por vias do amor e envolvimento pelo objeto de estudo que o professor ‘amador’ pode, efetivamente, mostrar seu amor à próxima geração. Os episódios descritos por Handke são exatamente aqueles em que ambos os amores, pelo assunto e pelos alunos, imbricam-se, entrelaçam-se de uma forma, conforme MS (2015, p.80), “inextricável”. É justamente quando o mestre deixa de falar a alguém em particular, *como se* ali eles não estivessem, para falar a todos em geral. Ou, nas palavras de um dos subtítulos de Nietzsche (2011), o do *Zarathustra*, uma fala “para todos e para ninguém”. É como se de alguma forma o ‘amor aos alunos’ estivesse dentro do ‘amor à matéria de estudo’, isto é, aquele pressupõe este.

É assim que o elemento formativo – e não o da ‘aprendizagem’ – da escola aparece, através do professor, perpassado de amor, como uma “sombra brilhante de sua maestria” (MS, 2015, p.80). Dessa maneira, a formação, em vez de uma “tarefa ou competência adicional”, em vez de uma “responsabilidade secundária”, ganha *status* de encarnada em cada aula e “invocada no decurso de cada assunto e tipo de conteúdo”⁷⁶. Ao invés de ser o resultado de algum tipo de escolha ou intenção, como “agora vou assistir à formação” no lugar de “simplesmente prestar atenção ao conhecimento e habilidades relacionados ao assunto”; a formação aparece “oferecida vezes sem conta em cada aula do educador”⁷⁷, abrindo espaço ao interesse e à atenção. Ao oferecê-la sem limites, encarna-se na figura do professor a crença utópica de mão dupla: que qualquer um pode ou *é capaz*, em primeiro lugar; e em segundo, de ‘aprender’ *qualquer* coisa.

⁷⁵*Idem*

⁷⁶*Idibem*, p.81

⁷⁷*Idem*

É bem provável que o ‘amor pelo tema’ não possa ser ensinado, o professor amador tem noção disso. O que lhe cabe, então, usando as palavras de Pennac, é esforçar-se para “ajudá-los a tomar lugar na aula” (PENNAC, 2007, p.130). Isso está longe de significar dar-lhes a palavra quando e como quiserem, ceder a seus gostos etc. Significa, isso sim, criar um estado ou um ambiente que incite o estudo e a exercitação, isto é, a *preparação*. Preparação não com vistas a algo, mas simplesmente por si mesma, para ‘estar em forma’. Para lograr criar esse estado, ele se serve de instruções, regras, exigências; e tanto ele quanto seus alunos necessitam de dedicação e perseverança. Nesse momento em que, para que algo (o estudo, a prática) aconteça, e não só o professor mas também os estudantes estejam *presentes*, quando a porta se fecha a fim de abrir-se outra *temporalidade* (suspensa?); entra em cena o outro elemento responsável pela operação de ‘tornar atento’: a disciplina. Sem as chamadas “práticas disciplinadoras” (MS, 2016b, p. 292), tanto a atenção quanto a renovação não seriam possíveis.

É precisamente a disciplina quem desloca as necessidades individuais do centro do palco, a fim de que o protagonista seja a matéria de estudo, não o professor, muito menos cada aluno. Há assim um tipo de imperativo disciplinar para restringir-se àquilo que realmente interessa: “o material, as técnicas de educação escolar e as regras do jogo impostas pelo estudo e prática da matéria” (MS, 2015, p.82). Essa disciplina não se comporta como um escudo ou “armadura contra uma ‘impossível’ nova geração”, mas sim, pelo contrário, flui “de seu amor pelo assunto e pelos jovens”, e exatamente por isso que ele precisa levar em conta as regras, “corporificadas em suas ações e discursos”, imprescindíveis para haver tanto ‘aula’ quanto *atenção* e *presença* deles. Se não há respeito a essas regras (ao ‘jogo escolar’), ou elas perdem seu vigor, os alunos em consequência logram dirigir sua própria vida escolar de forma separada da do professor, o que força a busca de ‘novas’ regras. É frequente, então, já que se costuma ter aversão à palavra ‘disciplina’, que ela se converta seja “em um sistema de reprimendas e recompensas”, seja (de forma mais ‘moderna’) “em ‘gestão’ da sala de aula com base em incentivos e contratos” (MS, 2015, p.82).

Diferentemente de prêmios e castigos, a disciplina escolar permite às técnicas escolares acontecerem, ancorando o interesse e a atenção dos estudantes, como ainda dando aos atos do professor amoroso um caráter de *igualdade*. Isso precisamente por que, ao não ser cooptado por necessidades individuais, permanecendo firmemente (como Ulisses?) restrito ao estudo e à exercitação, o professor está oferecendo a todos eles, em realidade, “uma e outra vez e talvez muitas

vezes contra sua vontade”, até mesmo aos (chamados) ‘preguiçosos’ ou ‘casos perdidos’, “*mais uma* oportunidade”⁷⁸ (realce meu em itálico). Focalizar a classe toda e não cada pessoa de forma particularizada não quer dizer – de forma alguma – negligenciar ou desconsiderar quaisquer questões ou necessidades individuais; quer dizer, simplesmente, “que elas não podem ser o ponto de partida para o professor amoroso”⁷⁹. O ponto do qual ele parte é o duplo amor: pelo mundo, materializado na matéria de estudo; e pela nova geração, materializado nos alunos. Atuar realmente a partir desse (assumido) ponto de partida implica pressupor aquela mesma crença utópica: todos (igualmente) “são capazes de atenção, interesse, prática e estudo”⁸⁰.

Pressupor e agir desde essa crença utópica difere-se – e muito – de pressupor de início que as ‘capacidades intelectuais’ ou as ‘inteligências’ são (bem) desiguais, como ainda de usar (inclusive) os exames, em vez de como instâncias que forçam ou impulsam o estudo e a preparação, como prova de tal constatação da ‘desigualdade’. O pensamento ilusório ou pensamento mágico ao qual Pennac diversas vezes atribui o poder pegajoso de instalar-se e não mais sair, como uma espécie de magia, acaba sendo reforçado por essa última pressuposição como ponto de partida, na medida em que até o professor acentua a crença mágica que o aluno já tinha de si: ‘não posso’, ‘não consigo’, ‘de nada adianta’, não fui feito pra isso’, ‘isso não é pra mim’, ‘não tenho isso dentro de mim’, ‘não sou capaz’ etc. Contrariamente, o professor amador e seu duplo amor jamais se rende(m) a tal renúncia de que alguns são ‘casos perdidos’, tampouco permitem “que os alunos se escondam por trás de histórias de fracassos ou inépcia que contam sobre si mesmos ou que os outros contam sobre eles” (MS, 2015, p.84). Ele prefere dar vazão ao seu duplo amor mediante o oferecimento constante, a todos os alunos – sem exceção –, “da oportunidade de se engajarem na matéria que ele ama”⁸¹.

Outro aspecto, por vezes negligenciado, ganha realce nesse ponto: a educação escolar implica (ao menos) mais de um aluno. Nessa nossa época de idolatria às necessidades e habilidades individualizadas, isso talvez soe um tanto amargo. Mas justamente por se dirigir ao indivíduo, enfocando as assim denominadas vias de aprendizagem individual, é que a educação individual “não é uma forma de educação

⁷⁸*Ibidem*, p.82-83

⁷⁹*Ibidem*, p.83

⁸⁰*Idibem*, p.84

⁸¹*Idem*

escolar” (MS, 2015, p.84). Não se pode falar a todos (no geral) nem, ao mesmo tempo, a ninguém (em particular) quando se dirige a (apenas) uma pessoa. O professor só fala a cada um individualmente por meio de sua fala pública ao grupo. Um diálogo exclusivamente individual não é escolar, ao passo que uma exposição escolar não pode ser exclusivamente individual. Para MS, faz parte das regras do jogo que o professor aja e fale de forma *pública*, o grupo impõe essa postura disciplinar a ele, garantindo que o que será oferecido torne-se, assim, um *bem comum*. Só dessa maneira a experiência tipicamente escolar, experienciada pelos alunos, a de ‘ser capaz de’, pode ser “compartilhada desde o início”⁸².

Nesse sentido que a ‘nova geração’ não está pré-definida nem (já) constituída, mas sim se constitui ou se ‘forma’ quando suas pessoas ‘com-partilham’ a experiência de serem confrontadas com alguma coisa do mundo antigo, na esteira de Hannah Arendt (2014). Não existe já uma nova geração cronológica que vai à escola aprender; mas o que existe é um grupo de pessoas que, por irem à escola e serem ex-postos a algo (do mundo) de interesse, que pede atenção e consideração, possibilitando então que uma ‘formação’ se efetue, de modo que eles passem a compor, portanto, essa *outra* geração. Embora existam nítidas diferenças entre os alunos – sejam sociais, culturais, religiosas, de gênero etc. –, ao se ‘con-centrarem’ (se centrarem conjuntamente) no que é exposto em (uma) sala de aula, elas são “(temporariamente) suspensas e uma comunidade é formada com base na participação conjunta” (MS, 2015, p.85). Esse fato denota a especificidade da comunidade de alunos, na medida em que eles não tinham (até aquele momento) nada ‘em comum’, mas, quando confrontados em conjunto ao que é oferecido como foco de estudo, experimentam “o que significa compartilhar alguma coisa” e ativam “sua capacidade de renovar o mundo”⁸³.

Em suma, a operação de ‘tornar atento’, típica da escola como *skholé*, tem como pilares o duplo amor (pelo mundo/matéria de estudo e pela nova geração/alunos) e as práticas disciplinares ou disciplinadoras. Disciplina aqui não denotando a normalização de corpos e práticas, mas sim a viabilização da atenção e do “ficar em forma para tratar de”, similar à “disciplina do atleta para manter seu corpo (e mente) em boa forma” (MS, 2016b, p.292). São esses pilares que permitem à atenção e à renovação (do mundo) assentarem-se, posto que efetivam o

⁸² *Ibidem*, p.85

⁸³ *Idem*

surgimento de uma outra/nova geração enquanto ‘comunidade escolar’. Esta claramente pode ser considerada “uma comunidade profana (ou seja, secular)”, no sentido de que os

referentes que comumente definem uma comunidade (tais como identidade, história, cultura etc.) se tornam inoperantes – mas não são destruídos – e aparecem como um bem comum, passando a ser, por meio disso, abertos e disponíveis para novos usos e novos significados no estudo e na prática. (MS, 2015, p.85)

Por esse motivo que MS ressaltam que o dever da escola definitivamente não é, de nenhuma forma nem a qualquer pretexto, colocar-se *a serviço* de uma comunidade ou sociedade (ou ainda de sua construção), tampouco ser usada em/para projetos políticos ou seu cultivo, muito menos em/para (a) socialização. O paradigma escolar *per se* opera a construção de uma comunidade, por ser o espaço-tempo no qual “a própria *experiência* de comunidade está em jogo”⁸⁴. Em vez de usar o escolar a serviço de uma comunidade, melhor seria reconhecer que, por meio dele, forma-se uma (outra/nova) comunidade. Em vez de usar o escolar a serviço de um *propósito* político (qualquer), melhor seria reconhecê-lo – por si mesmo –, quando põe em questão algo do ‘velho’ mundo ao confrontá-lo com o uso (livre) inesperado e imprevisível que a (nova) comunidade profana/escolar fará dele, como (extremamente) *político*.

3.6 EM BUSCA DE UMA VOZ (TIPICAMENTE) PEDAGÓGICA

No artigo “Experiências de escola: uma tentativa de encontrar uma voz pedagógica”⁸⁵, MS apresentam como, para eles, teóricos políticos e sociais, bem como filósofos – sejam da aprendizagem social, da infância ou do jogo –, tendem a tratar a educação e a aprendizagem de forma instrumentalizada. Em consequência, frequentemente

⁸⁴*Ibidem*, p.86

⁸⁵ Apresentado originalmente em Inglês (*School experiences: an attempt to find a pedagogical voice*) durante o VIII Colóquio Internacional de Filosofia e Educação, UERJ, outubro de 2016, posteriormente publicado em KOHAN, W.; LOPES, S.; MARTINS, F. (orgs.). **O ato de educar em uma língua ainda por ser escrita**. Rio de Janeiro: NEFI, 2016, p.249-258. Essa versão primeira foi atualizada pelos autores, por isso tomou-se como base essa última versão (atualizada), cuja tradução minha se encontra no prelo da revista *Childhood* n.27. Os trechos citados, portanto, são de tradução própria. Far-se-á referência a essa versão atualizada (v.a.) da seguinte forma: MS, 2017a, v.a.

marginalizam ou ridicularizam a aprendizagem e, quando a reconhecem, enaltecem-na como se fosse um exemplo, metáfora ou caso extraordinário/excepcional. De toda forma, ainda quando admitida, “trata-se de aprendizagem natural, certamente não de escolarização artificial” (MS, 2017a, v.a., p.1). A intenção deles é tomar distância dessa forma de abordar a aprendizagem, tentando, diferentemente, aproximar-se daquilo que está em questão na aprendizagem (tipicamente) escolar de uma maneira – ou a partir de uma voz – pedagógica, não político-social nem filosófica.

Essa voz não se preocupa em contar as diversas experiências escolares, ora gratificantes, ora decepcionantes, ora ainda inesperadas, mas sim deixar falar a “experiência enquanto aprendizagem escolar”⁸⁶. Essa experiência não é exatamente a de não ser capaz (ainda) de fazer algo (ler ou escrever, por exemplo), tampouco a de já ser capaz de fazer esse mesmo algo. Ela é precisamente o que está entre ou em meio a ‘não saber’ e ‘já saber’, isto é, aquilo “experienciado no momento em que escrever se torna uma possibilidade”, o qual vem “depois de não ser capaz de escrever”, porém “antes de já ser capaz de escrever”⁸⁷. Estar em meio a (coisas) é, portanto, uma experiência comum e típica da escola, onde se experiencia a interrupção de um dado curso de vida para que outros (imprevisíveis) cursos venham a ser possíveis, como também o recomeço após fazer um erro. Desse ponto de vista pedagógico, a escola não se mostra (apenas) uma instituição, senão “a organização sempre artificial de tempo, espaço e matéria à qual se tem de ir para essas experiências”⁸⁸. Uma pena que muitas vezes os teóricos sociais e políticos, como também os filósofos, “esqueçam que eles também foram à escola”⁸⁹.

Ao se perguntarem como falamos da educação escolar hoje, MS percebem que nitidamente é mais frequente falar (somente) de aprendizagem. Houve uma espécie de constrição daquela nesta. Apesar disso, eles aceitam, mesmo assim, dizer algo acerca de ‘aprendizagem’. Ela é comumente vista como um processo, o qual tem um começo e um final. Esse final costuma ser estruturado – ou medido – “em termos de conhecimento, habilidades, atitude ou competências”⁹⁰. Por sua vez, o processo seria visto como um que constrói ou produz algo, ou ainda que

⁸⁶*Idem*

⁸⁷*Idem*

⁸⁸*Idem*

⁸⁹*Idem*

⁹⁰*Ibidem*, p.2

transforma mediante uma força. Assim, aborda-se a aprendizagem como um “*processo de mudança*”, o qual é conceituado de distintas maneiras de acordo com as diversas perspectivas. Uma perspectiva psicológica o vê como “desenvolvimento ou crescimento”. Uma teoria econômica ou do capital humano o vê como “acumulação (de capital)”. Uma sociológica, como “habituação, reprodução, apropriação ou aquisição” que estabelece ou altera “ordens (existentes)”⁹¹. Uma biológica ou neurocientífica, como o processar de uma informação e a adaptar, conectar ou associar.

De toda forma, a partir dessas perspectivas, a educação – ou a escola – é comumente considerada a organização que possibilita tais processos (de aprendizagem), seja promovendo-os, facilitando-os ou estimulando-os. MS chamam de ‘funcionalização’ ou ‘instrumentalização’ da educação (escolar) exatamente isto: abordá-la partindo de uma perspectiva externa a ela, naturalizando de alguma forma a aprendizagem, como se ela fosse algo ‘natural’ “que pode ser concebido sem levar em conta a escolarização artificial”⁹². A escolarização passa a ser tratada e avaliada, então, quando considerada, em termos de algo (um ambiente?) que facilita e aprimora a aprendizagem ou não. Se partirmos dessas perspectivas, então é fácil chegar à conclusão de que outros ambientes facilitam e aprimoram mais a aprendizagem do que a escola, daí que a organização escolar se mostraria ineficiente, ineficaz e, até mesmo, desnecessária.

A filosofia da educação, ainda que critique a forma da psicologia, economia, sociologia e neurociência olharem à educação e aprendizagem, normalmente também as trata desde uma perspectiva externa, que as funcionaliza ou instrumentaliza. Em outras palavras, ela também domestica educação e aprendizagem. MS oferecem, em contrapartida, uma “perspectiva pedagógica *interna*”, que busca “relacionar a aprendizagem explicitamente à escolarização ‘artificial’”, ou seja, (tentar) “falar pedagogicamente sobre o que está em jogo na aprendizagem escolar”⁹³. Ela não prioriza as narrativas comuns que julgam as experiências de aprendizagem obtidas durante a vida escolar. Em vez disso, deixa a experiência *enquanto* aprendizagem escolar se pronunciar. Antes de entrarmos diretamente nela, vamos retroceder um pouco para seguir os passos de MS, que primeiramente explicitam como

⁹¹*Idem*

⁹²*Idem*

⁹³*Ibidem*, p.3

a filosofia (da educação) também doma de alguma maneira a (força da) educação.

A noção do ‘bastardo’ de Sloterdijk – e sua curiosa genealogia desde o Cristianismo primitivo –, daquele que, por não ser obediente, em vez de respeitar a tradição, desvia-se dela, já foi discutida anteriormente, por isso não será repetida aqui. Deixo ressaltado pelo menos que, para MS, embora Sloterdijk refira-se precisamente à mudança tipicamente educacional, isto é, ao que a aprendizagem escolar possibilita – interromper um destino dado pela tradição para abrir possibilidades de outros ‘destinos’ –, ele nunca ou raramente atribui esse valor à educação. Fora isso, em uma breve e enigmática passagem, atribui à aprendizagem uma espécie de ‘função salvadora’, capaz de aliviar nosso pesar frente à ‘escuridão’ dos ‘tempos modernos’ em que não confiamos mais nem no passado nem no futuro. Isso encaixa naquilo que MS apresentaram: quando a aprendizagem é considerada, o é como (se fosse) ‘naturalmente’ algo (um caso, exemplo ou metáfora) excepcional ou extraordinário. Dessa forma, além de não tratar especificamente da educação, tampouco da mudança tipicamente educacional, ele se serve de um vocabulário educacional ao mesmo tempo marginal e no qual suas esperanças são depositadas.

MS propõem distinguir quatro tipos de filósofos: 1. da *aprendizagem (social)*, 2. da *infância/enfance*, 3. do *ensino* e 4. do *jogo*, indicando de forma concisa o papel que a aprendizagem desempenha em cada encenação teórica. O grupo 1 seria representado por Sloterdijk (2014), Habermas (2011) e Latour (2004). Habermas, no intento de compreender a transformação sócio-política, formula uma teoria político-social que explicita as mudanças de visões de mundo valendo-se de noções ‘educativas’ como ‘processos sociais de aprendizagem’ e ‘capacidades cognitivas’. Quer dizer: embora sua abordagem seja sócio-política, quem salva ou finaliza seu projeto sócio-político são conceitos do campo educacional. Latour, semelhantemente, explica a gradativa transformação de uma à outra composição social, não forçada externamente pela política ou lei nem internamente pela moral ou ética, por meio do conceito de ‘curva de aprendizagem’.

Da mesma forma que Sloterdijk deposita suas (totais) esperanças na aprendizagem, Habermas e Latour utilizam a noção de aprendizagem com o fim de esclarecer a forma como alterações políticas e sociais ocorrem. As ideias pedagógicas são usadas, então, “para salvar ou fechar seu projeto intelectual ético, político ou social” (MS, 2017a, v.a., p.5). De acordo com MS, entretanto, eles continuam ignorando ou até ridicularizando a mudança (tipicamente) educacional ou o significado

educacional de mudança. Mesmo quando conceitualizada por filósofos da aprendizagem (social), a educação acaba sendo abordada de forma externa a ela, ou seja, sociologicamente: como uma (forma de) socialização, ligada a habituar-se ou adquirir alguma capacidade; ou ainda, no máximo, como uma contrassocialização, em campos críticos ou reformistas. MS ironizam que essas teorias mais parecem “teorias sobre adultos, sobre como adultos precisam de aprendizagem, mas sem se tornarem crianças”⁹⁴.

Os representantes do grupo 2 (filósofos da *infância*) seriam, principalmente, Lyotard e Agamben. Lyotard (1988), para se referir a algo que estaria (mais) além da linguagem e do capitalismo, inclusive atemorizando este, utiliza a imagem e ideia (etimológica) de infância (*enfance* ou *infantia*) como ‘não-falante’. Similar a uma indeterminação ou falta de determinação que jamais será (completamente) determinada, ainda que constantemente definida e subjugada pelos adultos, não encontra expressão linguística precisa – na esteira do afeto a trauma freudiano – e tem o poder de (re)começar, como a ‘natalidade’ de Hannah Arendt. Analogamente, Agamben (1982) se vale da noção de ‘infância’ como metáfora da potência que (ainda) não se efetivou, como a (experiência da) capacidade de falar que (ainda) não se expressou. Implica o próprio experienciar da linguagem à medida que o homem, enquanto animal linguístico, pode falar, mas pode também não falar ou permanecer em silêncio. MS veem tanto em Lyotard quanto em Agamben a infância – e, por consequência, a educação – como apenas uma metáfora/imagem usada para se refletir acerca de algo que está em questão na maturidade. O foco evidentemente não é a educação nem a aprendizagem. Por isso, quando se transferem suas teorias à educação, frequentemente se aborda esta por um viés ético ou terapêutico. O risco disso reside em colocar a relação (dialógica ou analítica) professor-aluno como central ou o mais importante da educação. O ponto-chave, apesar de não ser a socialização ou a contrassocialização, passa a ser “o ato de ‘fazer justiça’ (a alguém, ou ainda à infância mesma) em termos de ‘abrirem-se futuros’ como ‘capacidades de atuar e falar’” (MS, 2017a, v.a., p. 6.).

Levinas e Butler representariam o grupo 3, o dos filósofos do *ensino*. Ainda que esse grupo se diferencie daquele dos filósofos da infância, acaba muitas vezes similarmente enquadrando a educação em termos *éticos*. Levinas (1988), a título de exemplo, para indicar a demanda ética que se inscreve antes do sujeito vir a si mesmo, vale-se

⁹⁴ *Idem*

do termo (alegórico?) ‘ensino’. Na filosofia da educação, ao se trazer Levinas para se compreender a educação, faz-se, segundo MS, um caminho (quase) inverso: procura-se entender o ‘ensino’ baseando-se em (ou igualando-o a) uma relação ética, onde ‘ética’ é muitas vezes interpretada como a convocação ante (a face d)o outro como a lei maior. Nesse diapasão, a subjetividade, para se constituir, necessita de um ato de interpelação (do outro), conforme Judith Butler (2005). Quando se busca entender a educação partindo disso, é possível que se veja o (ato de) ensinar como um interpelar, exigindo que o foco esteja no aspecto relacional e performativo implicado na subjetividade da criança.

Wittgenstein (1965) seria o principal representante do grupo 4 (filósofos do *jogo*). Curiosamente, MS pouco explicitam sobre ele, realçando apenas o “revelador conceito de jogo de linguagem”, destacando que a ênfase recai mais na “prática da educação”, não explícita e especificamente na experiência educacional ou na aprendizagem pedagógica. Educação não seria nesse caso “questão de socialização ou capacidade de atuar, mas uma questão de iniciação” (MS, 2017a, v.a., p.7).

Nos quatro grupo acima citados, ainda que se possa considerar que tais teorias filosóficas atribuam certa importância à infância, à mudança via educação e à existência de condições infantis, elas simultaneamente instrumentalizam a educação e a infância, associando-as a uma “condição temporária, um mal necessário, um fator lógico em vista da mudança ética, política ou social”, ou ainda as usando como metáfora “ou prática para conceitualizar o que é difícil conceitualizar na vida adulta”⁹⁵. Por meio dos instrumentos ‘educação’ e ‘aprendizagem’, os filósofos frequentemente – como mostrado acima – explicam, ajustam ou completam seus projetos sócio-políticos ou éticos, deixando esses mesmos instrumentos às margens ou até escarnecidos; quando muito, celebram a excepcionalidade ou extraordinariedade deles. A filosofia da educação se imiscui, assim, no mesmo movimento pernicioso que instrumentaliza/marginaliza a educação e naturaliza a aprendizagem. Estas se convertem em um campo que aplica teorias de outros campos – obviamente com propósitos alheios ao pedagógico – ou que põe em prática uma função ou significado derivada(o) de práticas alheias à educação.

Com tudo isso, se por um lado há a risco da educação fundamentar-se ora na psicologia e na economia, ora na biologia e neurociências, entendendo e definindo a si própria a partir de campos

⁹⁵*Idem*

externos; por outro lado há também o risco, igualmente (ou mais) pernicioso, dela fundamentar-se em grandes filósofos, como os citados acima, convertendo de forma explícita ou implícita a educação e a aprendizagem em um “campo de aplicação ou ilustração” de tais teorias filosóficas. Uma preocupação exclusivamente pedagógica da educação e da aprendizagem são, dessa forma, facilmente descartadas em vista de “um interesse político, social ou ético” (MS, 2017a, v.a., p.7). Há aí uma espécie de ‘colonização’ da educação, na medida em que ela é entendida a partir de um ponto político, ético ou social. Como discutimos anteriormente, esse colonizador ‘imperativo da mudança’ – estudado por Sloterdijk (2014a) – parte de um juízo alheio à educação para justificar o ‘você *deve* mudar sua vida’, que seria melhor expresso como ‘nós *desejamos* mudar sua vida’.

O pressuposto comum é que há uma falta, algo escuro ou algo errado que precisa mudar, logo essa mudança (mediante a aprendizagem) normalmente é necessitada e desejada, quer dizer, vira uma (questão de) necessidade. Seja justificada por uma interpelação ética, ou por novas conformações e responsabilidades políticas; seja por um desenvolvimento e crescimento cognitivo e afetivo, ou por investimento em capital humano; de todas as formas (aprendizagem como socialização, desenvolvimento ou investimento), sempre a lógica da necessidade é seguida: ora de reprodução (ou alteração) social, ora de acumulação de capital, ora de habilidades cerebrais. Em vez de pela falta, a mudança pode ainda ser motivada por uma finalidade/meta, como no caso de ‘algo escuro’ ou ‘errado’ que precise de luz. De qualquer maneira, não foge do tratamento dado à educação como iniciação, socialização ou desenvolvimento.

MS, por sua vez, sustentam que educação, desde que vista por uma abordagem (estritamente) interna a ela, isto é, pedagógica ou educacional, não tem (necessariamente) a ver nem com iniciação, tampouco com socialização, muito menos com desenvolvimento. Notar isso equivale a dar uma ‘voz pedagógica’ ao tema ou à mudança (especificamente) pedagógica. Para tal realização, sugerem em primeiro lugar retomar uma distinção antiga, mas ainda com bastante influência, entre qualificação, socialização e subjetivação, distinção estudada, entre outros, por Biesta, Hasslöf e Ruitenberg. Biesta (2009) defende que a educação teria claramente essas mesmas três funções/papéis e, para ele, a subjetivação – o tornar-se alguém, achar um lugar (no mundo), vir à presença – deveria sobrepor-se à qualificação e à socialização, as quais normalmente propagam as regras dominantes ou ordens existentes em vez de interrompê-las ou perturbá-las. Dá a impressão que Biesta

aproxima o papel de qualificação a uma abordagem econômica; e o de socialização, a uma sociológica. A subjetivação e seu papel, nessa linha, poderiam ser aproximados de uma abordagem política da educação, como faz uma certa interpretação de Rancière: vir a ser alguém provocando a ordem social pré-estabelecida, em nome da ‘igualdade’. Poderia ainda ser aproximada também de uma abordagem ética da educação, na trilha de (certa leitura de) Levinas: vir a ser alguém fundado na invocação a partir do outro, “em termos de fazer justiça” (MS, 2017a, v.a., p.8).

De acordo com MS, o problema é que, se olharmos à educação partindo de uma perspectiva (primeira e prioritariamente) educacional, o fato de haver três funções ou papéis da educação já seria, de saída, posto em questão, ou melhor, em xeque. O que Biesta (2009) reformula lhes parece a combinação de três perspectivas *externas* (todas elas) à educação. Se Biesta considera as três como pertencentes à educação e privilegia a subjetivação, MS consideram as três *alheias* à educação e, por isso, não privilegiam nenhuma. Para eles, as três representariam apenas distintas facetas ou distintos modos de domesticar a educação: a qualificação, um modo econômico, “que impõe um valor de troca ou cálculo de investimento”; a socialização, um modo sociológico, que “impõe regras de reprodução sócio-cultural” ou de “renovação/mudança social”; e a subjetivação, um modo ético-individual ou da igualdade política, que “impõe padrões éticos ou políticos à mudança”⁹⁶. Nas três ocasiões, o que fica esquecido é justamente uma abordagem educacional ou pedagógica da educação. Isso porque ainda permanece a funcionalização ou instrumentalização tanto da educação quanto da aprendizagem, domesticando-as ao subordiná-las a (impostos) objetivos e funções *alheios* (a ela). O que MS propõem, em contrapartida, é conduzir a educação e a aprendizagem “de volta à escola”, tratando “a aprendizagem escolar como um estar-em-meio-a”, o qual não é governado “nem por um objetivo, muito menos por uma falta ou necessidade”⁹⁷.

Buscando definir qual seria e o que faria esta ‘perspectiva pedagógica’, MS iniciam pelo que ela não seria nem (jamais) buscaria: “revelar o verdadeiro papel da aprendizagem e da educação”, tampouco “a verdadeira natureza da aprendizagem por meio da liberação de suas organizações históricas”⁹⁸. Em contrapartida, eles propõem focalizar a

⁹⁶*Idem*

⁹⁷*Ibidem*, p.9

⁹⁸*Idem*

‘experiência da aprendizagem’ por si mesma, ou seja, deixá-la ‘falar’, localizando-a no arranjo (sempre) artificial ao qual chamamos ‘escola’, responsável por permiti-la ou dar tempo e espaço a ela. Essa experiência escolar de aprendizagem seria a experiência de ‘estar-em-meio-a’, a qual sempre pressupõe – para que possa acontecer – operações (escolares) radicais: as formas pedagógicas. Os autores belgas resumem, na sequência, as operações ou formas pedagógicas: 1. as de *suspensão* dos laços de qualquer família, comunidade ou Estado, similar ao bastardo de Sloterdijk, que permite a alguém passar a ser um estudante/aluno/pupilo. 2. As de *suspensão* ou interrupção da ordem e do uso ‘normal’ de certas ‘coisas’, que se tornam ‘matéria de estudo’. 3. As de *profanação* e de fazer *skholé*, que tratam de materializar o ‘tempo livre’ ou liberado da imposição de produzir, um tempo sem destino que catalisa o ‘começar’. 4. As de tornar *atento*, por meio de um duplo amor (ao mundo/matéria e à nova geração/alunos) e de técnicas disciplinadoras, em que ‘disciplina’ não é vista política ou moralmente, mas sim educacionalmente como prática de possibilitar o ‘entrar em forma’ similar ao dos atletas.

Essas formas/operações pedagógicas não têm necessidade nem “de uma utopia política projetada”, tampouco de “um ideal normativo de pessoa educada”, não podendo nem devendo ser funcionalizadas em favor dessa utopia ou desse ideal. Elas, ao contrário, tão-somente associam e organizam pessoas e coisas como um modo de “lidar com, prestar atenção a, importar-se com alguma coisa – chegar e estar em sua companhia –, em que esse importar-se requer estruturalmente uma exposição porque é confrontado com pupilos ou estudantes”⁹⁹. Então se mostram, por si mesmas, nessa realização do agrupamento de pessoas e coisas, “materializações de uma crença utópica: *qualquer um pode aprender qualquer coisa*”¹⁰⁰. Elas assumem, ao encarnarem e possibilitarem o ‘qualquer um’ e o ‘qualquer coisa’, a não-destinação – seja ‘natural’, biológica, social ou político-cultural – do ser humano, de modo que, exatamente por isso, cada um pode ser senhor de seu (próprio) destino.

Não se busca, dessa forma, qual ou como seria a escola utópica. Ao invés disso, mira-se a (própria) aprendizagem escolar como encarnação da utópica ideia que envolve ‘qualquer um’ e (pode aprender) ‘qualquer coisa’. Logo, para MS, o que faz a escola enquanto forma pedagógica é “pôr alguém em uma posição de ser capaz”, tornando-o um estudante/aluno/pupilo, ao mesmo tempo em que ‘ex-

⁹⁹*Ibidem*, p.10

¹⁰⁰*Idem*

põe' esse mesmo alguém a algo (de) fora, isto é, apresenta ou expõe (algo d) o 'mundo'. Notem bem a diferença entre, por um lado, de saída já atribuir às crianças e aos jovens (e assim também à educação) um destino (pré-)estipulado por suas habilidades ('naturais') ou identidades (sócio-culturais); e, por outro lado, não determinar qualquer destino, mas (simplesmente) dar a permissão para que crianças e jovens virem 'estudantes' e, desse modo, sejam capazes por si mesmos de performarem ou modelarem seu destino. A escola, portanto, não necessita – para ser 'política' – “de um ideal externo” ou alheio, muito menos “de uma função política projetada” (MS, 2017a, v.a., p.10); pois ela já se mostra *per se*, quando se opta por levar as crianças à escola, uma (forte intervenção) 'política'.

A imagem usada por Michel Serres (1997) para ilustrar a noção de 'ex-posição' (fora de posição ou posição fora de) é a de alguém – que não é um nadador – aprendendo a nadar: “ainda não é (completamente) capaz de nadar, no entanto não está mais constantemente procurando por um refúgio ou chão seguro sob seus pés” (MS, 2017a, v.a., p.10). MS aproveitam essa mesma imagem como alegoria da experiência (de aprendizagem) educacional ou escolar de estar entre/no meio de/em meio a, quer dizer, a condição de alguém que desamarrou os laços que o atavam a uma (segura) família, comunidade ou Estado-nação, e agora, ao confrontar-se com (algo d) o mundo afora, muitos caminhos lhe são (ainda) possíveis. A tese dos belgas consiste em afirmar que essa experiência ou condição, longe de ser uma experiência política, psicológica ou ética, é uma experiência/condição (tipicamente) educacional. Não só isso, mas também que quem possibilita ou prepara essa condição/experiência de estar 'ex-posto' são as formas/operações pedagógicas específicas, as quais, não custa (re)lembrar, são *sempre* artificiais. Para MS, é exatamente isso “que está em jogo na aprendizagem 'escolar', merece ter uma voz e está carente de uma linguagem pedagógica”¹⁰¹.

Essa voz não tem como interesse principal contar as diversas experiências escolares, ora gratificantes, ora decepcionantes, ora ainda imprevistas, mas sim possibilitar que a “experiência enquanto aprendizagem escolar”¹⁰² tenha voz. Essa experiência não é exatamente a de não ser capaz (ainda) de realizar algo (ler ou escrever, por exemplo), tampouco a de já ser capaz de realizar esse mesmo algo. Tomemos como exemplo uma criança que aprendeu a ler. Embora ela

¹⁰¹ *Idem*

¹⁰² *Idem*

provavelmente se lembre de quando não sabia ler e (até mesmo) de quando estava aprendendo, não experiencia nesses casos, contudo, a própria aprendizagem (escolar). Isso porque esta é precisamente o que está entre ou em-meio-a ‘não saber (ler ou escrever)’ e ‘já saber (ler ou escrever)’, isto é, aquilo “experienciado no momento de extrema singularidade em que escrever se torna uma possibilidade”, o qual vem “depois de não ser capaz de escrever”, porém “antes de já ser capaz de escrever”¹⁰³. Estar em meio a (coisas) é, portanto, uma experiência comum e típica da escola, onde se experiencia a interrupção de um dado curso de vida para que outros (imprevisíveis) cursos venham a ser possíveis, como também o recomeço após errar em algum feit(i)o. Dessa perspectiva pedagógica, a escola não se mostra (apenas) uma instituição normalizadora ou reprodutora de ordens econômicas ou culturais; se assim ela (algumas vezes) se mostra, é por ter sido domesticada/domada, não atuando mais como forma(s) pedagógica(s). Ela se apresenta, isso sim, educacionalmente falando, como um tempo-espaço onde se pode experienciar, após ser impelido ou convocado a atravessar o rio de uma margem a outra, a condição de “separar-se da assim chamada direção natural” (Serres, 1997, p.8).

Caso se insista em questionar qual seria o papel, função ou objetivo da escola, bem como em questionar o que estaria em jogo na experiência escolar, MS¹⁰⁴ introduzem as noções de ‘preparação’ e ‘prática’. Ao invés de fazer com que alunos operem ou produzam melhor (ou mais rápido), como muitas vezes ocorre, d(o)ar a eles o espaço-tempo necessário para pô-los ‘em forma’ (intelectual e, por que não, também física, assumindo a materialidade do pensar). Caso isso resulte em melhores *performances*, no sentido banalizado dessa palavra, de todo modo isso não é nem deveria ser responsabilidade da escola. Para que a geração seguinte possa aparecer de verdade como nova geração, para que o mundo ou a sociedade possa de fato ser renovado(a), faz-se mister focar em preparação, não em rendimento. Assim “as escolas, e não a sociedade, podem ter controle sobre essa renovação ou sobre como a próxima geração realmente usa sua preparação e estudo”¹⁰⁵. Essa (imprevisível) mudança ou renovação parece ser (tipicamente) educacional, e sempre envolve um risco à sociedade que escolhe estruturar e dar lugar às formas/operações pedagógicas da escola. Risco ou perigo à própria sociedade que escolheu isso porque, à

¹⁰³ *Idem*

¹⁰⁴ *Ibidem*, p.11

¹⁰⁵ *Idem*

medida que ela solta as rédeas de seu futuro – e do prosseguimento (ou não) de seu passado –, passa a transformação (ou mudança) pedagógica às mãos da próxima geração, a qual pode, com isso, converter-se realmente em uma ‘nova’ geração.

De acordo com MS¹⁰⁶, qualquer sociedade/comunidade que elege isso, está escolhendo educação escolar, não iniciação nem socialização. É por meio dessa escolha que uma sociedade toma ciência ou põe em questão a si mesma. A forma/operação escolar incita ou provoca uma sociedade a refletir de outra(s) maneira(s) a respeito de si mesma. Assim como a forma escolar permite a ‘con-vivência’ ou co-existência de duas gerações (uma ‘antiga’, outra ‘nova’), também assume que não há qualquer elo ou ligação ‘natural’ entre elas. Talvez por isso haja tantas investidas, tanto sociais quanto ‘escolares’, para domesticar (esse poder d)a escola, controlando ou restringindo a mudança/renovação pedagógica mediante a imposição de “normas psicológicas, éticas, políticas ou sociais”¹⁰⁷. Se por um lado há esse ‘controle’ dos perigos envolvidos quando se permite a educação escolar, por outro essa mesma imposição de controlar já expressa um receio e, simultaneamente, um “reconhecimento do radical, até revolucionário, potencial das escolas”¹⁰⁸. No final das contas, quando se abre espaço à educação escolar, imediatamente se consente que vire matéria de estudo, por isso possa até ser objetado ou posto em xeque, (precisamente) aquilo que era mais respeitado ou valorado por essa mesma sociedade. Qualquer determinação que naturalize ou sacralize uma posição, bem como qualquer vanguarda (conservadora ou progressista) associada a alguma determinação desse tipo, acaba esmorecendo perante a escola. Os propósitos sociais não têm que guiar a escola, pois esta, quando realmente existe, já é, por si mesma, “intrinsecamente política”, “afetando a sociedade”¹⁰⁹. Não se pode negar que a forma escolar (artificial), “com sua utopia e assunções antinaturais”, sem necessidade de nenhuma direção alheia, já (se) constitui uma “intervenção política” (MS, 2017a, v.a., p.12).

Uma ligeira retomada desse tópico sobre a ‘voz pedagógica’: MS iniciam mostrando como vários filósofos tendem a instrumentalizar a educação (escolar) e naturalizar a aprendizagem, deixando ambas à margem do essencial de suas teorias filosóficas. Os autores belgas se

¹⁰⁶*Idem*

¹⁰⁷*Ibidem*, p.12

¹⁰⁸*Idem*

¹⁰⁹*Idem*

dedicam, então, a dar voz a isso que está, para eles, ‘em-meio-a’ (coisas); já para certos filósofos (da educação), (apenas) nas margens. Por que essa marginalização ou ridicularização da escola/educação e da aprendizagem pelos filósofos? Bernard Stiegler (2008) nos fornece uma pista: os filósofos não só esquecem que também foram à escola, como ainda não ficam felizes se forem lembrados disso. MS (2017a, v.a., p.12), ao se questionarem por que esse esquecimento e esse desgosto ao serem lembrados, refletem acerca da ambivalência de se educar escolarmente alguém. Primeiro, prolongam essa emoção de ‘desprazer ao relembrar’ para além dos filósofos, alcançando as pessoas em geral, as quais, quando celebram suas vitórias, não gostam de associar o que lograram à escola, preferem dizer que lograram ‘apesar da’ escola. Qualquer conquista na idade adulta passa a impressão de obscurecer-se caso seja remetida ao passado educacional, manchando a ‘liberdade’ conquistada. Mesmo quando recordada, a escola aparece ou como uma ressalva, para que nossa liberdade ou independência não se macule, ou como narrativas sobre professores excêntricos que conseguiram desviar-se (e desviar-nos) da instituição normalizadora, portanto não deixam de ser também histórias que (re)afirmam sua (*nossa*) ‘independência’.

Segundo, observam que quem trabalha com educação escolar possui uma posição social marginal, que perturba de algum modo a ‘ordem’. Muitos professores, a título de exemplo, recusam-se a servir ao *mainstream* produtivo-econômico; preferem dedicar-se à nova geração. Essas pessoas implicadas em educação escolar estão, por consequência, frequentemente entre ou em meio à família e sociedade, geração antiga e recente; uma posição indefinível e (ainda) ambígua, por mais que se tente (e não se consiga) encaixar o ensino em um trabalho regular ou profissão. Afinal, ensinar “sempre implica estar fora de posição”, parecido com a condição dos artistas, pois “educação escolar diz respeito a pôr o mundo à distância a fim de estudá-lo” (MS, 2017a, v.a., p.13). O *paedagogus* grego, invocado ilustrativamente pelos autores belgas, apesar de ser um escravo, tinha prerrogativa de conduzir as crianças à escola. Era, desse modo, um ‘escravo liberado’, que “literalmente levava jovens ao tempo livre, isto é, a estudar e se exercitar”¹¹⁰. Se de um ponto de vista *pedagógico* a posição do educador/professor/pesquisador educacional é estar-em-meio-a, capaz de liberar a si e a outros, e (até) invejado por isso; de um ponto de vista socioeconômico, sua posição é às margens, ou seja, são tipos marginais, improdutivos, logo sem (tanta) importância, ainda que “instrumentais ou

¹¹⁰*Idem*

funcionais à vida real e ao mundo produtivo real (que quer reproduzir a si mesmo)”¹¹¹.

Quais seriam então as razões para essa ambiguidade ou ambivalência, que pode estar diretamente relacionada à marginalização ou ridicularização desses papéis? MS arriscam duas. A primeira: posto que educação escolar acarreta ou envolve uma mudança (de tipo específico) em alguém, tornando-o outra pessoa, mostra-se complicado “lembrar quem se era antes”, pois pressupõe “um ‘alguém’ estável que experienciaria a mudança”¹¹². Devido a essa espécie de “irreversibilidade”, a própria experiência escolar é quase impossível de se rememorar. Por mais que alguém afirme se lembrar do que era antes de aprender a somar e subtrair, por exemplo, isso é projetado desde a perspectiva atual dele (do que é ‘saber’ ou ‘ser capaz’) em direção a um estado anterior em que ele (ainda) ‘não era capaz’ ou ‘não sabia’. *Stricto sensu*, isso não é a experiência de aprendizagem, cuja lembrança mostra-se realmente árdua, se for possível. Logo, esquece-se. Poder-se-ia alegar que a estrutura da aprendizagem escolar, devido a isso, é a mesma do inconsciente ou do trauma. MS respondem que há uma severa diferença: “não é sobre uma lembrança dolorosa, mas sim sobre um esquecimento feliz, e provavelmente isso não precise de analista e terapia, mas de celebração e agradecimento” (MS, 2017a, v.a., p.13).

A segunda (possível ou provável) razão: por realizar um severo desarranjo ao dar aval a que jovens de fato ponham em questão e até em xeque (pensamentos de) adultos ou nativos, as escolas performam “um meio sem direção” (definida), onde potencialmente inúmeras direções podem aparecer. Isso está relacionado diretamente à severa e ambígua decisão de sociedades que optam por ‘fazer escola’: ao mesmo tempo que se mostra um ato generoso às gerações vindouras, causa uma espécie de temor, não-aceitação, receio ou medo proveniente da geração estabelecida: ela não quer ver seus valores e pilares questionados ou abalados – algumas vezes até sem fundamentos ou razões – por jovens ‘inexperientes’ e ‘imaturos’. Segundo MS, certos filósofos não conseguem aceitar “a ausência de razões”¹¹³. Para resumir: instrumentalizar, marginalizar ou (até) ridicularizar a escola poderia ser a expressão de um medo, temor ou receio fundamental de que “a próxima geração efetivamente se torne uma nova geração”¹¹⁴.

¹¹¹*Idem*

¹¹²*Idem*

¹¹³*Ibidem*, p.14

¹¹⁴*Idem*

Uma alegoria que conota como por vezes a filosofia, ao converter a educação em seu campo de aplicação ou de ilustração, instrumentaliza e marginaliza a educação, seria, para MS, a alegoria da caverna. Mesmo que frequentemente se pense que é uma história filosófica a respeito do que seria a educação, sobre como o filósofo-professor iluminado almeja tirar as correntes dos prisioneiros, mostrando que suas sombras e representações não são ‘verdadeiras’, levando-os, por fim, à luz do conhecimento e da realidade; na verdade, de uma perspectiva pedagógica (não filosófica), pode não ser bem assim. Conforme MS, a narrativa não seria a respeito do que é educação, senão acerca do que é um (certo) influente *éthos* (caráter) filosófico. Reconsiderando a história, ver-se-á que ela trata de filosofia, de “uma postura filosófica específica, mas não diz respeito à educação” (MS, 2017a, v.a., p.14). Por conseguinte, MS parodiam ou fazem um *palimpsesto* dessa alegoria platônica original, em busca de uma história/estória realmente pedagógica/educacional, que (bem) expresse a experiência de aprendizagem escolar. Chegam à seguinte (en)cena(ção): enquanto o filósofo *tira* os presos da caverna, o professor os *leva* até uma caverna no tempo-espaço (escola/sala de aula); enquanto o filósofo tira suas correntes, o professor gentilmente os ‘acorrenta’ para dar-lhes “tempo e espaço para pensar, estudar, mas também para apresentar-lhes o mundo e pedir sua atenção”¹¹⁵. Essa outra narrativa caracteriza-se, em tal caso, não como “uma história filosófica (crítica) sobre como liberar estudantes da escola”, senão como “uma história pedagógica sobre como levar crianças à escola”, para lhes d(o)ar “a chance de se tornarem estudantes” e “a experiência escolar”¹¹⁶.

¹¹⁵ *Idem*

¹¹⁶ *Idem*

CAPÍTULO 4: UMA PERSPECTIVA SOFISTA

Desde que foram excluídos os jogos dos sofistas, desde que seus paradoxos foram amordaçados, (...) o discurso eficaz, o discurso ritual, carregado de *poderes* e de *perigos*, ordenou-se aos poucos – com Sócrates ou ao menos com a filosofia platônica – em uma separação entre discurso verdadeiro e discurso falso, (...) um sistema de exclusão. (...) Parece que o pensamento ocidental tomou cuidado para que o discurso ocupasse o menor lugar possível entre o pensamento e a palavra, (...) para que o discurso aparecesse apenas como um certo aporte entre pensar e falar. (...) Essa antiquíssima elisão da *realidade* do discurso no pensamento filosófico tomou muitas formas no decorrer da história. (FOUCAULT, 2002, p. 46 e 62, itálicos meus).

Introdução

Este capítulo apresenta o que está sendo considerado nesta tese (como) uma ‘perspectiva sofista’, tomando por base a obra *O Efeito Sofístico: sofística, filosofia, retórica, literatura* (2005) de Bárbara Cassin. Esse livro não é uma (mera) tradução da obra francesa *L’Effet sophistique*, pois “este já havia sido publicada no Brasil antes de o ser na França” (CASSIN, 2005, p.7), sob o título *Ensaaios sofísticos* (1990), que são justamente os artigos que originaram e compuseram *L’Effet sophistique*. *O Efeito Sofístico*, então, opera na disposição da obra francesa não apenas um remanejamento, cujo sentido e importância podem ser reconhecidos, mas acrescenta a ela (outros) textos e (suas) respectivas análises. Em suas próprias palavras, nesse momento ela teve que “embaralhar as cartas de outro modo, e dar outras cartas para completar o jogo”¹¹⁷. Nota-se a manutenção dos “três grandes gestos característicos” que compunham os pilares da obra francesa, referentes ao “efeito que a sofística faz junto à história do pensamento”, quais sejam: a passagem “da ontologia à logologia, do físico ao político, da filosofia à literatura”, deixando à parte somente o “retorno do recalco sofístico”¹¹⁸ em Freud e Lacan.

¹¹⁷*Ibidem*, p.8

¹¹⁸*Ibidem*, p.7-8

Ademais, na edição brasileira, com as outras cartas e o novo (re)embaralhar, realçam-se “dois grandes momentos de constituição da sofística”: o primeiro ou “o momento fundador”, talvez ainda melhor seria denominá-lo “momento afundador” – servindo-se de Deleuze –, haja vista que “escapa a todo *páthos* de origem” quando “representa-se explicitamente como segundo, crítico”¹¹⁹: o *Tratado do não-ser* de Górgias, cuja manifestação “linha por linha” escancara de que maneira o nascedouro da ontologia – o *Poema* de Parmênides – também é “um discurso entre outros, particularmente perfomativo”¹²⁰. A filosofia replica essa afronta gorgiana, devolvendo a ‘agressão’, provavelmente não tanto por Platão, senão por Aristóteles, mediante um regulador discursivo constituído no “princípio da não-contradição”. Sua “demonstração impossível” está no livro *Gama* da *Metafísica*, onde a forte equação é imposta: “falar é significar alguma coisa, uma só coisa, a mesma, para si e para outrem”¹²¹. Assim, a obediência ao princípio da não-contradição recai, primeiramente, sobre a (entidade) palavra: ela não pode nem deve “ter e não ter ao mesmo tempo o mesmo sentido”¹²². Quem não aceita isso e permanece apreciando a homonímia e o significante, ou seja, não se sujeita à “decisão do sentido”, no caso os sofistas, não devem ser considerados homens, mas “no máximo, plantas que falam”¹²³.

Falar apenas por (prazer de) falar, sem (querer) dizer nada, equivale, nessa equação, a falar como a planta fala. Várias definições de ‘sofista’ e ‘sofística’ em grandes dicionários confirmam esse estigma. No Houaiss (2001), por exemplo, encontramos “aquele que utiliza a habilidade retórica no intuito de defender argumentos enganosos ou logicamente inconsistentes” entre as definições de ‘sofista’, bem como “filosofia que se desenvolve como puro verbalismo, sem seriedade ou solidez” entre as definições de ‘sofística’. A partir desse ponto, costuma-se encontrar (quando se encontra) os sofistas apenas – sob incriminação – “às margens da fala filosófica”, ou totalmente excluídos dessa fala, campo ou área, do lado de fora, fazendo companhia à retórica, à ficção e ao romance, ou seja, ao “sentido sem referência, desancorado do ser” (CASSIM, 2005, p.8).

¹¹⁹*Ibidem*, p.8

¹²⁰*Idem*

¹²¹*Idem*

¹²²*Idem*

¹²³*Idem*

O segundo grande momento constituidor da sofística aparece, então, como tréplica, ou seja, resposta da resposta, ou ainda “resposta à resposta aristotélica”: a segunda sofística (Élio Aristides, Filóstrato, Luciano etc.) se (re)inventa, relacionando-se com retórica, história e literatura, reivindicando “a soberania de seu estatuto discursivo”, que por vezes pode “englobar, engolir ou subjugar a filosofia”, a qual, por mais que se esforce, não logra “assemelhar-se”¹²⁴ à sofística. Investigar esses dois momentos sofísticos significa, portanto, relacionar as posições, não em termos de verdade (única), seja “eterna ou progressivamente constituída ao modo hegeliano (verdade como *télos*, em um tempo orientado)”; mas sim em termos dos “instantâneos do *kairós*, ocasião, oportunidade, graças a *mekhanai*, procedimentos, astúcias, maquinações, permitindo agarrar o *kairós* por seu tope”¹²⁵. A essa investigação, a esse relacionar (das) posições, Cassin propõe chamar de “história sofística da filosofia”. Nesta tese chamo de ‘perspectiva sofística’ (da sofística).

Duas citações captam bem – (junto com) essa alteração de perspectiva – o convite não apenas a incluir a sofística na (história da) filosofia, mas sobretudo a (re)pensar a língua escolar, a educação e o educador-filósofo não mais desde/sob o jugo de uma filosofia. A primeira é de Deleuze em *Pourparlers*:

O que se chama de sentido de uma proposição (ou de uma interpretação) é o interesse que ela apresenta. Não há outra definição do sentido, e isto é o mesmo que a novidade de uma proposição. (...) As noções de importância, de necessidade, de interesse são mil vezes mais determinantes que a noção de verdade. *De modo algum porque a substituem, mas porque medem a verdade do que eu digo.* (DELEUZE, 1992, p.162)¹²⁶.

A segunda citação é de (Sócrates falando no lugar de) Protágoras explicando o homem-medida no *Teeteto* (167b):

Aquele que pensa sob o efeito de um estado penoso de sua alma coisas igualmente penosas,

¹²⁴ *Ibidem*, p.9

¹²⁵ *Idem*

¹²⁶ Cassin que acrescenta o que está entre parênteses e o itálico.

fazemos com que pense outras coisas, pensamentos que alguns, por falta de experiência, chamam de verdadeiros, mas que eu chamo de *melhores uns que os outros, em nada mais verdadeiros*.

Em uma ‘história sofisticada da filosofia’ haveria, dessa forma, a explicitação de que a medida do verdadeiro pode não estar ligada às condições de verdade, mas sim ao ‘melhor’ ou à ‘performance’. Ao fazer essa reversão comparativa, um interesse inicial que emerge é que, “diferentemente da clausura do superlativo”, “a série comparativa nunca é, de direito, finita”. Isso ocorre porque, nas palavras de Deleuze (1992, p.160-170), “não se repara a ausência de um desconhecido”, e a incitação ou provocação do “ainda melhor” abre espaço ao “diferentemente melhor”, este assim o sendo “pura e simplesmente por ser diferente”.

Arquitetura da parte I do capítulo 4

Este capítulo está arquitetado em 3 partes. A parte I aborda como Górgias, partindo de um texto primeiro de Parmênides, leva a ontologia parmenídica às últimas consequências, subvertendo-a – ou ‘catastrofando-a’ – em *logologia*. Os itens 1 e 2 introduzem essa intertextualidade entre o *Tratado* de Górgias e o *Poema* de Parmênides. O item 3 refere-se à questão do ‘ser’ (em Homero, Parmênides e Górgias) na ontologia e na logologia. O item 4, à problemática do ‘conhecer’ e sua ligação com a regulação da linguagem. O item 5, à diferenciação entre ‘logo-logia’, para a qual a linguagem não transmite o conhecimento do ser; e ‘onto-logia’, para a qual a linguagem deve transmitir o conhecimento do ser. E o item 6 resume qual seria a ligação da logologia sofisticada com a retórica.

4.1 PARTE I: A ONTOLOGIA: UMA OBRA(-PRIMA) SOFÍSTICA

4.1.1 Górgias leitor (crítico) de Parmênides

A tese de Heinrich Gomperz (1912) de que a sofisticada não faria parte da história da filosofia, mas sim da história da retórica, e para a qual, então, o *Tratado do não-ser* é desqualificado como (somente) um “jogo” (*paignion*), já que o próprio Górgias o afirmara no *Elogio de Helena*, é conhecida e vigorou por décadas tanto na Europa quanto no Brasil. Há poucas décadas, no entanto, ganhou força o que poderíamos

chamar de ‘reabilitação sofisticada’, fundamentada principalmente no argumento de que Górgias criticaria fortemente Parmênides e, por extensão, a corrente eleática ou o eleatismo em geral. Um dos pilares dessa reabilitação é rebater a tese (da história da) retórica mediante uma ‘anti-tese’ de cunho empirista: à tese “a sofisticada não é mais do que *lógos*”, contrasta-se a (anti)tese “não, a sofisticada trata dos *pragmata*, ela vai às próprias coisas” (CASSIN, 2005, p.13), cujo representante que chega mais longe talvez seja G. B. Kerferd. Os juízos e as valorações que derivam de tal posição variam de um “empirismo subjetivista até uma ontologia fenomenológica”¹²⁷.

Nessa linha de reabilitação, os sofistas fariam parte, necessariamente, da história da filosofia, ao refutarem “a abstração vazia do ser eleático” por meio da “consideração das coisas efetivas, da realidade do mundo sensível e vivo, pluralidade, movimento, subjetividade”¹²⁸. Encaixados nessa linha histórica, embora fossem ‘reconhecidos’ como parte dela, pressupunha-se que deveriam ser superados ou ultrapassados. W. Bröcker (1958, p.440), por exemplo, na esteira de Hegel, asseverou: “O que Parmênides rejeitara como erro de uma multidão desprovida de julgamento, eles colocaram no trono da verdade. Devemos a Platão o reconhecimento de que isso também foi um erro”. Já Mário Untersteiner viu no interesse sofista (não relativista) pelos *pragmata* uma “instância do humanismo que dá sentido a essa grande tragédia fenomenológica que é a existência” (CASSIN, 2005, p.14). Kerferd, por sua vez, de forma crítica à tradição metafísica dominante e talvez na esteira de Nietzsche, vê nos *pragmata* um anti-idealismo, um momento filosófico lúcido, “antiplatônico antes mesmo de Platão”, o que é um prato cheio para nossa época que permanece (in)tentando “reverter e ultrapassar o platonismo”¹²⁹.

Para Cassin, qualquer reabilitação dessas (consideradas) ‘empiristas’, inclusive essas suas três facetas, lhe parecem “inteiramente tributárias da condenação platônico-aristotélica”, similar à exclusão da sofisticada do campo filosófico ao equipará-la à retórica. No *Teeteto* (160d-e), Platão equipara “Homero, Heráclito, todos que os seguem, ‘o homem-medida (de todas as coisas)’ de Protágoras, e a tese de Teeteto de que “a ciência não é nada mais do que a sensação”. Aristóteles aumenta essa lista, em sua refutação articulada no livro *Gama* da *Metafísica* para “demonstrar o indemonstrável princípio da não

¹²⁷ *Ibidem*, p.14

¹²⁸ *Idem*

¹²⁹ *Idem*

contradição” (CASSIN, 2005, p.14), adicionando – até certo ponto de forma surpreendente – (o próprio) Parmênides: “De modo geral, é por considerarem como pensamento a sensação – que, aliás, também é alteração – que podem afirmar que o que aparece na sensação é necessariamente verdadeiro” (ARISTÓTELES, *Metafísica*, livro *Gama*, 5, 1009, b12-14).

É assim que Kerferd (1981, p.72), ao escrever que “Para os sofistas, o ponto de partida é o próprio mundo fenomênico, regularmente considerado como constituindo todo o real e, conseqüentemente, como único objeto possível de conhecimento”, acaba se inscrevendo “nessa interpretação bastante platônica” enquanto paradoxalmente “professa um antiplatonismo” (CASSIN, 2005, p.15). O que diferenciaria sua leitura da de Platão e Aristóteles é que, enquanto para estes isso seria um erro deplorável, uma falha teórica ou uma insuficiência, para ele seria uma (outra) posição, que merece atenção e se mostra ou ‘moderna’ ou ainda ‘(hiper-)racionalista’. Apesar de ter havido uma espécie de “inversão de valores” na filosofia hoje em dia e, em consequência, a sofística vista como “empirismo mais ou menos racionalista ou mais ou menos fenomenológico” ter ganhado (algum) espaço; mostra-se “bastante insuficiente limitar-se a tal reabilitação”, haja vista que ela “deixa de lado o essencial, ou antes, o específico da sofística”¹³⁰.

Ainda que um dos efeitos possíveis do discurso de Górgias seja destronar a verdade (*aletheia*) para entronar a *dóxa*, revalorizar a sofística (apenas) assim seria reduzi-la muito. Há algo mais importante envolvido, do qual talvez Platão e Aristóteles, estrategicamente, desviaram, passando pela tangente. Sócrates, não obstante, fazendo uma espécie de apologia a Protágoras e socorrendo “a tese que empirismo e relativismo deixaram órfã”¹³¹, declara: “é preciso fazer a inversão dos estados, pois um vale mais do que o outro”, e se “o médico transforma por meio de remédios”, outros o fazem “por meio de discursos” (*Teeteto*, 166d - 167d). O sofista, desse modo, não seria aquele que faz “o falso ou a opinião” converter-se em “menos falso ou em verdade”; ele, na verdade, “faz passar do (estado) ‘menos bom’ a um ‘melhor’”¹³². Aristóteles (*Metafísica*, 6, 1011 b2s., 1011 a4, 15), devido a isso, estrutura sua refutação apontando, entre os ‘fisiologistas’ ou ‘fenomênicos’ “cujo erro é fácil de dissipar”, “um último bastião de

¹³⁰*Idem*

¹³¹*Idem*

¹³²*Idem*

irredutíveis”: os que não falam perante “dificuldades reais”, mas somente *logou kharin*, “por (prazer de) falar”.

Nota-se assim não apenas que os sofistas foram diversas vezes caracterizados como “heraclitianos desesperadamente racionalistas”, mas também que seu “empirismo, que talvez fosse a doutrina física mais apropriada a uma ciência do homem”, acabou sendo “reconduzido a uma instância lógica, indexado como concernindo ao discursivo” (CASSIN, 2005, p.16). Talvez seja o momento de retornar, assim, à tese anterior com respeito à sofística, aquela mesma que se tentou superar por meio dessa posterior ‘empirista’. Ou seja, “após ‘os sofistas são empiristas’, novamente ‘os sofistas fazem discursos’”¹³³. Não se nega que seus discursos abordem os *pragmata* e atuem sobre o mundo, mas talvez não necessariamente por serem ‘empiristas’, mas (tão-somente) porque falam. Como não cair na ‘teia de aranha’ platônico-aristotélica de que os sofistas, por preferirem “falar em vez de pensar, abrigam-se na aparência”, sendo “apenas pseudofilósofos”?¹³⁴ E como fazer isso sem recair, no rastro de Gomperz, na tese de que “eles pertencem pura e simplesmente, antes de mais nada, ou somente, à história da retórica”¹³⁵?

Uma via possível e relevante seria aproximar-se da retórica não mais pelas lentes de uma (certa) tradição hegemônica “que a faz passar irresistivelmente do filosófico ao literário”, o que pode ser feito substituindo o termo ‘retórica’ pela literalidade de ‘lógica’, ou ainda melhor, para evitar mais desentendimentos ou equívocos, por ‘discursivo’. Para Cassin, a leitura (crítica) que Górgias faz de Parmênides só pode ser “adequadamente apreendida” se (e somente se) levarmos em conta essa dimensão ‘discursiva’. Isso está longe de significar uma caída na “não filosofia”, mas, pelo contrário, parece confrontar uma (determinada) postura filosófica convencional com “uma tomada de posição tão forte acerca da ontologia e da metafísica em geral, que ela bem poderia revelar-se filosoficamente não superável” (CASSIN, 2005, p.16).

4.1.2 Tratado sobre o não-ser versus Poema sobre o ser

A provocação já irradia desde o título escrito por Górgias (e conservado por Sexto Empírico) a seu tratado: *Sobre o não-ser ou sobre*

¹³³ *Idem*

¹³⁴ *Idem*

¹³⁵ *Idem*

a natureza, na medida em que é praticamente o mesmo título atribuído por (quase) todos os filósofos ‘fisiologistas’ ou ‘físicos’, entre eles Parmênides, que escreveram tratados (denominados) *Sobre a natureza*. Há, não obstante, uma severa inversão: enquanto estes indicam por ‘natureza’ o ‘ente’, ou seja, “aquilo que cresce e vem assim à presença”¹³⁶, como Heidegger enfatizou muitas vezes; Górgias, por sua vez, designa por natureza uma radical inversão: o ‘não-ente’. O paradigma sofístico que o *Tratado* de Górgias expõe é o fato de ser “um discurso segundo”, que imita e ao mesmo tempo critica um discurso anteriormente feito (primeiro), “no caso o *Poema* de Parmênides, fonte de toda ontologia platônico-aristotélica sob a qual vivemos” (CASSIN, 2005, p.17).

Logo depois do título, Górgias, mediante um gesto discursivo, contrapõe-se à expansão do poema:

“Nada é.”

“Se é, é incognoscível” (ou “Se é, não pode ser apreendido pelo homem”).

“Se é e se é cognoscível, não pode ser mostrado aos outros” (ou “Se é e se é cognoscível, não pode ser formulado e explicado a seu próximo”).

(GÓRGIAS, in CASSIN, 2005, p.278)

Em vez do autodesdobrar-se do ‘ser’ “na plenitude esférica de sua identidade presente e apresentada”, em vez de “sua perda” no “mundo dos homens e das opiniões” e de sua “retomada em um cosmos enriquecido, pleno de pensamento”, em vez da natureza vista como “progresso, acúmulo identitário, simples ou dialético”; o tratado simplesmente expõe como ponto de partida “uma estrutura de recuo”, a qual abocanha já na saída “a tese máxima” para, em seguida, ir comprimindo-se conforme “as características da antilogia, da defesa, do discurso ainda sempre segundo” (CASSIN, 2005, p.17). Cada uma das três teses primeiramente apresentadas e posteriormente desenvolvidas por Górgias podem ser vistas como uma “inversão irônica ou grotesca do Parmênides” que milhares de escolas, desde a época de Platão até hoje, ao redor de todo o mundo, fizeram-nos decorar: “que há o ser, pois o ser é e o não-ser não é”; “que esse ser, por essência, é cognoscível, já

¹³⁶ *Idem*

que ser e pensar são a mesma coisa”¹³⁷; e que esse conhecimento pode ser transmitido.

Através dessa ontologia parmenídica a filosofia, ou pelo menos “essa filosofia primeira que foi denominada (de) metafísica”, pôde dedicar-se com afinco “muito naturalmente” a seu caminho de “conhecer o ser enquanto ser” e formar nessa linha “doutrinas, discípulos e escolas”¹³⁸. Se as palavras-chave dessa herança parmenídica seriam – indubitavelmente – ‘ser, conhecer, transmitir’; as palavras-chave da inversão gorgiana seriam – verossimilmente – ‘não-ser, não (é possível) conhecer, não (é possível) transmitir’. Essas inversões em série “não vêm do exterior como um truque arbitrário”, senão mostram-se *intrínsecas* ao (próprio) *Poema*, como uma repetição *ipsis litteris* de seu (próprio) conteúdo. No diálogo platônico *Sofista*, o personagem Estrangeiro atesta que é o enunciado parmenídico quem desmente a si mesmo, funcionando como um ‘interdito’ que não poderia/deveria ter sido dito. O que Górgias faz, portanto, é apenas “tornar manifesto que o poema ontológico já é em si um discurso sofístico, e mesmo – toda a *philosophía perennis* está aí para testemunhar isso – o mais eficaz de todos os discursos sofísticos possíveis” (CASSIN, 2005, p.18). A sofística poderia ser, então, quem sabe “uma outra espécie de poesia, poesia de gramáticos talvez, que se esforça em desvelar os mecanismos da graça eficaz da linguagem”¹³⁹.

4.1.3 Ser/não-ser, ente/não-ente: a *krísis* abalada

4.1.3.1 As duas versões do *Tratado* de Górgias

O referido tratado de Górgias nos chegou graças à transmissão (ou *reconstituição* do original) feita duas vezes: por Sexto Empírico, em seu *Adversus Mathematicos* (VII, 65-87); e na terceira seção de um pequeno impresso (opúsculo) anônimo comumente chamado de ‘pseudo-aristotélico’, ao qual se atribui a denominação *De Melisso, Xenófanes e Górgias* (M.X.G.). Para Cassin, (2005, p.18), enquanto o M.X.G. atenta-se ao que o *Poema* de Parmênides diz, buscando explicitar como ser e *lógos*, no alvorecer da ontologia, estão imbricados; Sexto, por outro lado, com sua preocupação cética de anular o critério da verdade, vale-se “de uma lógica que se aplica a proposições já

¹³⁷ *Idem*

¹³⁸ *Idem*

¹³⁹ *Idem*

constituídas”, não se atentando a “emergência da estrutura proposicional (do poema) como tal” (CASSIN, 2005, p.18). Cassin considera, assim, a versão de M.X.G. “uma escuta desmistificadora mais violenta, pois mais à espreita da origem, da violência da ontologia”¹⁴⁰.

No *Poema* parmenídico, “os dois únicos caminhos de busca que se pode pensar” são nomeados pela deusa no fragmento II, a partir do verso 3:

O primeiro que é e que não é (possível) não ser,
é caminho de persuasão, pois segue a verdade.
O segundo que não é e que é necessário não ser,
esse, eu te digo que é uma vereda muito
enganadora
pois não poderias conhecer justamente aquilo que
não é
(pois não se pode realizar isso)
nem dizê-lo.

Delimitam-se dois lados bem nítidos: o primeiro, que ‘é’ e onde se encontram a verdade e também – não esqueçamos – a persuasão. O segundo, o qual ‘não é’, e ponto. Não há mais o que estender, explicar, ou seja, não se pode conhecer nem dizer o que identifica ou caracteriza o ‘não é’, pois tal vereda é impossível, irrealizável. Tanto o é que no fragmento VIII “só permanece a palavra do caminho: é”.

Primeira tese de Górgias: “Não é, diz ele, nada” (M.X.G., 979a 10), ou “Que nada é” (SEXTO E., 65). Ela se contrapõe de maneira direta, o que é ainda reforçado em sua retomada condicional-concessiva subsequente (“se é”), ao “*estin*” (‘é’) parmenídico. Sexto faz sua demonstração partindo de forma exclusiva do fato de que é impossível achar ou descobrir um sujeito que venha a propósito à “palavra do caminho: é”. Se não há qualquer sujeito viável a isso, logo conclui: “o fato de que: nada é”¹⁴¹. Em suma, se “não há alguma coisa para ser”¹⁴², então “nada é”¹⁴³. Para Sexto, nem o ‘ente’ nem o ‘não-ente’, separados ou juntos, poderia(m) ser. O não-ente não pode ser (sujeito do ‘é’) porque, caso fosse, seria (por *ser* não-ente) e não seria (por ser *não-ente*) simultaneamente. De forma similar, “nenhum dos predicados pensáveis, separadamente ou em conjunto, aplica-se ao ente” (CASSIN, 2005,

¹⁴⁰*Idem*

¹⁴¹*Ibidem*, 76

¹⁴²*Ibidem*, 66

¹⁴³*Ibidem*, 65

p.20), demonstrando da mesma forma que o ‘ente’ tampouco pode ser sujeito do ‘é’, para que não se chegue a uma contradição barrada no e pelo *Poema*. A lógica de Sexto exaure os casos para deduzir que nada é, haja vista que não há nada que poderia de fato ser. A conclusão a que se chega é que a ontologia mostra-se um impasse, portanto a frase deveria parar no impessoal ‘é’, sem (qualquer) sujeito, como os verbos sem sujeito, por exemplo: ‘Relampeou’.

A versão de M.X.G., contrariamente, aproxima-se muito mais do *Poema*, desnudando não só o sujeito ‘(o) ente’ como resultado ou produto do verbo ‘é’, mas também as operações discursivas que modelaram ou constituíram a ontologia como tal. Ao fazer isso, mostra que “o mesmo tipo de operações pode, e mesmo deve, acontecer para a via pretensamente impraticável do ‘não é’, quer dizer, tanto o ‘é’ “goza do estatuto de exceção injustificável” no poema, quanto o ‘não é’ (que) fornece a “regra para o ‘é’” (CASSIN, 2005, p.20). A *krísis* – enquanto separação ou distinção inconciliável – instaurada por Parmênides entre o ser e o não-ser no ponto de partida da (história da) filosofia, como alternativa exclusiva (é *ou* não-é), é justamente o foco da crítica de Górgias. A pretensa necessidade da ontologia passa a ser possível, então, “se e somente se erigimos como regra uma exceção que se ignora: quando fazemos do ser uma tese, e do ente o herói de um romance”¹⁴⁴.

4.1.3.2 O *Poema* lido pela versão de M.X.G.

Em vez de uma demonstração, como havia em Sexto Empírico, agora há duas em dois diferentes níveis. Uma delas, baseada no sujeito, junta as teses dos outros eleatas para provar que, se nenhum predicado se aplica ao sujeito, então não há sujeito, ou seja, não existe ‘algo’ para ‘ser’ (M.X.G., 979 a19). Sexto usou essa mesma matriz argumentativa para demonstrar (apenas) por que o ente não era sujeito. A outra demonstração, considerada ‘própria’ de Górgias, toma por base o verbo como tal: se nem ‘ser’ nem ‘não ser’ podem se sustentar na posição de verbo, “porque não há verbo para ser”¹⁴⁵, então “nada é”. Essa conclusão é, assim, duplamente necessária: não existe o verbo ‘ser’, tampouco um ‘ente’ que conviria a esse verbo (que nem existe). Uma dupla negação reforçada, portanto, tendo como referentes tanto o verbo quanto o sujeito, inauguram o enunciado da primeira tese: “não é (absolutamente) nada” (*ouk einai ouden*), bem diferente do que aparece

¹⁴⁴ *Idem*

¹⁴⁵ *Ibidem*, 979 a24

em Sexto, o qual indica apenas que não há um sujeito: “Nada é” (*ouden estin*).

Jogando com as implicações do verso 3 do fragmento 2 do *Poema* – que é e que não é (possível) não ser –, Górgias apresenta uma fórmula homonímica e anfibólica: “*hotiouk estin oute einai oute me einai*” (M.X.G., 979 a24s). Há homonímia já que há jogo “com todos os sentidos não categoriais do verbo ser” (*estin*): “verbo de existência, cópula ou impessoal marcando a possibilidade” (CASSIN, 2005, p.21). Há anfibologia ou ambiguidade já que, de acordo com o sentido atribuído a *estin*, possibilitam-se pelo menos três verossímeis e distintas construções. Quando se atribui o sentido de verbo de existência, os dois infinitivos são sujeito (composto): “Nem o ser nem o não-ser existem”; se o sentido for de cópula, os infinitivos passam a predicado (de um sujeito elíptico): “não é nem ser nem não-ser”; com o sentido de modalidade ou possibilidade, os infinitivos passam a complementivos: “não é possível ser nem não-ser”. Uma tradução que tente dar conta da polissemia ou ubiquidade da frase poderia ser: “não é (possível) ser nem não ser”. Górgias, em sua demonstração, não exclui nenhum dos sentidos; ao contrário, deriva um do outro regradamente: se nem ser nem não-ser existem, então não podem ser verbos de (nenh)uma frase, tampouco aplicados a um sujeito.

Caso o *Tratado* de Górgias seja levado a sério como “uma leitura e um contratexto ao *Poema*”, então “o equívoco, homonímico e sintático”, deverá ser visto não como “acaso ou defeito”, mas sim como “funcionamento deliberado de um recurso da língua”, que põe em jogo e torna “manifesta a maneira pela qual esse mesmo recurso já é explorado, mas de modo sub-reptício, no texto fundador” (CASSIN, 2005, p.22).

(...) após uma primeira demonstração bem a seu estilo, em que diz que não é possível nem ser nem não ser. Pois se o não-ser é não-ser, assim como o ente, o não-ente seria: com efeito, o não-ente é não-ente assim como o ente, ente, de modo que são, bem como não são, as coisas efetivas (M.X.G., 979 a25-28).

A demonstração de Górgias presta uma atenção minuciosa à diferença entre as “expressões gramaticais (infinitivo, substantivado ou não; particípio, substantivado ou não)” (CASSIN, 2005, p.22), o que impulsiona a uma determinada leitura do *Poema*. Sabe-se que a deusa revela duas vias ao filósofo (a que ‘é’ e a que ‘não é’), ordenando de

forma solene a que se evite a segunda. Ainda que muitas vezes se pense assim, Górgias não entra por essa via ‘proibida’, o que manifestaria mera desobediência ou violência externa sem tanto interesse. Ele não apenas repete o gesto de evitar (tal interdito), como ainda o delimita e circunscreve (bem), engajando-se na proposição “não é não é” ou “o não ser é não ser”. Essa mera proposição já mostra a catástrofe, pois, quando acionada, nada mais detém o processo de identidade feito para o ‘não é’, “em conformidade com o que se efetua para o ‘é’, no e pelo poema”¹⁴⁶. Para melhor explicitar, tomemos os dois primeiros versos do fragmento VI de Parmênides: “É preciso dizer e pensar que (é) sendo (que) é. Pois só há ser para ser (‘é’ tem como sujeito ‘ser’), e é nada que não é (e ‘não é’ não encontra nenhum sujeito)”.

O ‘é’ desdobra tanto um infinitivo que funcionaria como sujeito do verbo ‘é’ (o ‘ser’), ou ainda como modalidade (“pois é possível ser”, outra possibilidade de tradução); quanto o denominado ‘particípio’, forma verbal que se aproxima do substantivo, “em sua duplicidade ou dobradura morfológica carregada de heideggerianismo: é preciso dizer que ‘é’ ‘sendo’, quer dizer, ‘à medida que’, ‘quando’, ‘enquanto é’” (CASSIN, 2005, p.23). Esse ‘particípio’, quando ganha um artigo antes dele, converte-se em substantivo ou “sujeito pleno”, como ocorre “no meio do fragmento VIII (32): *to eon* (o ‘ente’)”¹⁴⁷.

4.1.3.3 O Ente e Ulisses

Esse fragmento VIII do *Poema* de Parmênides, em que o ente aparece tal qual, pode ser visto como um *palimpsesto* de um trecho do poema homérico por excelência, *Odisseia*. Para Cassin¹⁴⁸, talvez “a matriz e o paradigma do palimpsesto entre ‘literatura’ e ‘filosofia’, em sua conjunção de ‘poema’”, encontre-se no interior desse fragmento e, se assim o for, uma analogia entre o herói de Homero (Ulisses) e o herói de Parmênides (o Ser) mostrar-se-ia factível e relevante. Isso ajudaria no delineamento ainda mais preciso “do tipo de discursividade que o *Tratado* se empenha em fazer funcionar catastroficamente”¹⁴⁹. Nessa linha, Parmênides emprestaria elementos da sequência narrativa clássica para instituir, na/como língua, “o personagem filosófico definitivamente

¹⁴⁶ *Idem*

¹⁴⁷ *Idem*

¹⁴⁸ *Ibidem*, p.24

¹⁴⁹ *Idem*

soberano que é o Ser”¹⁵⁰. O *Poema* parmenídico deveras já foi considerado uma ‘epopeia filosófica’ ou, nas palavras de Guthrie (1969), “odisseia espiritual”: um ser excepcionalmente dirigido pela deusa, em busca de conhecimento, ameaçado por erros, desvios e enganos.

O lugar-comum vai mais além da analogia de alguns temas ou motivos, bem como do fraseado épico, chegando a superpor a imobilidade “de Ulisses atado ao mastro por seus companheiros no episódio das Sereias” à imobilidade do ser, descrito como uma “esfera retida por uma necessidade potente nos liames do limite”: tanto Ulisses quanto o ser “permanece(m) aqui mesmo solidamente plantado no solo” (CASSIN, 2005, p.24).

Por outro lado, imóvel nos limites de grandes liames, ele é sem começo, sem fim, porque nascimento e perda foram para longe lançados totalmente, a crença verdadeira os repeliu. O mesmo e permanecendo no mesmo, ele se mantém em si mesmo, e é assim que *firmemente ele permanece aí*, pois Necessidade poderosa o mantém *nos liames do limite* que o encerra à sua volta; é por isso que não se permite que o ente seja privado de completude pois ele não está em falta, senão em sendo, tudo lhe faltaria. (PARMÊNIDES, *Poema*, fr. VIII, 26-33)

(Circe) ordena de início fugir às modulações das Sereias de canto divino e ao prado em flor enquanto ordena que eu ouça sua voz; mas atem-me *em um liame* doloroso, para que *firmemente eu permaneça aí*, ereto ao pé do mastro, e que eu seja mantido *nos limites* que dele partem. Mas se vos suplicar e ordenar que me soltem, então apertai ainda mais os laços. (HOMERO, *Odisseia*, XII, 158-164)

Existem pelo menos duas formas de proceder para lidar com essa intertextualidade. A primeira se serviria de uma “causalidade de tipo histórico”, em que o trecho da *Odisseia* seria a “causa material” a que o *Poema* lhe “dá uma forma diferente” (CASSIN, 2005, p.26). Mourelatos (1970, p.9) segue essa via, alegando que “Parmênides utiliza velhas

¹⁵⁰ *Idem*

palavras, velhos motivos, velhos temas e velhas imagens precisamente para pensar novos pensamentos e através deles”. Embora relevante, essa via de análise se depara com embaraços tanto em relação a precisar de que forma o antigo dá lugar ao novo, quanto ao inserir uma terceira ocorrência das mesmas palavras, dessa vez dirigidas aos cavalos presos por Poseidon em uma gruta no mar para que “permanecessem ali”.

A outra forma de proceder diante desse paralelismo seria ver uma “continuidade temática” entre os dois textos, em que o Poema poderia ser lido como a (primeira?) alegoria filosófica da viagem de Ulisses. Não basta, dessa forma, fundamentar-se em evidências cronológicas ou linguísticas, haja vista que a determinação causal cede espaço à finalidade hermenêutica. Parte-se, assim, de uma espécie de “movimento retrógrado do verdadeiro”, pois agora, “no ‘como se’ da finalidade, é a temática filosófica que vai permitir ler aquilo que da narrativa deve permanecer, que fixa seus traços pertinentes” (CASSIN, 2005, p.27). Ao invés da *Odisseia* fornecer ao *Poema* os tópicos materiais, é este quem fornece àquela seu sentido. Nessa interpretação que Parmênides faz da *Odisseia* talvez esteja uma chave para se interpretar o próprio poema, “num procedimento cruzado ou circular”, “nos próprios lugares em que Parmênides a convoca”¹⁵¹.

Nessa analogia, “Ulisses e o ‘homem que sabe’, aquele que diz ‘eu’ e a quem a deusa se dirige, ocupam o mesmo lugar na busca do retorno ou da verdade”¹⁵². A única substituição é que, em vez do herói Ulisses ser mantido nos liames do limite, agora ‘o que é’ passa a ocupar esse papel de protagonista. Desdobra-se, assim, um deslocamento daquele ‘que sabe’ para aquele ‘que é’, do homem para o ente, confirmado no verso “o mesmo é pensar e aquilo de que há pensamento, pois sem o ente...” (PARMÊNIDES, *Poema*, VIII, 34s.). Na passagem da epopeia à filosofia apareceria, então, uma “bifurcação do sujeito, tensão entre o sujeito que conhece e o sujeito que é, que se poderia denominar sujeito e objeto, espírito e natureza, vontade e representação” (CASSIN, 2005, p.28). Se há esse descompasso, haveria então que tipo de aproximação?

A imobilidade é o que os aproxima. No caso de Ulisses, esse ‘laçar’ vem de fora, é uma violência ou coação externa. Paradoxalmente, ele mesmo (foi) quem a ordenou, inclusive que lhe desobedecessem caso pedisse para soltar. Sua atitude configura-se, portanto, “uma ação redobrada, um domínio de si que utiliza os outros, uma autonomia

¹⁵¹ *Idem*

¹⁵² *Idem*

ardilosa”¹⁵³. No *Poema*, a violência também vem de fora: da (deusa) Necessidade e seu poder, capaz de mantê-lo nos liames do limite. Cassin se questiona se, assim como os companheiros são uma instância de Ulisses, não seria a necessidade uma instância do ente. *Anagke* ou *Ananke*¹⁵⁴, nome grego representativo da (deusa) Necessidade, traz em sua etimologia *agkos* (curvatura) ou *agkon* (cotovelo), prenunciando a circularidade do *amphis* (‘em toda a volta’, VIII, 31) e da volta sobre si do *télos* (fim, finalidade) (VIII, 32 e 42), ou seja, a representação do ente como ‘esférico’. A necessidade é justamente quem mantém a dualidade ao reforçar a identidade daquilo que é: “o mesmo e permanecendo no mesmo, ele repousa em si mesmo, e é assim que ele permanece plantado aí”¹⁵⁵.

Essa identidade “dita duas vezes, e a primeira vez de maneira ainda duplicada”, fornece

assim a matriz dos enunciados bem como das críticas filosóficas ulteriores: identidade física do mesmo no mesmo (objeto/lugar, que as críticas zenonianas ou sofísticas dissociarão); identidade lógica do que permanece ele mesmo junto de si (em si e para si)”, segundo a fórmula da ideia platônica, que os átomos de Demócrito multiplicarão e agregarão ao infinito” (CASSIN, 2005, p.29).

Se é preciso o retorno a si (mesmo), então há a flexão ou reflexão da necessidade, esse outro sendo um mesmo, fixando solidamente aquilo que é. Somente em consequência “pode advir a substantivação-substantificação completa do ‘ente’ (*to eon*, VIII, 32)”, o qual não seria “apenas o efeito de uma imobilização em limites físicos, mas o resultado da autolimitação lógica necessária à posição de identidade” (CASSIN, 2005, p.29). Interpretando-se o *Poema* enquanto uma “progressiva identificação do sujeito de ‘é’, palavra do caminho; a última etapa agora alcançada é aquela em que o ente se torna representável, esfera”¹⁵⁶.

¹⁵³ *Idem*

¹⁵⁴ Dois outros nomes próprios são usados para se referir ao que “prende e fixa”: *Diké* (VIII, 14), a “Mostradora”, que mostra/indica os caminhos; e *Moirá* (VIII, 37), a “Repartidora”, que aparece antes da “diversidade mortal das palavras e das mudanças” (CASSIN, 2005, p.28).

¹⁵⁵ *Ibidem*, 30

¹⁵⁶ *Idem*

A *Odisseia*, a seu turno, já foi muitas vezes lida como uma busca do retorno ou da identidade, e o episódio das Sereias mostra-se crucial nesse viés. Dois exemplos de interpretação nessa linha: uma neoplatônica, cuja alegoria da alma seria Ulisses atado ao mastro. Se não for seduzido pela música carnal, a alma finalmente logrará “recuperar sua pátria celeste para, enfim, repousar longe do túmulo que é o corpo, em seu lugar próprio, em perfeita adequação consigo mesma”¹⁵⁷. Outra interpretação é uma (mais) ‘moderna’, hegeliano-marxista, de Adorno e Horkheimer na *Dialética do Esclarecimento*, em que Ulisses seria o “protótipo do indivíduo burguês”, alguém extremamente fraco perante as forças da natureza, que só se realizaria completamente caso tomasse consciência de si. Nessa linha, suas aventuras seriam todas tentações que procuram desviar ou tirar o eu da rota/trajetória de sua consciência/lógica. As Sereias não seriam mais, então, o atrativo da carne, senão o atrativo mágico da arte antes de ser reduzida a uma simples estética. Qual perigo representaria o canto das Sereias no paralelo parmenídico? Em outras palavras, de que canto das Sereias deve o ente se proteger, distanciar-se ou mesmo fugir?

Certamente (todos ou a maioria de) nós, enquanto leitores de nossa época, não somos mais tão sensíveis ao ritmo lírico que as Sereias entoam de forma (mortalmente) fascinante. No entanto, cabe lembrar que elas chamam Ulisses por seu nome de glória, propondo-lhe escutar seu glorioso passado (a *Ilíada*) que ele tão bem conhece. Acrescentam ainda que conhecem tudo o que pode advir sobre a terra. Desse modo, mais do que a tentação/sedução de se perder/desviar no passado, como Adorno e Horkheimer acentuam, manifesta-se a ‘tentação de se perder “em tudo o que pode nascer” (HOMERO, *Odisseia*, XII, 191), ou seja, “no evento, no devir, seja ele passado ou por vir: no tempo” (CASSIN, 2005, p.30). É esse próprio devir que se repete no canto como matéria (da) narrativa. O canto das Sereias simboliza assim, paradoxalmente, “a imortalidade da glória e a realidade física da morte, dos ossos e da carne em putrefação”¹⁵⁸. Então, para escapar dessa sedução, conseguindo retornar à sua pátria e aos seus familiares, faz-se mister “escapar não apenas da morte, mas de sua glória e da própria epopeia”¹⁵⁹.

Similarmente, o ente, mediante sua autolimitação nos liames do limite via crença verdadeira, escapa tanto do nascimento quanto da morte típicos da errância épica. O ente, o qual “nunca foi nem nunca

¹⁵⁷ *Idem*

¹⁵⁸ *Idem*

¹⁵⁹ *Idem*

será” (PARMÊNIDES, *Poema*, VI, 5), somente “se imobiliza em uma identidade presente a si mesma ao deixar o tempo e o devir fora de seus limites” (CASSIN, 2005, p.31). Os (de espíritos) errantes, que frequentemente ‘erram’, em toda a anfibologia do termo, são os ‘mortais’, dos quais se afirma “estarem na errância ou no extravio” (PARMÊNIDES, *Poema*, VIII, 54). O discurso desses não é o da ‘verdade’, senão o das “opiniões mortais” que duplicam e criam antilogias ou contradições. Assim como as Sereias traiçoeiramente nomeiam “Ulisses, glória dos aqueus” (HOMERO, *Odisseia*, XII, 184-185), a *dóxa* também nomeia, renomeando “nesse mundo em que se morre, cheio de eventos contraditórios, variado e cambiante e, se o paralelo vale, decididamente cheio de encanto” (CASSIN, 2005, p.31).

Quando se olha à *Odisseia* e ao *Poema* não só cada um encerrado em si, mas também como alegoria ou metáfora um do outro, o canto das Sereias pode ser um “espelho ou caricatura da epopeia na própria epopeia”: assim como Ulisses passa atado, elegendo uma identidade mínima em vez dos rumores de sua glória, sendo “reconhecido apenas por seu cão ao chegar ao país”; a *dóxa* “espelha ou caricaturiza a *aletheia* no seio da própria *aletheia*”, pois “o ente que lhe escapa é, também ele, atado em uma identidade mínima”¹⁶⁰. Utilizar a via do palimpsesto para fazer uma analogia entre Ulisses e o ente é confirmar, não só por Górgias como também por outros meios, que “o ser é um efeito do dizer”, ou seja, um “personagem filosófico”, da mesma forma que “existem personagens narrativos”, todos eles “produtos do discurso”¹⁶¹. Além disso, é também parar a cena “no momento em que adquire seu nome de sujeito: o momento da identificação, da representação, é também o momento da maior violência”, na medida em que se põe em jogo, “ao mesmo tempo, a criação e a recusa de um outro mundo, ou do mundo do outro, criação e recusa estruturalmente ligadas ao próprio processo da identidade”¹⁶².

4.1.3.4 O Sofisma da Ontologia

Vejamos, agora, sinteticamente, como o sujeito do *Poema* é abordado pelo *Tratado*. Em Sexto Empírico, o ‘não-ente’ jamais seria sujeito do ‘é’ porque, caso contrário, seria simultaneamente sujeito do ‘é’ e do ‘não é’, ou seja, um absurdo que não tem lugar. “Trata-se, em

¹⁶⁰ *Idem*

¹⁶¹ *Idem*

¹⁶² *Ibidem*, p.32

suma, apenas da autocontradição do ‘não-ser’” (CASSIN, 2005, p.32). Já no De M.X.G., embora a contradição esteja igualmente presente, agora é “como resultado da constituição da identidade do não-ser”, produzida “de modo incontornável no modelo da identidade do ser no e pelo poema”¹⁶³. Assim, o verbo passa a sujeito, indo de “Se o (fato de) não ser é não ser” (M.X.G., 979 a25) a “O não-ente é não-ente, assim como o ente é ente”¹⁶⁴. Em consequência, o não-ente seria, da mesma maneira (e não de outra nem menos) que o ente. Outra consequência que se depreende disso é a impossibilidade de se saber se o sujeito, quando se enuncia apenas o verbo ‘é’, tanto “nas frases como no mundo” (*tapragmata*), é “como é o ente ou como é o não-ente”, tampouco “se ele é mais não-ente do que ente” (CASSIN, 2005, p.32). Para dizer de outro modo: impossível saber de verdade se o caminho no qual se entra é o do ente ou o do não-ente.

Dessa maneira, é exatamente o mesmo movimento que tenta diferenciar o ente do não-ente, supondo que se possa ao menos pronunciar o não-ente para diferenciá-lo, que realiza sua indistinção do seio da própria distinção (*krísis*). Hegel (2016) expressa muito bem isso no começo da *Ciência da Lógica*: “os que insistem na diferença entre o ser e o nada deveriam nos *dizer* em que ela consiste”. Górgias, de maneira perversamente fiel, di-la no lugar de Parmênides, apontando a falha em não dizer na origem. Esse discurso segundo, então, repete o primeiro, e com segurança, “em todos os sentidos do termo, e nessa segurança reside a reversão” (CASSIN, 2005, p.32). A catástrofe da repetição discursiva, como um gesto engajado fiel ou literalmente no/pelo *Poema*, opera-se mediante “uma outra repetição”: aquela “constitutiva da proposição de identidade”¹⁶⁵. Quando se repete o mesmo termo como predicado, afirma-se sua identidade; porém, simultaneamente, enuncia-se sua diferença, uma vez que em “o não-ser é não-ser”, “em Grego como em Português, os dois termos não têm mais nada de idêntico”¹⁶⁶.

Em Grego, quiçá por isso ainda mais forte a catástrofe, só se identifica o predicado pela (simples) ausência de artigo. O sujeito, marcando sua consistência/substancialidade pela presença anterior do artigo, pressupõe, assim, uma (certa) ‘existência’ anterior; quer dizer, antes de alegar “o não-ser é não-ser”, faz-se necessário pressupor (que)

¹⁶³*Idem*

¹⁶⁴*Ibidem*, a27

¹⁶⁵*Ibidem*, p.33

¹⁶⁶*Idem*

“o não-ser é (existe)”. A crítica do anônimo (M.X.G.) incide, por sinal, nisso, mostrando a incompatibilidade da dupla identidade do não-ente quando se afirma algo assim, pois ele passa a ser (algo) e não ser (algo) ao mesmo tempo: “é como se se tratasse de dois entes, em que um é e o outro parece: o primeiro é, mas quanto ao outro, não é verdade dizer que ele é, pois é primeiramente não-ente” (M.X.G., 979 a37 - 979 b). Contudo, o discurso, por si só, com sua “linearidade constitutiva ligada à sua temporalidade”, “não pode evitar a produção dessa catástrofe que o sofista, e mais ainda o anônimo, buscam tornar perceptível” (CASSIN, 2005, p.33).

Daí se depreende que o sofista não ocupa a posição que o Estrangeiro o incrimina, a do ‘não-ser’, como se ele houvesse desobedecido por pirraça a ordenação da deusa; tampouco se recusa a diferenciar as diversas acepções do ser, como Aristóteles diagnostica. O que o sofista faz é, em primeiro lugar, manifestar “que a exceção, o equívoco – em uma palavra, o sofisma – é o erro do outro: referir-se (apenas) ao ‘é’ e dar-lhe um (único) tratamento ontológico. O jogo de palavras – o jogo de língua – está criado, difícil segurá-lo depois que emergiu. Na sentença “o ser é ser” a diferença entre sujeito e predicado quase nem se percebe, sendo diluída ou anestesiada, posto que as duas asseverações, “o ser é ser” e “o ser é” praticamente se equivalem ou se reforçam. Não se pode atribuir ao sofista a acusação de tirar proveito de um engano/equívoco/erro, na medida em que quem explora, dissimula e institui como regra a identidade tradicional, servindo-se do (equívoco do) ‘é’, é o próprio (enunciado do) *Poema*. Não obstante, quem permite dar-se conta de tal (dissimulação no) curso do discurso e da diferenciação que se imiscui na identidade é o ‘não-é’: “por isso ele que deve se tornar a regra do é” (CASSIN, 2005, p.34). Portanto, conforme “o olhar que se lance sobre elas, a homonímia e a anfibologia devem assim aparecer quer como a essência pensante de uma língua, quer como seu desnudamento, sua virtuosidade gímnica”¹⁶⁷.

Górgias consegue operar então um “efeito-limite”, por meio do *Tratado*, o qual desnuda que,

se o texto da ontologia é rigoroso, isto é, se ele próprio não constitui uma exceção em relação à regra que ele instaura, então é um texto sofístico. Duplamente: primeiro porque toda identificação do ser, tal como se prova pela do não-ser, apoia-se

¹⁶⁷ *Idem*

em um equívoco entre cópula e existência eternamente característico do sofisma. Em seguida porque o próprio ser, tal como Ulisses pelo poema homérico, é *de facto* produzido como um efeito de linguagem, e dessa linguagem que opera no poema: o ser da ontologia nada mais é do que um efeito do dizer. (CASSIN, 2005, p.34)

É precisamente isso que escapa a todas aquelas ‘revalorizações’ sofisticadas às quais nos referimos: o que o sofista opera “não é a evidência sensível dos *pragmata*, mas o próprio fato do *lógos*, sua existência concreta”. Nesse diapasão, não é o mundo exterior que convence Parmênides de seu erro/engano ou utopia, tampouco o sofista contesta o *Poema* a fim de se adequar melhor às coisas. Simplesmente o discurso sofista presta “uma maior atenção ao próprio discurso, a começar pelo de Parmênides”¹⁶⁸.

4.1.4 A linguagem e suas regulações (filosóficas)

4.1.4.1 “Se é, é incognoscível”: o (impossível) *pseudos*

Tudo se passa, portanto, ao redor da imperiosa necessidade da *krísis* (separação, distinção), a qual, para dar identidade ao ‘ser’, pronuncia o ‘não ser’; como também ao redor da paradoxal afirmação de que não se pode nem se deve dizer o ‘não ser’, enquanto o próprio *Poema* (frag. VII, 1-2) o diz, ainda que (apenas) para barrá-lo: “Pois jamais isso poderá ser conciliado: que não-entes sejam. Mas você, desvie seu pensamento dessa via de investigação”. Tal trecho (com)prova, de forma similar a Górgias, que “Parmênides já disse demais sobre isso” (CASSIN, 2005, p.35). M.X.G. (237a-b) esclarece que “É de Parmênides que vem o testemunho e, principalmente, em todo caso, é o próprio enunciado quem o mostraria, se fosse suficientemente inquirido”. O que esse *lógos* confessaria se adequadamente inquirido? Primeiro, que a palavra ‘não-ente’ – já que, em respeito ao poema, não existe algo sobre o qual se possa pô-la ou aplicá-la, sendo impossível até mesmo proferi-la – não deveria ter sido pronunciada, seja como segunda via (a que ‘não é’), seja como pseudovia dos mortais (‘ser não-entes’). A deusa, no entanto, não conseguiu ficar quieta para afastar o não-ser,

¹⁶⁸ *Idem*

preferiu enunciá-lo e, assim, colocou-o em cena. Melhor teria sido seguir a sugestão de Wittgenstein e se calar.

Como se não bastasse, ao enunciar ‘o não-ente’, ela aplicou ou justapôs explicitamente número, ou seja, algo que existe e, portanto, (é um) ente, por cima do ‘não-ente’. Isso já foi feito ao tratá-lo no singular como ‘o’ não-ente, o que já implica uma ‘unidade’ ou ‘individualidade’, portanto (novamente) um ente. Em suma: “ela mistura o que afirma que deve ser mantido separado” (CASSIN, 2005, p.36). São duas as frentes da crítica, então: mediante o *epipherein*, que “falar é colocar a palavra até sobre a coisa”; e mediante o *prosperein*, que “falar é também acrescentar qualidades, predicado, a um sujeito”¹⁶⁹. Essas duas determinações serão retomadas para se definir o *pseudos*, inclusive na diferenciação basilar inventada por Platão – entre *lógos tinos* (discurso de algo) e *lógos peri tinos* (“discurso que concerne a algo, que gira em torno de algo”) – como frente de batalha contra o discurso parmenídico-sofístico. De duas maneiras, então, o *lógos* acaba adaptando o ente ao não-ente, mostrando “que Parmênides é uma armadilha a si próprio” e que “o poema da deusa se confunde com o ruidoso hábito dos mortais”¹⁷⁰. Em resumo, contradizendo o sentido do enunciado, mas em conformidade com o ato/fato da enunciação, o não-ser é: o famoso parricídio, em que o *lógos* de Parmênides atesta um inevitável suicídio ao forçar o não-ser a ser em certa circunstância.

A questão dos diálogos *Sofista* e *Crátilo* testemunha que não pode existir discurso correto ou próprio do não-ser, posto que (foi enunciado que) ele não é, ou, ainda que fosse, não seria um *lógos*, senão ruído. A segunda tese do *Tratado* insere-se neste ponto: “tudo o que é, é no modelo do não-ser”, ou seja, “porque o enunciam”¹⁷¹. A crítica à ontologia traveste-se de tese discursiva: “não há outro ser senão o que é produzido pelo dizer”¹⁷². O ser triunfal das origens decai, assim, à mesma espécie do (ser do) não-ente. Górgias extrai isso diretamente do *Poema*, no qual se afirma que enquanto o ser é dito, o não-ser jamais pode/deve ser dito. O ser, “sujeito do enunciado decretado pelo sujeito da enunciação”, se diz enquanto *mythos*, protagonista-herói que nomeia “a via segura da verdade e da persuasão”; e simultaneamente como *lógos*, que dá lugar “à relação, composição e sintaxe, discurso

¹⁶⁹*Ibidem*, p.37

¹⁷⁰*Idem*

¹⁷¹*Idem*

¹⁷²*Idem*

mesmo”¹⁷³. Ao não-ser, por sua vez, fora a imposição de não dizê-lo, resta-lhe uma não-linguagem que se adapte a si: sons (*glossa*). É a própria tese parmenídica quem associa, dessa forma, ‘falar’ a ‘dizer o ser’, até mesmo como consequência do fragmento III, o qual assevera que “É a mesma coisa pensar e ser”.

Isso está longe de significar, ao modo cartesiano, um ‘penso, logo sou’; aproxima-se de identificar (ser) objeto de pensamento e (simplesmente) ser. Górgias se serve dessa leitura ao inserir sua segunda tese – “se é, é incognoscível” –, como aparece em M.X.G. (980 a10-11): “É preciso que aquilo que é representado seja, e que o não-ente, se ele realmente não é, tampouco seja representado”. Nessa linha, no decurso de todo o *Poema* se reforça a ligação, transitividade ou coextensividade entre ‘ser’ e ‘dizer’. Górgias então conclui: “se assim é, ninguém diria que algo falso não seria nada, mesmo se dissesse que carroças lutam em pleno mar, pois todas essas coisas seriam” (M.X.G., 980 a12-14). Ele não quer dizer que não haja *pseudos*, mas sim, pelo contrário, que quando o proferimos – seja em forma de mentira, ficção, seja de erro, engano – passa a existir tal qual o ‘verdadeiro’. Como ser pensado é suficiente para ser, e ser dito é suficiente para ser pensado, o fato de língua se sobrepõe à evidência sensível: o não-ente nos é acessível de forma igual e indiscernível ao ente.

Sexto Empírico faz o caminho inverso, não partindo estritamente do *Poema*. Em vez da linha parmenídica “basta ser pensado para ser”, ele segue a linha “o ente é incognoscível porque não é pensado”, validando a inferência “se os pensamentos não são entes, então o ente não é pensado” (77-78). Por meio do absurdo, comprova a premissa anterior duas vezes: se os pensamentos fossem entes, tudo o que é pensado seria, e carroças correriam sobre o mar (não haveria *pseudos*); se os pensamentos fossem entes, os não-entes não seriam pensados, mas verificamos que não param de ser pensados (então também não deve haver *pseudos*). Enquanto Sexto recusa as premissas da ontologia, o Anônimo (M.X.G.), inversamente, extrai suas consequências. Enquanto Sexto, para demonstrar por que é incognoscível, pressupõe a existência de frases e entes fictícios; já o anônimo, para demonstrar por que é incognoscível, mostra que o *pseudos* é impossível porque não se consegue discerni-lo da ‘verdade’, assim como não se consegue discernir o ente do não-ente. Há uma nítida diferenciação entre eles: de um lado, uma crítica cética à ontologia (Sexto); de outro, uma crítica sofista à ontologia (M.X.G.). A primeira questiona as premissas

¹⁷³*Idem*

ontológicas, contrapondo-lhe uma força igualmente evidente; a segunda toma literalmente as premissas ontológicas e espreme todas suas implicações.

Sigamos pelo caminho sofístico: Parmênides afirma que o ser se diferencia do não-ser e que é a mesma coisa ser e pensar. Isso desemboca na tese sofística (de Górgias) de que não se consegue distinguir o verdadeiro do falso a partir do ponto de vista do ser. Não existe, portanto, espaço para o *pseudos*: a ontologia parmenídica *per se*, literalmente, chega em seu extremo a isso, garantindo o caráter infalível e efetivo do discurso (sofístico). Em vez de crítica da ontologia, bem poderíamos denominar uma reivindicação da logologia: “as palavras dizem tudo sem exceção” (M.X.G., 980 a9s.), “uma vez que nada é da maneira que (se) faz crer a ontologia, não há outra consistência senão a de ser argumentada” (CASSIN, 2005, p.39).

4.1.4.2 A filosofia e o *pseudos*

Górgias, a partir dessa posição repleta de força quanto ao *pseudos*, deu muito trabalho às manobras filosóficas que dela tentaram se desfazer. Antístenes, citado por Proclo no *Crátilo* de Platão, ilustra a posição gorgiana sustentando que não se deve contradizer, “Pois todo discurso, diz ele, é verídico (*aletheuei*); de fato, aquele que diz, diz algo; ora, aquele que diz algo, diz o ente; ora, aquele que diz o ente é verídico”. Um ‘ultraparmênides’ é desdobrado nessa equação sofística: “dizer é dizer algo; dizer algo é dizer o ser; dizer o ser é dizer a verdade; dizer é, portanto, dizer a verdade” (CASSIN, 2005, p.40). A necessidade de contradizer ou refutar perde seu lugar, por consequência, posto que os discursos, similares às sensações, “valem e se equivalem, sem que nenhum tenha que triunfar sobre o outro”¹⁷⁴. Duas deduções podem advir daí: uma protagórica, de que o homem é a medida de todas as coisas, “quer delas fale a as faça ser, quer não as evoque e as deixe em seu não-ser”; outra gorgiana do *Elogio de Helena*, de que o discurso é um grande soberano, posto que “está em condições de propor a cada alma o mundo em que acreditar”¹⁷⁵.

A posição sofística, ao se expor, expõe simultaneamente os ângulos desde os quais se pode agredi-la. O mesmo Proclo comenta a citação de Antístenes a seguir: “Deve-se, então, dizer contra ele que o falso também é, e que nada impede que aquele que diz o ente diga o

¹⁷⁴ *Idem*

¹⁷⁵ *Idem*

falso; e, além disso, aquele que diz, diz acerca de algo (*peri tinos legei*), e não diz algo (*ti legei*)”. Proclo põe objeção a duas das três equivalências de Antístenes: que dizer o ente seja dizer a verdade, e que dizer seja dizer algo. Tal dupla objeção está em conformidade com a demonstração que o Estrangeiro faz, no (outro) diálogo platônico *Sofista*, para recusar a consequência sofístico-parmenídica. Objeção 1: o falso também é, por isso enganar ou mentir também pode ser dizer o ser. Refere-se ao fato de que, quando Parmênides enuncia *me eonta* (o não-ser), comete o parricídio ou suicídio, pois sua enunciação contradiz o enunciado e atesta que o não-ser é. O Estrangeiro (PLATÃO, *Sofista*, 258d) se vangloria de ter finalmente esclarecido o ser do não-ser, um ser diferente (não oposto) daquele do ser, mas reconhece que ainda resta (fazer) o mais difícil. Teeteto¹⁷⁶ resume a situação: “Conseguimos vencer a duras penas o obstáculo que consiste em dizer que o não-ser não é, e eis que um novo obstáculo se ergue, e agora é preciso demonstrar que o falso é, no que concerne tanto ao discurso quanto à opinião”. O falso, portanto, de alguma maneira difere do não-ser.

Assim, tanto para Platão quanto para Proclo, mostrar que o falso pode ser (algo) auxiliaria a refutar a identificação sofístico-parmenídica entre ser e verdade. Eles não poderiam simplesmente afirmar que o falso é da mesma forma que Górgias já havia feito, associando ‘ser dito’ a ‘ser’. Para encarar Górgias, o Estrangeiro exige distinguir a demonstração do ser do não-ser da demonstração do ser do falso. A segunda objeção/intervenção de Proclo entra aí: *légein ti* (‘dizer algo’) não equivale a *peri tinos* (‘dizer acerca de algo’). O Estrangeiro opera uma distinção semelhante, acrescentando o *peri* ao *tinos*, ou seja, distinguindo a nomeação de algo (o sujeito da sentença ou o *lógos* ‘de’ alguma coisa) da predicação desse mesmo algo (o predicado da sentença ou o *lógos* ‘a respeito’ de algo). O discurso falso pode então ser assim definido: “Quando se diz *acerca de ti* coisas outras como se fossem as mesmas, quer dizer, não-entes como se fossem entes, um tal conjunto constituído de nomes e verbos parece, real e verdadeiramente, constituir o discurso falso” (PLATÃO, *Sofista*, 263 d1-4).

Platão e Proclo enfatizam a atenção à sintaxe para se conceber o discurso mais além da referencialidade da nomeação, em direção a uma delimitação, conexão ou entrelaçamento entre entidades que podem ou não ser compatíveis: operar bem ou mal sintaticamente definiria a qualidade do discurso. Aristóteles seguirá essa linha para julgar que Antístenes “acreditava que nada pode ser dito a não ser por seu próprio

¹⁷⁶*Ibidem*, 261a-b

enunciado” (ARISTÓTELES, *Metafísica*, delta, 29, 1024 b32s.). Para eles, não se pode permanecer somente na nomeação ou definição (outra tradução de *lógos tinos*), como (supostamente) Antístenes teria feito, mas sim se deve reconhecer que é possível falar ‘a respeito de’ algo (*lógos peri tinos*) por meio de outro algo. E é precisamente esse último que se pode fazer de dois modos: um verdadeiro; outro, evidentemente, falso. A sintaxe manifesta-se, pois, em Platão e Aristóteles, ao remeter o outro ao mesmo, “a condição necessária para toda diferença possível entre verdadeiro e falso”, isto é, “para a distinção dos valores de verdade” (CASSIN, 2005, p.43).

4.14.3Ti peri tinos x ti kata tinos

De Platão para Aristóteles, a mudança é, no entanto, relevante. Enquanto para aquele a *symploké*(ligação, entrelaçamento) entre nome e verbo é considerada um *lógos tinos peri tinos*, neste (em especial em *Categorias* e *Sobre a interpretação*) é tratada como *légein ti kata tinos*. Há algo mais do que a troca da preposição *peri* (ao redor, em torno de) por *kata* (sobre). Na fórmula platônica, “os dois *tinos* designam a mesma coisa” (CASSIN, 2005, p.44). Por exemplo, na frase ‘Sócrates é homem’, Sócrates é um ente ou ideia nomeado(a) e, também, algo que participa de (ou pertence a) outra coisa (ser homem). Já na fórmula aristotélica, contrariamente, “em cada ocorrência de *ti* trata-se de *duas coisas diferentes: légein ti* é enunciar algo que é um predicado”¹⁷⁷ (‘é homem’), já *kata tinos* é enunciar algo que funciona como sujeito. Poder-se-ia dizer que Platão “abre o lugar da predicação”, enquanto Aristóteles “marca o lugar do sujeito”¹⁷⁸. Parece que foi Aristóteles quem devolveu com a mesma força à sofística a afronta que esta teria feito a Parmênides.

Um ponto crucial é que Platão praticamente aceita tacitamente uma das três partes da equação de Antístenes, já que ela é a única a não ser objetada por Proclo: justamente a equivalência entre ‘dizer algo’ e ‘dizer o ente’. Talvez porque Platão não discorde de que um *lógos* seja sempre (ainda que não só) um *lógos tinos*, ou seja, nome próprio, definição ou evocação (da presença) de um sujeito. O Estrangeiro aponta que “aquele que não diz algo não diz absolutamente nada” (PLATÃO, *Sofista*, 237 e1s.), complementando que “o discurso é necessariamente, cada vez que ele é, discurso de algo; é impossível que

¹⁷⁷ *Idem*

¹⁷⁸ *Idem*

não seja discurso de algo”¹⁷⁹, é “impossível que haja um discurso que seja discurso de nada”¹⁸⁰. A passagem, em Platão, de *légein ti* (dizer algo) a *lógos tinos* (discurso de algo) atesta a equivalência entre *ti* (algo) e *to on* (o ente). Aristóteles, a seu turno, no livro Gama da *Metafísica*, estabelece uma radical oposição a essa equivalência ‘dizer algo’ = ‘dizer o ente’.

Légein ti (dizer algo) agora passa a querer dizer *semanein ti* (significar algo). Esse ‘algo’ não necessita mais satisfazer a condição de ser um ‘ente’. O alvorecer de que desfrutava a sofística começa, assim, a declinar. O entrelaçamento entre nome e verbo passa a ser assinalado na nova fórmula *légein ti* (predicado) *kata tinos* (sujeito), a qual difere sobremaneira da anterior platônica do *lógos tinos* (sujeito) *peri tinos* (sujeito cercado pelo predicado). A maior atenção dada ao ‘predicado’ (não ao sujeito) em Aristóteles não só ‘desentifica’ ou dessubstancializa o ‘sujeito’, como ainda encaminha em direção ao (menos substancial e) mais *linguístico*.

4.1.5 Não se pode transmitir: ação e reação?

4.1.5.1 A linguagem (pode ser) autônoma?

Suponha que se aceite haver uma diferença entre ser e não-ser; ainda mais, também se aceite dizer o ‘não-ser’ como não sendo, bem como enunciar o falso sem convertê-lo em verdadeiro. Em outras palavras, aceite-se que Parmênides e a perversão de Górgias podem ser tratados e domados pela e para a filosofia. Nesse viés, a terceira tese do *Tratado* – “é incomunicável” não contradiria qualquer enunciado/implicação do poema, mas sim “o ato de sua enunciação, o gesto da deusa, seu discurso àquele que ela quer arrebatá-lo e a sequência das ordens” (CASSIN, 2005, p.46). Afinal, ela recomenda ao jovem que “se instrua sobre tudo, ao mesmo tempo sobre o coração sem frêmito da verdade que convence bem e sobre as opiniões dos mortais, em que não há convicção verdadeira” (PARMÊNIDES, *Poema*, frag. I). A deusa comunica, dessa forma, não (necessariamente) o ser, mas a verdade e as opiniões, como também a maneira de não misturá-las. Embora não haja “enunciado parmenídico diretamente retomado nessa terceira tese” do *Tratado*, Górgias propõe aí uma série de termos e distinções que concorda com a descrição da linguagem comum dos mortais. O

¹⁷⁹*Ibidem*, 262 e5s.

¹⁸⁰*Ibidem*, 263 c10s.

fragmento VII do *Poema* cita os (órgãos dos) sentidos como (parte de) um discurso (meramente) sonoro, em nada semelhante ao discurso do ser:

Jamais com efeito esse enunciado será domado: não-entes são. Mas tu, desvia teu pensamento dessa via de busca. Que um hábito de experiências múltiplas não te carregue para essa via: mover um olho sem finalidade, um ouvido cheio de ruído e uma língua, mas faze-te juiz por meio *dológos* dessa refutação de disputas múltiplas que acabo de dizer. Só permanece a palavra do caminho: é.

São dispostos, nesse trecho e em outros, dois distintos vocabulários para assinalar tanto o discurso verdadeiro (especialmente *lógos*, mas também *mythos*) quanto o falso/enganador/vazio (*ekhessan* – sons/ruídos/ecos –, bem como *glossa* – a língua – e *onoma* – o nome, a palavra). A terceira tese do tratado estruturar-se-á justamente sobre a incomunicabilidade entre os órgãos do sentido, entre os campos sensoriais: “Assim como a visão não chega a conhecer os sons da voz, tampouco a audição ouve as cores, mas sim os sons” (GÓRGIAS, M.X.G., 980 b1-4). Nesse diapasão, o olho seria “sem finalidade” e o ouvido “cheio de ruído”, como afirmado no *Poema*, porque a existência do objeto sensível depende da reunião dos difratados perceptos feita por algum ato ou uso concreto. O *lógos* faria exatamente isso, caso ele não fosse tão apartado em si como os demais sentidos, “tanto em relação aos demais sentidos quanto em relação a um eventual objeto de síntese perceptiva” (CASSIN, 2005, p.48).

A distinção parmenídica, assim, produz como consequência ou efeito a incomunicabilidade: assim como o ser não se confunde com o não ser, o *lógos* não se confunde com a *dóxa* no sentido de que o que alguém fala está longe de ser o que o outro ouve. Afinal, “aquele que diz, diz, mas não uma cor nem uma coisa” (M.X.G., 980 b4s.), e “a audição não ouve cores, mas sons”¹⁸¹. Não há diálogo (sobre qualquer tema/objeto) estritamente claro e inequívoco entre quem fala e quem ouve, portanto. Se Parmênides já foi considerado o primeiro filósofo da unidade trinitária entre ser, pensar e dizer; é essa união que Górgias desmonta peça por peça ou, no mínimo, “remonta para operar no vazio” (CASSIN, 2005, p.49). Em vez de “o ente é ser”, o princípio da

¹⁸¹*Ibidem*, b6s.

identidade ontológica “deduzido e glosado a partir do ‘é’”; alça-se outra ‘identidade’, a sofisticada: “aquele que diz, diz um dizer” (*legei ho legon logon*), dando uma “autonomia ao discurso”, a qual “se inflete em logologia” para “pregar uma peça”¹⁸²no próprio discurso de Parmênides.

4.1.5.2 Terceira via: a comportamental?

Se o discurso de Parmênides separa o *lógos* (do ser, da deusa, do filósofo) do som/ruído (dos sentidos, dos mortais, da mistura, das opiniões), então Górgias se serve também disso para levar a consequências aporéticas inesperadas pelo próprio discurso primeiro. Os quebra-cabeças (*puzzles*) armados por Górgias, segundo Mourelatos (1987, p.135-170) podem ser vistos como um agudo ataque a duas formas frequentes de conceber a natureza do sentido linguístico: sentido como referência e sentido como ideia/imagem mental. A primeira investida implode a confusão categorial tão frequente de que uma (determinada) palavra se referiria a uma (determinada) coisa. Se aquele que diz, diz um dizer (e não uma coisa), essa exigência vai por água abaixo. Assim como cada sentido está circunscrito a seu campo sensorial, o mesmo se passa com o discurso, o qual não pode se remeter ou corresponder a uma coisa do mundo ‘real’. O primeiro Russell(1903) defendia essa associação a coisas (do mundo): “Todas as palavras têm uma significação, simplesmente no sentido em que são símbolos que ocupam lugar de outra coisa que não eles mesmos”. Essa exigência de referir-se a algo do mundo ‘real’ (além da linguagem, além do pensamento) equipara-se à delimitação aristotélica do *semainein ti* (‘significar algo’) como “ter um único sentido para si mesmo e para outrem”. A ideia moderna de ‘significação’, que segue a esteira da determinação aristotélica-estoica, é posta em xeque por Górgias lendo Parmênides: a ausência do ‘conceito’ na citação de Antístenes não é gratuita ou casual, mas revela que “o discurso não significa nem uma coisa nem coisa alguma, não porque pensar a significação em termos de referência contenha aporias, mas porque o discurso, então, não significa” (CASSIN, 2005, p.51).

O argumento gorgiano, conforme Mourelatos (1987, p. 614-625), mostra-se intersubjetivo e intrasubjetivo. Intersubjetivo porque, dadas duas pessoas, a identidade da impressão sensorial de ambas seria prática e objetivamente impossível. Intrasubjetivo porque a identidade seria também subjetivamente impossível: “mesmo se a mesma coisa estivesse

¹⁸²*Idem*

exatamente em vários, nada lhe impediria que ela não lhes parecesse semelhante, para eles que não são, em todos os aspectos, semelhantes” (M.X.G., 980 b11-13). Se for levada em conta ainda a descontinuidade temporal, o mesmo indivíduo terá percepções distintas em relação a si próprio: “Não parecemos, aliás, nem mesmo ter percepções semelhantes àquelas que temos em um mesmo tempo, mas outras pela audição e pela visão, e diferentemente o instante presente do instante passado”¹⁸³. Mourelatos (1987, p.624) conclui então que “nem uma linguagem privada nem uma linguagem pública são possíveis”.

O segundo bloco da feroz investida gorgiana leva a aporias “uma concepção mentalista ou ideacional do sentido”¹⁸⁴. De novo, há tanto um operador intrassubjetivo quanto um intersubjetivo. O primeiro pondera que a imagem que uma mesma pessoa faz de ‘cavalo’, por exemplo, não é sempre idêntica, ainda quando se utiliza por vezes do mesmo modo. O segundo (intersubjetivo) alerta que jamais poderei saber ou conhecer com segurança se outros percebem ou sentem o mesmo que eu, tampouco se querem dizer a mesma coisa que eu quando enunciam palavras que remetem a objetos físicos, posto que a percepção deles desses objetos certamente difere em muitos aspectos da minha. Enfim, duas opções se abrem após essa desconstrução do sentido: podemos simplesmente ignorar a questão ou desviar dela, para que ela desapareça, como Wittgenstein sugere quando não se pode jamais saber sua resposta; ou ainda, caso decidamos manter a questão de um sentido que não se mostre nem referencial nem ideacional, uma terceira via tenta nos coagir: a concepção comportamental.

A perspectiva comportamental ou behaviorista, segundo Mourelatos (1987, p.628), vai defender que a questão está mal formulada, já que não interessa tanto por que tal palavra é empregada ou que imagem é evocada por ela, mas sim qual sua função ou que efeitos exercem sobre aqueles que a evocam. Assim, descrevendo os acontecimentos por meio de estímulos e respostas, tal via funcionalista atraiu um grande séquito de filósofos, linguistas e psicólogos nas últimas décadas. Embora Mourelatos defenda que essa posição também seja a de Górgias, o qual traria no *Elogio de Helena* uma função positiva do *lógos* e de seus poderes (usados e funcionalizados), mostrando uma concepção construtiva e típica de (um) sofista, não apenas crítica como no *Tratado*; Cassin enxerga aí uma nova roupagem ao velho estereótipo reducionista de que a sofística é (meramente) uma (má) retórica. Cassin

¹⁸³ *Ibidem*, b14-17

¹⁸⁴ *Ibidem*, p. 625

se propõe, por isso, a desdobrar, nesta sua ‘perspectiva sofisticada da filosofia’, essas implicações estereotipadas e suas reproduções injustificadas, o que “permitirá ao contrário justificar a necessidade de um conceito como o de *logologia*” (CASSIN, 2005, p.53).

4.1.6 O (grande) Soberano: Logologia e/ou Retórica?

Isócrates, aluno de Górgias que, posteriormente, intenta superá-lo, argumenta que o que Górgias faz não é um ‘elogio’ à Helena, senão uma defesa ou apologia. O que se apresenta no discurso é que não cabe de forma alguma imputar a ela alguma culpa, haja vista ter sido vítima de algo mais poderoso que ela: os deuses e suas demandas, um rapto violentamente viril, ou ainda o discurso. A terceira hipótese inocenta toda pessoa persuadida. Uma dúvida que surge imediatamente seria: e se, no lugar de um ‘demagogo’, estivesse uma multidão totalitária, com sua empolgação letal? Falar-se-á a respeito, especificamente do *lógos* e seu estatuto político, bem como das distinções de Górgias a Platão, mais à frente.

Tenhamos em mente a famosa frase de Górgias (*Elogio de Helena*, §8): “O discurso é um grande soberano que, por meio do menor e mais inaparente dos corpos, realiza os atos mais divinos” (*Lógos dýnastes mégas estín, hòs smicrotátui súmati kai a phanestátui deiótata èrga apoteleí*). O final do *Tratado* já evocara a dificuldade, embaraço ou hiato entre ‘palavra’ e ‘coisa’. No *Elogio* isso reaparece de forma paradoxal: um quase nada que é, simultaneamente, onipotente. Mourelatos (1987, p.156) vê exatamente nesse ponto a evidência de que o *lógos* seria um “estímulo substitutivo”. Segundo ele, Górgias corroboraria isso no §9:

Sobrevêm, naqueles que escutam (a poesia), o arrepio transido de medo, a piedade que se derrama em lágrimas, o luto que se compraz na dor, e a alma experimenta, diante das felicidades e dos reversos que advêm de ações e de corpos estranhos, por intermédio do discurso, uma paixão que lhe é própria.

Se os eventos encenados de fato “não nos concernem realmente”, mas somos nós que choramos ou nos alegramos por eles; Mourelatos (1987, p.157) conclui então que as palavras serviriam de “estímulos substitutivos”, cujo análogo contemporâneo estaria no “uso das palavras

na psicoterapia”. Por essa via de análise, Górgias conseguiria estender tal noção behaviorista até a contextos bem desfavoráveis, como a ciência e a meteorologia, em que objetos “inaparentes e inacreditáveis” se convertem em “evidentes aos olhos da opinião”¹⁸⁵, ou seja, quando se carece de objetos palpáveis, a linguagem (e seus tropos) os fornece. As argumentações judiciária e filosófica também se baseariam em provocar uma alteração da/na opinião. Chega-se, assim, à afortunada analogia entre *lógos* e *phármakon*:

“Há a mesma relação entre o poder do discurso e a disposição da alma, o dispositivo das drogas e a natureza dos corpos: assim como tal droga faz sair do corpo tal humor, e como umas fazem cessar a doença, outras a vida; assim também, dentre os discursos, alguns afligem, outros encantam, metem medo, inflamam os ouvintes, e alguns, por efeito de alguma má persuasão, drogam a alma e enfeitçam-na.” (GÓRGIAS, *Elogio de Helena*, §14)

Mourelatos (1987, p.157-158) afirma ser suficiente traduzir a expressão antiga “faz sair do corpo tal humor” por “induz uma reação fisiológica”, para finalmente chegarmos a behavioristas como B.F Skinner, L. Bloomfield ou C.L. Stevenson.

Para Cassin (2005, p.54), encontra-se nessa posição de Mourelatos uma roupagem atualizada do “velho retrato do sofista como sedutor”, o qual permanece, “ainda e sempre, o orador típico aos olhos do filósofo”. Tratar o discurso como um estímulo capaz de (provocar no ouvinte) uma resposta é considerá-lo (como) “receitas de sucesso”, que usam “tais ingredientes para tal resultado em tais circunstâncias”, como um cozinheiro que captura o *Kairós* seguindo um manual. Tal visão desemboca em um “adestramento bem pavloviano de cães que salivam diante de nada ou quase nada”¹⁸⁶, em que uma sineta exala alucinações, servindo-se de palavras como estímulos substitutivos. Essa análise de Mourelatos tem o “grande mérito de fornecer” não apenas uma “interpretação de texto séria e documentada”, mas especialmente “a última palavra sobre a retórica vista pela filosofia, ainda a filosofia e sempre a filosofia (através de Platão, Aristóteles e até Preلمان)”¹⁸⁷.

¹⁸⁵ *Idem*

¹⁸⁶ *Ibidem*, p.55

¹⁸⁷ *Idem*

Ficar em busca de algo que as palavras substituem mostra-se inconsistente, na medida em que a própria passagem de Górgias em nenhum momento é feita de um objeto a uma palavra que o substitui. Contrariamente, a passagem se dá do estrangeiro (*allogrion*) ao próprio (*idiom*). Tampouco se passa para as palavras, senão ‘mediante’ ou ‘por meio’ delas. Por consequência, elas não desempenhariam o papel de objetos ausentes, mas produziriam (alterações de) estados de espírito devido à sua força. Aristóteles resumirá mais tarde que a poesia, ao passar do singular ao universal (percebendo o outro como si mesmo, e a si mesmo no outro), seria mais filosófica do que a história. A noção apresentada de ‘substituto’ dos objetos não se sustém nem na analogia com a psicoterapia, pois a eficácia terapêutica estaria longe de advir dos objetos (pretensamente) substituídos. Ainda quando objetos ausentes, invisíveis ou inacreditáveis são substituídos por palavras, faz-se mister perceber que “são as palavras e somente elas que constituem toda a objetividade do objeto, tal série de palavras fazendo opinar sobre tal objeto, uma outra sobre um outro, ao sabor das palavras, mas não segundo a ordem dos objetos” (CASSIN, 2005, p.56).

No caso dos tribunais ocorre algo similar. Pode-se pensar que já haja um fato externo do qual as palavras devem ser substitutos. No entanto, o mais provável é que as palavras não substituam nada, senão criem, determinem ou constituam o próprio objeto durante e após as sessões antilógicas da acusação e da defesa. O mesmo se passa na filosofia: os filósofos “não têm outros objetos senão aqueles de que são dotados por seus discursos em batalha”¹⁸⁸. Em resumo: se as palavras fossem estímulos-substitutos de objetos (inclusive dos ausentes), sua eficácia derivaria dos objetos, e os exemplos de Górgias seriam imprecisos ou impertinentes. Agora, se as palavras fossem “estímulos verdadeiros” *per se*, ou os “verdadeiros estímulos”¹⁸⁹, elas não teriam de substituir nada.

Assim, um objeto não seria eficaz através da palavra, mas a palavra produziria algo como um objeto, seja um “sentimento, opinião, crença nessa ou naquela realidade, estado de mundo, a ‘realidade’ mesma, indiscernivelmente”¹⁹⁰. Isso não para idolatrar um anacrônico subjetivismo exagerado de que a minha opinião seria o mais importante do mundo e criaria toda a realidade, mas apenas para “desmistificar a doação ontológica e mostrar como essa dita doação é uma produção

¹⁸⁸ *Idem*

¹⁸⁹ *Idem*

¹⁹⁰ *Idem*

discursiva”¹⁹¹. Não se nega, portanto, que haja estímulo e que este seja atuante no mundo, inclusive dando-lhe forma, (in/trans/per)formando-o. Mas se quer tornar público que o discurso que a sofística tematizou e exercitou não se resume a um efeito ‘retórico’ sobre o outro, “behaviorismo pavloviano dos filósofos sob os quais as palavras só agem por meio de domesticação e na falta das coisas”; mas talvez a “um efeito-mundo”¹⁹².

4.1.6.1 Discurso sofístico enquanto efeito-mundo

Na terceira parte do *Tratado*, aparece apenas na versão de Sexto Empírico (VII, 85) um trecho muito importante e de difícil interpretação: “Se é assim, não é o discurso que comemora (*parastatikos*) o de fora, mas é o de fora que se torna revelador (*menytikon*) do discurso”. O quiasma e quiasmo entre ‘discurso’ e ‘de fora’ vincula-se estritamente ao sentido que atribuímos aos dois adjetivos verbais simetricamente dispostos: *parastatikos* e *menytikon*. *Menyein*, o verbo, pode significar “‘revelar’, ‘descobrir o que é secreto’, ‘fazer conhecer’, ‘indicar’, ‘comunicar’” (CASSIN, 2005, p.57, nota 54). Sexto Empírico, em sua crítica cética à teoria estoica do signo, distingue fundamentalmente duas espécies de signos. De início, observa que só há signo de coisas não-evidentes, por exemplo o número de grãos de areia em determinada praia, com a condição de que não sejam “absolutamente não-evidentes” (SEXTO EMPÍRICO, *Adversus Mathematicos*, VII, 3). Daí que se dividam em dois tipos ou espécies: aqueles “ocasionalmente não-evidentes”, por exemplo Florianópolis quando estou em São Paulo; e os “naturalmente não-evidentes”, por exemplo o buraco negro exterior à Terra.

Os signos do primeiro grupo, ou seja, os ocasionalmente não-evidentes, são denominados “comemorativos” (*hypomnestikon*), ao passo que une duas percepções cuja ligação já foi muitas vezes notada. Rememora-se, assim, uma dessas percepções, a qual está temporariamente ausente, “segundo qualquer modalidade de tempo: a cicatriz, signo de um passado, lembra a ferida; a fumaça, signo de um presente, evoca o fogo; o ataque cardíaco, signo de um futuro, anuncia a morte” (CASSIN, 2005, p.58). Já os do segundo grupo, aqueles naturalmente não-evidentes, são chamados de “indicativos” (*endeiktikon*), contendo em si mesmos a mostra completa do que indica.

¹⁹¹idem

¹⁹²Idem

Por exemplo, o movimento do corpo poderia ser signo indicativo da existência da alma, a qual, por natureza, não é apreendida pela percepção ou sentidos. Sexto desvincula severamente essas duas espécies, valorizando a primeira e desqualificando a segunda, aproximando esta de algo “absolutamente não-manifesto”, que conduziria, portanto, a aporias.

Além disso, Sexto frisa que o signo comemorativo pode comemorar ou combinar-se a diversas coisas, conforme os sentidos atribuídos a certas circunstâncias; enquanto o signo indicativo sempre indica ou revela apenas uma (única) coisa. Não há dúvidas entre os pesquisadores de que, quando os termos *parastatikos* e *menytikos* figuram na mesma frase em Sexto, o primeiro se refere ao signo comemorativo; enquanto o último, ao (signo) indicativo. Se seguirmos *ipsis litteris* a tradução de Sexto à frase de Górgias, obteremos então: “O discurso não é o signo comemorativo do de fora, é o de fora que se torna o signo indicativo do discurso” (SEXTO EMPÍRICO, *Adversus Mathematicos*, VII, 83). Segundo Górgias, portanto, e contrariamente a Sexto (que enaltecia o signo comemorativo), no trecho “o discurso não é comemorativo do de fora”, explicita-se que o *lógos* não serve para recordar ou memorizar “uma afecção exterior à qual estaria, de maneira observável, constantemente ligado” (CASSIN, 2005, p.62). Na continuação, em “o de fora é indicativo do discurso”, é preciso ser corajoso para assumir que o de fora se comporta como este tipo de signo recusado por Sexto e usado pelos estoicos dogmáticos para “deduzirem aquilo que, por natureza, escapa à nossa apreensão, por exemplo: a alma”¹⁹³.

A palavra *menytikos* exala, dessa forma, algo que pertence ao campo da mântica, da adivinhação, no qual os estoicos se comportariam, interpretando signos indicativos, como ‘adivinhos’. Cassin opta por traduzir *menyein* por ‘revelar’ precisamente na intenção de preservar a dedicação gorgiana de marcar “o caráter incompreensível, impossível, quase mágico, do papel de instrumento de comunicação que se pretende atribuir à linguagem”¹⁹⁴. Assim como na medicina uma ferida no coração pôde revelar a causa de diversas (e não apenas uma) mortes, como a de Díon, Téon, Sócrates e outros; na astrologia, determinada configuração dos astros pode se mostrar reveladora (*menytikon*) “de tal tipo de vida”, o que não foi observado “uma única vez para um único

¹⁹³ *Idem*

¹⁹⁴ *Idem*

caso, mas frequentemente para muitos casos”¹⁹⁵. A mântica (indicação ou revelação) não deve ser, dessa forma, confundida, nem misturada, tampouco associada ao signo comemorativo.

Instaura-se com esta frase – “Não é o discurso que comemora o de fora, é o de fora que se torna revelador do discurso” – a relação entre discursividade sofisticada e ‘mundo’, explicitando a afirmação “aquele que diz, diz um dizer” e, ao mesmo tempo, estendendo as modalidades da ‘logologia’. Com “o discurso não comemora o de fora”, saímos da delimitação do *lógos* como aquilo que representa o real, ocupando o lugar de (ou fazendo referência a) “uma coisa ou uma ideia exterior a ele, estranha a ele” (CASSIN, 2005, p.62). Ou seja, saímos “do regime parmenídico-aristotélico da comunicabilidade, que vai do co-pertencimento à adequação”¹⁹⁶. “Mas é o de fora que se torna revelador do discurso”: não se nega que haja significação, apenas se sugere invertê-la, pois o “discurso faz ser, então seu sentido só pode ser apreendido *a posteriori*, em vista do mundo que ele produziu”¹⁹⁷.

Se na ontologia convencional “o discurso comemora o ser, tem por tarefa dizê-lo”; na logologia, “o discurso faz ser, o ser é um efeito do dizer”¹⁹⁸. No primeiro caso, “o de fora se impõe e impõe que se o diga”; no segundo, “o discurso produz o de fora”¹⁹⁹. Embora possa haver um efeito de tipo retórico sobre o ouvinte, a logologia jamais se reduz a isso, já que esse é apenas um dos vários efeitos-mundo possíveis. Se ainda há sedução, ela deve ao menos ser ampliada, conforme Lyotard (1983, §148): “Seria necessário ampliar a ideia de sedução. (...) Não é o destinatário que é seduzido pelo destinador. Este, o referente, o sentido, não se deixam seduzir menos que o destinatário (...)”. O discurso sofisticado é, em outra palavra, demiúrgico: fabrica, modela ou performa o mundo, fazendo com que ele, de alguma forma, venha a ser.

4.2 PARTE II: UMA PERSPECTIVA SOFÍSTICA

O Centre Léon Robin consagrou seus últimos dois seminários anuais (2007 e 2009) à temática “Definições filosóficas e definições retóricas de retórica”. Creio, de minha parte, que a retórica

¹⁹⁵ *Idem*, nota 59

¹⁹⁶ *Idem*

¹⁹⁷ *Ibidem*, p.63

¹⁹⁸ *Idem*

¹⁹⁹ *Idem*

pensada retoricamente é totalmente distinta da retórica pensada filosoficamente, seu nome mais exato é muito provavelmente “sofística”. (CASSIN, 2010, p. 17).

4.2.1 Seção I. A política como (questão de) *lógos*

Esta seção aborda como a *logologia* sofística, enquanto uso do discurso, tem um caráter *intrinsecamente* político, e por isso se imiscui no surgimento da *pólis* grega, bem como na transição de um regime oligárquico ou despótico para outro – diretamente – democrático.

Os sofistas frequentemente foram e continuam sendo, na esteira do estigma platônico perpetrado por pensadores alemães e até por George Grote, associados à contradição. Diversos estudiosos consideraram a primeira geração sofística – cujo representante principal foi Protágoras de Abdera (cerca de 490-421a.C.), legislador de *Tourioi*, amigo de Péricles e exilado por impiedade – “composta por democratas e livre-pensadores” (CASSIN, 2005, p.65); enquanto a segunda, representada por Crítias – que “pertenceu aos Trinta e se entendeu com Esparta”²⁰⁰ para abandonar a Ática às ovelhas –, não apreciaria mais essa ‘igualdade’. Foram tratados como contraditórios não só em (termos de) lógica ou ontologia, como ainda em termos políticos e sociais. Eles aparecem, nessa linha, como “os novos sábios que querem despedaçar as crenças dominantes e os valores tradicionais”, mas simultaneamente como “promotores de uma ortodoxia da cidade, adeptos de condutas gnômicas convencionais e estereotipadas”²⁰¹, similar a um novo clero recém-estabelecido.

A contradição ou dificuldade paradoxal parece se ampliar no caso de Antifonte, cujas opções políticas levaram críticos e doxógrafos a criar duas biografias: uma, a daquele orador ortodoxo que se envolveu no caso dos Quatrocentos e foi elogiado por Tucídides; outra, a do sofista, o qual escreveu sobre o consenso e sobre a verdade, e defendeu, “como anarco-democrata”²⁰², que Gregos e Bárbaros seriam iguais por natureza. A contradição, o paradoxo ou a separação em duas distintas pessoas começa a se desvanecer quando “aceitamos regredir, para aquém de nossas antíteses modernas (democracia/conservadorismo, revolução/reação), à própria constituição da *pólis* que marca o ‘milagre

²⁰⁰ *Idem*

²⁰¹ *Idem*

²⁰² *Ibidem*, p.66

grego’ do século V a.C.”²⁰³. Assim como a sofística é indissociável do *lógos*, a cidade/*pólis* igualmente o é, na medida em que também lida com os modos de relacionar o (ato de) pensar ao (ato de) falar. Não deixa de ser, então, uma questão ‘política’, isto é, que diz respeito à *pólis*. Para Cassin, nem “os sofistas teriam existido sem essa cidade por excelência que é a Atenas de Péricles e a multidão reunida em que são recrutados seus ricos alunos”; tampouco “a cidade grega teria existido, no melhor ou no pior dos casos, sem esses estrangeiros ruidosos”²⁰⁴.

A ligação entre discurso e política manifesta-se vigorosamente na frase de Protágoras, pronunciada por Sócrates, o qual faz a apologia de seu autor após tê-lo interpretado como relativista. Protágoras não se restringe a alegar somente que o fenômeno “é como aparece, para quem ele aparece, homem ou porco”, mas também – e sobretudo – “que não pode mais haver, conseqüentemente, qualquer distinção entre ser e parecer, opinião e verdade”²⁰⁵. Em outros termos: sábio não é quem está do lado da verdade ou quem leva alguém cuja opinião é falsa a ter outra verdadeira; mas sim quem, mediante seus discursos – como o médico mediante seus ‘remédios’ –, consegue que alguém, cujo estado não é bom, passe a um outro estado (ou ‘mundo’), melhor que o anterior. Por isso “os oradores sábios e bons fazem com que, ao invés de coisas nocivas, sejam as coisas úteis às cidades que pareçam e sejam justas” (PLATÃO, *Teeteto*, 167c).

O *lógos* sofista não pode, então, ser considerado (como) um *organon*, ferramenta que mostra ou demonstra o ser de algo alheio a ela; ao contrário, trata-se de um *phármakon*, capaz de melhorar os estados de espírito e a cidade, ainda que também possa significar – mormente após Platão – *veneno*. Reduzir Górgias a um (pretenso) ‘niilismo’, assim como Protágoras a um (pretenso) ‘relativismo’, é não levar tão a sério a (vida) política associada à eloquência que suas ideias implicam. Em vez da medição por meio do binômio verdadeiro/falso, estabelece-se uma problemática do valor, não mais ancorada em uma nova excludente entre bem e mal, senão agora “na pluralidade inerente ao comparativo, como um cálculo do melhor, no sentido de ‘útil’, e, mais exatamente, de ‘útil para’” (CASSIN, 2005, p.67). As ‘coisas’ de que o homem é a medida, na frase de Protágoras, são referidas precisamente pela palavra *khremata*.

²⁰³ *Idem*

²⁰⁴ *Idem*

²⁰⁵ *Idem*

Conforme a análise de Cassin, *Khrema*, da mesma família que *khre*, significa ‘é preciso/necessário’, e vincula-se a *kheir*, ‘a mão’: “designa aquilo de que se necessita ou que se utiliza – um caso, um acontecimento e, no plural, as riquezas, os bens, o dinheiro”²⁰⁶. Diferencia-se, assim, dos *pragmata*, “‘as coisas’ como resultado de uma ação, o estado de coisas”, como também dos *onta*, “‘as coisas’ como resultado de estarem presentes, os entes”²⁰⁷. Diante da “economia eterna do ser”, essa palavra-chave da sofística (*khremata*) instaura um desdobrar temporal “do uso, da usura, do gasto”²⁰⁸. “Aquilo que alguém não utilizou nem utilizará, quer seja seu ou não, isso não terá mais ou menos efeito” (ANTIFONTE, 87B, 54 D.K.), tal é o consolo dado ao avarento da fábula, aquele que, em vez de “despejar o máximo possível” como Cálicles e seus tonéis furados, prefere enterrar seu tesouro (*khremata*) no jardim, sendo, posteriormente, roubado. Poder-se-á ler isso seja como o mal dos *khremata*, pois, como o dinheiro, apenas circulando produz mais (inclusive de si), independentemente de necessidade; seja como a passagem da acumulação e da troca à consumação e ao fluxo. De qualquer forma, quer no *lógos* quer nos *khremata*, “a sofística escolhe o tempo e seu curso contra o espaço e a presença” (CASSIN, 2005, p.67).

O *lógos* tem o poder de criar ou (per)formar continuamente a (ou ‘uma’) cidade na medida em que se mostra o artífice da *homonoia*, cujo sentido literal é ‘identidade de espírito ou de sentimento’, tendo Górgias e Antifonte lhe dedicado um tratado. Na *República* de Platão (IV, 432a), na qual política e ética estão interconectadas, a *homonoia* delimitará uma das quatro virtudes características da alma tanto do indivíduo quanto da *pólis*: a hierarquia, a qual, junto “com a justiça, virtude da estrutura, ordenará o fixismo das diferenças funcionais no interior de uma unidade orgânica” (CASSIN, 2005, p.70). De modo contrário, a *homonoia* sofista manifesta-se como “resultado sempre precário de uma operação retórica de persuasão, que produz, em cada ocasião (é o *kairós*, esse belo jovem careca atrás, e que deve ser capturado pelo seu topete da frente), uma unidade instantânea inteiramente feita de dissensos, de diferenças”²⁰⁹. Fica estendido ou desdobrado, assim, o paradigma da cidade por meio desse “substituto plural e temporalizado da identidade ontológica”, e não somente “à relação das cidades entre si”, como ainda

²⁰⁶ *Idem*

²⁰⁷ *Idem*

²⁰⁸ *Idem*

²⁰⁹ *Idem*

“à maneira pela qual cada indivíduo, por não estar em guerra consigo mesmo, relaciona-se consigo”²¹⁰. São os vários sentidos de *homonoia*: consenso, concórdia, acordo de si consigo mesmo. De qualquer forma, “é a unidade do ‘com’ que se torna a matriz da unicidade”²¹¹, seja intersubjetivo, intrassubjetivo, intracidade, intercidades, ou ainda interestados (supraestatal).

Da obra *Peri homonoias (Sobre o consenso)* de Antifonte só restaram fragmentos, os quais não vão muito além de expor, por meio de fábula ou provérbio, como a do avarento, a consideração do tempo e do uso na efetividade das condutas. Já sua outra obra, *Sobre a verdade*, por seu turno, “constitui o mais longo texto autêntico que chegou até nós sobre a política de um sofista”, sendo “objeto de interpretações proliferantes” por instaurar “pela primeira vez a oposição entre natureza e lei, reempregada em seguida, com valorizações contraditórias, por Sócrates e pelo Cálicles do *Górgias* de Platão, e pelo Trasímaco da *República*”²¹². Natureza e lei são diferenciadas não por sua ‘essência’ ou ideia, mas sim “por seu uso, sua utilização, sua utilidade e, em particular, pelas consequências acarretadas por sua transgressão”²¹³. Enquanto a transgressão de uma lei ou regra convencional traz como efeito algo conforme a *dóxa*, logo extremamente distinta quando feita em privado ou sob o olhar público; a transgressão da natureza (de uma necessidade natural) traz um prejuízo, dano ou castigo conforme a ‘verdade’, logo do qual não se consegue esconder, fugir ou escapar.

Ainda que longe do olhar público se opere em segredo, isto é, no secreto do privado, acercando-se de um retorno ao natural; essa ‘natureza’ já não possui mais nada de primeiro ou ‘natural’: trata-se apenas de uma forma de fugir da coação imperialista e legal dos sentidos, a qual prescreve aos olhos o que (não) devem ver. Não obstante, essas mesmas leis são responsáveis por circunscrever ou definir a cidade na qual se vive, quer dizer, resultam de um acordo ou consenso: a *homonoia* desempenha aí seu pungente papel de novidade e ruptura com relação à ordem natural. Antifonte inventou um neologismo (*politeuetai tis*: ‘cidadaniza-se’) para afirmar que, já de saída, o homem é um ser de cultura, não mais de natureza. O ‘cidadão’, dessa forma, vê-se confrontado com as leis, mesmo que queira atritar o mínimo possível com elas, “sobretudo se são impotentes para defendê-lo do

²¹⁰ *Idem*

²¹¹ *Idem*

²¹² *Idem*

²¹³ *Idem*

encadeamento das violências” (CASSIN, 2005, p.71). A sofística substitui, em vista disso, o físico pelo *político*, campo em que se reencontra a autorização da crítica da lei após a constatação maciça de sua efetividade, definindo a legalidade política como “partilha, acordo, e até mesmo – é o sentido próprio de *homologia* – acordo discursivo”²¹⁴.

Antifonte substitui o fundamento natural da diferença entre gregos e bárbaros, facilmente invalidado pela universalidade das características da espécie humana, por um fundamento cultural-político: a forma de lidar com a lei. Isso está no fragmento A do *Sobre a Verdade*: “As leis daqueles que moram longe, não as conhecemos nem as veneramos. Nisso, de fato, nos tornamos bárbaros uns em relação aos outros, ao passo que, por natureza em todo caso, todos, em tudo, da mesma maneira, somos naturalmente feitos pra ser, ao mesmo tempo, bárbaros e gregos.” Inventa, assim, outro neologismo: “barbarizar”. Se essa frase pode ser lida como ‘democrática’, partidária moderna e subversiva da igualdade absoluta entre os homens, pode simultaneamente ser vista como ‘aristocrática’, já que os bárbaros seriam os que lidam com a lei de forma totalmente idiossincrática, abdicando da universalidade e inteligibilidade do discurso. Para ele, então, alguém ‘barbariza’ quando se relaciona com a lei “de maneira puramente idiossincrática, renunciando à inteligibilidade e à universalidade, tanto as do *lógos* quanto as da *homonoia*”²¹⁵. Assim, o *Orestes* de Eurípedes barbariza ao recusar a lei grega comum, recaindo na bestialidade.

Uma tentativa de se comportar de maneira ‘grega’ (*a la* Antifonte) frente às leis, por consequência, almeja agir *como se* essas leis fossem ou deveriam ser universais, tão universais quanto leis naturais. A fabricação do universal e do legal passa pela, então, pela condição do ‘*como se*’. Na obra *Tetralogias*, “assiste-se, por meio de casos de escola, à fabricação da lei”. Na segunda delas, a título de exemplo, um jovem, ao exercitar-se com a lança, acaba matando seu colega. Uma interpretação simplista invocaria a lei ateniense que absolve em caso de assassinato involuntário. Mas para Antifonte a lei, assim como a jurisprudência, inventa-se e modela-se à medida que se atribui um sentido, uma denotação a conceitos que definem ou qualificam um estado de causa. Para o pai do arremessador, seu filho agiu voluntariamente ao arremessar, porém involuntariamente ao não alcançar sua meta inicial, obtendo efeitos imprevisíveis; o responsável

²¹⁴ *Idem*

²¹⁵ *Idem*

ativo pela morte acidental seria, nessa visão, a própria vítima. De qualquer modo, Antifonte adverte que aquilo que é do campo legal e jurisdicional não passa de “efeito de uma convenção cujo derradeiro teor será dado pelo julgamento, até o próximo processo” (CASSIN, 2005, p.72). O orador deve saber articular um discurso que convenha ao *kairós*, acionando o direito civil em um sentido ou em outro, mais do que apelando ao ‘direito sagrado’ ou à vingança.

Aristóteles (*Retórica*, I, 15) tematizará posteriormente isso como “prova não-técnica”: o uso engenhoso de leis, testemunhos, convenções, declarações, interrogatórios, juramentos; ou seja, um jogo desenvolvido entre lei escrita e lei comum, o legal e o equitativo, um texto e outro, uma interpretação e outra. Trata-se, portanto, de destreza discursiva. É o que as *Tetralogias* precisamente apresentam: uma série encadeada de quatro discursos, em que o seguinte leva em conta o anterior: acusação, defesa, nova acusação, nova defesa. Cada narrativa, cada versão de um mesmo ‘fato’ difrata a identidade monocrática da conduta e do suposto acusado, encenando que, em questões humanas, a verdade – se existe – jamais é evidente e primeira, mas sempre segunda. O ‘verdadeiro’ ocorrido não está pronto, senão se constitui a partir do *eikos* – ‘provável, verossímil’ –, aparecendo, portanto, não *a priori*, mas *a posteriori*, como efeito discursivo da reconstituição do fato. O *eikos*, então, assim como o *nómos* (‘a lei, a regra’), “são pura e simplesmente – quer dizer, magistralmente – o produto de um discurso que consegue obter o consentimento para aquilo que ele apresenta, construindo, assim, o espaço público” (CASSIN, 2005, p.73). A *aletheia* (verdade), bem como a *phýsis*, nesse entorno, não detêm mais a hegemonia: tornam-se “um vácuo, uma escapada ou uma escapatória, um secreto, do qual, por definição, nenhuma prova pública jamais será dada definitivamente”²¹⁶. Assim, a sofística está para o ponto de partida do político da mesma forma que a especificação do convencional/legal, para o do (lógico-)linguístico.

A sofística, assim como se mostra um excelente fio condutor para elucidar a clivagem entre duas importantíssimas – se não as principais – filosofias políticas da antiguidade, a Platônica e a Aristotélica, mostra-se também muito propícia à compreensão de antagonismos contemporâneos, por exemplo entre a fundamentação jusnaturalista e historicista dos direitos humanos, bem como entre a visão política de Heidegger e Hannah Arendt. Se Platão, em sua teoria, submete o político ao ético-filosófico de forma absoluta, marcando um antípoda à

²¹⁶ *Idem*

política sofista e sua prática em Atenas; Aristóteles, por sua vez, em vários princípios de sua *Política*, de fato reabilita temas sofísticos de forma antiplatônica. Ele define a cidade como uma ‘pluralidade de cidadãos’ cuja diversidade importa manter, e na qual há distinção do privado e público, político e econômico; essa ‘sinfonia’ difere muito da ‘homofonia’ hierárquico-orgânica de Platão. Nessa visão sofista, as irregularidades dos indivíduos passam a ser qualidades suplementares na ‘mistura’, sendo pertinente atribuir ao regime democrático – e só a ele – o nome ‘constituição’. Por meio do ensino sofístico (*paideia*, formação, educação), os cidadãos podem aprender o campo das aparências, a pluralidade erística dos discursos, a permuta crítica das perspectivas – não é exatamente a isso que Hannah Arendt chama ‘juízo’?

Enquanto na visão de Hannah Arendt “Os homens vivem juntos sob o modo da fala”, em interação concorrente de discursos para “cortejar o consentimento do outro”, dentro de uma condição múltipla – a especificidade do político –, enfatizando que “considerar a política na perspectiva da verdade significa tomar pé fora do campo político”²¹⁷; na visão filosofante – de certo platonismo e até de certo heideggerianismo – da *aletheia* (verdade), a invenção da cidade seria apolítica à medida que o efetivamente político subordina-se primeiramente à verdade, ao bem, ao ser. De toda forma, se de partida tomarmos as reversões sofistas do físico ao político, da ontologia à ‘logologia’; a imanência do político torna-se uma condição de possibilidade, “uma percepção necessariamente mais aristotélico-arendtiana do que platônico-heideggeriana” (CASSIN, 2005, p.74). Sob o amparo do neologismo ‘cidadanize-se’, “a fabricação do legal, a consistência lógico-retórica do liame social e a autonomia do político doravante passam a se imbricar”²¹⁸.

4.2.2 Seção II. Sobre as ‘plantas que falam’

Arquitetura da seção II

Esta seção II vai tratar do contragolpe aristotélico desferido à sofística após o golpe sofístico desferido à ontologia parmenídica. O item 1 expõe como Aristóteles articula o bloqueio ao golpe sofístico; o item 2 propõe uma leitura do *Gama* da *Metafísica* que leve em conta a estratégia antissofística. Enquanto o item 3 descreve o deslocamento aristotélico do ‘ente’ para o ‘sentido’, o 4 e o 5 mostram o quanto isso

²¹⁷ *Ibidem*, p.74

²¹⁸ *Idem*

delimita um regime puramente linguístico (ou semântico), baseado no princípio da não-contradição. O item 6 trata do ‘confisco’ da terceira dimensão sofística mediante a determinação de ‘ter um único sentido’ (para si e para outrem). O item 7 e 8 introduzem a circunscrição aristotélica do ‘campo filosófico’, que simultaneamente é uma expulsão da sofística às margens ou fora desse campo. O item 9 narra a taxonomia que Aristóteles usou aos denominados ‘adversários do princípio da não-contradição’. O item 10 e 11 explicitam esse ‘campo filosófico’ delimitado pela circunscrição aristotélica do sentido, e ainda apontam tendências contemporâneas de reproduzi-lo.

4.2.2.1 O bloqueio aristotélico do golpe de Górgias a Parmênides

Jaques Lacan (1975, p.51) se pergunta: “É simplesmente quando imaginamos que Aristóteles quer dizer algo que nos inquietamos com o que ele circunscreve. O que ele prende em suas malhas, em sua rede, o que retira, o que manipula, de que se ocupa, com quem briga, o que defende, o que ele trabalha, o que persegue?” Bárbara Cassin argúi que, com esse questionamento, Lacan toca no alvo do livro *Gama* da *Metafísica* de Aristóteles, cuja (impossível) demonstração do princípio da não-contradição converte os sofistas em plantas (que falam). A argumentação ancora-se no ‘querer dizer algo’, ou *légein ti, semainein ti*: para ser humano, precisa-se não só dizer algo, mas significar algo. O livro *Gama*, que trata da “ciência do ser enquanto ser”, estabelecendo como primeiro princípio o da não-contradição, a partir do quarto capítulo refuta uma série de alegações a fim de estruturar o princípio, cerceando o discurso de Protágoras. Tal seção foi muitas vezes vista como justaposição de duas unidades, uma ontológica e outra dialética. Muito lógicos e filósofos analíticos, bem como filósofos e historiadores da filosofia, seguiram o viés aristotélico, atendo-se a validar as demonstrações do princípio ou a ciência do ser enquanto ser.

Lukasiewicz, por exemplo, inaugura desde pelo menos 1910 uma tradição que reverencia Aristóteles como fundador da lógica, e faz isso apontando, no livro *Gama*, o que chama de três princípios da não-contradição: o ontológico, que se apoia na afirmação de que é “impossível que o mesmo pertença e não pertença ao mesmo ao mesmo tempo e na mesma relação” (ARISTÓTELES, *Gama* 3, 1005, b19-20); o lógico, de que “os enunciados contraditórios não são verdadeiros ao mesmo tempo”²¹⁹; e o psicológico, o qual alega que “ninguém pode

²¹⁹ *Ibidem*, 6, 1011, b13-14

acreditar que o mesmo possa ao mesmo tempo ser e não ser”²²⁰. Em seguida, Lukasiewicz retira a validade de cada um dos princípios aristotélicos. O psicológico, ele afirma que, embora seja uma lei empírica, não foi provada nem conseguiria sê-la, pois há contraexemplos na história da filosofia.

Quanto ao lógico e ao ontológico, embora os considere equivalentes devido à definição que Aristóteles (*Gama* 7, 1011, b26-27) dá à verdade – “Enunciar que o ente existe e que o não-ente não existe é verdadeiro” –, tampouco servem como (prova ao) primeiro princípio. Como de fato existem objetos contraditórios, como o maior número primo ou as asserções “isso é falso de verdade” e “isso com certeza é duvidoso”; a generalidade ontológica do princípio não lhe confere qualquer valor lógico. Portanto, Lukasiewicz recomenda que o consideremos seja como uma constatação empírica, ainda que suposta e não demonstrada; seja como um princípio ético-prático, uma espécie de única resistência ou arma ante o engano, o erro e a mentira. Nesse diapasão, Aristóteles pode ser visto como alguém que, ao promulgar um axioma categórico e intangível, quis tão-somente preservar a ciência nascente. Essa maneira (até certo ponto) ‘científica’ de (re)valorizar a circunscrição aristotélica pode ser (re)encontrada também em Benveniste (1966, p.63-74), cuja interpretação mostra que, “inconscientemente ou sem querer”, Aristóteles generaliza como “condições permanentes o que não passa de uma projeção conceitual de um estado linguístico dado”. Em outros termos, “categorias da língua”, ou melhor, da peculiar língua grega do séc. V-IV a.C., convertem-se em “categorias de pensamento”.

Jaques Derrida (1972), a seu turno, recua um passo e põe em questão – e talvez até mesmo em xeque – essa “categoria de categoria”, que separa pensamento e língua em direção ao ‘ser’. Polemizando “a categoria comum de categoria a partir da qual se dissocia categorias de língua de categorias de pensamento” (DERRIDA, 1972, p.218), bem como a consequente “produção da significação de ‘ser’”²²¹ imiscuída na língua, ele conclui: “Sem a transcategorialidade do ‘ser’ que ‘envolve tudo’, a passagem entre categorias de língua e categorias de pensamento não teria sido possível, nem em um sentido nem em outro, nem para Aristóteles nem para Benveniste”²²². Heidegger (1978, p.207) também havia diagnosticado algo similar: “o velho debate em que nos

²²⁰ *Ibidem*, 3, 1005, b23-24

²²¹ *Ibidem*, p.219

²²² *Ibidem*, p.236

perguntamos se o princípio da não-contradição tem em Aristóteles uma significação ‘ontológica’ ou ‘lógica’ é mal conduzido, porque não há, para Aristóteles, nem ‘ontologia’ nem ‘lógica’. Tanto uma quanto a outra só brotam no terreno da filosofia aristotélica”.

Não obstante, em seguida Heidegger (1971, p.468) assevera que, enquanto o *lógos* é contraditório por princípio (onto-lógico), “a essência do ente consiste na constante ausência de qualquer contradição”. De qualquer forma, retorna-se ao velho e conhecido ‘ente’ que expugna o ‘não-ente’. Para o filósofo alemão, o mérito de Aristóteles não estaria, assim, em ter protegido a ciência (da) lógica em seus primórdios, mas principalmente em ter estabelecido a metafísica ocidental como lógica, inaugurando um vasto território para além do qual “desde então nenhum passo novo foi efetuado”²²³. O enunciado que inaugura o *Gama* (“Há uma ciência que considera o ente enquanto ente”) e o enunciado do princípio da não-contradição seriam, nesse viés, praticamente sinônimos.

Para Bárbara Cassin (2005), há duas interpretações canônicas do *Gama* da *Metafísica* e de seu princípio da não-contradição: uma lógica/logicista, que trata das demonstrações do princípio; outra metafísica, que trata do projeto da (própria) filosofia enquanto metafísica ou ‘ontoteologia’. Enquanto a primeira se preocupa com a exatidão ou correção dos enunciados e deduções, reorganizando-os e retificando-os; a segunda atribui ao gesto aristotélico uma espécie de dimensão insuperável. Ilustra isso o fato da frase que estabelece o princípio, “impossível que o mesmo simultaneamente pertença e não pertença ao mesmo e segundo o mesmo”, ganhar conotações distintas entre, por exemplo, o simbolismo lógico anglo-saxão e a tradução de Heidegger (1971, 464), que privilegia o desvelamento da verdade: “Que, com efeito, a mesma coisa se torne presente ao mesmo tempo em que ela é ausente, eis o que é impossível para a mesma coisa e em relação a essa mesma coisa”. O viés metafísico (ou ‘onto-teo-lógico’) é capaz de colocar o viés lógico como efeito da modernidade que alterou o conceito de verdade; em contrapartida, o viés lógico pode cientificamente negar, ao viés metafísico, “qualquer interesse como verborragia” (CASSIN, 2005, p.83).

²²³ *Ibidem*, p.469

4.2.2.2. A refutação esquecida, o sentido confiscado

Uma perspectiva sofística distancia-se de ambas as interpretações do *Gama*, não só por omitirem ou denegarem como é articulada a série de refutações nas duas grandes partes da seção, como ainda por ignorarem o caráter agonístico dado às demonstrações, as quais nomeiam explicitamente adversários. Por isso, não seria exagero dizer que ambas as interpretações do *Gama* – lógica e ontológica – são leituras aristotélicas *internas*, no sentido de serem enredadas ou domesticadas por (conceitos de) Aristóteles. Elas leem-no acercando-se dele, próximas dele, em seu domínio/campo, quer dizer, considerando o homem “um animal dotado de *lógos*, e de *lógos* tal como ele o define: de *lógossemantikós*” (CASSIN, 2005, p.83). Lukasiewicz, por exemplo, reconhece a função de anteparo do princípio aristotélico, que evita o engano, erro, mentira e perjúrio. Já Heidegger (1971, p.468), transpondo critérios morais ou político-culturais, associa o princípio a uma “responsabilidade do pensamento”, que mantém o homem em “sua essência”, afastando-o das contradições sem limite que rompem seu ente. Frequentemente temos a impressão de que, desde Aristóteles, não há outro caminho a tomar senão o aristotélico; e de que este abarca toda a filosofia, a racionalidade, a humanidade.

Em contrapartida, raríssimas leituras do *Gama* reconheceram o caráter autoritário e até totalitário da imposta circunscrição ou natureza do sentido, capaz de “reduzir a si mesmo tudo o que não é ele” (CASSIN, 2005, p.84). Gilles Deleuze (1974, p.71) expressou bem a polêmica questão da lógica do sentido: “O sentido e o sem-sentido têm uma relação que não pode ser decalcada da relação do verdadeiro e do falso, ou seja, que não pode ser concebida simplesmente como uma relação de exclusão”. O paradoxo encontra-se na própria expressão “desprovido de sentido”, a qual, contrariando seu enunciado, possui *per se* algum sentido. Um ponto de vista (primeiramente) sofístico interessasse, portanto, por ler o *Gama* entendendo como é ali instaurado esse “confisco do sentido”, quer dizer, focando naquilo que é (justamente) reduzido, descartado ou anulado pelo gesto aristotélico como sendo – talvez ainda hoje em nossa ‘modernidade aristotélica’ – “não-filosófico, irracional, inumano” (CASSIN, 2005, p.85). Pretende-se, dessa maneira, fazer um deslocamento de perspectiva: em vez de reproduzir a visão do acusador ou refutador (Aristóteles), dar voz à visão do acusado/refutado (Protágoras/Górgias); em vez da prioridade peripatética, a sofística.

Vale lembrar que o próprio Aristóteles já argüi de saída que uma demonstração do princípio seria inviável, por isso não se deveria exigir uma demonstração para tudo, menos ainda quando se trata de ‘primeiro princípio’, que surge para ser seguido, não provado. Desse modo reivindica-se o princípio da não-contradição como algo que fundamenta e está no início de toda demonstração, e não como algo que tenha que ser provado/demonstrado. Uma das leituras que avalizam (a resistência de) Aristóteles é aquela que não vê a petição como erro lógico, senão como ato fundador da ciência do ser enquanto tal, similar à de Heidegger (1978, p.187): “A petição de princípio, dito de outro modo, inclina-se para o fundamento e sua fundação, eis o único e singular passo da filosofia, o passo que vai além, para a frente, e que abre o campo no interior do qual apenas uma ciência está apta a se estabelecer”. Caso a petição de princípio seja mesmo o gesto filosófico por excelência, Aristóteles duplica seu ‘erro’, conforme Lukasiewicz, não só por se desculpar ao fazer refutações, mas sobretudo por se contradizer ao propor demonstrações – primeiro refutativas, depois por absurdo – de um princípio (que ele considera) indemonstrável. Ora, se a petição de princípio for aplicada a suas próprias refutações, explicitar-se-á uma contradição proibida pelo próprio princípio.

Apel (1981, p.899-901) nota astutamente que “a fundação do princípio de não-contradição por Aristóteles pode servir de ilustração para o problema clássico da fundação primeira”, qual seja, o de não poder ser contestado sem auto-refutação, tampouco ser fundado sem petição de princípio. Apel prossegue assinalando que Aristóteles é “um artesão do apodítico”, e este seria “um *órganon* da argumentação, depurado de qualquer elemento pragmático possivelmente perturbador”²²⁴. Ao diferenciar severamente uma filosofia, a qual se atenta a relacionar o discurso às coisas, de uma retórica ou poética, a qual se atenta à relação com o ouvinte; Aristóteles de alguma forma ‘inaugura’ o ‘sofisma da abstração’, no qual a dimensão pragmática é abstraída, e sob o qual “repousa toda a lógica contemporânea da ciência, inteiramente orientada à sintaxe e à semântica”²²⁵.

4.2.2.2.1 Três refutações: lógica, pragmática, transcendental

Aristóteles, contudo, não assume que invoca uma petição de princípio; muito pelo contrário, inocenta-se de pedi-la, atribuindo-a ao

²²⁴ *Idem*

²²⁵ *Idem*

adversário: “aquele que fizesse uma demonstração reivindicaria, visivelmente, o que está em questão no início, ao passo que, se outro fosse responsável por uma reivindicação dessa espécie, haveria refutação e não demonstração” (ARISTÓTELES, *Gama* 4, 1006, a16-18). Baseando-se nessa distinção entre ‘demonstrar’ e ‘demonstrar por refutação’, ou melhor, entre ‘demonstrar’ e ‘refutar’, ele constrói o princípio da não-contradição. Por meio de uma estratégia ao mesmo tempo sutil, incisiva e complexa, a refutação não serve para fazer o adversário incorrer no mesmo erro que se incorreria caso se quisesse demonstrar, pois isso seria uma mera inversão de papéis em que a petição de princípio se manteria como erro formal ou fracasso (mútuo). A refutação serve, na verdade, de demonstração do princípio, na medida em que mostra, ora quando o contesta ora quando intenta demonstrá-lo, que ele (sempre) está pressuposto. Não há imputação ao adversário de um erro similar ao daquele que quer demonstrar, tampouco se convence o adversário a pressupor sua própria conclusão; inversamente, na refutação, convence-o a pressupor aquilo mesmo que ele nega. A petição do princípio não é assumida por Aristóteles, então, mas sim cometida – ainda que inconscientemente – pelo adversário.

Na refutação, dessa maneira, assim como na demonstração, o ônus da prova é de Aristóteles, embora nesta o princípio se demonstre diretamente, e naquela, indiretamente, contradizendo a postura adversária. A refutação a qualquer um que queira refutar Aristóteles se passa, então, na exposição da impossibilidade, ao se dizer algo, de não peticionar tal princípio. Como este é indemonstrável, não será, conseqüentemente, deduzido das premissas do adversário, mas ocultamente pressuposto nelas, ou seja, como (mera) petição de princípio. Para haver refutação, faz-se mister não só dois protagonistas (Aristóteles e um adversário), a fim de operar um registro dialético; mas também que o adversário aceite no mínimo uma premissa, isto é, pelo menos uma premissa deve ser afirmativa, pois não se pode refutar nem concluir a partir de duas premissas negativas. Em resumo: “o adversário deve ou aceitar duas proposições afirmativas ou aceitar uma proposição e recusar a outra, para que essa dedução” – contraditória às premissas – “que é a refutação possa ocorrer” (CASSIN, 2005, p.89).

Aristóteles não força, todavia, como na premissa dialética, que o adversário eleja uma das duas partes da contradição, mas sim elabora um procedimento de exceção: “O ponto de partida, em todos os casos desse gênero, não é exigir que se diga que algo é ou não é (pois seria por demais precipitado sustentar que aí está a petição de princípio)” (ARISTÓTELES, *Gama da Metafísica*, 1006, a18-21). Em vez disso,

analisa quais poderiam ser as proposições sustentadas pelo adversário, que fundamentam a tese deste, a qual será então refutada em diversos graus. Convém distinguir três situações ou refutações comumente misturadas por comentadores: a lógica (1), a pragmática (2) e a transcendental (3).

4.2.2.2 Refutação lógica

“A mais óbvia”, por derivar da “própria definição da refutação”, constitui-se em um “processo de contradição lógica” (CASSIN, 2005, p.90). Inicia quando o adversário diz um enunciado que recusa o princípio, por exemplo “o não-ser é” (diretamente) ou “isso é verdadeiro e falso simultaneamente” (indiretamente, pois em termos da ‘verdade’, não do ‘ser’). No primeiro exemplo, a contradição se indica através das categorias, que distinguem diversos sentidos da predicação, concluindo, “contrariamente à tese inicial, que não é possível que o mesmo seja e não seja – pelo menos não ao mesmo tempo e segundo a mesma relação”²²⁶. Um adversário “de boa vontade” bem poderia, então, reconhecer que sua premissa precisa ser melhor formulada, e que a contradição com o princípio é, assim, apenas aparente. Esse adversário, reconduzido à razão aristotélica pela refutação, fala “sob o efeito de dificuldades reais”, e é susceptível de ser convencido “por persuasão” (ARISTÓTELES, *Gama da Metafísica*, 5, 1009, a16-22).

No segundo exemplo, “a refutação aproxima-se da velha refutação platônica por autocontradição”: aplica-se o que o enunciado afirma a ele mesmo, isto é, a tese defendida deve ser, por isso, igualmente verdadeira e falsa. Não se diz apenas que o relativista assume a verdade da tese oposta à sua, mas mormente que “ele afirma a verdade de uma específica opinião: a de que sua própria opinião é falsa”²²⁷. Nos dois exemplos, portanto, o princípio emerge como pressuposição necessária, ao estilo aristotélico: no primeiro, o adversário, embora “acredite ter destruído o princípio, a ele permaneceu submisso”; no segundo, “querendo destruir o princípio, o adversário sofre o golpe dessa própria destruição”²²⁸. Um adversário obstinado, entretanto, não seria coagido a retirar sua tese, nem aceitaria que ela foi refutada, tampouco endossaria tal petição de princípio; pois, para ele, ser acuado até uma contradição apenas reforçaria sua tese de que se pode

²²⁶ *Ibidem*, p.91

²²⁷ *Ibidem*, 1012, b27

²²⁸ *Idem*

defender duas posições contraditórias. Essa objeção parece, até mesmo para Aristóteles, incontornável.

4.2.2.2.3 Refutação pragmática

A segunda refutação, ao invés de se manter no patamar da contradição lógica, onde frequentemente qualquer refutação se instala, prefere deslocar-se a uma contradição pragmática. Ela não vai focar, dessa forma, o conteúdo do adversário, mas a posição à qual ele se alça ao recusar o princípio: a de defender sua tese (da contradição). A impossibilidade da contradição não viria de fora, senão de sua própria postura ao se mostrar, defendendo o que defende, autocontraditória. Aristóteles²²⁹ afirma: “enquanto ele destrói a argumentação, ele segue uma argumentação”, e nesse aspecto a refutação pode ser considerada *ad hominem*. Não obstante, mais uma vez a refutação exige um adversário de boa vontade, que tenha uma tese e responda coerentemente, sem contradições, por ela. Aristóteles reconhecerá isto: que há físicos e relativistas tão obstinados e apegados às aporias do sensível, da sensação e do fluxo, que não aceitam nem mesmo entrar no jogo dialético, estimando “ter o direito de dizer contraditórios tão logo os digam”²³⁰.

Como tanto a refutação lógica quanto a pragmática carecem de um adversário de boa-fé, que acate entrar no jogo dialético; parece que é mais o roteiro – do que o adversário – quem acaba pressupondo o princípio. Se a dialética, elemento-chave da refutação, opera *per se* a petição de tal princípio, faz-se necessário “algo como uma refutação no grau zero de dialética”, que se relacione com “as condições de possibilidade da própria dialética”: a “refutação transcendental” (CASSIN, 2005, p.93). Ela, diferentemente das outras, leva em conta a precaução inicial exposta por Aristóteles (*Gama da Metafísica*, 1006, a18-21): “o ponto de partida (...) não é exigir que se diga que algo é ou não é (pois seria por demais precipitado sustentar que aí está a petição de princípio), mas que, pelo menos, se signifique algo para si e para outrem”.

²²⁹ *ibidem*, 1006, a26

²³⁰ *Ibidem*, 6, 1011, a16

4.2.2.2.4 Refutação transcendental

Se o adversário, desse modo, disser algo que signifique (algo) para si e para outrem, já é o bastante para que possa haver refutação. A condição da refutação, ou melhor, sua condição de base, sustenta-se na equivalência entre ‘dizer algo’ e ‘significar algo’. Aliás, seria não apenas a condição de existência da refutação e da dialética, mas também do discurso. Aristóteles²³¹ expõe sua sequência de equivalências: “não significar algo para si e para outrem = não dizer algo = não fazer um discurso que se refira a algo = não fazer qualquer discurso = ser semelhante a uma planta”. Com isso, agora a problemática não se ancora mais em farejar o princípio oculto por trás de uma premissa aparentemente deslocada dele, mas sim em permitir que o adversário – simplesmente – tome a palavra. Ou se é homem, ou seja, dotado de palavra (*logon ekhon*), sendo também (um possível) adversário, ou não se é (nenhum deles). Estrutura-se assim a “arma absoluta” de Aristóteles por meio de sua “intimação a falar”: “só se pode evitá-la se renunciar à possibilidade mesma de negar o princípio” (CASSIN, 2005, p.94). Afinal, “para destruir o discurso, é necessário, de todo modo, que se faça um discurso” (ARISTÓTELES, *Gama da Metafísica*, 1006, a26).

4.2.2.3 O Ente enquanto Sentido

O adversário, se apenas falar, entretanto, ainda que se diferencie de uma planta, não implica necessariamente que possa ocorrer uma refutação. É necessário, ademais, que ele “diga algo (*legei ti*), signifique algo (*semainei ti*), tenha um *lógos* (e não nenhum)” (CASSIN, 2005, p.95). Daí que o pilar da refutação ancora-se nesse ‘algo’, haja vista que, “uma vez dito, encontra-se ‘determinado’ ou ‘definido’”: ele é (justamente) “a entidade, a identidade enquanto tal não-contraditória em que jaz a petição de princípio”²³². Qualquer palavra significativa permite, assim, que se faça a petição. O limite aparece: qualquer conjunção ou preposição, por exemplo, uma vez que é ‘voz não-significante’ (*phone ássemos*), não será refutada. Já um nome ou verbo, uma vez que é ‘voz significante’ (*phone semantiké*), pode ser refutado. Se a refutação lógica exigia, para haver refutação, uma tese; e a pragmática, uma argumentação; a transcendental, por sua vez, não

²³¹ *Ibidem*, a13-15

²³² *Idem*

necessita nem de uma frase, predicação ou definição, mas tão-somente uma palavra significativa.

Portanto, a prova – e a instanciação – do princípio da não-contradição assenta-se, primeiramente, na palavra, quer dizer, na impossibilidade de que “o mesmo (termo) tenha e não tenha o mesmo (sentido)”²³³. Nessa linha, o ‘sentido’ torna-se “a primeira entidade encontrada e encontrável que não pode tolerar a contradição”, constituindo “o modelo mesmo da entidade do ente e da objetividade”, ou seja, “o ente é feito como um sentido”²³⁴. Quem garante essa identidade determinada e constitutiva do sentido é o consenso ou acordo interpessoal, sob os auspícios da sensatez e da convenção. À vista disso, a necessidade do sentido assegura a impossibilidade da contradição; e a essência do homem assegura a necessidade do sentido. Aí está toda a (extrema) transcendentalidade. Apel (1981, p.926) se submete a isso, embora creia estar se distanciando da refutação aristotélica, ao propor “a instituição do jogo de linguagem transcendental” como “metainstituição de todas as instituições humanas possíveis”, asseverando que só se poderia afastar dela em duas ocasiões, “pagando o preço da perda da possibilidade da identidade de si como agente sensato”: no desespero do suicídio ou na patologia de uma paranoia autista. Há uma clara violência neste “gesto aristotélico de exclusão”: “significa algo, se não és uma planta ou aculturado; fala, se és um homem” (CASSIN, 2005, p. 97).

4.2.2.4 Aristóteles enquanto Sofista

Um aspecto ganha realce na refutação transcendental: “o ponto de partida dela não se distingue da posição sofística do discurso”²³⁵. Aristóteles não só responde aos sofistas, mas ainda toma a própria objeção sofística a Parmênides – a de que dizer é dizer algo ou dizer o ente – para vertê-la contra ela mesma. Apenas lembrando: o *Tratado* evoca que a esfera da linguagem, ao dizer, produz como efeito o ser, consequência da identificação parmenídica entre ‘pensar’ e ‘ser’. Proclo exprime a posição de Antístenes, a qual sintetiza a postura sofista: “Todo discurso é verídico, pois aquele que diz, diz algo; quem diz algo, diz o ente; e aquele que diz o ente é verídico” (PLATÃO, *Crátilo*, 37). Explicita-se a ordem sequencial: “dizer, dizer algo, dizer o ente, dizer a

²³³ *Ibidem*, p.96

²³⁴ *Idem*

²³⁵ *Idem*

verdade”, sendo que o ‘ente’ aparece apenas “secundariamente, secretado pelo próprio ato discursivo” (CASSIN, 2005, p.98).

Em outro diálogo platônico, o *Sofista*, o Estrangeiro extrai a posição sofística da ontologia parmenídica: “não se pode nem pensar nem dizer o não-ser, nem mesmo emitir a palavra”, pois isso seria “coagir o não-ser a ser” (PLATÃO, *Sofista*, 238, c8-10), o que paradoxalmente a deusa faz ao pronunciar o interdito ‘não-ser’. Desde esse ponto de vista ultraparmenídico, não haveria, então, discurso apropriado ao não-ser, posto que não há nesse caso qualquer discurso que se refira e ele, pois nem seria pronunciado. Ao dizer, diz-se sempre ‘algo’, um algo, ou seja, um ente, já que é (um) algo. De maneira recíproca, ‘não dizer algo’ equivale a ‘não dizer nada’, isto é, não dizer ‘nem mesmo um (algo)’. Logo, há a alternativa entre ‘dizer algo’ (*légein ti*) ou ‘nem mesmo falar’ (*oude légein*). O paradoxo sofístico, que remete à impossibilidade do *pseudos* (mentira, engano, falsidade), sustenta-se na impossibilidade de dizer o que não é, o que dá à linguagem uma eficácia específica; e à palavra pronunciada, uma realidade concreta. O Estrangeiro, levado pela equação sofística “dizer = dizer algo”, chega ao ‘parricídio’ “para que, enfim, o não-ser seja ‘de algum modo’”, e “para que se possa dizer e pensar o que não é” (CASSIN, 2005, p.99).

Aristóteles, a seu turno, não elege expor que o não-ser é (de alguma forma), como Platão; nem se serve da distinção entre categorias (potência/ato, substância/acidente), como fizera nas *Refutações sofísticas*; mas sim opta por aceitar totalmente a implicação ultraparmenídica, apropriando-se “da posição sofística acerca da linguagem”: ele parte da “equivalência entre “ter um discurso sobre nada’ e ‘não ter qualquer discurso’” (CASSIN, 2005, p.99). Cassin se interroga como ele conseguiu torcer a posição sofística, na qual “tudo pode ser dito, até os contraditórios, já que tudo o que é dito é (verdadeiro)”, para que ela se virasse contra si mesma, servindo “para demonstrar a necessidade de evitar a contradição, o que Heidegger denomina ‘o princípio da contradição a ser evitado’”²³⁶. Assim como a sofística desferiu em Parmênides um severo golpe, por meio da palavra dele mesmo; Aristóteles revida com um (similar) à sofística, por meio da palavra dela mesma, a qual é levada “a um ponto extremo”, que a “desequilibra e gera a catástrofe”²³⁷. Trazendo à tona novamente a equivalência ‘não dizer algo’ = ‘não falar’, ao invés “de concluir com

²³⁶ *Ibidem*, p. 99-100

²³⁷ *Ibidem*, p.100

isso que todos sempre dizem a verdade, daí infere que aqueles que não dizem algo não são homens”²³⁸. Não há como negar que “é a sofística quem dá a Aristóteles o motivo de sua exclusão”²³⁹.

4.2.2.5 A Significação em questão

Ao equiparar ‘dizer algo’ com ‘significar algo’, a equação aristotélica desata a dependência do ‘significar’ de “afirmar ou negar o ser da coisa dita”, ou seja, de “escolher entre as duas partes da enunciação” (CASSIN, 2005, p.100). Daí se depreende a inovação aristotélica, distinta tanto da “eficácia ontológica do dizer sofisticado” quanto “do sentido até então usual de *semainein*, ancorado na designação de uma coisa ou de um estado de mundo”²⁴⁰. De fato, até Aristóteles *semainein* costumava ser empregado denotando “‘indicar’ (um caminho), ‘denunciar’, ‘assinalar/dar o sinal’ (de uma batalha), ‘significar’ (uma ordem)”²⁴¹. O fragmento B 93 de Heráclito ilustra a semântica vista como mântica que, especialmente no oráculo de Delfos, “não diz” clara e precisamente, “tampouco esconde” totalmente; mas em um único gesto “‘sinaliza’ e desencadeia de forma inevitável um acontecimento”²⁴². Antes de Aristóteles, então, o ‘significar’ é “um verbo de ação (cujo sujeito é um agente)”, que “implica uma transitividade ontológica”²⁴³.

Ao dissociar o ‘significar’ do ‘afirmar que algo é ou não é’, Aristóteles o desvincula do designar, isto é, de sua “eficácia objetiva” ou “transitividade ontológica”. E ao transferir a importância da designação para o acordo reinante entre os interlocutores acerca dessa eventual designação, o ato de significar se desloca da coisa à palavra. Se as coisas podem ser contraditórias e indeterminadas, ao se aceitar que um termo significa (o mesmo) algo para si e para o outro, algo está determinado e, então, livre de contradição. Mais do que uma mera convenção, doravante se confia às palavras a significação. Chama a atenção de Cassin²⁴⁴ que o primeiro uso de *semainein* neste texto do *Gama* seja “o último em que tal verbo tem como sujeito o locutor”, pois os próximos

²³⁸ *Idem*

²³⁹ *Idem*

²⁴⁰ *Idem*

²⁴¹ *Idem*

²⁴² *Idem*

²⁴³ *Idem*

²⁴⁴ *Ibidem*, p. 101

passarão a ter como sujeito as palavras. Aristóteles pode então retirar sua primeira consequência de uma refutação efetivada: “Inicialmente, é manifesto que, em todo caso, isto, por si só, é verdadeiro, a saber: que a palavra significa o fato de ser ou de não ser isso” (ARISTÓTELES, *Gama da Metafísica*, 1006, a28-30). O ‘algo’ (*ti*) de ‘significar algo’ passa, dessa forma, a ‘algo determinado’, pilar da refutação por eliminar qualquer (possibilidade de) homonímia: “quando se significa algo, não se significa uma coisa-ente, um objeto do mundo, mas uma coisa-sentido: significa-se aquilo que a palavra significa, ou seja, a atribuição positiva ou negativa de um predicado, significa-se um sentido” (CASSIN, 2005, p.102).

Nesse ponto, Aristóteles acrescenta que se pode intercambiar ‘significar algo’ e ‘mostrar algo’, invocando um paralelo com a *Política* e o *Sobre a Interpretação*. Na *Política* (I, 1253, a1-18), o homem tem a especificidade, perante os outros animais, de possuir *lógos*, mas qualquer animal pode tanto sentir dor e prazer quanto “significar isso uns para os outros”, utilizando o signo que é a voz (*phone*). O homem, além de ter uma sensibilidade mais extensa – já que chega a sentir o bem e o mal, o justo e o injusto –, necessita do *lógos* para ‘mostrar’ essas “sensações suplementares”. Em outros termos: os “sons inarticulados” da voz animal ‘mostram algo’, mas esses sons nunca formam uma “palavra ou nome (*onoma*)”. Ou seja, para haver qualquer razão ou faculdade discursiva, um *lógos* enquanto argumentação ou discurso (que pode ser verdadeiro ou falso), é necessário um conjunto de palavras e, para isso, é necessário anteriormente a (ou uma) palavra. Para que haja (qualquer) palavra, “é preciso abandonar o campo da significação por natureza” em direção à “significação por convenção” (CASSIN, 2005, p.102). A significação enquanto puro mostrar natural não diferencia o homem do animal, pois este também é capaz de significar algo mutuamente.

Não obstante, tudo se altera quando o sujeito da significação não é mais alguém dotado de voz (um animal ou homem), senão uma palavra. Quando o significar passa a ser uma propriedade das palavras, “não mais uma ação cujo instrumento é o discurso”, a significação deixa de ser “a relação tanto entre uma frase e um estado de mundo (que ela designa ou faz ser)”, quanto “entre uma palavra e uma coisa (que ela nomeia)” ou “entre linguagem e realidade”²⁴⁵. A significação é, agora, “a relação das palavras entre si; mais exatamente, a relação que cada

²⁴⁵ *Ibidem*, p.103

palavra mantém com o *lógos* que a explicita”²⁴⁶. Aristóteles circunscreve isso da seguinte forma: “o enunciado que a palavra significa se torna uma definição” (ARISTÓTELES, *Gama da Metafísica*, 7, 1012, a23-24), então “é a partir de uma definição que se deve dialogar”²⁴⁷. A refutação transcendental, dessa maneira, que depende de ‘algo determinado’ que a possibilite, encontra na definição esse ‘algo’. O *semainein ti* (*significar algo*) aristotélico consegue instrumentalizar uma suspensão dupla: “a da dimensão pragmática da linguagem e a de sua dimensão fenomenológica” (CASSIN, 2005, p.103).

Suspende a dimensão pragmática porque, embora haja dois protagonistas – Aristóteles e seu adversário – na dialética da refutação, não se parte mais do discurso contingente e mutável de um interlocutor que fala a si e ao outro, mas sim “dessa verdade universal e necessária: a natureza significante da linguagem” (CASSIN, 2005, p.103). Apel (1981) talvez por isso tenha dito que Aristóteles inaugura “o sofisma da abstração”. Suspende, ademais, a dimensão fenomenológica na medida em que demite simultaneamente tanto o “*lógos* soberano” do sofista quanto a *aletheia* de Parmênides, desvencilhando-se da rede que ‘confundia’ discurso e ser. Apoiando-se na posição sofística para, finalmente, implodi-la, o estagirita dá à linguagem uma autonomia, construída convencionalmente. Em sua obra, que trata da “ciência do ser enquanto ser” e de seu primeiro princípio, o da não-contradição, “abre-se, entre outros regimes, o do puramente linguístico”, mediante “algo dessa mutação do signo”, que “passa daquilo que designa àquilo que mostra” (CASSIN, 2005, p.104).

4.2.2.6 A essência do sentido: significar somente uma (única) coisa

Já que o *semainein*, instrumento da refutação, acarreta como consequência a suspensão da relação direta entre palavra e objeto (do mundo), a questão que se coloca, então, é: “como o mundo retorna no que significam as palavras?” (CASSIN, 2005, p.104). Aristóteles encontra uma saída que não depende nem do sentido da palavra, tampouco da existência da coisa: o “ser-para” ou “quiddidade” (*quiddité*), denominado “essência” (*ousía*), “o que é ser para” (*to ti em einai*) ou “o essencial da essência” (ARISTÓTELES, *Gama4*, 1007, a21). Destarte, essência (de algo), existência (de algo) e sentido (de uma palavra) são

²⁴⁶ *Idem*

²⁴⁷ *Ibidem*, 8, 1012, b7

demarcados pela distinta construção do verbo ser: o sentido de uma palavra quando o verbo predica uma determinação (“o fato de ser ou não ser isso”); a existência da coisa quando usado de forma absoluta (“o fato de que uma coisa seja ou não seja”); a essência (de algo) quando aparece como dativo (“o fato de ser *para* uma coisa”). Desse modo, “o sentido, que foi desarticulado da existência, encontra-se agora articulado à essência e, com isso, como se verá, rearticulado à existência, mas (apenas) mediatamente” (CASSIN, 2005, p.105).

Ao exigir que só se pode significar quando se significa algo uno, asseverando que “não significar algo uno é não significar absolutamente nada” (ARISTÓTELES, *Gama da Metafísica*, 4, 1006, b7s.); Aristóteles estende a leitura do Estrangeiro da equação parmenídico-sofista: “compreenda-se, portanto, que a palavra significa algo e significa uma única coisa”²⁴⁸. A entidade da palavra tem de ser, então, “identificável, distinta, única”, de modo que “aquilo que não tenha *um* sentido também não possui (um) *sentido*” (CASSIN, 2005, p.105). O que constitui a unidade do sentido não depende exclusivamente da regra convencional, definida por exemplo no dicionário; mas prioritariamente “passa pelo ser para a coisa que a palavra nomeia”²⁴⁹: “Por significar uma única coisa entendo: se é isso (animal bípede) um homem, então se algo é um homem, é isso (animal bípede) que é ser para um homem” (ARISTÓTELES, *Gama da Metafísica*, 1006, a32-34).

Essa singela e intrincada frase muitas vezes dificultou a compreensão da especificidade da demonstração transcendental. Isso porque aparenta que não se deva “buscar o sentido no âmbito da palavra, mas sim no âmbito da coisa” (CASSIN, 2005, p.105). Quem segue essa interpretação, Pierre Aubenque por exemplo, alega que a convenção não basta para justificar a significação, pois uma palavra só tem um sentido por as coisas terem uma essência, esta se comportando, assim, como o que fundamenta a unidade de sentido. Para dizer de outra forma: tais intérpretes veem a linguagem fundada no ser. Já muitos analíticos, como Irwin, contrariamente interpretam que Aristóteles não teria uma ‘teoria do sentido’, posto que pouco importa o que as palavras significam – por convenção – para nós, mas sim o que cada uma de verdade significa, isto é, por (sua) natureza. Essas duas leituras distintas do ‘significar algo’ – como “necessário para pensar e para falar algo” ou como pressupondo ou requerendo “a existência das essências” –, ainda que a

²⁴⁸ *Ibidem*, 1006, b11-13

²⁴⁹ *Idem*

segunda pareça mais presente no *Gama*, não levam suficientemente em conta a artimanha da refutação transcendental.

Cassin propõe, então, uma terceira via de leitura, que enxergue a suspensão inicial aristotélica da ligação (pré-socrática) entre ‘ser’ e ‘pensar’ para, em seguida, melhor articulá-la. Isso quer dizer que, se o sentido se funda na essência, esta é precedida pela existência, ou seja, só existe ‘ser-para’ se houver antes um ‘ser’. Aristóteles vincula assim que só se pode conhecer ‘por que (algo) é (de tal modo)’ depois de reconhecer ‘que (ele) é (de tal modo)’, da mesma forma como só se pode conhecer ‘o que é (algo)’ se não se ignorar ‘que (esse algo) é/existe’. A consequência que se extrai dessa implicação é óbvia: “palavras que dizem coisas que não têm essência, ou seja, palavras que dizem coisas que não existem, não deveriam ter sentido e, em todo caso, não se deveria poder compreendê-las” (CASSIN, 2005, p.107).

4.2.2.7O (caso do) ‘bode-cervo’

Usando como exemplo maior o bode-cervo, Aristóteles se contrapõe a essa inverossimilhança. Para mostra a essência de algo, faz-se mister primeiro que esse algo seja, exista. Quando algo não existe, pode-se pronunciá-lo, como ‘bode-cervo’, e até mesmo saber o que significa essa palavra, mas jamais se poderá saber sua essência, o que ele é, haja vista que não existe. Uma consequência disso é que “é possível também significar coisas que não são” (ARISTÓTELES, *Analíticos*, Apo., II, 7, 92 b29s.). Portanto, o sentido da palavra e a essência da coisa somente se entrelaçam quando tal coisa é/existe. Não é o que ocorre no bode-cervo, logo nele tal condição não é cumprida. Embora seja possível explicar a palavra ‘bode-cervo’ e dar-lhe até mesmo uma ‘definição’, esta não seria uma definição no sentido estrito, “uma definição da coisa”, já que jamais seria um “enunciado da essência”²⁵⁰, quer dizer, não se conseguiria nem significar tampouco mostrar (ou demonstrar) a essência.

Nesse diapasão, poder-se-ia não só pronunciar a palavra ‘bode-cervo’, como também explicá-la, ou ainda formular, com ela, enunciados verdadeiros e falsos. No entanto, não há definição de bode-cervo, pois ele não é, não existe. Por isso que Cassin recusa a interpretação de que, em Aristóteles, o sentido da palavra estaria fundado na essência da coisa. Não se deve aceitar que as palavras só tenham um sentido porque as coisas têm uma essência, visto que “certas

²⁵⁰ *Ibidem*, II, 10, 93, b29

palavras têm um sentido sem que qualquer essência a elas corresponda” (CASSIN, 2005, p.109). A convenção, assim, é suficiente para que uma palavra signifique. De toda forma, “o livro *Gama* obriga a manter a soberania da exigência da significação, para a qual Aristóteles apela de maneira recorrente e sempre como argumento sem réplica”²⁵¹. Aqui, não são os conceitos de ‘substância’ e ‘acidente’ que sustentam o de ‘significação’, senão a significação que produz a substância (e o acidente): “é a unicidade do sentido que determina a não-contradição da essência e, subsidiariamente, a diferença entre essência e acidente”²⁵².

O bode-cervo ilustraria não o caso geral, senão o caso peculiar sofisticado que faz ser tudo o que diz, agora explicitado aristotelicamente como significando algo sem, com isso, ser. Frege (1971, p.104) de alguma maneira segue a linha de Aristóteles quando assevera que, embora certas palavras ou enunciados possam dizer algo, “ter um sentido”, a história natural ou a matemática mostram que ela não corresponde a nenhum objeto, “não tendo, então, denotação”. A suspensão aristotélica operada pelo ‘significar algo’ logra, dessa forma, possibilitar – e simultaneamente desvalorizar – um sentido sem referência. Ao *semainein ti* (significar algo, ter um sentido), Aristóteles acrescenta o *semainein hen* (passagem à essência, significar um único algo, ter um único sentido), este último nem sempre cumprido. Não se trata mais, como vimos, de ‘designar’ ou ‘apontar para’, mas de ‘significar’, quer dizer, o sujeito desse verbo doravante não é mais o homem (sujeito falante), mas a palavra: o campo linguístico fica, assim, autônomo ou isolado.

Entretanto, no hiato entre ‘significar algo’ e ‘significar um único algo’, ou entre ‘ter um sentido’ e ‘ter um único sentido’, manifesta-se a capacidade linguística como “a única habilitada a dar acesso, sendo o caso, às coisas/aos entes” (CASSIN, 2005, p.111). O inverso, os entes manifestados de forma fenomenológica em um discurso “ao qual eles confeririam seu teor de sentido”, nesse viés, mostra-se traiçoeiro porque “pode sempre conduzir às aporias físicas de Protágoras ou ao silêncio *voyeur* de Crátilo”²⁵³. Para Aristóteles, o animal humano tem a dimensão de ‘mostrar’, em seu *lógos*, a coincidência entre sentido e essência, constituindo-se o lugar no qual o ser se diz. Todavia, como é o único a ter essa linguagem, tal coincidência pode não ocorrer, sendo cessada. A tese aristotélica ancora-

²⁵¹ *Idem*

²⁵² *Ibidem*, p.110

²⁵³ *Idem*

se na sofística para expurgá-la: é ela que faz com que uma palavra apenas signifique, desatando-a do ser; é ela que atribui um sentido à palavra enquanto não mostra nada. Atando o ‘significar algo’ à ‘essência de algo’, Aristóteles afasta para o limbo “a possibilidade de uma autonomia significante”²⁵⁴ sem significado único.

4.2.2.8 Depois do adversário espinhoso, a refutação espinhosa

A refutação transcendental, todavia, não consegue abarcar justamente aqueles “contra os quais ela foi tão genialmente arquitetada” (CASSIN, 2005, p.111). Ao articular um procedimento – aparentemente tão conciso – que converte o discurso, elemento controverso, em “um terreno que lhe é previamente ganho”; Aristóteles tem que arcar com “o custo de tal manobra”, que talvez seja mensurada “por uma inconsistência central, contida na própria situação agonística”²⁵⁵. Explico melhor. O princípio primeiro só pode ser ‘demonstrado’ por meio da refutação que joga ao adversário a inalienável petição. Contudo, a própria refutação, ao supor um adversário do princípio, pode revelar-se inconsistente. Para ser “o mais firme de todos” os princípios, valendo como “primeiro” da ciência do ente enquanto ente, Aristóteles expõe alguns requisitos: ele não deve depender de qualquer condição anterior, ou seja, nenhum conhecimento pode vir antes dele, tampouco se pode enganar-se a seu respeito. Daí Aristóteles conclui ser o princípio da não-contradição quem preenche tais requisitos, uma vez que não se pode enganar-se a seu respeito “porque é impossível sustentar sua negação” (ARISTÓTELES, *Gama* 3, 1005, b23-24): “É impossível, para quem quer que seja, sustentar que o mesmo é e não é (...), como alguns creem que Heráclito diz, pois não é necessário que aquilo que alguém diz, ele também o defenda”²⁵⁶.

É no mínimo curiosa a artimanha para refutar a “exceção por excelência ao princípio da não-contradição”: Heráclito, o obscuro, autor de frases como “ele não o admite e o admite” (B 32 DK), “presentes, eles estão ausentes” (B 34), “no mesmo rio, entramos e não entramos, estamos e não estamos” (B 49a). Ela consiste em diferenciar ‘dizer algo’ (*légein ti*) de ‘defender algo’ (*hypolambanein*): a contradição pode ser dita, mas jamais defendida, no sentido de sustentada, concebida. Desse modo, “a impossibilidade de Heráclito *defender* o que diz se confunde

²⁵⁴ *Idem*

²⁵⁵ *Idem*

²⁵⁶ *Ibidem*, b25-26

com a impossibilidade da contradição”, graças ao amparo do princípio primeiro, que nos protege de “estar absolutamente no erro a seu respeito”, do “monstro bicéfalo” que faz “ser dois em um”, como os “mortais em Parmênides” (CASSIN, 2005, p.113) fazem. Aristóteles afasta, assim, de maneira ontológica, qualquer eventual negador do princípio. Mais curioso ainda é que, além de Heráclito, são posicionados no lado adversário do princípio também Protágoras, Anaxágoras, Demócrito, Empédocles, Homero, Crátilo e o próprio Parmênides, isto é, “as maiores autoridades da física, cosmologia, filosofia e poesia”²⁵⁷, bem como “todos os que buscam e mais amam a verdade” (ARISTÓTELES, *Gama*, 5, 1009, b34s.), o que pode até “desencorajar aqueles que se dedicam a filosofar”²⁵⁸.

Ao separar o ‘dizer’ do ‘defender’ (o pensamento daquilo que se diz), Aristóteles astutamente refrata essa incompatibilidade ao princípio: se há contradição, ela está no âmbito do dizer, não do pensar; da mesma forma que, se há adversário do princípio, é apenas “da boca pra fora” (CASSIN, 2005, p.114). Estrategicamente Aristóteles está afirmando a seus adversários que “eles não sabem o que dizem”²⁵⁹, pois não pensam – nem fazem – o que dizem. Apesar de tudo isso, ainda resiste uma estranha espécie de dizer obstinado e subsistente entre os adversários, ao qual o estagirita designa “falar por (prazer de) falar” (*légein logou kharin*). Essa é a defrontação final que se apresenta à refutação transcendental e à sua prescrição de significação: assim como há um adversário espinhoso ou (quase) impossível, há também uma refutação espinhosa ou (quase) impossível. A única possibilidade em que Aristóteles se apoia é excluir essa ‘espécie’ (monstruosa) da humanidade.

4.2.2.9 A taxonomia atribuída aos adversários

4.2.2.9.1 A lição fenomenológica: àqueles que falam, fá-los pensar

Os adversários do princípio são divididos, então, em dois grandes grupos: um deve ser persuadido não no nível do que dizem, mas sim do que pensam, pois se encontram na aporia entre o que dizem e o que pensam ou fazem. Já ao outro não cabe a persuasão, mas a coação, pois se prendem ao que está dito nos sons da fala. Tentemos ver qual o

²⁵⁷ *Idem*

²⁵⁸ *Ibidem*, b37s.

²⁵⁹ *Idem*

critério utilizado para distinguir o primeiro grupo, “cuja ignorância (*agnoia*) implica uma reflexão (*dianoia*)”, do segundo, “cujo discurso se reduplica remetendo a si mesmo, os que falam por falar” (CASSIN, 2005, p.114-115). Heráclito, bem como Protágoras, são indicados por seu *lógos*, utilizado também por “muitos daqueles que tratam da natureza” (ARISTÓTELES, *Gama*, 4, 1006, a2-3). O artifício aristotélico consiste em levar o maior número possível de adversários para o primeiro grupo e, para isso, o *lógos* heraclítico e protagoriano não poderia ser ‘apenas’ discurso. O meio que ele usa então é alegar que os *lógoi* contraditórios não emergem meramente de múltiplas *doxas* (opiniões ou crenças), mas que subjaz neles uma única *dóxa*. Todas as posições pré-socráticas passam a se originar, pois, de uma mesma fonte.

Partindo do *lógos* heraclítico “o mesmo é e não é”, bem como do *lógos* protagórico “tudo o que aparece é verdadeiro”, Aristóteles explicita que com Heráclito se chega a Protágoras e vice-versa, pois “os dois *lógoi* tem sua origem na mesma *dóxa*”²⁶⁰. Assim, “os dois *lógoi* juntos são subtensionados pelo mesmo ‘pensamento’”²⁶¹, “o que situa aqueles que o proferem do lado bom, ou seja, do lado da aporia”²⁶². Esses que dizem a contradição possuem, então, um caráter filosófico, mas se enganaram apenas no pensamento ou *dóxa* original, que pode manifestar-se de dois modos distintos: o de que “os entes são apenas os sensíveis”²⁶³. No modo heraclítico de expressá-lo, encontram-se Anaxágoras, Demócrito e Crátilo; no modo protagórico, Anaxágoras, Demócrito, Empédocles, Parmênides e Homero. O fato de dois deles estarem de ambos os lados apenas confirma que “precisamente essas opiniões não passam de uma só” (CASSIN, 2005, p.116). Crátilo seria “o mais extremista daqueles dos quais se diz ‘heraclitizarem’, por ser o mais consequente deles”, posto que, ao “constatar a impossibilidade de dizer adequadamente o fluxo, escolhe calar-se”, expressando tanto “o ponto extremo do *lógos* heraclítico” quanto o fato “desse *lógos* ser filosoficamente habitado por uma *dóxa*”²⁶⁴.

Se Heráclito é o nome ou “epônimo oficial da contradição”, Protágoras – por sua vez – “fornece o conceito que permite unificar, face ao pensamento aristotélico, o conjunto do pensamento pré-

²⁶⁰ *Ibidem*, 1009, a6

²⁶¹ *Ibidem*, a15-16

²⁶² *Ibidem*, 22-23

²⁶³ *Ibidem*, 1010, a2-3

²⁶⁴ *Idem*

socrático: o de ‘fenômeno’ ou ‘o que aparece’ (*phainómenon*)”²⁶⁵. O fenômeno “designa a apresentação do ente através da sensação (*aisthesis*) e tal presença é naturalmente verdadeira, desvelada, desveladora, e sem correção possível, a partir do momento em que se estabelece a equivalência entre pensamento e sensação”²⁶⁶. Segundo Aristóteles, é exatamente isso que Protágoras tenta defender, e o faz ao identificar ‘alteração’ (*alloiosis*), ‘sensação’ (*aisthesis*) e ‘pensamento’ (*phrónesis*). Poder-se-ia ver aí uma posição inversa à de Heidegger: se para este “Protágoras é ainda um pouco pré-socrático, por ser parmenidiano; para aquele, Parmênides é pré-socrático por ser protagoriano”²⁶⁷. De maneira hábil, Aristóteles não deixa de retomar “sua primeira abordagem da sofística como sabedoria apenas aparente: sabedoria aparente porque saber daquilo que aparece”²⁶⁸.

Esses renomados adversários, deve-se convencê-los ou convertê-los, após ter diagnosticado que a razão discursiva (*dianoia*) deles, ou melhor, do *lógos* que subjaz ao deles, engana-se parcialmente. Aí que entram as famosas distinções categoriais e a distinção entre ‘potência’ e ‘ato’: como remédio às aporias, para que eles possam dizer mais precisa e adequadamente aquilo que tentam defender. Graças a tais operadores linguísticos, a aparente contradição do imediato fenomenológico se esvai, além de aconselhá-los “a ampliar seu conceito de ente, a passar da consideração do fenômeno à do sensível por inteiro, e da consideração do móvel à do imóvel” (ARISTÓTELES, *Gama*, 5, 1009, a36-38). Conclui-se daí que a noção de ‘sensível’ ou ‘sensação’ não deve implicar somente alguém que sinta, mas especialmente “um substrato, um algo que aparece e causa a sensação”²⁶⁹. Assim, no campo dos célebres adversários do princípio, Aristóteles aprimora o discurso e a razão discursiva deles: mantendo a “verdade da sensação do próprio, lhes dá simplesmente uma lição de fenomenologia” (CASSIN, 2005, p.118).

4.2.2.9.2 A lição quanto ao melhor

No grupo dos adversários que pode ser persuadido, seu *lógos* assenta-se, invariavelmente, em um pensamento, detectável não pelo

²⁶⁵ *Idem*

²⁶⁶ *Ibidem*, p.116-117

²⁶⁷ *Idem*

²⁶⁸ *Idem*

²⁶⁹ *Ibidem*, 1010, a20s.

que falam, senão por como agem. Mesmo os que nada defendem, a prática os desmente mostrando que “não cessam *de facto* de defender” (ARISTÓTELES, *Gama*, 5, 1008, b10, b18, b20). Recorrentemente se mostra que “a indistinção (‘todas as coisas juntas’, ‘tudo é um’ de Anaxágoras), implicada tanto no *lógos* de Heráclito quanto no de Protágoras, é desmentida pela menor de suas ações” (CASSIN, 2005, p.118). A contradição, para Aristóteles, implica exatamente esta dupla consequência: indistinção entre as palavras e entre as coisas. Indistinção significa, nessa linha de raciocínio, indiferenciação entre ‘bom’(a se fazer, a se escolher) e ‘menos bom’ (‘não bom’ ou ruim), inclusive com respeito à utilidade. A conduta prática dos defensores da contradição comprova que eles sempre se interessam por um ‘melhor’ ou preferível’: sua própria escolha na prática defende um pensamento que contradiz o da contradição. A famosa cena do *Teeteto* em que Sócrates fala em nome de Protágoras, elogiando o *discurso-phármakon* que faz alguém passar de um estado de espírito a outro ‘melhor’, somente garante a vitória aristotélica sobre Protágoras e aqueles que o seuem: o fato de haver diferença entre ‘melhor’ e ‘menos bom’ assegura o princípio da não-contradição.

Aristóteles, nessa linha, estabelece “o princípio do melhor, ou seja, o princípio da razão, como razão ou fundamento do princípio da não-contradição” (CASSIN, 2005, p.119). Modifica-se, daí, de forma provisória, o estatuto da verdade, pois doravante “não há somente o verdadeiro e o falso, mas o ‘mais’ e o ‘menos’ verdadeiro” (ARISTÓTELES, *Gama*, 4, 1009, a1s.). A relação com o verdadeiro passa a ser escalonada, tendo o verdadeiro a natureza de um ente, não obedecendo meramente à “sua definição canônica pela contradição com o falso e exclusão do terceiro”, mas sim “às aproximações do real e à relatividade das verdades contingentes” (CASSIN, 2005, p.119).

Para reforçar seu argumento, Aristóteles (*Gama*, 5, 1010, b9-11) cita a analogia com o sonho: “Não há ninguém que, tendo-se convencido uma noite de que estava em Atenas, quando estava na Líbia, comece a andar em direção ao Odeon”; bem como o argumento semântico: a palavra ‘doce’ tem seu sentido inalterável ainda que o vinho e o degustador possam variar. Além do mais, quem busca um *lógos* para tudo, o que não deixa de ser uma ‘enfermidade’, pode ser ‘curado’ pela persuasão que parte da observação da *práxis* dessa mesma pessoa. É assim que Aristóteles, operando mediante uma razão discursiva (*dianoia*), triunfa perante o discurso pré-socrático “ébrio de si

mesmo”²⁷⁰, o qual supostamente “só poderia escolher entre o silêncio esquivo de Crátilo e a impotência ou abulia dos sonhadores acordados” (CASSIN, 2005, p.120).

4.2.2.9.3 A lição dialética aos que (só) falam mas não pensam

O segundo grande grupo dos adversários (do princípio) é, então, o dos arredios e obstinados, aqueles que simplesmente falam por (prazer de) falar (*logou kharin legousin*). Já havia tanto em Hesíodo (*Os trabalhos e os dias*, 709) quanto em Ésquilo (*Coéforas*) um alerta para não se deixar levar pelo (prazer do) discurso. ‘Falar por (prazer de) falar’ estabelece uma dicotomia com “falar por (prazer) de conhecer” (*tou eidenai kharin*) (ARISTÓTELES, *Metafísica*, A, 2, 982, a15). Duas liberdades antitéticas: a do discurso e a do conhecer. Enquanto a última pede um discurso condizente, a primeira “é da ordem de uma perseverança diabólica” (CASSIN, 2005, p. 120). São diferenciadas duas maneiras de dizer, portanto: uma traz consigo uma *dóxa*, a outra defende tão-somente o discurso (*hypekhein logon*). Enquanto boa parte dos seguidores de Protágoras e Heráclito defendiam seu *lógos* com uma *dóxa*, os que seguem o ‘falar por falar’ não defendem nada, nem qualquer *dóxa*, tampouco seu próprio discurso. Esses são denominados os que “discorrem por amor ao discurso” (ARISTÓTELES, *Gama*, 6, 1011, b2-3). Estariam, portanto, excluídos das ‘duas formas de dizer algo’.

A defesa, seja de uma *dóxa*, como os pré-socráticos e Protágoras fizeram, seja apenas de um discurso ou de uma posição discursiva, como vários homens fizeram e fazem para sobreviver, é “necessária e suficiente para a refutação pragmática” (CASSIN, 2005, p.122). Isso porque, ao entrarem no diálogo discursivo, “aceitam aristotelicamente a principal regra dialética de não se contradizer, mesmo se não se preocupam com o ser (de algo) e com a verdade do que dizem”²⁷¹. Tal constatação de dois patamares de defesa desemboca na “diferença canônica entre os níveis ontológico e lógico do princípio”, distinguindo os adversários “pelo grau de convicção que os anima”²⁷². O primeiro nível seria do *hypolambanein*, o de sustentar uma ideia ou pensamento, em que semanticamente o sentido se vincula à essência, e sintaticamente a verdade relaciona o ser ao dizer. O segundo nível, o que possibilita a

²⁷⁰ *Ibidem*, 4, 1009, a4

²⁷¹ *Idem*

²⁷² *Idem*

defesa semântica de um “sentido sem essência ou sem referência”, seria o do *hyperkhein*: uma *dôxa* ou discurso sem ontologia, “que produz a coerência em vez da verdade e, assim, uma lógica puramente formal”²⁷³.

4.2.2.9.4 *E os obstinados?*

Não existem, entretanto, somente aqueles que “concebem ou sustentam seu discurso com um pensamento”, podendo por isso serem persuadidos e/ou convencidos “de autocontradição lógica”; e aqueles outros que “sustentam um discurso não-contraditório sobre a contradição”, que devem ser convencidos de “contradição pragmática” (CASSIN, 2005, p.123). Há um terceiro grupo que não se encaixa em nenhum desses – o dos que ‘falam por (prazer de) falar’. A refutação transcendental foi erigida em especial para eles, na medida em que, se falam, deveriam seguir a equação de significar algo para si e para o outro. A ‘coação’ que tem que ser feita, então, é essa refutação que os põe “perante o fato consumado da petição de princípio que eles cometem à sua revelia: a decisão do sentido tomada por todo sujeito falante”²⁷⁴. Porém, essa ‘cura’ para eles teria que ser “uma refutação do que é dito nos sons da voz e das palavras” (ARISTÓTELES, *Gama*, 5, 1009, a20-22). Seria esse “*lógos* nos sons da voz e das palavras” o mesmo do *légein ti*, ‘dizer algo’, “cujo primeiro efeito é o de que as palavras tenham um sentido, isto é, um único sentido?” (CASSIN, 2005, p.123).

O próprio Aristóteles atribuiu o *lógos*, que se distingue do som da natureza, do ruído e do rugido de animais, somente ao animal humano. Ainda que a *phone* (voz animal) signifique, e a tosse também, a palavra e o *lógos* significam por convenção, ou seja, significam ‘algo’. O outro grupo dos adversários poderia ser refutado por persuasão, na medida em que se reformasse a *dianoia* (reflexão/razão discursiva) deles. Já no grupo dos obstinados, não é mais possível persuadir, pois falta *dianoia*, trata-se somente de *lógos*, em sua materialidade significativa. Devem, então, ser afrontados no que dizem, não no que pensam. Embora Aristóteles (*Gama* 6, 1011, a16) enxergue neles a pretensão de possuírem o privilégio de se autocontradizerem, pretensão que, segundo ele, contradiz-se a si mesma de imediato; na verdade os sofistas não exigem qualquer privilégio, senão que “a legislação seja a mesma para todos, a do *lógos* puro, sem imposição de normas extrínsecas”

²⁷³ *Idem*

²⁷⁴ *Idem*

(CASSIN, 2005, p.125). A exigência aristotélica do sentido – o mesmo para si e para outrem – claramente não deixa de ser uma norma extrínseca ao *lógos*, a qual esse grupo dos obstinados recusa, incorporando um *lógos* que não se submete à imposição de Aristóteles.

“De fato, eles consideram (possível, normal, legítimo) dizer contrários, logo que os dizem” (ARISTÓTELES, *Gama* 6, 1011, a16). Não necessitam defender a contradição, contentam-se com proferi-la. Se Aristóteles exime esse *lógos* de sentido, como se não o tivesse, não é porque de fato não o tenha, senão porque não tem o mesmo sentido para todos, ou seja, não tem somente *um* sentido. Para além da refutação lógica, pragmática e transcendental, Aristóteles depara-se aqui com o maior ponto de resistência: aqueles que dizem (tudo) o que dizem, não apoiando o discurso em algo *externo* a ele, como a natureza dos seres ou a intenção de significar, mas nele mesmo. Górgias resumiu tal posição em seu *Tratado*: “e aquele que fala, fala” (M.X.G., 980, B4). Esse *lógos* feito de sons vocais que fazem algum sentido, apesar de toda relutância de Aristóteles, circunscreve o limite e o fracasso da refutação transcendental, pois “recusa o sentido produzido na definição da palavra, mas reivindica sentidos produzidos pelos sons; livre jogo dos significantes contra univocidade da significação” (CASSIN, 2005, p.125).

Se esse *lógos*, que se assenta nos sons da fala e das palavras, não na proposição, desobedece ao significar (exclusivamente) algo, não podendo ser refutado nem pela refutação transcendental, resta a Aristóteles excluir aqueles que o pronunciam: não falam, pois seu *lógos* não significa; logo, não são homens. Esse discurso enquanto livre jogo de significantes não é o mesmo que foi chamado por Aristóteles de “não-apofântico” – ou que não pode ser verdadeiro nem falso –, como a ordem e a prece. Mas, segundo o *Sobre a interpretação*, todos esses “modos de falar”, inclusive a narração, remetem à *léxis* (estilo/expressão), não à *dianoia* (razão discursiva/dedução). Já na *Retórica* (III, 1, 1403, b16), enquanto *dianoia* é “o que se deve dizer”, *léxis* é “como se deve dizê-lo”. *Léxis/dianoia* tratam, portanto, de ‘forma/conteúdo’ ou, em termos estoicos e, mais recentemente, saussurianos, de ‘significante/significado’. Aristóteles mesmo, na *Poética*, reconheceu que, do ponto de vista da *léxis*, eles (forma e conteúdo) não seriam tão independentes quanto parecem.

Por sua condição *sonora*, a *léxis* se isola do *lógossemantikós* e, ao mesmo tempo, supera-o, indo além evocando “o trabalho do ator” que a pronuncia, ou indo aquém evocando “elementos não-significantes como fonema, sílaba, conjunções e preposições” (CASSIN, 2005, p.127). Mas

nas *Refutações sofisticas*, Aristóteles explicita ainda mais como distingue esse tipo de *lógos* que se situa nos sons da voz e das palavras. Ele separa dois modos de refutar: um, que se mantém “fora da expressão” e atento à significação; e outro, que se mantém “no fluxo da léxis”, na linearidade do significante. O primeiro tipo seria a persuasão, que dissipa as homonímias por meio de distinções no pensamento, purificando, assim, a *léxis*. O segundo tipo trata das homonímias possíveis de serem dissipadas, que podem ser de três tipos: 1. no sentido estrito, ou seja, certo equívoco semântico presente em algumas palavras, como ‘sentido’, que ora quer dizer ‘sentir’, ora ‘significar’; 2. homonímia sintática, quando ocorre uma ambiguidade pela posição sintática em um *lógos*, por exemplo: ‘O juiz julgou o caso *agitado*’, em que não se sabe ao certo a quem se refere ‘agitado’; 3. homonímia morfológica, quando se refere à morfologia de uma língua, por exemplo certos verbos (considerados) ‘de ação’ no Português são, na verdade, passivos, como ‘apaixonar-se’ e ‘sofrer’.

Mesmo no segundo tipo de refutação, a homonímia aparece com a função de “ancorar essa *léxis* no *semainein*, para encontrar a significação sob os significantes e a diferença das coisas sob a identidade da palavra” (CASSIN, 2005, p.128). Afinal, não pode haver homonímia se não houver “possibilidade de confundir, sob uma mesma palavra, referentes cujas definições diferem”²⁷⁵. A homonímia do primeiro tipo seria ‘racional-semântica’; e a do segundo, ‘lógico-linguística’. De toda forma, em qualquer dos modos de homonímia, ainda se depende da significação que referencia alguma coisa, não se confrontando, então, com a *léxis* por si mesma. Daí que Aristóteles tem que articular algo, sem vinculá-lo à homonímia de significado, que lide com a expressão na expressão, ou ao longo da expressão. Em outros termos: em vez de uma *léxis* com dupla significação, trata-se agora de duas *léxis*. Em Português, por exemplo, a preposição ‘de’ e o verbo ‘dê’ definitivamente não são uma única nem a mesma palavra, assim como “Não fiz aquilo” e “Não, fiz aquilo” não são uma única nem a mesma frase. Na escrita, a acentuação indica a distinção no primeiro caso; a pontuação, no segundo. E embora a pronúncia pareça ou até possa ser considerada a mesma, a voz – sua inflexão e acento – poderia ou deveria ser capaz de diferenciar uma palavra ou frase de outra.

Se no caso em pauta, não há uma única palavra ou frase com duplo sentido, mas sim duas palavras ou frases distintas, então sua refutação falharia se apenas almejasse dissipar uma homonímia.

²⁷⁵ *Idem*

Diversamente, deve-se refutá-la também por meio do dizer, modificando o acento e a inflexão da voz: “pois apenas o significante pode servir de recurso contra o significante” (CASSIN, 2005, p.129). Cassin brinca que pelo menos uma vez, nas *Refutações sofisticadas* e em Aristóteles, “não se trata de pensar, mas de ouvir atentamente”²⁷⁶. Se aqui se delimita uma última espécie de refutação possível, no *Gama* da *Metafísica*, justamente por ser impossível a refutação dos que falam por falar, quer dizer que não se trata dessa refutação da *léxis* sem homonímia, mas sim se exige um desfazer de uma homonímia. O exemplo que ele dá, nas *Refutações sofisticadas*, desse paralogismo ou raciocínio falsoimpossível de se refutar, é *sigonta légein*, que pode significar tanto ‘falar em silêncio’ quanto ‘falar coisas mudas’. Para ele, quando alguém se atém meramente ao *lógos* presente nos sons da voz e das palavras, isto é, à elocução e entonação, recusando-se a recorrer ao sentido, abre espaço à ambiguidade e à contradição, nas quais se confundem “discurso e silêncio em um mesmo sujeito, algo, de fato, como uma planta que fala”²⁷⁷. Nesse viés, assim como suspender o *semainein* (‘significar algo único’) permite um sentido sem referência, ouvir priorizando a *léxis* – e não o *semainein* – não deve ser permitido, pois abre espaço ao monstro bicéfalo da contradição. Aristóteles fez grandes esforços para curar ou recuperar o maior número possível de adversários, tornando-os aristotélicos; esses últimos incuráveis, no entanto, só são irrecuperáveis porque nem humanos são.

4.2.2.10 O campo delimitado pelo ‘sentido’

A regulação linguística que Aristóteles opera por meio dessa ‘decisão do sentido’ expulsa de forma pungente, como um ostracismo ou extradição, a sofística do campo filosófico, ou ao menos de seu centro. Centro esse que é demarcado pela “equivalência ou reciprocidade entre sentido e essência (significar algo = significar uma única coisa = significar a essência do que a palavra nomeia)” (CASSIN, 2005, p.132). Aí estaria a filosofia aristotélica, e talvez boa parte do que se denomina ‘filosofia’ até hoje, associada à metafísica ocidental, da qual os sofistas até podem fazer parte, quando e (somente) se forem convencidos ‘dessa’ filosofia, rendendo-se ao ‘centro’. Essa esfera central, lugar da filosofia, indica e exclui ao mesmo tempo duas exterioridades, estabelecidas segundo seu distanciamento em relação ao

²⁷⁶ *Idem*

²⁷⁷ *Idem*

centro, ou seja, segundo a espécie de falta que lhe caracteriza. Da perspectiva do centro, a mais próxima dele seria possível; a mais distante, ‘impossível’.

A primeira posição marginal, possibilitada por Aristóteles como uma suspensão do *semainein*, é a do “sentido sem essência” ou, em vocabulário moderno, do “sentido sem referência”, em que “‘significar algo’ não equivale a ‘significar a essência daquilo que a palavra nomeia’” (CASSIN, 2005, p.133), cujo exemplo é o bode-cervo. Embora se possa fazer asserções até verdadeiras usando o bode-cervo, ou ainda narrar histórias coerentes, defensáveis e até convincentes sobre ele; não se pode nunca vinculá-lo ao real, mas sim sempre à ficção. Estabelece-se assim uma ‘retórica’ circunscrita pelo aristotelismo e, ao mesmo tempo, arredia a ele, ou seja, que segue suas regras técnicas, mas não sua finalidade atada ao ‘real’. Para Cassin, é essa primeira ‘posição marginal’ que

(...) desabrocha em literatura, e cuja pista se segue, sete séculos mais tarde, nas relações entre primeira e segunda sofística, na aurora de gêneros novos, quando surge, em especial, o romance. O romance, fortuna do bode-cervo, extremidade do grande canteiro das alternativas sofística/filosofia/retórica/literatura. Ressalte-se como a sofística deve oscilar incessantemente ora para dentro (sofistas aristotélicos, mas Crátilo do silêncio habitado resiste), ora para fora (emitir ruídos, uma outra maneira de calar-se). (CASSIN, 2005, p.133).

A segunda ‘posição marginal’, a da homonímia – significante sem sentido (único) – não é vista (como) às margens, mas sim *completamente* excluída não só do discurso filosófico, mas também da humanidade. O falar por (prazer de) falar – com seu apego ao fluxo da *léxis* e aos contrários enunciados –, da perspectiva da exigência transcendental de que falar é significar o mesmo algo para si e para outro, é impossível a seres que realmente falam; portanto, quem o faz não é homem. Como essa posição requer “uma refutação do *lógos* que existe nos sons da voz e das palavras” (ARISTÓTELES, *Gama*, 5, 1009, a20-22), e tal refutação é estritamente impossível, pois se pode pronunciar e estimar esses ditos contrários antes e depois da refutação;

ela “busca, portanto, o impossível”²⁷⁸. Esse impossível talvez seja um discurso que escape à determinação aristotélica ou que, de maneira refratária, mostre a impossibilidade da demonstração por refutação do próprio princípio da não-contradição. Essa segunda posição marginal sofística marca, então, uma dupla impossibilidade: uma demonstração impossível e um adversário impossível. Com isso, a sofística “é, simultaneamente, impossível e efetiva, como antero-posterior ao tempo universal da filosofia. Margem talvez seja ainda o nome, um dos nomes mais adequados, dessa posição” (CASSIN, 2005, p.135).

Desse modo, ao descrever o gesto aristotélico como um golpe contra a sofística, estrategicamente articulado pela circunscrição de um regime discursivo e contra outro estatuto discursivo, Cassin adota uma perspectiva primeiramente sofística, não filosófica. Descreve, assim, a estratégia de Aristóteles, mas não se prende nela. Descreve não só como o estatuto sofístico é excluído do regime discursivo imposto por meio do golpe desferido, ou seja, é marginalizado, considerado uma anomalia; mas especialmente como esse mesmo estatuto “consegue manter-se fora do golpe”²⁷⁹. De acordo com ela, duas reações (não excludentes) doravante são possíveis: 1. aceita-se a sofística como ‘margem’ ou ‘marginal’, e em consequência se inclui nela, elogiando-a, ou, inversamente, exclui-se dela, denunciando-a, ofendendo-a. E 2., que não só ‘re-age’, mas também *age* na re-determinação das fronteiras, é definida assim:

(...) trabalha-se para redefinir, de maneira não-aristotélica, esse limite e esse fora. E de saída recusa-se a assimilar, pura e simplesmente, margem (ou sofística) a não-filosofia, retórica, literatura (histórias de bode-cervo, segundo o regime minimal de um sentido sem referência). Recusa-se igualmente a assimilar margem (ou sofística) a significante (sopro de voz afixado à homonímia para fazer rir ou funcionar em um divã). Desatando o que Aristóteles atou, busca-se, antes, a partir dos textos sofísticos, de que ação discursiva se trata quando, falando, não se trata, primeiro, de significação. (CASSIN, 2005, p.136).

²⁷⁸ *Idem*

²⁷⁹ *Ibidem*, p.136

Cassin acrescenta que a busca dessa “ação discursiva” da qual se trata quando se fala (ou se escreve), que não seja primeira e exclusivamente atada à significação, é a meta dela em todo o livro *O Efeito Sofístico*. Parodiando-a, uma das metas desta tese, se não a maior, é buscar uma linguagem escolar que não se ate meramente ao regime de significação aristotélico, mas que possa estar aberta à efetividade de outra(s) ação(ões) discursiva(s), inclusive no curso da *léxis* em que se perfaz.

4.2.2.11 Ainda o sentido: Frege

Não é fácil relacionar as duas posições estruturadas para relegar o sofisticado ao lado de fora do filosófico: a (do uso) da homonímia, significante sem sentido, e a (do uso) da ficção, sentido sem referência. Vejamos a articulação que Frege faz:

A proposição ‘Ulisses foi depositado no solo de Ítaca em um sono profundo’ tem evidentemente um sentido, mas é duvidoso que o nome de Ulisses, que aí figura, tenha uma denotação; a partir disso é igualmente duvidoso que a proposição inteira possua uma. É certo, no entanto, que, se tomarmos seriamente a proposição como uma proposição verdadeira ou falsa, atribuímos, ao fazê-lo, uma denotação ao nome de Ulisses, além do sentido. Mas se quisermos nos ater aos pensamentos, seria supérfluo levar a análise até a denotação; poderíamos contentar-nos com o sentido. (...) Mas por que queremos que todo nome próprio tenha uma denotação, além de um sentido? Por que o pensamento não nos basta? É na exata medida em que nos importa seu valor de verdade. E tal nem sempre é o caso. Se ouvimos uma epopeia, além das belas sonoridades da língua, somente o sentido das proposições e as representações ou sentimentos que esse sentido desperta mantêm a atenção presa. Querendo buscar a verdade, abandonaríamos o prazer artístico pelo exame científico. Disso resulta que é de pouca importância saber se o nome ‘Ulisses’, por exemplo, tem uma denotação, quando recebemos

o poema como uma obra de arte. (FREGE, 1971, p.108s.).

É nítido que Frege mantém-se na equivalência entre (discurso de) ficção e sentido sem referência. Ulisses, que já vimos como o nome do herói, depois (nome) do ‘ser’, agora é o “nome épico do bode-cervo” (CASSIN, 2005, p.138). Para Frege, não se deve exigir do discurso artístico – caracterizado por belas sonoridades, sentido sem referência e efeito retórico no ouvinte – que seja guiado pela (busca da) verdade, que normalmente guia o discurso científico ou filosófico. O estatuto da verdade, no entanto, altera-se de Aristóteles a Frege: naquele a verdade se prendia ao sentido; neste, à denotação (ou referência). A proposição ‘o bode-cervo não é um cachorro’ seria, no viés fregeano, contrariamente a Aristóteles, falsa, pois não há denotação ou referência. Para Frege, Aristóteles foi muito complacente ao aceitar como verdadeiro até o sentido sem referência. Na sequência da citação, Frege (1971, p.108s.) alega que seria conveniente haver “uma expressão particular para designar os signos que têm somente um sentido”, e que se fossem denominados “imagens, as palavras do ator no palco seriam imagens e o próprio ator seria uma imagem”. Ele reedita assim a problemática aristotélica da *mimesis*.

De fato, Aristóteles trata do verossímil ou verossimilhante tanto nos *Tópicos* quanto na *Poética*, quicá de forma mais lógica no primeiro e mais estética no segundo. O ponto comum de ambos, todavia, é que o verossímil assume sempre, em Aristóteles, um caráter “mais filosófico”, de maior comprometimento com a busca da verdade, do que o ‘real’, ou seja, do que a denotação/referência ao que as coisas ou os eventos de fato são. Na *Poética* (9, 1451, a36-b11), o verossímil se liga ao necessário, daí que “a poesia é mais filosófica e mais nobre do que a história”. Já a concepção de Frege tende a um hiper-realismo, na medida em que a busca pela verdade conduz da ficção à realidade, do sentido à denotação, da poesia à história. Essa transformação no valor de verdade implica algo com respeito à ficção, como ainda à *mimesis*. Frege continua:

Os lógicos receiam a ambiguidade das expressões na medida em que ela é fonte de erros lógicos. A meu ver, é igualmente oportuno reear os pseudonomes próprios que são desprovidos de denotação. A história das matemáticas guardou a lembrança de diversos erros devido a esses falsos

semelhantes. O abuso demagógico é próximo dessa ilusão, talvez mais do que o uso falacioso de termos ambíguos. Que se tome, como exemplo, ‘a vontade do povo’; mostrar-se-ia facilmente que essa expressão não tem, no mínimo, qualquer denotação geralmente aceita. Pode, portanto, ser de interesse querer, pelo menos para a ciência, secar, de uma vez por todas, a fonte desses erros. (FREGE, 1971, p.117).

Pelo menos desde Aristóteles iniciou-se o receio pelas expressões ambíguas por serem fonte de erros lógicos. Nas *Refutações sofísticas*, ele já havia diagnosticado que o número de enunciados é limitado, ao passo que o de coisas é ilimitado, então uma palavra ou enunciado pode significar várias coisas. Essa finitude linguística perante a infinidade de entes fez da homonímia o erro a ser extirpado, tarefa que os lógicos afiançaram. Frege, além disso, ainda adiciona algo a mais ao erro: nomes soltos, sem qualquer referência, dando seu veredicto final: “A ilusão resulta de uma imperfeição da linguagem”²⁸⁰. Esse exemplo usado, “a vontade do povo”, ilustra bem algo que pode ser visto não só como ‘sentido sem referência’, mas também como ‘homonímia’ (significante sem um significado preciso), relacionado ainda a um “abuso demagógico”. Parece que tanto para Frege quanto para Aristóteles, ainda que difiram em relação à importância da referência, ter muitos sentidos equivale a não ter nenhum. Do lugar central da topologia filosófico-aristotélica do sentido, as posições marginais da sofística, em matéria de linguagem ou *lógos*, “dizem sempre demais e/ou de menos” (CASSIN, 2005, p.141).

4.2.3. Seção III. Da primeira à segunda sofística: retórica boa ou má?

Arquitetura da seção III

Esta seção III vai tratar da questão *retórica*, sobretudo do contragolpe que a segunda sofística revida ao golpe platônico-aristotélico desferido à sofística e à retórica. O item 1 (e seus subitens) apresenta(m) a leitura de Élio Aristides da artimanha platônica de dividir – e desvanecer – a retórica em duas, ou em dois usos. O item 2 (e seus subitens) traz(em) à cena como os eloquentes latinos, especialmente

²⁸⁰ *Ibidem*, p.116

Cícero e Quintiliano, reinterpretam a querela filosofia x retórica, divino x humano. O item 3 (e seus subitens) insere(m) Filóstrato nessa querela, como ainda a sofística, diferenciando ‘retóricas do tempo’ de ‘retóricas do espaço’.

Preâmbulo

O que faz com que tanto a primeira quanto a segunda sofísticas possam ser consideradas ‘sofística’? Para não incorrer na cilada de fazer a aproximação de mais de seis séculos a partir de um critério como a homonímia ou um ‘renascimento grego’, talvez considerar melhor o ‘sentido sem referência’ seja capaz de abrir um novo campo a essa relação. Não custa lembrar que, enquanto a primeira sofística está na iminência de se converter novamente em objeto consistente de estudo filosófico, a segunda ainda não se encontra digna de apreciação filosófica, apenas retórica. Assim, a existência que se concede a ela não passa de histórica ou literária. Ocorre com ela uma estagnação – similar àquela pela qual a primeira passou e ainda, às vezes, passa – em um ponto anterior à apreciação ou reabilitação, onde se observa somente o (suposto) ‘valor literário’ ou ‘político’ de certos escritos, vistos como um jogo retórico ou demagógico-mercantil, “mas nunca se interroga o possível sentido filosófico dessas obras ou práticas, que apresentam mais um interesse documentário do que um atrativo real” (CASSIN, 2005, p.144).

Dessa maneira, é (cada vez mais) comum se tratar a primeira sofística, em todas as suas imperfeições, pelo menos como “um abalo crítico cheio de ambição filosófica”, que às vezes influenciava “os mundos do conhecimento e da ação”²⁸¹. A segunda, contrariamente, continua vista como “mero conjunto de receitas, uma farsa”, “tanto mais indigesta por ser, nos fatos, na realidade da época, triunfante e triunfalista”²⁸². Permanecendo no terreno daquilo a que foi reduzida sua apreciação, a (má) retórica, ela simultaneamente se defende e de desforra da filosofia antissofística. Mediante isso, esta mesma filosofia expulsa por longo tempo ambas as sofísticas de sua história. Intenta-se aqui, de um outro ângulo, partir de uma perspectiva primeiramente sofística (e não filosófica), ou seja, do estatuto sofístico da linguagem, chamado de *logologia*. A relação entre primeira e segunda sofística não se restringirá, então, a mera “homonímia ou caricatura”, mas sim

²⁸¹ *Idem*

²⁸² *Idem*

contribuirá a elucidar “o próprio sentido da relação da filosofia com a literatura via retórica”²⁸³.

4.2.3.1 Retórica, retóricas

4.2.3.1.1 Retórica sofística?

Se Cassin opta em toda esta obra por utilizar (o termo) ‘discursividade’ – e não ‘retórica’ – para se referir ao *lógos* sofístico, é para não “pagar tributo” ao platonismo, responsável pela cristalização da expressão “retórica sofística”. Schiappa (1990) argumenta que Platão chega a forjar a palavra ‘retórica’. O fato é que não há registro – nem no *Thesaurus* Grego nem no *Diel-Kranz* – dessa palavra antes de Platão. Haveria apenas uma aparição anterior da palavra ‘retor’ em Trasímaco. Por que Platão fala então de “retórica sofística”? Seu diálogo *Górgias* traz como subtítulo “Sobre a Retórica” (*Peri tes rhetorikés*). É verossímil que a palavra possa ter sido inventada neste momento, bem como “*eristiké, antilogiké, dialektiké*, talvez até mesmo *sophistiké*” (CASSIN, 2005, p.146). No caso da retórica, a artimanha platônica é fazer como se o termo (e o objetivo atribuído a ele) já existisse(m) há tempos. É Górgias mesmo quem responde a Sócrates de que arte/técnica (*tekhné*) ele tem o saber – da “Retórica” –, ao que Sócrates conclui que se deve, então, chamá-lo “orador” (PLATÃO, *Górgias*, 449a). É o próprio sofista, assim, quem iguala sofística e retórica. Sócrates havia usado o termo um pouco antes, ao criticar Pólo: “(...) bem preparado para fazer discursos”, mais treinado “naquilo que se denomina retórica” do que no “diálogo”²⁸⁴.

A equivalência sofística e retórica serve estrategicamente a duas funções: 1. “excluir o sofista-orador da filosofia e de sua história” (CASSIN, 2005, p.147). Atribui-se, desse modo, no máximo um valor cultural ou político, até mesmo ‘educativo’, ao orador, mas jamais um reconhecimento como ‘filósofo’ ou ‘pensador crítico’. 2. Demarcar a “retórica sofística” em termos de uma falta ou carência, isto é, “segundo o estatuto epistemológico do ‘ainda não’”²⁸⁵, considerando a pedagogia cultural dos sofistas-oradores imatura, o que se fica evidenciado nas *Refutações sofísticas* (183b-184a) de Aristóteles:

²⁸³ *Ibidem*, p.145

²⁸⁴ *Ibidem*, 448d

²⁸⁵ *Idem*

Como se, pretendendo transmitir a ciência de não ter dor nos pés, se ensinasse a alguém não a arte de fazer sapatos, nem mesmo onde encontrar esse gênero de coisas, mas se limitasse a apresentar à pessoa vários gêneros de calçados: isso seria ajudá-la em suas necessidades, mas não transmitir-lhe a arte.

Uma técnica, quando chega a sê-la, que auxilia as necessidades, bem diferente da do filósofo, a qual, desde Platão, equipara a dialética à ‘autêntica’ retórica.

Para Cassin, a ontologia inventou a retórica para domar – ou ‘espacializar’ – o tempo no/do discurso.

Pela retórica e nela, o tempo toma como modelo o espaço, e fica reduzido a ele: um discurso é, de início, um organismo que se estende (há um ‘plano’) e se articula (é preciso, diz Platão, saber ‘recortá-lo’); de um ponto de vista restrito, ele é tecido de ‘tropos’ e de ‘metáforas’ (ouvir falar o espaço). (CASSIN, 2005, p.148).

Em outras palavras, trata-se da passagem de uma dimensão temporal, indicada pela sequencialidade ou fluxo, cuja ponta se tenta capturar no *kairós*; para uma dimensão espacial, indicadas agora por lugares ou tópicos do bem falar, o *tópos* e os *tópoi*. De uma perspectiva (primeiramente) sofística, se há uma especificidade sofística da retórica, é a temporalidade: “uma ‘retórica do tempo’ seria para as ‘retóricas do espaço’ o que a logologia é para a *theoria*”²⁸⁶.

4.2.3.1.2 Élio Aristides contra Platão

A cena do *Górgias* não é questionada ou polemizada, muito pelo contrário, é pressuposta ou afiançada tanto por renomados compêndios de retórica quanto por Perelman e sua tentativa de ‘renovar’ a retórica ou de criar uma ‘nova’ retórica. Consensualmente, então, “avalia-se mal o impacto da negociação aristotélica entre Platão e a sofística” (CASSIN, 2005, p.149). Daí que seja importante *reavaliar* essa negociação, em busca de como a sofística se serve da (ou se alia à) retórica, mediante Cícero, Quintiliano e Filóstrato, “para de novo escapar à captura da filosofia e inverter o julgamento”: agora “não é mais a sofística que tenta passar por filosofia, mas a filosofia que

²⁸⁶ *Ibidem*, p.149

mimetiza e imita o orador-sofista, até mesmo o sofista-orador”²⁸⁷. Platão estabelece o marco inicial da questão filosófica fundamental acerca da retórica: “a da ambiguidade, até mesmo da homonímia, da retórica”²⁸⁸. Por isso ele – enquanto autor – opta por atacar uma e defender a outra, ser contra uma e a favor da outra. A que ele ataca é a que aparece fundamentalmente no *Górgias*: uma retórica sofística, ou a própria sofística, “adulação que desliza sob a máscara da legislação e da justiça”. A que ele defende está no *Fedro*: uma retórica filosófica, ou a própria filosofia, “dialética que analisa e compõe as ideias”²⁸⁹.

Desde Platão, pois, configura-se uma diagnose de duas retóricas que equivalem a nenhuma, posto que por trás de cada uma delas, ou em seu lugar, aparecem a sofística e a filosofia. Não seria exagero dizer, por isso, que em Platão a retórica se inventa e se elimina. A posição de Élio Aristides – que inclusive reescreve o mito de Prometeu citado por Protágoras – coopera em uma leitura não-platônica de Platão, na medida em que comenta o *Fedro* e o *Górgias* de outro viés, emblemático da segunda sofística, mais defensor – não eliminador – da retórica. Aristides reposiciona a problemática: haveria duas retóricas, como sugere a *dóxa* platônica do *Górgias* e do *Fedro*? Ou dois usos distintos de uma (mesma) retórica, como sugere a *dóxa* intrínseca ao *Górgias*? Ou ainda uma outra retórica (a terceira via?), espécie de uma única retórica, a qual não tem nada a ver com as duas platônicas, embora se construa em seus silêncios? Chamaremos essas hipóteses de a, b e c.

a) Duas retóricas

A hipótese de que haveria duas retóricas, que na verdade são a sofística e a filosofia, faz com que o conceito de retórica suma. No personagem Górgias do diálogo homônimo, incrusta-se a identificação sofística = retórica. O sofista-retor ainda define sua arte e, instigado (ou pressionado) por Sócrates, amplia a definição: “a retórica é uma artífice da persuasão” (PLATÃO, *Górgias*, 453a), a qual se relaciona com “o justo e o injusto”²⁹⁰ em todas as espécies de competência, distingue a “crença” (persuasão ligada à retórica) da “ciência/conhecimento” (*epistême*), e tem a pretensão ‘*dóxica*’ (opiativa) ao universal. Sócrates então, quando reanalisa por si essa definição, passa a não considerá-la uma arte/técnica, senão simplesmente uma “empíria e rotina

²⁸⁷ *Idem*

²⁸⁸ *Idem*

²⁸⁹ *Ibidem*, p.149-150

²⁹⁰ *Ibidem*, 454b

desgastada”²⁹¹, um “fantasma” (463d), uma “adulação que desliza sob a máscara de arte e a contrafaz” (464c-d). Ele chega, então, à seguinte analogia (465c): da mesma forma que, no que se refere ao corpo, a toalete desliza sob a (máscara de) ginástica, e a culinária sob a (de) medicina; no referente à alma, a sofística desliza sob a (de) legislação, e a retórica sob a (de) justiça.

Seguindo a linha do raciocínio socrático, já que legislação e justiça fazem parte de um campo comum, a “política” (464a), é provável que sofística e retórica advenham de uma mesma arte, relacionada ao “cuidado do corpo”, da qual também fazem parte a ginástica e a medicina. Assim, ainda que elas (sofística e retórica) possam diferir em natureza, é bem complicado distingui-las: “Como (sofística e retórica) são bem próximas, sofistas e oradores estão na mesma situação e giram em torno das mesmas coisas, e eles próprios não sabem para que podem servir, e os outros homens tampouco o sabem” (465c). Aristides (*Contra Platão*, III, 600) insere aqui sua leitura, atestando que “a retórica é menos bela que a sofística” porque esta contém aquela, da mesma forma que a legislação contém os casos de que a justiça se incumbem. Posição que Sócrates confirma ao refutar Cálicles:

São a mesma coisa, caríssimo, um sofista e um orador, ou são bem próximos, totalmente vizinhos, como eu disse a Pólo. Mas porque não sabes, tu acreditas que, de um lado, a retórica é uma coisa absolutamente bela, ao passo que desprezas a outra. Contudo, na verdade, a sofística supera em beleza a retórica, exatamente como a legislação supera o judiciário, e a ginástica, a medicina. (PLATÃO, *Górgias*, 520a-b).

Consequentemente, a dedução óbvia que se depreende do *Górgias* e da analogia em pauta é que a retórica seria a “realidade concreta e contingente, a atualidade, da sofística” (CASSIN, 2005, p.153).

No *Fedro*, a situação é outra, embora parta do mesmo ponto de que a retórica seria uma “arte dos discursos sem a qual conhecer o que é não trará qualquer ganho para a arte de persuadir” (PLATÃO, *Fedro*, 260d). Sócrates permanece duvidando de que se trate de uma arte, não de uma simples “rotina desprovida de arte”²⁹². Todavia, em vez de aviltar a adulação, Sócrates aqui prefere “não maltratar, mas ao contrário perdoar aqueles que, não sabendo dialetizar, tornam-se incapazes de

²⁹¹ *Ibidem*, 463b

²⁹² *Ibidem*, 260e

definir o que pode ser a retórica”²⁹³. A retórica ensinada por Protágoras, Górgias, Pródicos, Hípias e outros, interessada na imagem e na verossimilhança (*eikos*), não na verdade ou no verdadeiro (*alethes*), embora pareça um atalho que conduz ao persuasivo²⁹⁴; trata-se na verdade apenas de prévios “conhecimentos necessários” (269b) à retórica plena, da mesma forma que conhecer o alfabeto é necessário para aprender a ler. Para se alcançar essa ‘retórica plena’, porém, faz-se mister estender e transformar essa base sofística para que ela equivalha, enfim, à filosofia. Ao menos três extensões/mutações são necessárias.

A primeira extensão diz respeito à retórica não apenas como técnica de discursos públicos, mas também privados²⁹⁵. Segundo o personagem Sócrates, dessa maneira a retórica “pode o máximo”, pois “divergimos”, não falando apenas “sobre o ferro ou a prata”, mas especialmente “sobre o justo e o bom” (263a-263b). Se essa primeira extensão pode ser considerada ‘empírica’, então a segunda seria ‘lógica’: a manipulação do *eikos* – o verossímil retórico – ou da *apate* – ilusão, erro ou engano sofístico – impõe que se conheça a ‘verdade’ e os ‘entes’. Sem conhecer a fundo os entes e a verdade, exigência da segunda extensão, impossível conseguir lidar bem com as semelhanças e dessemelhanças²⁹⁶. Daí que Sócrates chega ao que o apaixona de verdade: a dialética, arte “das divisões e dos agrupamentos” entre ideias, verdade última da retórica sofística (ou paga), pois converte os fragmentos e receitas desta em “um todo sistemático e organizado”, permitindo que se possa, ao mesmo tempo, “falar e pensar” (*légein te kai phronêin*)²⁹⁷. A conclusão da segunda extensão é que só a dialética pode sistematizar a sofística.

No final do *Fedro*, faz-se uma recapitulação ampliada, agora encorpada pelas duas extensões, da definição: “A arte retórica é uma espécie de psicagogia por meio de discursos” (261b). A sistematização que a dialética faz à retórica permitirá, agora, conhecer os ‘gêneros de almas’ e seus modos de agir e padecer, como ainda os gêneros do discurso; para que se conheça, finalmente, as relações causais entre estes e aqueles, correspondendo-os termo a termo em uma psicagogia eficaz adaptada à ocasião²⁹⁸. Verificar-se-á, portanto, que “a retórica é uma

²⁹³ *Ibidem*, 269b

²⁹⁴ *Ibidem*, 271c-272e

²⁹⁵ *Ibidem*, 261a

²⁹⁶ *Ibidem*, 262a, 273b

²⁹⁷ *Ibidem*, 266b

²⁹⁸ *Ibidem*, 270e-272b

“tarefa infinita” (por isso o perdão aos sofistas, que procuram atalhos), haja vista que “se aplica a tudo e a todos”; que pressupõe “o conhecimento dos entes e da verdade” e culmina na dialética. Sócrates conclui então que o homem sensato não deve se esforçar “para falar e agir em relação aos homens, mas para poder fazer discursos que têm o favor dos deuses, e agir tanto quanto possível de forma a obter esse favor”²⁹⁹. Aqui está a terceira mutação/ampliação: “a retórica, em sua relação com o divino, é o nome do projeto pedagógico infinito da filosofia, até para o próprio filósofo” (CASSIN, 2005, p.155). Desse modo que a retórica (verdadeira) se confunde com a (própria) filosofia.

Levando-se em conta tanto o *Górgias* como o *Fedro*, infla-se uma duplicidade retórica para esvaziar a (noção de) retórica, elegendo “entre duas não-retóricas”: a sofística, considerada como “vício”; ou a filosofia, considerada como “virtude”³⁰⁰.

b) Dois usos retóricos

O subtítulo do *Fedro* é “Sobre o belo, diálogo ético”. Se aí se fala acerca de beleza e ética, talvez o tema ‘retórica’ esteja completamente no *Górgias*: é justamente a segunda hipótese de Élio Aristides. O próprio personagem Górgias toma a palavra para distinguir que se pode usar de forma boa ou má uma arte que, por si mesma, não é (axiologicamente) nem boa nem má:

(...) deve-se usar a dialética como qualquer outra arte de combate, (...) dando-se como fim a justiça. (...) Deve-se usar a retórica também com justiça, como uma arte de combate. Se alguém, creio, que se tornou orador, comete injustiças graças a essa potência e a essa arte, não se deve desprezar nem expulsar das cidades aquele que a ensinou. Pois esse último a transmitiu em vista de um uso justo, ao passo que o primeiro fez dela um uso contrário. É então aquele que a usou sem retidão que é justo desprezar, expulsar, condenar à morte, mas não aquele que a ensinou. (PLATÃO, *Górgias*, 456c-e, 457b-c).

Sócrates parece apoiar esse julgamento no final do diálogo, quando finaliza o ‘Mito dos Infernos’ recomendando que se evite, em

²⁹⁹ *Ibidem*, 273e

³⁰⁰ *Idem*

relação à injustiça, mais cometê-la do que sofrê-la; que o segundo bem, depois de ser justo, é tornar-se justo pagando o erro cometido; e que, em vez da adulação, é preciso “servir-se da retórica como de qualquer outro meio de ação, sempre em vista do justo”³⁰¹.

Nota-se, com isso, que quem diferencia cada um dos usos é sua *finalidade*: um visa “ao melhor” (*to beltiston*); outro, “ao mais prazeroso” (*to hediston*)³⁰². Assim, o uso infame se liga ao gozo/prazer, enquanto o uso virtuoso se liga à utilidade ou benefício das almas, como na poesia (502b) e na política (503b). A retórica, desse modo, não é *per se* nem boa nem má, “deve ser submetida a uma finalidade extrínseca, a uma ética decidida por uma instância que se assemelha muito à filosofia” (CASSIN, 2005, p.156). Élio Aristides astutamente percebe que há uma espécie de projeção da dicotomia entre os diálogos *Górgias* e *Fedro* no interior do primeiro. Em consequência, o mau uso equivaleria à retórica sofística, em que retórica = sofística, ou seja, ao *Górgias* (projetado) no *Górgias*; e o bom uso, à retórica filosófica (dialética), em que retórica = filosofia, ou seja, ao *Fedro* (projetado) no *Górgias*. Quintiliano também afiança que a matéria do *Fedro* tenha surgido do *Górgias*.

Como consequência dessa esquematização, Aristides chega a duas alternativas excludentes: 1. Ou existe apenas uma retórica, que pode ser bem ou mal usada e que, por isso mesmo, deve ser elogiada como foi feito com a medicina e a filosofia desde Isócrates e Aristóteles, ainda que médicos e filósofos tenham matado pacientes ou caído em poços, visto que o erro ou culpa jamais é da arte (ARISTIDES, *Contra Platão*, II, 247-253; III, 537). 2. Ou existem duas retóricas e Platão, usando para elas o mesmo nome, equivocou-se, pois condenou a ambas como se fossem uma única, a má: “não é belo nem conveniente chamar os vícios pelo doce nome das virtudes, nem diminuir as virtudes, associando a cada uma delas o vício correspondente”³⁰³. Ainda que Sócrates, no *Górgias*, veja adulação em toda parte e afirma jamais ter encontrada a “autêntica retórica” que visa ao melhor, segundo Aristides essa não seria uma razão para não se falar dela, tampouco para supô-la inexistente.

Em suma, caso exista somente uma retórica, independentemente do uso que dela se faça, ela não deve nunca ser julgada ética ou filosoficamente, mas sim permanecer independente. Se isso não ocorrer,

³⁰¹ *Ibidem*, 527c

³⁰² *Ibidem*, 464c-465a

³⁰³ *Ibidem*, II, 452

ela será ou utópica, como no *Fedro* (projetado no *Górgias*), ou execrada, como no *Górgias* (projetado no *Górgias*). Quando o adversário de Sócrates admite um julgamento de valor – o qual inclui o belo, o bem ou o justo –, a filosofia captura (ou domestica, doma) a retórica. Pólo percebe isso e se enfurece (PLATÃO, *Górgias*, 461b); Cálicles também, e contra-ataca. Sócrates responde a Cálicles reivindicando a precisão maiêutica:

O que criticavas a Pólo de me conceder por vergonha era então verdade: cometer uma injustiça é mais feio e, nessa medida, pior do que sofrê-la; para se tornar corretamente um orador é necessário, portanto, ser justo e entender de justiça – o que Pólo censurava em Górgias de ter admitido por vergonha³⁰⁴.

Se antes era a bifurcação sofística/filosofia que evaporava a retórica, agora – no interior do *Górgias* lido por Aristides – é a bifurcação ética melhor/pior que a mantém em evaporação, como uma espécie de posição vergonhosa e insuportável, ainda que axiologicamente neutra. Distanciando-se dessa perspectiva filosófica que exclui e elimina a retórica, uma perspectiva sofística – via latinidade e segunda sofística – não execrará a retórica em função de algo (ético) extrínseco a ela, mas, pelo contrário, orgulhar-se-á dela.

c) Uma terceira (e única) retórica

Terceira hipótese de Aristides: haveria uma única retórica, não delimitada por seus usos, portanto não equivalente a duas, isto é, a nenhuma. Ele a extrai da fala de Sócrates neste trecho do *Górgias* (517a): “Se os Quatro foram oradores, eles não usaram nem a retórica verdadeira, pois eles não teriam sido derrubados, nem a retórica que adula”. Aristides (*Contra Platão*, 530) daí comenta: “Se você os priva com justiça das duas, então novamente existirá uma terceira retórica, distinta dessas duas. De modo que, com esse discurso, o que a retórica é deixa de ser duplo, mas Platão não mostrou, com isso, qual poderia ser a terceira”. Constata ainda que “os filósofos tampouco praticam a verdadeira nem a aduldora diante do povo”³⁰⁵. A ‘terceira’ retórica, assim insubmissa à ética, emerge do/no silêncio filosófico ou concorre com ele. Operando desse modo sua leitura, Aristóteles invalida não só o estigma da ‘má’ retórica, mas especialmente a divisão boa/má apoiada na finalidade útil, verdadeira ou prazerosa/bajuladora. Nesse diapasão, os Quatro – Péricles, Címon, Miltíades e Temístocles – atuam da mesma

³⁰⁴ *Ibidem*, 508c

³⁰⁵ *Ibidem*, 526

forma ou melhor que Sócrates e Platão. Aristides “não se contenta em jogar o *Fedro* contra o *Górgias*, mas joga, antes, o *Fedro* sobre o *Górgias*” (CASSIN, 2005, p.159). Em consequência, a retórica “torna-se de direito a potência de universalidade por excelência: retórica ‘basilical’, reinante ou real, ‘império retórico’, antecipando seu título perelmaniano”³⁰⁶.

Daqueles que se servem da retórica, no entanto, há duas espécies que não honram seu epônimo de ‘sofista’: primeiro os asianistas, por serem “exageradamente delicados”, “coloristas” ou “prostitutas” da eloquência. E por fim, Platão, que não cessa de pretender ser o que não é, um filósofo, e que recusa ser o que é, um orador; ele que acusa os outros de gostar de convencer ou agradar, mas retorna à Sicília para seduzir os tiranos; ele que, por fim, grande promotor da verdade, não cessa de fazer Sócrates falar em ficções dialogadas. (CASSIN, 2005, p.160).

Portanto Platão, sob o olhar imperdoável de Aristides, é visto como “pai e professor dos oradores” (ARISTIDES, *op.cit.*, 465), mas simultaneamente também como um “escravo fugitivo”³⁰⁷. Nesse artifício de devolver ao emissor suas acusações, como um espelho capaz de certa ‘catástrofe’, conclui hierarquizando Platão em um patamar retórico vergonhoso por ter-se mantido na ‘sombra’:

Platão capturou a sombra da retórica e é dela que se ocupa, mas nem mesmo tocou na retórica, assim como os troianos de Estesícoro tomaram a sombra de Helena pela própria Helena. A diferença, no entanto, é que a sombra da retórica nem mesmo se lhe assemelha. (ARISTIDES, II, 234).

4.2.3.1.3 Aristóteles

Aristóteles de alguma forma segue, em sua *Retórica*, o programa socrático explicitado no *Fedro* para a ‘boa’ retórica: estudo dos gêneros de almas – suas ações e paixões (*éthos* e *páthos*) –, dos gêneros do discurso, das conexões causais entre eles, um a um, perante a ocasião. O que ele faz pode ser visto como uma ampliação e refinamento – especialmente lógico – de uma única retórica, a ‘boa’ do *Fedro*,

³⁰⁶ *Idem*

³⁰⁷ *Ibidem*, 463

mediante os ‘entimemas’ e as premissas eleitas pelos *tópoi*. Em contrapartida, há um desvio de Platão na concepção aristotélica da retórica, quicá por uma tendência sofista: a retórica ganha uma autonomia ou diferenciação tanto da sofística quanto da filosofia, apartando-se de normas éticas e vinculando-se à (também autônoma) política. Não se trata agora somente de uma arte/técnica (*tekhné*) ou de uma potência/força (*dýnamis*), mas também de uma *epistéme* (ciência), (enquanto) um conhecimento causal.

A obra *Retórica* inicia com a frase “A retórica é a antístrofe da dialética”. Antístrofe significa, segundo o dicionário Houaiss (2001), “transposição de termos de uma proposição”, “retomada de um argumento” ou ainda “inversão de termos”. Levando-se em conta o ambiente do *Górgias* (em que aparece também o termo ‘antístrofe’) e do *Fedro*, há aí uma alteração ou – até – perturbação: se em Platão a retórica é, na alma, o simulacro da justiça, assim como a cozinha o é, no corpo, da medicina; em Aristóteles, ela é para a dialética o que o persuasivo é para o demonstrativo. A analogia é, pois, completamente outra. Seu análogo agora passa a ser a dialética, já que ambas têm em comum: um caráter de universalidade, pois tratam de todos os assuntos e todos os homens (com)partilham sua competência; premissas (apenas) prováveis; e ainda a capacidade de anular os contrários. Em uma espécie de golpe desferido à concepção platônica, Aristóteles situa agora a retórica como antístrofe ou análoga à retórica ‘boa’, isto é, à dialética do *Fedro*. É como se a dialética, torcida e refletida à linguagem comum, produzisse sua analogia, a retórica. Seu papel, assim, também se altera: não é (mais) persuadir – como em Platão –, mas sim investigar como persuadir: “(...) sua função própria não é a de persuadir, mas a dever os meios de persuadir que cada tema comporta” (ARISTÓTELES, *Retórica*, 1355, b10s.).

Consequentemente, não há duas retóricas. Mesmo que haja um uso justo (que auxilia) e um injusto (que prejudica), como em todas as artes; ao se “empregar os meios de persuasão mais adequados”³⁰⁸, qualquer que seja o uso, a retórica manter-se-á – sempre – “útil”³⁰⁹. Em outros termos: independentemente da ‘intenção’, sua técnica e ciência são benéficas. Porém, como antístrofe da dialética, pelo menos garante que nenhum sofista possa ser dialético. Isso porque a dialética, enquanto “crítica”, discerne o demonstrativo verdadeiro do aparente (ou não-demonstrativo), este último cabendo à erística utilizar. Mas um sofista

³⁰⁸ *Ibidem*, 1355, b11-14

³⁰⁹ *Ibidem*, b10

pode ser orador/retor, pois o persuasivo aparente continua persuasivo – diferentemente do aparente demonstrativo –, e não se exige boa intenção para (poder) persuadir. A intenção, em Aristóteles, recua (apenas) para o sofista, o qual pode ser também orador ou matemático; mas de toda forma isenta a retórica de ser desvalorizada, bem como de ser dupla. Pelo contrário, ela deve ser valorizada por ser um análogo da dialética, bem como um ‘fruto’ (*paraphyes ti*) dela e da política. Herda da dialética seus (sumários de) silogismos e entimemas que constituem provas técnicas; da política, outras provas técnicas, mais éticas, referentes ao *éthos* (do orador) e ao *páthos* (dos ouvintes).

Nessa linha de raciocínio, uma “pretensão ou incultura” desmedidas, bem como “outros motivos bem humanos”, podem fazer a retórica “deslizar sob a máscara da política” (ARISTÓTELES, *Retórica*, 1356, a27-30); da mesma forma que a sofística, “sabedoria apenas aparente”, pode “deslizar sob a mesma máscara que o filósofo” (ARISTÓTELES, *Gama da Metafísica*, 2, 1004, b17-26). Se para Platão o excesso de retórica desembocava em sofística, para Aristóteles agora desemboca em política. Uma *hýbris* retórica, então, aparenta (falsamente) ser política; assim como uma *hýbris* sofista aparenta (falsamente) ser filosofia. Mas esse excesso de retórica faz, “sem perceber, desaparecer sua natureza própria”, a de ter como objeto discursos, para se converter em “ciência relativa a objetos bem reais, não apenas a discursos” (*Retórica*, I, 4, 1359, b14-16). Cabe à política, pois, lidar com os “objetos bem reais” aos quais os discursos se referem. Nesse apropriar-se da função alheia, poder-se-ia ler implicitamente (mais) uma crítica aos sofistas: a retórica deve tratar de *lógos*, não de *pragmata*. Mas para Aristóteles os *pragmata*, diversamente da tradução possível de ‘coisas em uso’ (ou como efeito do discurso), são coisas “que já estão aí”. Dessa forma, se ele barra a (força) sofística, também barra Platão: doravante, a normatização retórica vem “de dentro de sua competência, não a partir de um fora ético-filosófico”; e sua qualidade vem da “maneira pela qual ela exerce sua técnica”, “sem ultrapassar os limites de sua competência”, e não mais “da intenção ou da finalidade” (CASSIN, 2005, p.165).

4.2.3.1.4 Perelman

O projeto de Perelman parece que, partindo da *Retórica* aristotélica, satisfaz ao *Fedro*. Se para (o autor) Aristóteles, a retórica é apenas uma disciplina que faz parte do amplo conjunto complexo e organizado do saber humano, análoga à dialética, hipônima da política

como outras ciências o são, e mesmo a política não deixando de ser apenas uma disciplina dentre tantas; para Platão, a ‘boa’ retórica e a ‘boa’ (ou bem pensada) filosofia são (praticamente) equivalentes. O “império retórico” de Perelman, assim, ajusta-se adequadamente ao ‘projeto’ platônico. A diferença é que, ao invés de dizer, “com o Fedro, o (verdadeiro) retórico é o filosófico”, ou ainda “tudo é filosófico”; ele prefere afirmar “o filosófico é o retórico”, ou ainda “tudo é retórico” (CASSIN, 2005, p.167). Diante disso, “somos forçados a reconhecer que, a sério, nunca deixamos o horizonte platônico, e que mesmo Perelman nunca deixou de militar pelo *Fedro* contra o *Górgias*”³¹⁰. Uma pergunta-síntese que resumiria muito bem a posição de Górgias no diálogo homônimo: um acordo entre os que pensam de forma diversa só seria possível mediante a eloquência, isto é, mediante uma persuasão guiada e obtida por aquele que sabe falar, não concordas? A ela, Sócrates acrescenta: “E que sabe pensar” (PLATÃO, *Górgias*, 266b). Perelman mantém essa postura socrático-platônica, privilegiando agora uma leitura dos diálogos quanto ao ‘auditório’: o que separa *Fedro* de *Górgias* é, então, a qualidade do auditório.

Por um lado, há a “retórica digna do filósofo, capaz de convencer os próprios deuses” (PLATÃO, *Fedro*, 273e); do outro, o “auditório de ignorantes”: “Se toda retórica tende à ação eficaz sobre os espíritos, é a qualidade desses espíritos que distinguiria uma retórica desprezível de uma retórica digna de elogios” (PERELMAN, 1989, p.313). O valor retórico se desloca do objeto da persuasão (de sua conformidade e verdade) aos sujeitos persuadidos. Para Perelman, o desprezo clássico pela retórica encontra-se no fato dela sempre ter se dirigido, desde Górgias e Aristóteles, a um “auditório ignorante”, incapaz de acompanhar raciocínios mais elaborados. A qualidade dos espíritos, eis o critério, decidido de forma alheia à retórica. O que decide ou determina, afinal, o que seria um auditório qualificado? Duas vias se abrem: a da qualidade, em que a qualificação viria daquilo que é melhor, preferível, superior ou nobre; e a da quantidade, em que a qualificação viria da quantidade, do que é universal(izado), (feito) comum. Ele opta firme e nitidamente pela segunda via.

Para não excluir qualquer homem obstinado ou recalcitrante – que não aceite uma proposição objetivamente válida – dos seres sensatos, como Aristóteles havia feito com os radicais sofistas; para o auditório universal não se tornar um auditório elitista, onde a qualidade valha mais que a quantidade; é necessário seu “imperativo categórico da

³¹⁰ *Ibidem*, p.168

argumentação”: “O filósofo deve argumentar de modo que seu discurso possa obter a adesão do auditório universal” (PERELMAN, 1989, p.93-94). Para Cassin, esse auditório mostra-se “o avatar kantiano do ‘auditório dos deuses’ extraído do Fedro”, pois “não se trata de um auditório empírico, efetivamente dado, mas de um auditório ideal, de um princípio regulador”, ainda que assuma que “sua encarnação e ideia variem com os séculos, épocas e progressos científicos” (CASSIN, 2005, p.171). A eficácia ganha a mais alta estima para Perelman, mas paradoxalmente o leva à questão de como se distinguir o sucesso do charlatão daquele do eminente filósofo. Resposta: o auditório universal, visado nos mais sublimes pensamentos filosóficos. Portanto, é esse auditório que “serve de norma, por intermédio do normal, a nosso esforço e boa vontade para criá-lo”, o que evidencia que a argumentação se liga tanto “a uma sociologia do conhecimento” quanto “a uma ética” (PERELMAN, 1989, 465s.). Em Perelman, dessa maneira, retórica, filosofia e ética voltam a imiscuir-se.

Se Ricoeur se preocupou com o perigo representado por Perelman à discussão filosófica autêntica, talvez pelo fato de, na ‘nova retórica’, esta englobar a filosofia; não percebeu que, ainda que englobada, é a filosofia quem – mais uma vez – fornece os valores éticos a essa chamada ‘nova’ retórica, a qual é moldada sobre uma ‘boa’ escolha. Por isso, segundo Cassin (2005, p.172), ainda que considerada ‘nova’, a retórica permanece, “no máximo, ventríloqua”, ou seja, aquela que não fala por si, mas através da voz alheia, no caso, da *ética* filosófica. Uma perspectiva sofística, que aborde o valor da retórica sem ancorar-se em um prévio critério ético ou filosófico, deve distanciar-se de toda essa problemática da ‘intenção’, arditamente acoplada aos sofistas vistos pela filosofia antissofística. É provável que a problemática do ‘efeito’ abra uma via possível como alternativa àquela da intenção, suspendendo assim o apriorístico *télos* (finalidade/objetivo) em favor do *érgon*(efeito/atuação/efetividade). Afinal, é a intenção que, “jogando com o indiscernível, opera a possível usurpação e obriga a se deixar atribuir a máscara do sofista tão logo não se reivindique, com grande alarde, o rosto do filósofo” (CASSIN, 2005, p.173). Do ponto de vista da ética da intenção, desde Platão até (pelo menos) Perelman, uma retórica que não se assume, de início, filosófica, desrespeita a ética preexistente e perdurante da ‘boa intenção’ e, por isso, “uma retórica assim indecível não poderia ser senão sofística ou, em todo caso, má”³¹¹.

³¹¹ *Idem*

4.2.3.2 O efeito (de) Quintiliano: a eloquência não (pode ser) simulada

Em Quintiliano, a retórica do efeito, no qual ser e parecer não se opõem nem se distinguem, ganha voz. Ele consegue, quanto à relação de imitação dissimulada entre filosofia e retórica(-sofística), não apenas invertê-la, mas a subverter e até implodir ao impossibilitá-la. Sua frase “*Philosophía enim simulari potest, eloquentia non potest*”, da obra *Institutio Oratoria* (XII, 3, 12), aborda a relação filosofia/retórica através de *simulari* (simular, dissimular, fingir), espécie de epicentro ao redor do qual tudo gira. Vamos glosar, como fizeram Jaqueline Lichtenstein (1994) e Cassin (2005), por partes, começando pela primeira oração: “A filosofia pode ser (dis)simulada”, quer dizer, é-se capaz de fingir ser um filósofo quando (alguém) não o é. Esse trecho parodia uma posição canônica da filosofia grega que se estabeleceu, fundamentada nos pilares platônicos e aristotélicos, apartando os (pretendentes) rivais, que almejavam usurpar o título de ‘filósofo’, entre eles oradores, demagogos, erísticos e políticos. Digno de observação que a denominação ‘sofista’, desse viés filosófico, caberia bem a qualquer um desses ‘rivais’; porém, o sofista é ainda pior, pois simula ser filósofo, diferenciando-se (desde Platão) dos demais por sua “máscara e intenção”. O primeiro trecho de Quintiliano mantém-se, então, nessa pesada herança de que ‘alguns simulam ser filósofos’.

O segundo trecho, entretanto, prenuncia a catástrofe dessa herança: “a eloquência não pode”, na medida em que força uma reinterpretção do primeiro: enquanto é possível que haja pseudofilósofos, impossível haver pseudo-oradores. Se a filosofia ganhou o topo porque todos queriam imitá-la, a eloquência faz ainda mais ao passo que nada nem ninguém consegue imitá-la. Digamos que essa simples frase concentra toda a antinomia entre filosofia grega e retórica latina, tradição ateniense e tradição romana. Se, de uma perspectiva filosófica, o que se imita deve ser considerado ‘bom’; de uma perspectiva retórica, o inimitável tem que ser ainda melhor. O *leitmotiv* usado pela filosofia para criticar seus ‘alter-egos’ é torcido até se (auto)implodir. Qual o motivo, então, de a filosofia ser passível de imitação, enquanto a retórica não? Quintiliano usa duas vias para responder. A primeira, na esteira de Cícero, volta-se ao emissor para refletir no filósofo as incriminações que a filosofia fazia ao orador: ‘mascarado’ e ‘mal-intencionado’. A filosofia é a ladra que roubou, no início, a retórica, portanto cabe a esta retomar, no momento, seu território, isto é, sua posição não de modelo, mas de proprietária. O pêndulo oscila, pois, à outra extremidade.

A segunda via aprofunda a questão, abandonando a intenção do orador, em direção a seu ato. Enquanto a intenção se assenta na cisão entre ser e parecer, na natureza duvidosa e suspeita, e serviu de base para sempre acusar de ‘hipocrisia’; o efeito, não só como persuasão do ouvinte, mas também como “efetividade ao orador (o ato de bem falar)” (CASSIN, 2005, p.175), é critério de si mesmo. A efetividade no lugar da intenção, “eis o que subverte a relação possível com a simulação: o filósofo procura, o orador acha, e sem dúvida pode-se fingir procurar, mas jamais fingir achar”³¹².

4.2.3.2.1 *O desprezo mascarado e ladrão*

Na formação do orador, é necessário bastante estudo e, simultaneamente, muita exercitação/prática, ambos disciplinados, típicos da vida ‘ativa’ em contraposição a uma vida (meramente) contemplativa. Duas frentes são importantes para essa realização: a jurista, para que se conheça o direito tanto escrito quanto consuetudinário; e a prudência, para ponderar e examinar “os casos duvidosos segundo a regra da equidade”³¹³. Daí que Quintiliano sugere precaução frente tanto ao direito quanto – sobretudo – à filosofia:

Mas se aconselho a cultivar profundamente o caráter e o estudo do direito, não se creia com isso que eu deva ser censurado porque existiram muitas pessoas que, fatigadas pelo esforço necessário para alcançar a eloquência, se refugiaram nesses asilos de indolência: dentre elas, umas dirigiram sua atenção ao estudo do edito do pretor ou das rubricas de direito civil, e preferiram tornar-se especialistas da fórmula ou, como diz Cícero, rúbulas, escolhendo, sob pretexto de utilidade superior, aquilo que as atraía apenas pela facilidade. As outras, mais arrogantes em sua preguiça, tendo subitamente forjado um rosto e deixado crescer sua barba, como se tivessem desdenhado os preceitos da arte oratória, frequentaram um pouco as escolas dos filósofos, de forma que, em seguida, austeras em público, devassas na vida privada, outorgam-se autoridade,

³¹² *Idem*

³¹³ *Idem*

desprezando as outras. A filosofia, de fato, pode ser simulada, não a eloquência. (QUINTILIANO, *Institutio Oratoria*, XII, 3, 11-12).

Constata-se que a preguiça impede quem nela se refugia de vir a ser orador, mas o deixa ser jurista de verdade ou pseudofilósofo. Optando por ser jurista, desiste-se no meio do caminho da oratória para, a pretexto de algo mais útil, escancararem sua incapacidade de ter êxito no fórum, restringindo-se a (somente) estudar o direito. Há, no entanto, outra forma ainda mais presunçosa em sua preguiça de não chegar a ser orador: quando se adiciona à preguiça a hipocrisia, dissimulando a própria incapacidade sob a autoridade da barba e o rosto que despreza a eloquência, chamando a isso ‘vontade filosófica’. Se para ser orador é necessário trabalho extenuante, para parecer (um verdadeiro) filósofo é suficiente desprezar a oratória. Assim, quando não se logra ser um orador, não se vira um pseudo-orador, senão pseudofilósofos. E seu desprezo sentido pela retórica provavelmente seja a expressão do ressentimento e da impotência. Quintiliano, entretanto, vai ainda mais longe quando julga seu próprio tempo: não há diferença fundamental entre filosofia e pseudofilosofia, posto que todos os filósofos são ou oradores ou pseudofilósofos, admitindo ou não uma aparência. A retórica é, portanto, a verdade da filosofia.

A genealogia platônico-aristotélica da relação entre filosofia, retórica e sofística sofre alguns abalos em seu percurso. Isócrates, por exemplo, diferencia o ‘verdadeiro filósofo’ – ele mesmo, no caso – dos outros, estes constituindo uma espécie de amálgama entre sofistas, retores (ou maus oradores) e filósofos. Cassin (2005, p.177-178, nota 48) propõe chamar de “orador” aquele que “escolhe confundir os sofistas, os (pseudo)filósofos e os oradores que dele diferem”. Após a sofística ser expulsa definitivamente da/pela filosofia, ‘orador’ (e não ‘filósofo’) é o nome que certos sofistas escolhem para designar o bom sujeito, “expulsando dessa vez a filosofia”. Todavia, sofista continua de alguma forma pejorativo, nomeando os outros oradores que não são bons sujeitos, ou seja, não são como este orador. Quintiliano prossegue essa ‘torção’ da genealogia filosófica tradicional: agora a filosofia não só imita a retórica, mas ainda “lhe rouba os objetos e os meios”³¹⁴. Ademais, “é o orador quem é bem-intencionado, não apenas como homem, mas como romano”³¹⁵.

³¹⁴ *Ibidem*, p.178

³¹⁵ *Idem*

Nota-se que quem fornece apoio e sustento à argumentação de Quintiliano é Cícero. Para este, antes de Sócrates o que se costumava denominar “filosofia” era uma sabedoria que envolvia ao mesmo tempo filosofia e retórica, arte de pensar/viver e arte de dizer, pensar com sabedoria e falar com elegância (CÍCERO, *De Oratore*, III, XV, 60). O personagem Sócrates do diálogo *Górgias* que separa de forma “absurda, inútil e condenável”³¹⁶ filosofia e retórica, iniciando o desprezo mútuo – “os filósofos desprezaram a eloquência; os oradores, a sabedoria”³¹⁷ – e o plágio – “e não houve mais entre eles o menor contato, a não ser quando tiveram de fazer empréstimos recíprocos”³¹⁸. Para Cícero, como o orador, enquanto se dedicava ao *negotium*, foi saqueado pelo filósofo, “que esbanjava ócio e se aproveitava da ocupação alheia”³¹⁹; é preciso agora reterritorializar e restabelecer o “reino de seus ancestrais”³²⁰. O ‘orador douto’ poderia ser chamado, como nos tempos pré-socráticos, de ‘filósofo’,

“mas se separarmos, os filósofos serão inferiores, porque o orador perfeito possui toda ciência deles, ao passo que, nos conhecimentos dos filósofos, não é evidente que a eloquência esteja contida: por mais que a desprezem, ela necessariamente aparece como o coroamento de seus saberes” (CÍCERO, *De Oratore*, III, XV, 143).

Cícero encontra seu paradigma do orador romano na era pré-socrática, em que a arte e ciência do bem pensar pendia (ainda) à vida ativa. Por isso também que, para ele, “os sofistas são os primeiros mestres e os primeiros modelos desta unidade perdida da *sophía*: Hípias de Élis, que fabricava tudo o que usava; Pródicos de Ceos, Trasímaco de Calcedônia, Protágoras de Abdera e, sobretudo, Górgias de Leontinos” (CASSIN, 2005, p.179); este último “aquele que Platão quis escolher como advogado da eloquência quando o sacrificou em benefício da filosofia” (CÍCERO, *De Oratore*, III, XV, 129). Conforme Cícero, “ou Górgias nunca foi vencido por Sócrates, e o diálogo de Platão não é verdadeiro; ou, se ele foi vencido, é porque Sócrates com toda certeza foi mais eloquente e mais fecundo, (...) mais abundante e melhor

³¹⁶ *Ibidem*, 61

³¹⁷ *Ibidem*, 72

³¹⁸ *Idem*

³¹⁹ *Ibidem*, 122

³²⁰ *Ibidem*, 126

orador³²¹. Para ele, como também a seguir para Élio Aristides, a história foi distorcida pelo *Górgias* platônico.

A partir dessa base, Quintiliano aprofunda o tema da filosofia enquanto ladra da retórica/oratória, cujo primeiro alvo usurpado seria justamente a moral:

Em nossa época, na maior parte dos casos, o nome de filósofo serviu como anteparo aos maiores vícios. De fato, ninguém se esforçava em adquirir uma reputação de filósofo pela prática da virtude e dos estudos, mas em disfarçar os mais corrompidos costumes sob a máscara da severidade e da originalidade do comportamento. (QUINTILIANO, *Institutio Oratoria*, I, prólogo).

Nesse viés, a filosofia daquela época, em sua totalidade, era mascarada e corrupta. Mesmo os filósofos não-corruptos jamais poderiam ser considerados ‘honestos’, na medida em que, amparados pela pretenciosa denominação ‘amigos da sabedoria’, roubaram e se apropriaram das descobertas da arte oratória. É preciso então aos oradores “reivindicá-la como nossa, não para nos apropriarmos de suas descobertas, mas para mostrar que eles, sim, se apropriaram das dos outros”³²².

4.2.3.2.2 *Da intenção filosófica à romana*

Se a eloquência pertence ao orador, este só pode ser bem-intencionado. Quintiliano inicia o livro XII retomando a célebre definição de Catão: *vir bonus dicendi peritus*, cuja tradução possível seria ‘o mestre na arte de falar é homem de bem’, ou, em suas próprias palavras mais adiante: “não se pode falar bem sem ser bom”³²³, que evoca no mínimo uma homonímia brotada a partir do *Fedro*. Serve-se ainda do mesmo princípio da não-contradição para jogá-lo a seu favor: “Não digo apenas que, para ser orador, é preciso ser homem de bem, mas que ninguém chegará a ser orador se não for homem de bem, porque um mesmo homem não pode ser simultaneamente bom e mau”³²⁴. Essa bondade, porém, não se resume às virtudes éticas e

³²¹ *Ibidem*, 129

³²² *Ibidem*, II, 21, 13

³²³ *Ibidem*, II, 15, 34

³²⁴ *Ibidem*, XII, 1, 3-4

intelectuais das quais os filósofos se apropriaram, como a prudência/temperança e a inteligência. Muito pelo contrário, ser ‘bom’ não é distanciar-se dos deveres de cidadão, como os filósofos frequentemente fazem; mas sim aproximar-se de “algo como um romano sábio”, um “homem civil” que se envolve “não nas discussões fechadas, mas nas experiências e práticas dos negócios públicos”³²⁵. Dessa forma, assim como a noção de ‘roubo’ de alguma forma frustra o tema da ‘imitação’, a noção moral de ‘cidadania romana’ de alguma forma frustra a intenção pura da filosofia (ética) grega.

Em consequência, esse *bonus* conduz Quintiliano a um insigne paradoxo: o homem bom mente melhor. Não há como negar que o homem bom persuade melhor que o não-bom ou mau, já que, como ele diz “mais frequentemente coisas honestas e verdadeiras”³²⁶, persuadirá qualquer juiz de que essas coisas que lhe apresenta são de fato verdadeiras ou honestas. No rastro de Aristóteles, desde o qual o *éthos* do orador é um fator de persuasão, para Quintiliano o homem bom costuma dizer a verdade, conseqüentemente, ainda quando diz algo falso, devido aos deveres do que lhe é atribuído, esse algo será verossimilmente verdadeiro, pois ele “será escutado com mais confiança ainda”³²⁷. Já os maus, “devido a seu desprezo pela opinião e sua ignorância da retidão, esquecem por vezes até mesmo de dissimular: por isso propõem sem moderação, afirmam sem pudor”³²⁸, daí que quase ninguém lhes dê crédito, mesmo quando digam a verdade.

Nessa análise quintiliana, há um jogo com a regra e a exceção. A regra é o bom homem dizer coisas nas quais crê; e justamente por isso se crê mais nele, ainda que minta: “convencer-se-á ainda melhor os outros na medida em que se tiver convencido a si mesmo”³²⁹. De forma oposta,

“o fingimento, por mais precauções que se tomem, trai a si mesmo e, por maior que seja sua facilidade de falar, um orador acaba por tropeçar e engasgar quando as palavras estão em desacordo com seu pensamento. Ora, necessariamente um mau homem fala diferente do que pensa” (QUINTILIANO, *Institutio Oratoria*, I, 29-30).

³²⁵ *Ibidem*, XII, 2,7

³²⁶ *Ibidem*, XII, 1, 11

³²⁷ *Ibidem*, 12

³²⁸ *Idem*

³²⁹ *Ibidem*, 29

Assim, a dissimulação do homem mau sempre corre o risco de tropeçar e ser desmascarada, seja em sua insuficiência ao ignorar o conveniente, seja em seu excesso que não dissimula sua própria complicação. ‘Bom’ e ‘mau’ não se mostram, portanto, meros predicados secundários ou acidentais, mas “dizem a natureza, a essência constante do orador; e também é preciso que essa natureza seja reconhecida, manifesta, evidente, para que os juízes não se enganem quanto a ela” (CASSIN, 2005, p.181). Se é concedido aos juízes considerar verdadeiro um dito falso de um homem bom, não lhes é concedido considerar um homem bom como mau ou vice-versa. O significado de *vir bonus dicendi peritus* agora se elucida: porque ele é bom por essência, ou seja, bem-intencionado, é mestre na arte de falar, o que lhe permite até, quando preciso, desviar-se da verdade. Desse modo, não há dúvida quanto à sua boa-fé e honestidade, mesmo quando diga uma mentira ou defenda um culpado.

4.2.3.2.3 A retórica enquanto (verdadeiro) saber do falso

A elucubração acerca do caráter do orador desemboca no método retórico, em sua “razão de ação”, na qual “o que é verossímil e o que é verdadeiro são confirmados e refutados da mesma maneira” (QUINTILIANO, *Institutio Oratoria*, I, XII, 1, 45). Por isso um acusado inocente pode parecer culpado, então se deve saber defender um culpado para lograr inocentar um acusado inocente. O caráter do orador e a natureza da retórica estão, dessa maneira, vinculados. Se o que garante a eficácia da mentira é o bom caráter do orador, é porque a natureza da (arte/técnica) retórica possibilita que ela seja o verdadeiro saber do falso. Quintiliano responde em todo livro II àqueles que defendem que a retórica não seria uma arte/técnica (*tekhné*), mas apenas algo que dá consentimento a opiniões falsas, retomando assim a polêmica *Górgias x Fedro*. Ele reconhece que ela apresenta algumas vezes o falso em vez do verdadeiro, mas recusa que ela se apoie no falso, “pois há uma grande diferença entre ter uma opinião e chegar a inspirá-la nos outros”³³⁰.

Apoiado em dois exemplos de astúcia no agir – Aníbal, que faz com que creiam que seu exército tenha partido; e Teopompo, que se passando por sua mulher consegue escapar –, Quintiliano expõe a distinção entre ator (que mostra) e espectador (que vê o que lhe é mostrado), orador (que fala) e ouvinte (que ouve o que lhe é falado),

³³⁰ *Ibidem*, II, 17, 19

bem como entre crer no falso e fazer crer no falso. Aníbal não acreditava que seu exército havia partido, nem Teopompo acreditava ser sua mulher; o orador tampouco crê no falso ou tem uma opinião falsa; apenas se serve dele para enganar o ouvinte. Por trás da afirmação “o homem bom mente melhor”, ouve-se Sócrates no *Fedro* (262a): “aquele que se propõe a enganar, sem ser ele mesmo vítima desse engano, deve saber exatamente como distinguir aquilo a que as realidades em questão se assemelham e aquilo de que elas diferem”, como ainda em 273d: “em todos os lugares, aquele que conhece melhor as verdades é que melhor sabe descobrir as semelhanças”. A única diferença é que, se para Sócrates é o filósofo quem conhece melhor as semelhanças e diferenças, sendo portanto mais capaz ao imitar/enganar; para Quintiliano, é o orador (o verdadeiro filósofo). A retórica não fica mais, então, sob as asas da filosofia. Tampouco os lugares são simplesmente intercambiados. O tremor vem como um efeito literal de verdade: “é por se definir como Sócrates no *Fedro* que o orador preenche todas as esperanças de Górgias” (CASSIN, 2005, p.183).

Para fortalecer essa posição, Quintiliano baseia-se ainda em outro paradigma, além da ação ou do agir: o da obra de arte, com sua dimensão efetiva e ilusionista. O exemplo do pintor, o qual, por meio de sua obra de arte, faz-nos crer em um recuo e relevo que ele mesmo sabe que de fato não existem, posto que no quadro estão em um mesmo plano, prenuncia a autoria ambígua do autor, ao mesmo tempo ator e fomentador, onde se confluem *poiésis* e *práxis*. Esta prática artística é responsável por converter a eloquência em inimitável, não só de direito, mas *de fato*. Os que recusam que a retórica seja uma arte/técnica argumentam que ela ou não tem uma ‘finalidade’ ou – caso tenha – jamais a alcança. A apreciável resposta vem em um compasso de dois tempos: “aquele que fala tende certamente à vitória, mas quando ele falou bem, mesmo se foi vencido, realizou o que está implicado em sua arte” (QUINTILIANO, *op.cit.*, II, 17, 23). Tempo um (ou primeira finalidade): da mesma forma que o médico intenta curar seu paciente, o piloto chegar a seu destino, e o defensor defender o acusado; o orador almeja persuadir os ouvintes. A finalidade encontra-se, então, “no efeito”, “no resultado”³³¹. Tempo dois (ou segunda finalidade): caso o navio tenha que desviar de seu destino pelo mau tempo, o paciente morra e o acusado seja condenado; se eles (o piloto, o médico e o defensor) fizeram sua técnica/arte (de forma) bem feita, a finalidade foi cumprida, *apesar do* resultado. O mesmo vale ao orador: se ele falar

³³¹ *Ibidem*, 23;25

bem, foi efetivo em seu ato, independentemente da eficácia ou dos efeitos sobre o ouvinte ou o ‘real’. Nesse compasso, a retórica sempre atinge seu fim, pois se o orador é *vir bonus dissenti peritus*, então *semper bene dicit*³³².

Daí que não tem como a filosofia ganhar da retórica, tampouco suspeitar de sua boa intenção, dado aquilo que é comprovado pela evidência do efeito e pela consciência ou percepção do ato. A “evidência do efeito: o resultado do processo, a persuasão, o prazer do ouvinte, eis alguns fatos que, à diferença da intenção, boa ou má, não deixam qualquer dúvida quanto à sua realidade” (CASSIN, 2005, p.184). Não é difícil se verificar quando o efeito é produzido de verdade, mesmo que o orador tenha mentido para (conseguir) produzi-lo. De maneira inversa, é difícil verificar a existência do saber filosófico do qual os filósofos tentam (mas muitas vezes não conseguem) nos persuadir. Daí que fingir ou simular uma filosofia mostra-se – literalmente – possível, ao passo que uma eloquência não. Mas e se a persuasão não ocorrer? Entra então a consciência ou percepção do ato: “Pois cada um saberá se falou bem” (QUINTILIANO, *op.cit.*, II, 17, 26). O ato (de falar) aqui não se restringe à intenção, ainda que cada um seja juiz do próprio ato e capaz de saber se teve ou não boa ‘intenção’. Mas a intenção, por definição, pode manter-se virtual ou em potência, como ainda ser torcida ou barrada. Já o ato é, literalmente, um passar ao ato, ou simplesmente ele é, quer dizer, existe. Ao agir realizando um discurso, o qual se enuncia e se ouve, isso já é virtuoso, uma virtude já se opera aí. Quintiliano, no rastro de uma concepção estoica daquilo que está em ato – a qual ressignifica o aristotelismo prático –, abala a (má) imagem da retórica atribuída pelo platonismo. A retórica contém agora tanto a “finalidade externa da *poiésis* e da *tekhne*” quanto a “finalidade interna da *práxis*”, ou seja, “heteronomia e autonomia, eficácia e efetividade, que provêm, aos olhos de todos e no foro de cada um, da evidência” (CASSIN, 2005, p.185).

O ato do orador não depende de aval alheio, mas sim é suficiente por si mesmo. Ante o filósofo, qualquer orador é consumado ou perfeito, na medida em que o próprio nome reivindicado por aquele já confessa pretensão e incapacidade desses ‘usurpadores da moral’, que a partir de Sócrates

arrogaram-se um nome muito pretensioso, pois se faziam chamar só a eles de ‘amigos da sabedoria’,

³³² *Ibidem*, 23

um título que jamais ousaram reivindicar os mais eminentes chefes nem os homens políticos mais ilustres na condução dos maiores negócios e na administração geral do Estado: de fato, estes preferiram adotar medidas excelentes a promê-las. (QUINTILIANO, *op.cit.*, I, prólogo, 14).

A antinomia seria então: enquanto a filosofia (finge que) procura, nunca encontrando nem possuindo a si mesma, motivo pelo qual é facilmente imitada; a retórica está em ato, por isso não pode ser imitada, posto que não é filosofia, mas sabedoria. A sofística ‘pré-socrática’ seria o primeiro paradigma dessa sabedoria retórica. Nessa reversão conceitual, o orador de Quintiliano faz com que “o filósofo, capturador capturado do *Górgias*, vista o hábito do sofista platônico” (CASSIN, 2005, p.186), mais incisivo ainda que o simples desdém exalado por Crasso quando vê que o filósofo ridiculariza os oradores e, ao mesmo tempo, mostra-se um orador.

4.2.3.3 Filóstrato e a segunda sofística

Se Quintiliano põe a eloquência no pedestal que antes cabia à filosofia, invertendo valores para que a retórica latina triunfasse; Filóstrato, cerca de dois séculos depois dos latinos, em Grego, coloca a sofística no ponto mais alto, ao qual tanto a retórica quanto a filosofia se subordinam. Esse gesto – que pode ser considerado o inaugural da (chamada) segunda sofística – estabelece, ao revisitar o passado e escolher o presente, a sofística como apogeu ou excelência de um ‘universo’ sem fora, tampouco limitado ou delimitado pela filosofia ou por qualquer outro. Desloca-se desse modo qualquer consideração referente ao ‘autêntico’. Esse fenômeno cultural que desabrochou nos séculos II e III, Cassin (2005, p.187) propõe entendê-lo assim:

A *mimesis* muda de sentido; não se trata mais de *mimesis* filosófica, isto é, de imitação da natureza, efetuada com a *tekhné* e a *poiésis* aristotélicas; trata-se de *mimesis* sofística, isto é, de imitação da cultura, de imitação de segunda ordem, de tal modo que todo discurso seja um discurso de discurso, à maneira dos ídolos de ídolos platônicos e das interpretações de interpretações nietzschianas: com a primeira sofística, passa-se da natureza ao discurso – o ser é um efeito de

dizer; com a segunda, passa-se do discurso ao palimpsesto e torna-se lícito dispensar a *Poética* aristotélica.

Filóstrato, na obra *Vidas dos sofistas* (479), relaciona a primeira sofística não apenas à segunda, como ainda à filosofia e à retórica, endereçando a dedicatória ao futuro imperador romano Antonius Giordanus, por meio da *tekhne* grega: “vossa família é ligada a essa arte”, sendo então uma questão de “memória”, “conversas”, “zelo”, “recintos sagrados” e “prodígios”. Verifica-se que não se trata mais do *thauma* filosófico(a), como espanto/admiração que leva ao questionar da filosofia; senão do *thauma* literário, como encanto ou afecção pelo maravilhoso, que mantém a atenção. Na frase “Sei que Crítias tampouco começava por aí, e que apenas para Homero (...)” (FILÓSTRATO, *Vida dos sofistas*, 479), algumas instâncias relevantes se manifestam. Uma delas, o fato de agir *como se*, no caso como se fosse (o sofista) Crítias, ou da mesma forma que Crítias agia. Outra é fazer (sempre) referência, sobretudo a nomes relevantes, e ainda mais à referência das referências, Homero. Mais adiante, Filóstrato lembra que Homero não só é o pai da sofística, mas o epônimo da universalidade grega, como replicou Hipódromo à afirmação de Nicágoras de que “a mãe dos sofistas é a tragédia”: “Homero é o pai deles, sua *phone*, assim como Arquíloco é seu sopro”³³³. O helenismo é (per)formado nessa *mimesis* cultural.

Enquanto paradigmas helênicos da primeira sofística podem ser o “barbarizar” de Antifonte e o “falar grego” do mito de Protágoras, vinculados à universalidade da lei e da (instituição) política; os da segunda sofística se vinculam à universalidade da cultura. O ponto comum entre ambas universalidades (política/legal e cultural) é que “só ganham sentido pela diferenciação face ao universo físico e ao universo natural” (CASSIN, 2005, p.190). Há, assim, um deslocamento digno de nota: se em Homero, Hesíodo, Píndaro (e talvez até em Platão) quem canta ou inspira, “lapidando palavras e soprando acentos”³³⁴, são as Musas; agora o responsável por tudo é o (próprio) autor, e sua ‘preocupação’ (*phrontisma*) designa sua obra. A constituição de uma espécie de (‘moderna’) responsabilidade literária, que vem a substituir o (‘antigo’) entusiasmo, passa invariavelmente pela (reversão filosófica da) segunda sofística. Tanto que se pode identificar

³³³ *Ibidem*, 620

³³⁴ *Idem*

o trabalho de Filóstrato ao *phármakon* que Helena, na *Odisseia*, vertia a Telêmaco para que ele se deixasse levar pelo ‘prazer dos discursos’: mas, dessa vez, o remédio visa a aliviar não mais o luto épico, mas o fardo político que pesa sobre os ombros do destinatário romano da dedicatória (CASSIN, 2005, p.190).

4.2.3.3.1 Sofistas autênticos e filósofos

Estamos de volta à outra problemática inscrita no *Fedro*: se o personagem Rei acusava o deus Theuth de oferecer aos aprendizes – por meio da escrita – uma *dóxa* (opinião) da sabedoria, não sua *aletheia* (verdade), formando então “*doxósophos*” (amigos da opinião), não “*sophós*” (sábios); o *phármakon* (a ‘medicina’) do ‘doxógrafo’ (comentador de antigos textos filosóficos gregos) de Filóstrato, por sua vez, ressalta o valor da escrita enquanto *phármakon* egípcio não da lembrança, senão da (própria) memória. A *dóxa* (e por consequência, a sofística) passa a ser a posição maestra, o mestre supremo (*kýrios*), esplendor ou glória à qual raríssimos filósofos conseguem chegar. A posição valorativa entre ‘doxóssofos’ (ou ‘doxossofistas’) e filósofos se inverte: aqueles são realmente mais sábios (‘sofos’ ou sofistas) do que estes:

Eu coloquei por escrito em dois livros em tua intenção aqueles que filosofaram com a reputação de praticar a sofística e aqueles que receberam o nome de sofistas no sentido próprio do termo. (...) Sofistas foi o nome que os Antigos deram não apenas àqueles oradores que falavam excessivamente bem e se ilustravam, mas também àqueles filósofos que davam livre curso à sua expressão: é deles que preciso falar em primeiro lugar, posto que, sem serem sofistas mas parecendo sê-lo, ganharam o direito de ter esse nome. (FILÓSTRATO, *op.cit.*, 479).

Não são todos os filósofos mas, ao contrário, somente os melhores dentre eles, “os que têm a hermenêutica fluente”, que acessam o nome e o estatuto ‘sofista’. Aqui, invoca-se o *Gama* da *Metafísica* (2, 1004, b27s.) de Aristóteles, em que, apesar da sofística pertencer ao mesmo gênero que a filosofia/dialética, pois ambas versam sobre o ente

comum a todos, “a sofística é uma filosofia apenas aparente, não real”, pois “ela parece mas não é”. Subvertendo essa concepção, para Filóstrato os filósofos que parecem sofistas, quando o conseguem, mas jamais o são. “A sofística se torna assim, nas respostas palimpsesticas da segunda sofística a Platão e Aristóteles, modelo e gênero epônimo da filosofia” (CASSIN, 2005, p.191). *Vida dos sofistas* traz como enredo essa dicotomia entre os autênticos sofistas e os melhores dentre os filósofos, chamados “filósofos-sofistas”, os quais chegam a ser doxosofistas e, por isso, ganham a alcunha de sofistas. Estes são “filósofos”, estudaram filosofia, mas estão “inscritos na lista dos sofistas”, por serem “considerados dignos” de estarem nela, sendo, então, “recrutados”, “nomeados”, “proclamados” sofistas (FILÓSTRATO, *op.cit.*, 484-489). Atingem tal honra porque, ao filosofarem, fazem coisas sofísticas, seja por arte na oratória, seja por influência na política. Arte oratória que abarca sofisticados índices de três outras artes – do tempo, da antilogia (ou contradição), e do som –, tais como: paradoxos, minimalismo e estilo oracular³³⁵; improvisação, estruturação da réplica e da disputa³³⁶; predominância do órgão e da voz sobre o significado/sentido, o que possibilita, “sem compreender o que é dito”, embarcar no discurso e amar no orador “os sons de sua voz, a significância de seus olhares e o ritmo de sua língua”³³⁷.

Mesmo os melhores dentre os filósofos, contudo, não chegam aos pés dos sofistas no sentido próprio. De início, já redefine a primeira ou antiga sofística: “Deve-se considerar a antiga sofística como uma retórica filosofante”³³⁸. Embora ambas – filosofia e sofística – tenham de fato, como Aristóteles já diagnosticara, o mesmo objeto; enquanto a sofística “disserta” ou “dialetriz” (*dialegetai*), fazendo jus a ele ao abordá-lo integralmente, por inteiro; a filosofia “se mantém em emboscada com suas questões, atrai para si pequenas partes de sua investigação”³³⁹. O uso platônico de *dialegetai* se reverte na medida em que a (maioria da) filosofia, em suas aporias e seu tatear, nem chega a dialetizar. Na esteira de Quintiliano, para Filóstrato a sofística é em ato o que a filosofia procura (ou tenta) ser somente em potência. Por isso que o sofista antigo “fala sabendo ou como se soubesse” (PLATÃO, *Mênon*, 70b). Opera-se outra inversão ou reversão aqui, pois essa frase

³³⁵ *Ibidem*, 487, 489

³³⁶ *Ibidem*, 490, 491

³³⁷ *Ibidem*, 487, 488, 491

³³⁸ *Ibidem*, 480

³³⁹ *Idem*

que Sócrates pronuncia no Mênon tinha sentido pejorativo ao referir-se à “influência nefasta que se abateu sobre a *sophía*” em Atenas depois que Górgias ensinou como “responder com grande segurança a qualquer pergunta”, “como as pessoas que sabem o aparentam”³⁴⁰.

A analogia a que chegamos nesta via é: a filosofia está para a sofística assim como a “mântica humana” está para a “arte profética (*thespioidoi*) e oracular (*khresteriodei*)” (FILÓSTRATO, *op.cit.*, 481). Os filósofos fazem – como os egípcios, caldeus e indianos – “hipóteses a partir das estrelas”, ou seja, atuam de forma similar a astrólogos excêntricos: assumem a natureza como ponto de partida e conjecturam ou presumem a partir daí, destilando assim (toda) sua ciência. Já os sofistas, pelo contrário, “fazem como a Pítia”, a sacerdotisa que interpretava/profetizava o oráculo no templo de Delfos: tocam o sagrado helênico por meio de palavras que exalam confiança e nobreza, não sendo (só) humanos, mas (também) demiurgos. Filóstrato cita os inícios discursivos habituais dos sofistas – “Sei”, “Tenho experiência”, “Tenho observado há muito tempo”, nos quais o orador se põe como sujeito da sabedoria, segundo as três modalidades: *paideia* (saber), experiência pessoal (experienciar) e observação científica (observar). Ele adiciona ademais: “É um estilo desse gênero, próprio a seus exórdios, que faz ressoar antecipadamente uma nobreza e uma resolução nos discursos, e uma clara apreensão do ser”³⁴¹. O ser é apreendido, aqui, não de maneira ‘física’ ou ‘natural’, senão estilística, ou melhor, de efeito (ou consequência) estilístico(a), posto que o estilo sofístico transporta a eficácia do discurso oracular.

Os exemplos estão em muitos elogios proclamados, como Ésquines que costumeiramente falava “de maneira divina, improvisando como se impulsionado por um elã divino, à maneira daqueles que exalam os oráculos”³⁴²; e Favorino, cuja vida era “apresentada à maneira de um oráculo” em três paradoxos³⁴³. Poder-se-ia ver implícita uma réplica ao Sócrates do *Fedro* (258a), que escarnece dos que se autoelogiam mascarados por aprovações de outras autoridades: “‘Pareceu bom’ – eis aproximadamente suas palavras – ‘ao Conselho’ ou ‘ao povo’, ou ‘aos dois ao mesmo tempo’, e ainda ‘Por iniciativa de alguém’ –; no entanto, nosso escritor muito solenemente conta sua história e faz seu próprio elogio”. O sofista de Filóstrato não depende da

³⁴⁰ *Idem*

³⁴¹ *Idem*

³⁴² *Ibidem*, 509

³⁴³ *Ibidem*, 489

aprovação alheia, mas somente de sua própria autoridade, como o filósofo de Platão. Ambos se relacionam com o ser, mas a diferença é que, enquanto o filósofo deve “previamente conhecer o ser para falar bem” (PLATÃO, *Fedro*, 262b); o sofista, ao responsabilizar-se por um discurso performante, sustentando-o, capta (também) o ser.

Interessante ainda que tanto em *khresteriodes*, ‘oracular’, quanto em *khresmos*, ‘oráculo’, soa o radical *khres-*, presente em *khresis*, ‘o uso’, e *khremata*, ‘as coisas’ das quais o homem é a medida na célebre frase de Protágoras. O oráculo, que não deixa de ser uma resposta construída, precisa ser utilizado em sua utilidade, quer dizer, interpretado. “Ora, a interpretação não passa de colocação daquilo que ouço à minha medida, a *metrética* humana por excelência” (CASSIN, 2005, p.194). Há uma forte associação, portanto, entre a questão oracular focada por Filóstrato e a logologia contida no *menytikon* (‘revelar’) do Tratado de Górgias, como também na noção de ‘uso’ da qual Antifonte se serve. Implica-se doravante a (questão-problema da) interpretação “como sequência lógica da performance discursiva: o sujeito falante, o autor – o sofista – é demiurgo e seu mundo requer interpretação”³⁴⁴. A perspectiva da segunda sofística acerca da sofística em geral é esta: “entramos, com a ficção, o estilo, a exegese e a crítica literária, na era da hermenêutica”³⁴⁵. A afeição e o interesse de Élio Aristides e da segunda sofística pelos sonhos e oráculos “não indicam simplesmente o refúgio na superstição do sincretismo ou do politeísmo ultrapassado por um deus único; indicam isso sim “a sensibilidade ao performativo e à decifração não menos performativa da performance – no modelo do oráculo: quando dizer/ler é fazer”³⁴⁶.

Na intrincada relação entre humano e divino em que Filóstrato se inscreve, Górgias já havia evocado no *Elogio de Helena* (10) a divindade ‘mágica’ do *lógos*: “As encantações que os deuses inspiram vêm através das palavras do discurso provocar o prazer, afastar a dor (...). Descobriram-se artes duplas de magia e feitiçaria, capazes de erros da alma e ilusões da opinião”. É essa duplicidade ou ambivalência – similar a das Musas de Hesíodo – que passa a ser associada à (chamada) ‘má retórica’ do *Górgias*, a sofística. E por contraposição define a ‘boa retórica’, a filosófica, de dignidade ‘divina’ quase exclusiva ao filósofo, em especial o platônico, aristotélico e – até – estoico. Mais adiante, nos meios retóricos do século II d.C., a valoração se inverte por meio de

³⁴⁴ *Idem*

³⁴⁵ *Idem*

³⁴⁶ *Ibidem*, p.194-195

uma alteração da relevância humano/divino: “a *paideia* (educação/formação) dos oradores é ‘humana’, já a dos filósofos é ‘divina’; ora, somos homens; logo, é preciso preferir a educação retórica” (CASSIN, 2005, p.195). Por seu turno,

Filóstrato, com sua comparação, consegue, então, subverter simultaneamente a ordem filosófica e a ordem retórica. Contra a ordem filosófica: é o sofista que é divino, enquanto o filósofo é humano. Contra a ordem retórica: é divino que se deve ser ao invés de humano, pois o divino não é finalmente senão a segurança do autor. Aí se verifica como a definição ‘retórica filosofante’, dando um atributo à retórica e à filosofia o papel de adjetivo, consegue subordinar tanto a filosofia quanto a retórica à sofística³⁴⁷.

4.2.3.3.2 *História em vez de filosofia*

A maioria – se não todos – os estudiosos da segunda sofística, que tratam a segunda sofística como se fosse um fenômeno do Império Romano, simplesmente esquecem ou ignoram o que é dito por Filóstrato: que a segunda sofística começa com Ésquines, rival de Demóstenes, somente uma ou duas gerações depois da primeira de Górgias, ou seja, ao menos quatro séculos antes do Império Romano. Por isso Filóstrato opta por nomeá-la ‘segunda’, e não ‘nova’; também reflete acerca do que diferenciaria Górgias e Ésquines. Argúi que existem diferenças de forma e conteúdo, mormente no que tange aos temas e como são abordados. A antiga “disserta sobre aquilo de que tratam os filósofos” (FILÓSTRATO, *op.cit.*, 480): moral, que implica justiça e coragem; religião, com seus deuses e heróis; cosmologia, que implica o mundo. Disserta, assim, sob uma lógica exaustiva e macro. Já a segunda, por sua vez, “descreve os tipos (*hypotyposato*) do pobre, do rico, do nobre, do tirano, e os casos ou as hipóteses que cabem assim sob um nome e que a história traz”³⁴⁸. A amplitude do ‘tema’ filosófico da primeira sofística cede lugar aos casos ou hipóteses ‘históricos’. Enquanto “tese” é uma “questão indefinida” – “proposição” ou “questão universal civil”, segundo Cícero –, a “hipótese” é uma “questão definida”, a qual “implica fatos, pessoas, tempos etc.”, como um “caso” jurídico, qualificado por “estados de causa”³⁴⁹.

³⁴⁷ *Idem*

³⁴⁸ *Ibidem*, 481

³⁴⁹ *Idem*

Filóstrato, assim, define a segunda sofística como aquela que “faz a hipotipose”, ou seja, um traçado/esboço em grandes linhas, que extrai da história sua matéria para “narrar os casos que cabem assim sob um nome”: uma descrição tão vívida da cena/situação que o ouvinte/leitor parece presenciá-la ao vivo. Opera-se com a extensa variedade de exercícios e gêneros compilados, o que contribuiu ao triunfo do ensino sofista nas escolas do império; mas também com “a amplitude do termo *história*, história-investigação (nossa ciência histórica) e história-narrativa, que faz com que se misture aquilo que nós, os modernos, não cessamos de querer manter separado: as ciências humanas e a ficção” (CASSIN, 2005, p.197). Provavelmente daí derivam os julgamentos fortes e pejorativos que modernos investigadores acadêmicos fizeram a Filóstrato, acusando-o de fantasiar a ‘verdade’ histórica. Para ele, assim como a filosofia só se completa com a primeira sofística, a história só se completa com a segunda. A primeira está para a filosofia, então, da mesma forma que a segunda, para a história. Se “a antiga sofística é uma ‘retórica filosofante’, a segunda é uma ‘retórica historizante”³⁵⁰.

Na passagem da primeira à segunda sofística, “a história se encontra no lugar da filosofia, esta subjugada pela sofística via retórica”³⁵¹. A filosofia, dessa forma, desqualifica-se duplamente: primeiro por ter sido rebaixada, na (definição dada à) antiga sofística, ao “estatuto” de (mero) “epíteto ou adjetivo da retórica”; segundo, “encontra-se pura e simplesmente fora do campo da segunda sofística”³⁵². Dessa perspectiva e com esse deslocamento, a filosofia não é mais a (principal) legisladora. Platão legislou quando a primeira sofística foi denominada *sophistiké* pela/para a filosofia, esta na intenção de se distinguir “de seu semelhante e de seu fora”. Mas agora é Filóstrato quem legisla, (auto)nomeando a segunda sofística: tanto ele quanto seus mestres, “quer sejam antes filósofos, ou seja, pseudo-sofistas, como Díon e Favorino; ou verdadeiramente sofistas, filosoficamente (à maneira de Górgias) ou historicamente (à maneira de Ésquines ou de Herodes Ático), somos todos ‘sofistas”³⁵³.

³⁵⁰ *Ibidem*, 198

³⁵¹ *Idem*

³⁵² *Idem*

³⁵³ *Idem*

4.2.3.3.3 Retórica(s) ex tēmpore

Os ‘pais’ que fundaram as duas sofísticas ilustram suas diferenças. O primeiro, Górgias, da Sicília, caminhante e viajante, partícipe tanto da *sophía* quanto da *philosophía*, em suas obras e nos diálogos platônicos, fundador na Tessália – conforme Filóstrato e o *Mênon* de Platão (70a-c) – da antiga sofística. O segundo, Ésquines, o ateniense, envolvido com a política – ficou ao lado de Felipe contra Alexandre o Grande –, apreciador de vinhos, ator medíocre, cuja biografia narra suas contendas com Demóstenes, que o vence em 330 com seu *Sobre a coroa*. Essa derrota que o forçou a se exilar longe de Atenas e de sua política, na ilha de Rodes, a qual virou um antro (de estudo) sofístico, nascendo aí a segunda sofística. A figura do Estrangeiro, que evoca o personagem platônico, “dá grande estilo à *sophía*”, fazendo “triunfar ‘historicamente’ a eloquência quando a política está em outras mãos – de Demóstenes ou do Império Romano” (CASSIN, 2005, p.199). Mas o que mais importa é aquilo que há em comum entre estes dois fundadores: ambos improvisam muito bem.

Em busca de possíveis inventores à eloquência *ex tēmpore*, observa que “Ésquines deve ter feito o maior número de improvisações, mas foi Górgias quem ‘começou’” (FILÓSTRATO, *op.cit.*, 482). A obra *Vida dos sofistas* discorre e focaliza tanto acerca da improvisação que parece ser (considerado), se não (for) o ‘próprio’, o ‘essencial’ da sofística, ao menos um elemento-chave do *lógos* sofístico. Élio Aristides já havia clivado duas noções de *lógos*: uma ontológica, cuja matriz é o espaço; e o paradigma, “a interpretação de Heidegger do *lógos* heraclítico, em que os fenômenos são *onta* (entes), o tempo espacializado em presença, e a potência da palavra (espacializada) em espaço de poupança” (CASSIN, 2005, p.200). A outra noção de *lógos* é a logológica, cuja matriz é o tempo; o paradigma, tanto o *Tratado do não-ser* quanto o *Elogio de Helena*; e o emblema, a frase de Élio Aristides “Os discursos caminham com o mesmo andamento do tempo”, na qual os ‘fenômenos’ são *pragmata* e *khremata* (não entes), e “o tempo permanece temporalizado em curso e em discurso”, cuja “potência se confunde com o tempo do gasto”³⁵⁴.

Nesse sentido, o sintagma “retórica sofística” só ganha nexos quando associado a uma artimanha platônico-aristotélica para ‘espacializar’ (tornar espacial) o tempo. De um ponto de vista não-

³⁵⁴ *Idem*

filosófico – ou melhor, não platônico-aristotélico – da retórica, que poderíamos chamar de ‘sofístico’, há (ao menos) dois grandes grupos retóricos no interior da concepção de ‘retórica’: retóricas do espaço, cuja lógica e modelo é espacial ou platônico-aristotélico, hodiernamente chamadas de ‘retóricas do enunciado’; e retóricas do tempo, cuja lógica e modelo é temporal ou sofístico-barroco, hodiernamente chamadas de ‘retóricas da enunciação’. Nestas, o discurso é tratado em sua sequencialidade temporal, não projetado de maneira (totalmente) fechada como “um *hólon* orgânico a ser recortado segundo um ‘plano’ e ‘articulações’”³⁵⁵, menos ainda como uma totalidade ou inteiridade encerrada. Na “pluralidade de emissões singulares necessariamente sucessivas”³⁵⁶, as quais não podem ser totalmente ‘pre-vistas’ nem pré-definidas, Heráclito e seu *panta rhei* (fluxo incessante) reverberam. A logologia sofística, na qual o ser é um efeito do dizer, envolve invariavelmente uma ‘relação com’, uma ‘apreciação do’ e uma ‘imersão no’ (fluxo do) tempo: “o tempo é o princípio efetuable ou eficaz do discurso”³⁵⁷. Daí decorrem quatro características glosadas na sequência:

1) “O presente, e especialmente o presente da enunciação, por ela produzido, está incluído na cadeia e não poderia ser dela retirado: não há nem presença remanescente do presente nem lugar para uma metalinguagem”³⁵⁸. Em consequência, aceitam-se – já que estão aí e não há como coibi-los, cerceá-los ou ignorá-los – os paradoxos, com (todas) suas contradições e (in/per/re)versões. A anedota de Protágoras³⁵⁹ e seu aluno Euatlo, bem como as *Tetralogias* de Antifonte sobre a eloquência judiciária, remetem à imersão do *lógos* no tempo, que produz ou (per)forma o fato/a ‘causa’ enquanto ficção. A enunciação, sua réplica, a tréplica e a continuação permitem que qualquer argumento, no momento subsequente, transforme-se em seu contrário. Note-se que não há qualquer ‘intenção’ de provar que, dado um argumento qualquer, possa-se gerar seu (argumento) contrário. Antes, expõe-se que, ao ser

³⁵⁵ *Ibidem*, p.201

³⁵⁶ *Idem*

³⁵⁷ *Idem*

³⁵⁸ *Idem*

³⁵⁹ Segundo Diógenes Laércio (IX, 56; DK 80, A1) e comentários de Lyotard (1983, p.19-22), ao pedir a seu aluno Euatlo os honorários, este contestara que ainda não havia obtido nenhuma vitória, ao que Protágoras retorquiu: “Bem, se eu ganhar, porque sou eu quem terá ganhado, é preciso que você me pague; e se for você, porque foi você”.

enunciado, um argumento já se torna – de imediato – seu contrário, justamente por ter sido enunciado: “quanto mais ele for suspeito, mais será culpado; não: inocente; quanto menos testemunhas houver, mais inocente ele será; não: culpado”³⁶⁰. Atribui-se a Protágoras tanto a invenção dos *Kataballontes*, os “argumentos demolidores” ou “argumentos-catástrofe”, quanto a exposição da ‘dinâmica do *kairós*’ e das ‘instâncias do tempo’ (inclusive verbal). Quando se espacializa o discurso-tempo, interrompe-se esse movimento, subordinando-o à exigência da não-contradição: a sequência é cortada pelo “ao mesmo tempo”, que favorece e destaca a co-presença dos presentes remanescentes (como o ‘syn-’ grego, que significa ‘junto a’ ou ‘união’, mais espacial que temporal) em demérito da fluidez.

2) O sentido, por seu turno, (per)forma-se no (per)curso da enunciação, e não no patamar da argumentação enquanto disposição estática das frases, mas sim no caminho instável que vai sendo construído e (ex/dis)posto às e pelas palavras, inclusive (mas não só) sintaticamente. O *Tratado* de Górgias expôs “o caráter escorregadio” da proposição de identidade “o não-ente é (...)” (logo, ele existe) “(...) não-ente” – logo, ele não existe. Após o *Sofista* platônico, os escritos aristotélicos *Categorias* e *Sobre a interpretação* espacializam a sintaxe temporal, estipulando os lugares inegociáveis de sujeito e predicado. Reconhecer a temporalização da sintaxe e dos diversos idiomas quiçá ajude a diferenciar línguas – umas mais temporais (o Grego antigo?), outras mais espaciais (o Alemão?) – e até mesmo estilos.

3) No nível das palavras, os sons e significantes ganham relevo, bem como o papel da voz – enquanto *phone* – (*elocutio*) e da ação retórica (*actio*). Em consequência, atenta-se ainda às homonímias “sustentadas pelos sons, silêncios, inflexões, acentos, tonalidades” (CASSIN, 2005, p.203). Tudo isso, somado à imediatez do instante, realiza evidentemente o chiste, também comentado por Filóstrato. A espacialização estratégica desse item reflete-se na ‘definição’, ou seja, na discriminação e fixação do sentido (único), a fim de evitar ao máximo a homonímia. E também, quando falta a definição, a dialética deve substituir a crítica, e assim guiar pro retorno ao emissor (e sua ‘intenção’), onde está marcado o ‘lugar’ (*tópos*) daquele que responde. A atenção à sonoridade, típica das retóricas do tempo, ganhou um neologismo (de força fônica e ‘substantiva’) inventado por Filóstrato: “gorgianizar” – falar/escrever à maneira de Górgias. Este de fato conferia musicalidade, por meio de figuras sonoras, à prosa; o que fez

³⁶⁰ *Ibidem*, p.202

Aristóteles (*Retórica*, III, 1, 1404, a24-29) o censurar por ter “um estilo poético” e não compreender que “o estilo do *lógos* é diferente do da poesia”. Tudo indica que a ‘frástica’ gorgiana se servia de praticamente todas as figuras retóricas, chamadas hoje de figuras ‘de linguagem’, entre elas hipérbatos, metáforas, alegorias, catacrezes, hipálages.

Entretanto, as figuras (consideradas) próprias de Górgias são, em primeiro lugar, as sonoras/audíveis, sobre a qual se apoia a enumeração: anadiploses (reduplicações), epanalepses (retomadas), apóstrofes (interpelações) e correspondências. Essas que seriam em grande parte responsáveis pela surpresa de atenienses ao escutar Górgias pela primeira vez. Por isso que a força de se escutar o *Elogio de Helena* em Grego é ainda maior, pois se tornam manifestas as iterações de aliterações, em toda sua assonância sonante. Uma contraposição aos tropos gorgianos é a prevalência de figuras espaciais, como a metáfora e a metonímia, que são “duas maneiras de fazer geometria panóptica, estabelecendo uma analogia de proporção (‘a noite é a velhice do dia’) ou tomando a parte pelo todo (a vela pelo navio)” (CASSIN, 2005, p.204). Quando se foca o espaço e suas figuras, “trata-se sempre de ‘ver o semelhante’ para integrar a cena do mundo e produzir seu *grapho* (‘inscrição’) regrado”³⁶¹.

4) “A eloquência *ex tēmpore*, enfim, é a manifestação por excelência da retórica do tempo”, em que “a metafórica do tempo é evidentemente uma metafórica do fluxo, da vaga”³⁶². Em uma aproximação do heraclitismo, o tempo do discurso é visto como o tempo do devir, posto que ‘tudo está em fluxo’ tanto no corpo quanto na voz dos falantes. O *ex tēmpore*grego é dito *skhedioi lógoi*, ‘discursos improvisados’, já que *skhediazēin* significa ‘improvisar’. O advérbio *skhedon* e o adjetivo *skhedios* “indicam a proximidade, seja espacial (a de dois guerreiros próximos a um combate) ou temporal (a aproximação da morte, assim como o caráter inesperado de um acontecimento)”³⁶³. No canto V da *Odisseia* (33), é a palavra *skhedia* que Zeus usa para indicar a aproximação tanto temporal quanto espacial, “nessa conjunção de ajuste espacial e precariedade/imediaticidade temporal” (CASSIN, 2005, p.205), da pequena balsa/jangada que será construída por Ulisses para se safar de seu amor pela ninfa Calipso. Curioso que a “aproximação” é ainda “bem atada” (*epi skhedies polydesmou*),

³⁶¹ *Idem*

³⁶² *Idem*

³⁶³ *Idem*

evocando tanto a amarração interna da jangada quanto talvez a de Ulisses ao mastro quando passar pelas sereias.

Filóstrato reconhece em Górgias a audácia (*etharresen*), etimologicamente derivada de *tarsos* – que indica paradoxalmente tanto a “bravura/intrepidez” quanto a “imprudência” e “impudência” –, de expor publicamente “Proponham!” (*Proballetē*), ou seja, ‘lancem primeiro’, ‘atirem primeiro’, ‘comecem’, já que “com o ‘pro-’ tem-se o início, jamais o resultado”³⁶⁴. Desse modo, ele “articulou” – inclusive foneticamente, como é característico, segundo Aristóteles, do homem – o “perigo” do incerto acaso, do “lance de dados” e, com isso, mostrou que ele (diferentemente do filósofo) “sabia tudo”, como também que “falaria sobre tudo, deixando-se levar pela oportunidade” (FILÓSTRATO, *op.cit.*, 481).

4.2.3.3.4 *Kairós versus Tópos*

De acordo com Filóstrato, Górgias já havia se cansado de alguns *tópoi*, inclusive do de Pródicos, que ele levava com sucesso, ainda que repetido e desgastado, a cada cidade: a fábula de Hércules na encruzinhada, tendo que optar entre os caminhos do Vício e da Virtude. Nesse encaixe, como Górgias é o ‘inventor’ da improvisação, “deixar-se levar pelo *kairós* envolve a narrativa da viagem de Pródicos: é uma força sofisticada antagônica ao desgaste do moralismo” (CASSIN, 2005, p.206). *Kairós*, “uma das palavras gregas mais intraduzíveis”, que aparece na poesia de Píndaro e em obras de Hipócrates, “é certamente um próprio da temporalidade sofisticada”³⁶⁵. Seu perigo reside em ser, “como o instante zen do arco-e-flecha, o momento de abertura dos possíveis: o da ‘crise’ para o médico, isto é, da decisão entre a cura ou a morte; o da seta lançada para o arqueiro pindárico ou trágico, entre o acerto e o erro”³⁶⁶. O *kairós*, assim, distingue-se do *skopós* (a ‘meta’, o ‘alvo’) por se vincular ao (iminente) instante, temporalizando-se de forma integral.

Assim como em Latim *tempus* quer dizer homonimicamente não só ‘tempo’, mas também ‘têmpora’; em Grego, *temno* (‘cortar’) é a raiz comum de ‘tempo’, ‘têmpora’ e ‘templo’. *Kairós*, portanto, evoca tanto ‘corte’ quanto ‘abertura’: algo como o “defeito da couraça” na *Ilíada* (IV, 185-187), uma “sutura óssea” ou “oportunidade” que mistura

³⁶⁴ *Idem*

³⁶⁵ *Idem*

³⁶⁶ *Idem*

“porto” e “porta”: *o-port-uno*. Duas designações possíveis a *kairós* seriam ‘o ponto exato que atinge o alvo’ e ‘a corda que fixa a extremidade da urdidura ao tear’, ambas talvez até se confundam na origem. Não se sabe exatamente se faz referência ao espaço vazio, à abertura que os fios extremos da urdidura criam; ou à (própria) trança reguladora (da ordem vertical e horizontal) do tear, separando, mantendo separados e paralelos os fios da urdidura. Píndaro o utiliza com o sentido de ‘procedimento que entrelaça os temas’. Ao se ‘articular’ o *kairós*, em sua homonímia significação de ‘realizá-lo’ e ‘enunciá-lo’, “as palavras são, ao mesmo tempo, lançadas e tecidas” (CASSIN, 2005, p.208).

O *kairós* guarda uma relação específica com o *télos*, bem distinta da relação que as retóricas do espaço estabelecem, sendo guiadas por ele desde o início. O *kairós* é autotélico, isto é, “não apresenta qualquer finalidade ou objetivo fora ou para além de si mesmo” (HOUAISS, 2001). Seria então “o momento em que a *poiésis* e a *tekhné*”, caracterizadas pela exterioridade entre *érgon* (a ‘obra’) e seu ‘*télos*’ (‘finalidade’), dado que qualquer arquiteto projeta a (ideia de) casa que ele está construindo; “aproximam-se, no ápice de sua inventividade, da *práxis*”, ou seja, “de uma interiorização divina da finalidade” (CASSIN, 2005, p.208). Ou quem sabe o *kairós* seja ainda mais radical: *poros*, a ‘passagem’, que dispensa o *télos* ou qualquer noção de ‘finalidade’. Interpretar quem se deixa levar pelo *kairós*, em vista disso, pressupondo uma determinante finalidade extrínseca (como o dinheiro, o sucesso, a vitória) não deixa de ser – no mínimo – um severo restricionismo incompatível com o (que é) próprio do *kairós*. Se talvez não haja sequer vínculo entre *kairós* e *télos*, em contrapartida deve havê-lo entre *kairós* e singularidade: afinal, “com o *kairós*, mergulha-se em um caso, e só há mesmo casos”³⁶⁷, ainda que críticas oriundas de Platão e Aristóteles exijam o geral antes do particular, ou que se ensine a fazer sapatos em vez de mostrar vários deles.

As retóricas do espaço, por sua vez, estão longe de ser uma retórica do *kairós*, sendo antes uma retórica do *tópos*, na qual o lugar funciona como uma máquina que, partindo de uma dada conclusão, faz premissas. Segue-se uma inexorabilidade: “com o *tópos*, tem-se o *télos*, e falta percorrer da melhor maneira possível o trajeto normatizado, ao passo que, com o *ex tēmpore*, tem-se a abertura autotélica do começo”³⁶⁸. Na *Retórica* (II, 26, 1403, a17), Aristóteles define ‘lugar’ (a

³⁶⁷ *Idem*

³⁶⁸ *Idem*

única vez) como “aquilo sob o qual cai uma multiplicidade de entimemas”, ou seja, um lugar deve poder tratar de distintas proposições, assim como uma proposição deve ser tratada de distintos lugares. O que se opera através da circunscrição aristotélica de ‘lugar’ (*tópos*) é o menosprezo ao específico, ao ‘caso’, que passa a haver somente se tomado em sua generalidade, quer dizer, como “tópico”. Depois dessa definição, Aristóteles, em vez de defini-lo, passa a usar metáforas para se referir a ele, tais como círculo, esfera, matriz, molde, região, poço, sede, armazém, tesouro, reservatório etc. Nessa operação, “eclode o parentesco entre um *lógos* que armazena o real”, ou seja, ontológico, “e um *tópos* que armazena os argumentos” (CASSIN, 2005, p.209), ou seja, retórica do espaço.

Didaticamente, enumero agora as palavras-chave que configuram o *lógos* e o ‘tempo’ nas retóricas do tempo, contrapondo-as às da retórica do espaço, pareando-as uma a uma, de forma respectiva, sempre começando por uma palavra do tempo. Glosso, assim, a tabela apresentada por Cassin³⁶⁹.

Quanto ao *lógos*:

Tempo em vez de espaço; gasto em vez de poupança; improvisação em vez de plano; curso em vez de organismo articulado; inversão em vez de hierarquia dos ‘syn-’ (silogismo, sintaxe); paradoxologia em vez do princípio da não-contradição; enunciação em vez do enunciado; significante e homonímia em vez de significado; chiste em vez de período; figuras sonoras (aliterações) em vez de visuais (metáforas); abertura do *kairós* em vez do encerramento (reserva) dos *tópoi*.

Quanto ao *tempo*:

Tempo temporal em vez de tempo espacial (do movimento e da grandeza); tempo ‘lógico’ (do *lógos*) que arrasta a jangada em vez de tempo físico ou cósmico que (se) totaliza; agora em vez de passado-presente-futuro; *performance* em vez da presença do presente.

Para finalizar, a improvisação discursiva, a qual define a excelência como “caráter fluente da expressão” (FILÓSTRATO, *op.cit.*, 484), capaz de fazer com que os melhores filósofos sejam sofistas, dilui as diferenças entre primeira e segunda sofísticas. Ao fazer isso, Filóstrato acaba pondo em xeque as fronteiras entre “gêneros” e “tendências”, que se liquefazem na medida em que filosofia, retórica, história e literatura “se unificam em sofística, ou seja, em práticas discursivas” (CASSIN, 2005, p.210). As fronteiras entre épocas

³⁶⁹ *Idem*

igualmente se evaporam, na medida em que a *paideia* e a *mimesis* da cultura, associadas ao apreço de Filóstrato por seus mestres (antigos ou contemporâneos), “desatam de maneira estética e ‘káirica’ a cronologia”³⁷⁰. Adentra-se, dessa forma, em um outro mundo, onde “a filosofia não é mais (ou não é mais a única, ou não é mais em primeiro lugar) doadora de referências, critérios, nomes, sentidos, épocas, temporalidade: o exame das sofísticas fornece o meio de se questionar a diferença entre filosofia e literatura”³⁷¹.

4.3 PARTE III: UMA PERSPECTIVA SOFÍSTICA

Aqui se abrem para mim as palavras e arcas de palavras de todo o ser: todo o ser quer vir a ser palavra, todo vir-a-ser quer comigo aprender a falar. (NIETZSCHE, *Zaratustra*, III, *O Regresso*).

Arquitetura desta parte III

Esta parte expõe, na seção I, que trazer de volta ao jogo a (logologia) sofística implicaria necessariamente repensar a compartimentalização de alguns gêneros do discurso, inclusive os da filosofia (da educação). O item 1 descreve como manter a sofística excluída da filosofia seria perpetuar o confisco aristotélico, que a apartou como sendo (mera) ‘literatura’. O item 2 aborda um tratamento do *pseudos* de forma não-aristotélica nem (primeiramente) filosófica, senão como *plasma*. O item 3 cita Luciano, da segunda sofística, que relaciona Prometeu (e seu *plasmare*) à logologia. O item 4 aborda resumidamente como *plasma* (ou *ficção*) se encontra – em Sexto Empírico, Cícero e Quintiliano –, de alguma maneira, entre – em meio a – mito e história. O item 5 trata da homonímia da própria palavra ‘história’, que pode não ser tão ‘verdadeira’ ou ‘correspondente’ aos fatos como muitas vezes se pensa. O item 6 mostra instâncias sofísticas do *romance*, enquanto monstro indefinido de várias cabeças. O item 7 traz à cena uma figura por excelência da sofística, ou das retóricas do tempo: a *ekphrasis*; e a contrapõe à figura por excelência das retóricas do espaço: a metáfora. O item 8 propõe uma interpretação não-fenomenológica, mas sim sofística, das *Imagens* (*Eikones*) de Filóstrato. O item 9 propõe novamente uma interpretação sofística, ‘a-

³⁷⁰ *Idem*

³⁷¹ *Idem*

fenomenológica’, do romance *Dáfnis e Cloé* de Longo. O item 9 conclui sintetizando a perspectiva sofisticada da sofisticada.

4.3.1 Os gêneros descompartmentalizados

4.3.1.1 Todo o demais é literatura

Na época em que a (denominada) ‘retórica sofisticada’ triunfa, entra-se, pois, em literatura. E o que fazer quando “não se é nem poeta nem filósofo”, para “escrever fora dos dois grandes gêneros patenteados”? (CASSIN, 2005, p.211). Os séculos II e III viram um desdobrar exuberante e inventivo, emergido de uma espécie de mistura experimental com a retórica, do qual brotaram gêneros tão novos, renovados de maneira tão profunda “que o próprio gênero de gênero se encontra com isso questionado”, entre eles: “a biografia, a autobiografia, a hagiografia, a doxografia, a historiografia, a crítica literária, o romance, enfim”³⁷². Embora pareça anacrônico e desmedido utilizar um vocábulo – ‘literatura’ – moldado ao longo da latinidade e cunhado como conceito somente na segunda metade do século XVIII – por Lessing e, depois, por Madame de Staël –; “quando determinado e estabelecido, o conceito de literatura tende a designar preferencialmente a ‘própria literatura’ no processo de se impor como o que ultrapassa (a verdade, a crítica ou a dissolução) aquilo que a poética antiga e a retórica tinham constituídos como gêneros da coisa escrita ou falada” (LABARTHE; NANCY, 1975, p.149). Por isso que “ele tende a designar fundamentalmente, ainda que com frequência de modo obscuro, o romance tal como o romantismo, em especial, o entende”³⁷³.

Chama a atenção que essa definição e diagnose que tomam por base o romantismo alemão são muito similares às propostas por Barthes, dessa vez tomando como base a Antiguidade. Em seu artigo sobre a retórica antiga, ele frisa que a retórica aristotélica somente se define em oposição à poética, e qualquer autor que reconheça ou aceite essa oposição pode se inserir ou ser classificado através da retórica de Aristóteles. Contudo, “esta cessará quando tal oposição for neutralizada, quando retórica e poética se fundirem, quando retórica se tornar uma *tekhné* poética (de criação)”, e “tal fusão é capital, pois está na origem da própria ideia de literatura” (BARTHES, 1970, p.178-179). O que a segunda sofisticada opera e (per)forma nada mais é do que essa fusão

³⁷² *Idem*

³⁷³ *Idem*

retórico-poética, que deságua em ‘literatura’. Tanto que muitos estudiosos caracterizam a segunda sofística como *mímesisrhetoriké*, uma imitação ou apropriação “ao longo de todo o curso, nessas escolas em que o diretor era sofista, de todas as obras da antiguidade clássica: poesia, filosofia, história” e outras “são assim absorvidas como espécie de um quase gênero universal constituído pela retórica geral colocada sob a égide sofística, por conta desse próprio movimento que Filóstrato batiza de segunda sofística” (CASSIN, 2005, p. 212-213). E essa ‘imitação retórica’ ou ‘retórica imitativa’, ou melhor, ‘mimetismo retórico’ ou ‘retórica mimética’ acaba criando, inventando, produzindo algo novo, “sendo com certeza o mais violentamente novo dentre todos os novos ‘gêneros’ aquele que se tornará literatura por excelência: o romance”³⁷⁴.

Algumas ‘reabilitações’ da *mímesis* retórica, de modo similar a muitas reabilitações da sofística, não fazem mais que – ainda que sem perceber – reforçar o escopo delimitado pela clivagem filosófica entre poesia e retórica, ou seja, tentam reabilitar a *mímesis* retórica partindo de uma perspectiva (primeiramente) filosófica – dessa filosofia antissofística que bem conhecemos. Avaliam o fenômeno através das lentes de uma determinação ética, escarnecendo do estilo e da postura de Górgias ou vendo a imitação de livros como um tipo particular de imitação do ‘mundo’. Dessa perspectiva, metafórica e espacial por excelência, há a “*mímesis* da natureza ou de ordem um”: “a arte imita a natureza e a aperfeiçoa: com a *Poética* de Aristóteles, torna-se possível descrever a carniça” (CASSIN, 2005, p. 214). Já de uma perspectiva da retórica vista pela retórica – não pela filosofia –, ou seja, sofística (ou ‘literária’), há a “*mímesis* da cultura ou de ordem dois”, *mímesis* da *mímesis*: trata-se ‘apenas’ de *lógos*, de imitação da imitação impregnada de referência, sob o modo mais irônico do palimpsesto. Em suma: ontologia e fenomenologia de um lado, ponto de vista filosófico; logologia de outro, ponto de vista sofístico.

Outra observação pertinente quanto ao fato de se ‘entrar em literatura’: “é o sinal de que, de uma vez por todas, a filosofia platônico-aristotélica ganhou”³⁷⁵. Não obstante a sofística e a retórica terem triunfado na cena do mundo, “senhora do ouvido dos jovens, dos príncipes e das multidões”; coube à filosofia “a determinação e escolha de(ss) terreno – do terreno (determinado) como literatura, não como

³⁷⁴ *Ibidem*, p.213

³⁷⁵ *Idem*

filosofia, e mais precisamente como não-filosofia”³⁷⁶. O gesto aristotélico de alijar as “plantas que falam” da humanidade (racional) ainda produz ressonância, a ponto de a literatura ter que encontrar seu lugar em outro lugar, fora do *tópos* filosófico, inclusive para que a filosofia possa tratar dela como ‘tema’ ou ‘objeto’, prescrevendo-lhe regras estéticas. Mesmo que à literatura se outorgue o direito de auto-observar-se enquanto discurso, refletindo sobre seus próprios estilos; ao escritor-literato não se outorga o direito de denominar-se ou acreditar-se filósofo. Claro que há discórdia, desobediência e – talvez – até exceção a isso, Nietzsche seria uma; mas o fato é que até hoje a regra, ou melhor, a regulação, de uma maneira ou de outra, se mantém.

Não se pode desprezar a hipótese de que tal clivagem ou separação talvez tenha sido uma tentativa de eliminar de vez a sofística, o que, se for o caso, fracassou novamente, e não (somente) porque diversos estudiosos reconheçam ainda uma ‘terceira sofística’, vinculada ao ‘moderno’ Renascimento cultural e ‘artístico’ (esta última palavra significa, quanto à sofística, – mais uma vez – ‘literário’). Por tudo isso, há relevância em se reverem “as condições da produção histórica do face-a-face literatura e filosofia”, bem como em “re-situar neste passado ao menos um dos momentos de sua ‘partilha oficial’, após terem sido” – e quiçá “antes de serem mais uma vez – misturadas” (CASSIN, 2005, p.215).

4.3.1.2 Do *pseudos* em direção ao *plasma*

A imposição do sentido acaba por ter uma duplicidade funcional: marginaliza em definitivo a sofística; e abre espaço à literatura. Se a primeira sofística sofre acusação por (causa de) *pseudos*, a segunda reivindicava-o como *plasma*. Em nome da verdade, a filosofia venceu a contenda filosófica, incriminando – via Platão e Aristóteles – a sofística de (duplo) *pseudos*:

Pseudos objetivo, o ‘falso’: o sofista diz o que não é, o não-ser, e o que não é verdadeiramente ente, os fenômenos, as aparências; *pseudos* subjetivo, a ‘mentira’: o sofista diz o falso na intenção de enganar, utilizando, para obter um êxito rentável, todos os recursos do *lógos*, simultaneamente linguísticos (homonímia dos termos), lógicos (raciocínio falso, sofisma) e racionais propriamente ditos (inaptidão para o cálculo e para a estratégia, tolice do outro). (CASSIN, 2005, p.216).

³⁷⁶ *Idem*

Nessa seara, a acusação aristotélica a Górgias adiciona ainda que este não é bom orador devido a ser poeta em demasia. Critica, assim, não somente a mescla estilística, mas em especial o poder demiúrgico do discurso. Uma primeira interseção ou união *pseudos-plasma* encontra-se, dessa forma, na poesia, onde se tenciona filosofia e sofística. Da perspectiva filosófica, a poesia não depende da (verdade da) ciência, mas ainda se imbrica à verdade, cuja inspiração e garantia provêm das Musas. Tal inspiração ou entusiasmo, contudo, está longe de ser demiúrgico; acercando-se mais de uma certa obediência e – até – limitação, o que se observa no *Íon* platônico. Aristóteles recomenda que o poeta represente as ações, dando a essência das coisas das quais fala, permitindo que passem à memória tal como “nelas mesmas” a eternidade as influencia ou modifica. Por isso Aristóteles vê a poesia como “mais filosófica” – e mais universal – do que a história. A modernidade, quer romântica quer surrealista, ainda permanece em boa medida obediente à recomendação, no que tange à poesia e verdade, quando as trata como equivalentes ou sinônimas, reencontrando uma ontologia/essência por trás da máscara das aparências e dos fenômenos.

A perspectiva sofística está ilustrada na fala do pastor que dá voz às Musas: “Sabemos dizer mentiras bem parecidas com realidades”, como também “entoar verdades” (HESÍODO, *Teogonia*, Prólogo, 27-28). Suscita-se o (problema do) verossímil tratado por Aristóteles (*Poética*, 24, 1460, a18-20), segundo o qual “Homero ensinou os outros a dizer mentiras como se deve”. Homero como mestre do ‘paralogismo’, que apresenta um fato verdadeiro para extrair dele outro fato que o teria causado, o qual porém nunca existiu. Logra isso com um estilo “que desvia a atenção de suas belezas próprias e encobre o absurdo por sua clareza e sua simplicidade”, “maneira fantástica que Lewis Carroll e Borges preconizam e praticam” (CASSIN, 2005, p.217). Não se quer dizer, com isso, que quem ouve tais mentiras se tornará uma pessoa melhor; apenas que muito provavelmente acreditará nelas e em seu orador/narrador.

Essa interpretação de Homero (como) sofista é reforçada por Díon Crisóstomo em seu *Discurso XI: de Troia, que ela não foi tomada*. Nele, o próprio Menelau figura como testemunha de que não ele, mas Páris era o verdadeiro esposo de Helena. E, em consequência, Homero é o maior mentiroso, porque incapaz de (conseguir) sustentar sua mentira até o fim, deixando claro quando inventa e quando narra de verdade. Os gregos sabiam disso, mas deliberadamente “se deixaram enganar porque a história os adulava e lhes era útil” (CASSIN, 2005, p.217). Ainda que do ponto de vista da ‘verdade histórica’, a narrativa – a favor dos

troianos – reposta por Díon seja *sem sentido* ou impossível, ou seja, uma enorme *ficção*; de um ponto de vista sofisticado, ela mostra “como poesia e sofisticada são indiscerníveis quando se fica na posição aristotélica, que consente o verossímil para maior glória da verdade”³⁷⁷. Os sofistas de fato exercitam a lógica do verossímil, desde Antifonte até Ésquines, o qual, “como bom fundador da segunda sofisticada”, consegue “delimitar essa lógica para imputá-la ao inimigo”³⁷⁸, apontando que Demóstenes não só diz o falso, mas ainda o diz orgulhoso, jurando e vangloriando-se, pelo que é mau e merece o ódio. Enfim, “é a essa demiurgia que se aplica o termo *plasma*: plasma é o nome logológico do pseudos”³⁷⁹.

No *Elogio de Helena* (10) já se encontra o verbo ‘plasmar’ (*plasso*), logo após a invocação das artes duplas/gêmeas da feitiçaria e da magia, “erros da alma” (*psykhes hamartemata*) e “ilusões da opinião” (*doxes apatemata*), normalmente identificadas respectivamente com a poesia e a retórica. São evocados, nele, todos aqueles capazes de persuadir “modelando/plasmando” (*plasantes*) um *lógos* falso (*pseude logon*). A raiz do verbo *plasso* significa ‘ revesti r, estender uma camada fina’, do que se origina ‘emplastro’; como ainda remete – por extensão – ao (ato de) modelar (com argila), podendo ser empregado a diversos casos de criação: a literária, a humana, a divina, a mentira etc. Ecoa assim a atividade prometeica de haver ‘modelado’ o homem e outros seres, bem como o ato de Hefestos que, por vingança a Prometeu – ao roubo de seu fogo –, molda “a terra úmida à semelhança de uma virgem cheia de respeito”, na qual Hermes “prepara palavras enganadoras e astuciosas, com um caráter traiçoeiro” (HESÍODO, *Os trabalhos e os dias*, 70s.,78). O paradigma do moldar/modelar já se defronta, aqui, com (toda) sua duplicidade.

Um fragmento de Górgias, que nos foi transmitido por Plutarco (82 B 23 D.K.) como referente à tragédia, pode auxiliar a ver a distância – ou o ‘abismo’ – que há entre o *pseudos* pejorativo, imputado pela filosofia à sofisticada, e o *pseudos* plasmado na atividade de moldar: “Aquele que ilude é mais justo que aquele que não ilude; e aquele que é iludido, mais sábio que aquele que não o é. Aquele que ilude é mais justo porque realiza o que prometeu; e o que é iludido, mais sábio, pois ser facilmente arrebatado pelo prazer dos discursos é não ser privado de sensibilidade (*anaistheton*)”. Justiça e sabedoria na tragédia. Política e pedagogia na literatura: eis (uma coisa) de que o *plasma* é capaz. Assim

³⁷⁷ *Idem*

³⁷⁸ *Idem*

³⁷⁹ *Idem*

como a justiça é uma base à cidade, a sabedoria é uma base à *paideia*. Ambas podem emergir do *pseudos*, indicando dois graus do efeito-mundo produzido: a formação/modelação do consenso – constitutivo da cidade –, “cultura por oposição à natureza”, primeira sofisticada; a fabricação da ficção literária, um patrimônio identitário, “cultura por oposição à incultura” (CASSIN, 2005, p.219), segunda sofisticada. A ponte que une os dois: a *paideia* enquanto educação grega.

Considerar a sofisticada como crítica da ontologia produz, invariavelmente, uma aguda alteração de horizonte. Se for levada em conta a afinação entre sofisticada e ficção, bem como entre primeira e segunda sofisticadas, chegar-se-á a uma nítida relação entre persuasão e ficção. Reardon (1991, p.55-59) expressa sensivelmente isso:

(...) a questão da persuasão – persuadir um auditório de que o que não é verdadeiro é verdadeiro – leva claramente à ficção – dizer o que não é verdadeiro. (...) (A ficção) é uma ideia sofisticada, que se situa em algum lugar entre as ideias de verdadeiro e de falso, entre fato e não-fato. (...) Uma criança fabrica história. Elas não são nem verdadeiras nem, salvo em um sentido superficial, falsas. (...) No início, ‘verdadeiro’ e ‘não-verdadeiro’ não são de modo algum categorias em seu espírito. Em um dado momento, entretanto, ela tomará consciência de que a ficção, mesmo se ela puder não ser repreensível, não é fato. É o momento em que sobrevém a sofisticação.

Assim, do mesmo modo que a criança de Heráclito é demiúrgica ao jogar/brincar (*paignion*), criando um outro tempo fora do tempo cronológico; a criança de Reardon é demiúrgica ao jogar/fabricar histórias, ainda mais quando sofisticadas por (reconhecimento da) ficção; e o autor de Górgias, ao jogar com o discurso, também é demiúrgico – e não insolente, mercenário ou enganador – ao proporcionar sabedoria, justiça e sensibilidade. Na sofisticada, a *apate* (ilusão/engano) “se encontra relacionada não apenas à justiça e à sabedoria, mas, de modo ainda mais radical, à *aisthesis*, a essa ‘sensibilidade’ mesma que caracteriza nossa relação com o mundo” (CASSIN, 2005, p.220). *Apate* nomeia então a afinação “entre aquele que fala e aquele que ouve, implicando o reconhecimento do *pseudos* como *plasma*: é, muito radicalmente, o sentimento de logologia”³⁸⁰. Essa perspectiva confronta-se com uma ontológica da linguagem, como a de Aristóteles e de grande parte da tradição fenomenológica. O campo filosófico, para acolhê-la, precisa estender-se além da ‘decisão do sentido’, permitindo este deslocamento: “não mais como coagir a uma

³⁸⁰ *Idem*

autorregulação da linguagem, mas como garantir que são os fenômenos, o real, o mundo, eles e nada além deles – qualquer que seja sua complexidade ou a complexidade de sua simplicidade – que passam nas palavras”³⁸¹.

Na visão de Aristóteles, pelo contrário, sobretudo no *Tratado da alma*, é focada e entrelaçada a passagem das coisas/fenômenos às palavras/*lógoi*, onde a “alma funcionaria como – para dizê-lo em uma imagem – hífen ou sutura entre ‘fenômeno’ e ‘logia’”³⁸². O predicado (ou objeto da percepção) e o sujeito (de quem se diz algo), o que se percebe/sente e o que se diz, encontram-se – de algum modo – unidos ou ‘saturados’: neste acolhimento estético-noético, não há sequer espaço ao *pseudos*: “a esse respeito, é impossível estar na ilusão” (ARISTÓTELES, *Metafísica, Theta*, 10, 1051, b31).

4.3.1.3 Prometeu no/do discurso

Se Prometeu faz o homem, moldando-o; o homem, por sua vez, faz-se prometeico ao moldar seus próprios discursos, ou seja, ficcionalizar. Luciano de Samóstata, também do século II d.C. e da segunda sofística, talvez seja quem melhor discorreu a respeito, mormente em seu escrito *Para aquele que diz: ‘Você é um Prometeu em palavras’*. Ele, em resposta a quem faz tal acusação, assume ser um *peloplathos*, “modelador de lama”, “lama das encruzilhadas” (LUCIANO, *op.cit.*, 1), próxima do “lodo”, pois “nossas palavras são frágeis como seus potes”, de modo que qualquer simples intempérie ou pedra e “tudo fica em pedaços”³⁸³. Contudo, essas mesmas palavras podem inventar, sendo então prometeicas, o que ele alcança fazer, “elogiando esse lado inventivo”, “sem imitar em nada qualquer arquétipo”, similar a Prometeu, “arquiteto” que, “quando, até então, não havia homens, os concebeu e os modelou (*anaplassen*), formando e estruturando animais capazes de se movimentar bem e de ser graciosos de ver”³⁸⁴.

Luciano argumenta que descende “de um plasma mais antigo”, pois sua inovadora ‘mistura’ surrupiou aspectos de dois antigos gêneros – diálogo e comédia –, o que desembocou não se sabe se em “acúmulo

³⁸¹ *Idem*

³⁸² *Idem*

³⁸³ *Ibidem*, 2

³⁸⁴ *Ibidem*, 3

de belezas” ou em “monstruosidade”³⁸⁵. É identificado com um camelo totalmente negro, um homem bicolor cuja metade é preta e a outra branca³⁸⁶; também com a androginia, um “hipocentauro” ou um “hipocampo” (7); e finalmente, de forma estrita, com um “bode-cervo” (*tragelaphos*, 7). Finaliza expressando a “desilusão” (*exapaton*, 7) experimentada pelo auditório caso descubra, na posição de Zeus, somente ossos por baixo da gordura. Ecoa a *República* (IX, 588c-e) de Platão, na qual o plasmar (*plassein*) engendra monstros, entre eles o tricéfalo humano, homem de três caras/cabeças que, apesar de tê-las, modela a imagem exterior de uma só, a de homem, a fim de ser visto – por quem não olha o ‘interior’ – como um só. Luciano inventa não só fazendo um gênero híbrido, mas também plasmando literatura (comédia) e filosofia (diálogo), o que em muito se acerca da (denominada) origem do romance.

Em *O Nascimento da Tragédia* (§14), aparece a cena do ‘diálogo platônico’ como “caixão flutuante” em que a “antiga poesia”, agora naufraga, juntamente com “todos seus filhos”, apertam-se sob os comandos do “único piloto, Sócrates”, navegando rumo ao romance, espécie de “fábula de Esopo elevada à mais alta potência, na qual a poesia ocupa, em relação à filosofia dialética, o lugar que durante numerosos séculos foi o da filosofia face à teologia: o lugar de serva”. E Nietzsche conclui: “Tal foi a nova situação da poesia, situação a que Platão a reduziu, sob a pressão do demônio Sócrates” (NT, §14). Se por um lado é polêmico ver o romance como uma vegetação que se proliferou da morte poética engendrada por uma combinação (das muitas possíveis) Sócrates-Platão; por outro, pode-se reconhecer que tanto a antiga tragédia quanto a sofística tendem a ser classificadas, ou melhor, desclassificadas – por esse Sócrates-Platão – como ‘poética’. A filosofia, nesse cenário, passa a domar a poesia/literatura, assim como a teologia por tempos domou a filosofia. Luciano irônica ou catastróficamente imita o diálogo platônico e, assim, insere-se – de outra forma – na querela ‘filosofia/literatura’.

4.3.1.4 O plasma: entre mito e história

Se por um lado o *plasma* detém uma relevância à (toda) segunda sofística, justamente por não se prender à (determinação da) história, mas acrescentar algo (fictício) a ela; por outro foi – e continua sendo –

³⁸⁵ *Ibidem*, 5

³⁸⁶ *Ibidem*, 4

associado à inconsistência ou incoerência (*asystatos*), o que indica uma subserviência contínua à ‘verdade’ (histórica). Torna-se relevante, então, aproximar-se um pouco mais de algumas elaborações da relação entre plasma e história. Sexto Empírico estrutura talvez a mais explícita, ao reproduzir, reelaborar e apropriar-se de (toda) uma tradição greco-latina. Para ele, plasma é uma espécie, *mythos* e história as outras duas, do gênero “objetos da história” (*historoumena*). O que as diferencia é a relação que cada estabelece com um dos três: verdadeiro, verossímil ou falso. Após uma primeira classificação por objetos, Sexto a remaneja e chega a essa que nos interessa: “O que concerne à história (*ton historoumenon*) é, por uma parte, história (*historia*), por outra, mito (*mythos*) e, por uma terceira, ficção (*plasma*)” (SEXTO EMPÍRICO, *Adversus Mathematicos*, I, 263).

A história narra “coisas verdadeiras e que aconteceram”, o mito “coisas que não aconteceram e que são falsas”, e a ficção “coisas que não aconteceram, mas que são narradas como as que aconteceram, por exemplo os casos cômicos e as pantomimas”³⁸⁷. Uma divisão anterior feita por Asclepiades colocava o plasma do lado do falso; agora ele aparece do lado do verossímil, similar ao – ou *como se fosse* – verdadeiro. Ele afasta-se, dessa forma, do mito. Cícero e Quintiliano, no entanto, já haviam feito distinções sobre as quais talvez as de Sexto possam se superpor. Cícero cita um gênero de narração (além da ‘defesa’ e da ‘digressão/amplificação’) cujo fim é agradar e ensinar por meio da exercitação a falar e escrever. Esse gênero narrativo pode se referir a pessoas ou a fatos. Quanto aos fatos, ele se divide em fábula, história e argumento (*argumentum*). Enquanto a fábula expõe coisas que não são nem verdadeiras nem verossímeis, a história expõe algo (verdadeiro) produzido antes da nossa geração; e o argumento, embora seja fictício, poderia ter ocorrido.

Quintiliano, por seu turno, ao mostrar os exercícios que um (aspirante a) retor deve praticar no início, aborda as espécies de narração que diferem das judiciais, dividindo-as também em três: fábula, a das tragédias e poemas, distante da verdade e de sua forma; argumento, típico das comédias, falso mas similar ao verdadeiro; e história, em que se mostra algo que de fato ocorreu. Em suma, tanto Cícero e Quintiliano quanto Sexto explicitam uma taxonomia bem semelhante, em que a história se associa a coisas verdadeiras, que ocorreram; a fábula ou o mito, a coisas falsas, nem verdadeiras nem verossímeis (tragédia e poemas); e o plasma ou ‘argumento’, a coisas fictícias, que poderiam ter

³⁸⁷ *Ibidem*, 264

ocorrido, falsas mas verossímeis, que não ocorreram mas ditas como (se fossem) as que ocorreram (comédias).

Com o advento do (conceito de) ‘plasma’, cuja presença não se verifica na *Poética* de Aristóteles, há uma clivagem entre (poesia da) tragédia e comédia. A tragédia passa a ser hipônimo ou uma espécie de ‘mito’. Na *Poética* o ‘mito’ fazia parte tanto da tragédia quanto da comédia, referindo-se a seu roteiro ou argumento, também denominado, nas palavras de Ricoeur, ‘intriga’. Ali ele se vincula – em conformidade com a *mimesis* – ao verossímil (*eikos*). Uma das diferenças entre elas é que a tragédia remete a homens melhores que os de hoje e “que existiram”, enquanto a comédia remete a homens piores que os de hoje, tomados como “caso” (ARISTÓTELES, *Poética*, 9, 1451, b13-15). Isso fortalece ainda mais a tragédia face ao verossímil, na medida em que o que ocorreu é “manifestamente” possível. Nessa doutrina em que se valora não só o verossímil, mas também o convincente, o (uso de) *mythos* possui certa ambiguidade, sendo ora “as histórias tradicionais” ou mitos clássicos³⁸⁸ que alimentam as tragédias; ora as artimanhas teatrais (per)formadas “contra qualquer expectativa”, já que nas “intrigas mais belas”³⁸⁹ “é verossímil que se produza o inverossímil”³⁹⁰.

À medida que se estabelece uma fronteira entre *mythos* e *plasma*, todavia, converte-se a tragédia em falsa, inverossímil, ‘mítica’. A comédia, por sua vez, vira o paradigma por excelência do fictício, dito ‘como’ (se fosse) verdadeiro, um (falso) verossímil. Esse desdobramento da poesia faz com que “a oposição maciça e maciçamente aristotélica entre poesia e história se encontre fissurada” (CASSIN, 2005, p.231). Para Aristóteles, o que distingue o poeta do historiador não é somente o fato de que este escreva em prosa e aquele em verso, mas principalmente o fato de um dizer o que ocorreu, o outro o que poderia ocorrer: “por essa razão a poesia é mais filosófica e mais nobre que a história: a poesia trata antes do geral; e a história, do particular” (ARISTÓTELES, *Poética*, 9, 1451, b7). Já na nova tradição que se delineia em Cícero, Quintiliano e Sexto Empírico, desvaloriza-se a poesia trágica como nem verdadeira nem verossímil, sendo inútil então aos mestres de retórica, servindo apenas aos gramáticos. “O plasma, em contrapartida, está em condições de se comparar à história” (CASSIN, 2005, p.231), a qual, bem mais valorada do que em Aristóteles, ganha o *status* de a mais verdadeira das narrativas.

³⁸⁸ *Ibidem*, 1451, b23s.

³⁸⁹ *Ibidem*, 1452, a10

³⁹⁰ *Ibidem*, 25, 1461, b15

Mas isto não é tão definitivo assim: há ambiguidade(s). O plasma, de alguma maneira, talvez até sorrateira, imbrica-se na (própria) história, ascendendo-a ao (que é) ‘geral/comum’ e (per)fazendo-a (como se fosse) uma “atividade prometeica: o verossímil é finalmente o verdadeiro acrescido da habilidade, esse *deinotes* (engenho/astúcia) que é a virtude mesma do orador e que se trata de exhibir, por vezes ainda mais quando escondida, na *epideixis* (*performance*)”³⁹¹. O plasma, visto desde a perspectiva da segunda sofística, supera a história, e pelo mesmo motivo que a poesia vista por Aristóteles também o faz. Mas a história, com o passar dos séculos, alterou sua condição, chegando (até hoje?) a se definir “pela equivalência ou fusão entre verdadeiro e real, verdadeiro e efetivo (o ‘exato’)”³⁹². Com o êxito da retórica e da sofística, com a desqualificação – operada pela retórica e pela sofística – de certatradução filosófica revelação/desvelamento; “a história se encontra, no lugar da filosofia, como a única e a última mestra da verdade”, ou ainda “*historia est quae philosophia fuit* (a história é aquilo que a filosofia foi)”³⁹³.

Pode-se ainda interpretar a desqualificação da história na *Poética* como uma artimanha de Aristóteles contra a sofística: afinal, esta se vincula à história, não só porque Tucídides – por sinal, apreciado por Nietzsche como “antídoto” a Platão – foi aluno de Górgias; mas também por ambas abordarem discursos e particularidades, ou seja, fatos retóricos, completamente distintos dos entes e universalidades da filosofia e do filosófico da poesia. Nos primeiros séculos do Império Romano, porém, observa-se uma antístrofe: troca-se esse desprezo da filosofia à história pelo desprezo da história à filosofia. A filosofia, assim, “é colocada ao lado da segunda sofística e com ela condenada”³⁹⁴. Passa-se assim de uma situação extrema a outra: “nesse momento, o historiador está em condições de imputar à sofística, e também à filosofia, à retórica e ao romance, no mesmo saco, a acusação de *pseudos*: de ‘inexatidão’”³⁹⁵.

³⁹¹ *Idem*

³⁹² *Ibidem*, p.232

³⁹³ *Idem*

³⁹⁴ *Idem*

³⁹⁵ *Idem*

4.3.1.5 A história e sua homonímia

Alternando-se como boa narrativa ou má história, o termo ‘história’ pende, desse modo, ora para o gênero – como caracterizado em Sexto Empírico – ‘narração’, ora para a espécie (junto com mito e plasma) ‘história’. O ardid cético engendrado por Sexto faz os sentidos dessa ambiguidade alternadamente grudarem ou se distanciarem. Em consequência, desqualifica os objetos da história por não dizerem respeito a um saber técnico. Afinal, quando se refere a fatos da história verdadeira, não se necessita técnica especial alguma para narrá-los, logo a narrativa se torna exata como a geografia, perdendo sua utilidade e tecnicidade (SEXTO, *op.cit.*, 257-259). Quando, ao contrário, consideram-se os fatos como narrativa, parciais e parceladas, infinitos e mutantes como o rio heraclitiano, não remetem a qualquer saber técnico³⁹⁶, expondo apenas que tudo se torna possível quando se parte de algo falso, exceto teorização técnica. Sexto se apropria da crítica aristotélica dos objetos da história para catalisá-la: a história aborda as infinitas versões particulares daquilo que é infinitamente particular. Ela não tem, portanto, “os meios de decidir nem sobre a verdade-adequação da narrativa ao fato, nem sobre a verdade-correção da historicização das narrativas” (CASSIN, 2005, p.233). Ao “inflar e em seguida desinflar” essa espécie de “balão” oriundo do “dogmatismo”³⁹⁷, a crítica cética de Sexto põe em funcionamento a polissemia de *historein*, cujos empregos modernos, ainda que homônimos, recebem valorações contraditórias.

Uma etimologia possível à palavra ‘história’ faz a relação de *histor*, ‘aquele que ‘sabe’, com *oida*, ‘sabe por ouvir dizer’/‘ter ouvido’, não com *idein* (‘sabe por ter visto’); o que a aproxima mais de um cúmplice ou juiz (que ouve) do que de uma testemunha (que vê). A análise de Gerald Press (1982) atribui uma das primeiras ocorrências de *histor* à passagem da Ilíada (XVIII, 499-501) sobre o escudo de Aquiles, em que na disputa acerca do preço do sangue, elege-se uma dentre várias narrativas que duelam, um saber de arbitragem e de crítica, ou “de ordem dois”. Na Grécia clássica (século V a.C.), esse saber se converte em “de ordem um”, o diretamente investigativo, como aquele apresentado por Heródoto, ao expor a investigação e os resultados dela, nas suas *Histórias*. Posteriormente, no período romano, a história vira

³⁹⁶ *Ibidem*, 259-262

³⁹⁷ *Idem*

um gênero da literatura, a obra se sobressaindo à atividade, configurando a história-narrativa.

Se para os antigos, havia um vínculo – temperado pela crítica enquanto arte de julgar – que unia ambos os significados, história-narrativa e história-investigação; para os modernos, há uma renitência ou obstinação muito maior a aproximá-los, na medida em que a narração é vista como ficção e algo falso; ao passo que a investigação, como (algo) científico, que relata os fatos ‘exatamente’ tal qual ocorreram. Alguns questionaram essa restrição à dicotomia ‘ou ciência ou narrativa’, entre eles Barthes (1984, p.164): “O discurso histórico é um discurso performativo falsificado”, em que “O fato tem apenas uma existência linguística”. Paul Ricoeur e Hayden White também sustentaram que a narrativa histórica não só constata, mas especialmente performa os acontecimentos, e Paul Veyne (1971, p.10) chegou a afirmar que “A história é um romance verdadeiro”. Nessa trilha que procura exaurir aquela dicotomia, Jacques Rancière (1992, p.203) conclui: “O problema não é o de saber se o historiador deve ou não fazer literatura, mas qual ele faz”. A problemática de qual(is) narratividade(s) concerne(m) à história está, portanto, longe de ser ‘coisa do passado’.

4.3.1.5.1. *A história verdadeira pode ser escrita?*

Inserido na segunda sofística e considerado um dos primeiros ‘humoristas’, Luciano de Samóstata, ao se questionar qual retórica é adequada para qual ‘história’, apresenta não só *Como escrever a história*, mas ainda a *História verdadeira*. Apesar de seu sucesso como autor de ‘literatura’, grosso modo ele foi e continua sendo rechaçado por filósofos e historiadores, talvez precisamente porque encarna o choque entre filosofia, história, retórica e literatura. *Como escrever a história*, ao tentar contrapor-se – no rastro de Tucídides – à condenação aristotélica da história, aparentemente não tem nada de ‘original’, ainda quando mede uma forma grega de dizer o que aconteceu pela outra, ou seja, a retórica poética (se é que podemos chamar assim) pela investigativa, e vice-versa. Indo de encontro tanto ao universal filosófico quanto ao prazer retórico, recorre ao essencial (fundador) da história objetiva: abordar os fatos, sem os fabricar. O historiador, para isso, deve selecionar bem os fatos, podendo ele mesmo ser esquecido sob o manto de uma imitação quase perfeita. Instaure, desse modo, uma verdade (histórica) enquanto *akhribeia*, ‘exatidão/conformidade aos fatos’, não (mais) como *aletheia*. Assim, bane ainda o forjar subjetivo, a inventividade autoral, para ceder mais espaço à *parresia*, à liberdade de

falar, pois o historiador não é o *poietés* ('fabricador/feitor') dos fatos, senão seu *menytés* ('revelador') (LUCIANO, *Como escrever a história*, 38).

Importante lembrar que *menytikon*, da mesma família que *menytés*, é o termo que Sexto atribui a Górgias para expressar aquela antístrofe já discutida de que não é "o discurso um signo comemorativo do de fora, mas sim o de fora um signo indicativo/revelador do discurso" (GÓRGIAS, in SEXTO EMPÍRICO, *Adversus Mathematicos*, VII, 85). Poder-se-á ver em certa medida um lugar-comum histórico nessa diferenciação da poesia, o qual permanecerá como tal até pelo menos o (final do) século XIX. Os fatos constituem, para Luciano, a matéria(-prima) da história; assim como o marfim ou o ouro, a da escultura. Ainda que Tucídides não seja Homero, este pode ser às vezes aquele (LUCIANO, *op.cit.*, 57), se operar 'revelando', não 'inventando'. Se nesse ponto parece vir à tona a causa material aristotélica, no caso 'os fatos', faltaria ainda dizer qual a causa final (o *télos*), a eficiente (a técnica que deixa o fato falar por si, que dá voz ao fato, espécie de 'retórica sem retórica'), e a formal ('ideia' de história, projeto enquanto historiador). Nesse ponto que tudo se (in/re/per)verte radicalmente, quando entra em cena a *História verdadeira*.

Na hipótese de não haver qualquer fato, ou seja, nenhum acontecimento ter sido estudado ou ouvido pelo historiador, em vez disso cercar sua atividade por carência de causa material, pelo contrário, a estimula – ironicamente –, principalmente por essa história sem fatos ser inegavelmente 'verdadeira' ao alegar-se sem fatos. Reivindicando a ficção, estabelece-se a verdade, de forma similar ao paradoxo do mentiroso:

Como eu não tinha nada de verdadeiro para contar (pois nada me aconteceu que merecesse ser dito), voltei-me para a mentira, mas com sentimentos bem melhores do que os dos outros, pois há um ponto acerca do qual direi a verdade: eu minto. (LUCIANO, *História verdadeira*, 4).

Essa história reinvidica sua verdade por meio de sua ficção que se reconhece ficção, ou seja, um *pseudos* que se assume *pseudos* e, assim, se faz (verdadeiro) *plasma*. Talvez por isso que Luciano foi chamado por Graham Anderson de "a sophist's sophist": um sofista do sofista. Luciano continua:

Escrevo, portanto, sobre coisas que não vi, que não me aconteceram e de que ninguém me falou, coisas que, além disso, não existem de modo algum e que nem mesmo podem começar a existir. Por

isso é necessário que aqueles que as leiam não lhes deem o menor crédito³⁹⁸.

Contrariamente à aspiração de todo filósofo, pede para que não lhe deem crédito, mas assume que cifra ou parodia “um ou outro dos antigos poetas, historiadores, filósofos”³⁹⁹, bem como Ulisses, “que abriu o caminho a essas espécies de charlatanices”⁴⁰⁰. Ao pôr em foco reflexivamente o discurso histórico mediante o (próprio) discurso histórico, pondo em questão a (im)possibilidade e os modos de escrevê-lo, Luciano põe o dedo na ferida homonímica da (vasta duplicidade de) história: “investigação e narrativa, escrever a história e contar histórias” (CASSIN, 2005, p.239). Da mesma forma, ao pôr em foco a (importância da) escolha dos fatos, mexe na ferida da “homonímia constitutiva do *factum*: ele aconteceu e foi fabricado”⁴⁰¹.

No fim, recomenda ser um “espírito livre” (38), “estrangeiro, sem cidade, autônomo, sem senhor” (41), dando a impressão de passar da imparcialidade do historiador à errância do sofista ou – até mesmo – do (demiúrgico e enigmático) romancista. Seria Luciano um tolo zombeteiro, o mais histórico dos historiadores ou um promotor da ‘meta-história’? Eu não saberia responder. Mas o ‘fato’ é que a primeira sofística, ao mostrar que a ontologia não deixa de ser um discurso que diz (sobre) o ser, performa as condições para o ‘político’ diante do (excesso de) ‘físico’. Desloca-se, assim, da ‘natureza’ (*phýsis*) ao consenso (*homonoia*). A segunda sofística repercute esse mesmo deslocamento ao colocar a história no lugar antes atribuído à filosofia. “O pólo do verdadeiro”, então, “não é mais representado pelos entes, mas sim” – ecoando a primeira sofística – “por aquilo que advém”, à medida que “se faz, se age, se produz, se utiliza: os *gignomena*, os *prattomena*, os *praxeis*, os *pragmata*, os *khremata*. É assim que se passa, ao mesmo tempo, da sofística à literatura e da ontologia às ciências humanas” (CASSIN, 2005, p.239).

4.3.1.6 Romance como (efeito) sofístico

Com o esmorecimento do maniqueísmo das duas concepções de ‘história’ (e de ‘fato’), abre-se espaço para que *ológos* demiúrgico ganhe estabilidade na ficção (mormente) do romance. Embora da perspectiva

³⁹⁸ *Idem*

³⁹⁹ *Ibidem*, 2

⁴⁰⁰ *Ibidem*, 3

⁴⁰¹ *Idem*

historiográfica, ele permaneça (sendo) *pseudos*; da perspectiva sofística, como também da literária, ele é mais bem *plasma*. Desviando-se do espinhoso campo da ‘origem’ cronológica, temática e estilística (de qual ou quais ‘gêneros’) do romance – epopeia, fábula, diálogo, história, biografia, prosa de Isócrates ou Xenofonte, comédia etc. –; incontestável, no entanto, que quando ele desabrocha, não estava presente em nenhum tratado, quer retórico quer estilístico, quer da época quer mais antigo. Por isso muitos pesquisadores se depararam com a dificuldade (ou até impossibilidade) de se precisar uma ‘origem’ ao romance, levando-os muitas vezes a hibridismos ou conjecturas de ‘evolução’ bem dispares. Há, entretanto, duas evidências. Número um: “o romance é prosa” (CASSIN, 2005, p.241). Isso já enfraquece os conselheiros que querem atá-lo exclusivamente à poesia, ora épica ou trágica, ora cômica. Talvez isso auxilie, ademais, indo um pouco mais longe, a desatracá-lo de um ‘gênero’ para associá-lo ao campo no qual, até então, se utilizou a prosa: o da retórica, da filosofia e da história.

Número dois: o romance, em seu ponto de partida enquanto *plasma*, distingue-se tanto do *télos* (propósito/finalidade) filosófico, a *aletheia* (verdade); quanto do histórico, a *akhribeia* (verdade como adequação ou conformação). A prosa do romance seria, então, outra em relação à prosa da filosofia e da história. Aceitando-se esses dois pontos, “trata-se de prosa, trata-se de *plasma*”, “pode-se”, agora, “enfocar a relação com Platão” (CASSIN, 2005, p.242). O romance não seria, dessa forma, como constatado por Nietzsche, uma “nova situação da poesia”, agora sob o cabresto da dialética de Sócrates-Platão, primeiro porque ele não é poesia, segundo porque Górgias que “reinventa a nudez da prosa em uma poesia sem metro”⁴⁰². Tampouco seria o que defendem Gill e Reardon, herdeiro do mito da Atlântida e do *Timeu* platônico, em que este desempenharia o papel de primeira narrativa ficcional da literatura grega, simplesmente porque não se deve “apagar a diferença entre plasma e mito”⁴⁰³, muito menos subordinar a ficção romanesca ao *télos* filosófico da *aletheia*. Com isso, associar a exposição da (suposta e chamada) ‘função romanesca’, espécie de meta educativa acoplada (talvez como uma ‘prótese’) ao romance, à verdade filosófica seria – no mínimo – cômico, para não dizer trágico.

Distinguindo-se da história e da filosofia, o romance relaciona-se, pois, de alguma forma, com o retórico e o sofístico, ou melhor, “com aquilo que, na retórica, é o mais propriamente sofístico”: “não o

⁴⁰² *Idem*

⁴⁰³ *Idem*

conselho ou o pleito”, que orientam a tomar “decisões pontuais”; mas sim “esse quase-gênero que não cessa de inflar no mundo greco-romano: o epidítico”⁴⁰⁴. Espécie de “conceito à deriva”, circula tanto como elogio ou censura no “emprego técnico”, quanto como “diversos gêneros literários em que o *lógos* diverte”, não somente exaltando “o passado e a língua da Grécia”, mas também ampliando “o campo da prosa face à poesia” (PERNOT, *apud* CASSIN, *op.cit.*, p.243). O elogio – assim como o romance – “remete a uma prática sofisticada do discurso”, não por se afastar da verdade ou da ‘realidade’, tampouco por ser ornamento sem conteúdo relevante, como muitas vezes foi visto e conspurcado; mas sim por ser logológico, isto é, um elogio simultâneo ao (próprio) *lógos*. Se ‘falar por (prazer de) falar’ é uma caracterização do *lógos* sofisticado, ‘escrever por (prazer de) escrever’ pode ser a do romance, afinal ele é feito, segundo Perry (*apud* CASSIN, *op.cit.*, p.245), “*for its own sake as a story*”. Reardon⁴⁰⁵ expõe o contraponto aristotélico do *semainein ti* (significar algo): “é difícil, mas não em vão, desembaraçar-se da noção de que a literatura deva dizer/significar algo”.

Uma linguagem que não segue propósitos alheios, nem do ‘ser’ nem da ‘verdade’, tampouco da ‘adequação’ à ‘realidade’: quiçá aí esteja o ponto comum que atrela romance (e literatura) à sofisticada:

Um *pseudos* que se sabe *pseudos* e se dá como tal em uma *apate* (ilusão/engano) livremente consentida, um discurso que renuncia a qualquer adequação ontológica para seguir sua demiúrgia própria, *logou kharin* (por prazer de falar) e não *semainein ti* (para significar algo), eis a ‘ficção’ romanesca. Um *lógos* como esse inviabiliza realmente qualquer interpretação em termos de fenomenologia e de *mímesis* aristotélicas, *physeos* ou *praxeos*. (CASSIN, 2005, p.245).

4.3.1.7 *Ekphrasis* e metáfora

A *mímesis* da cultura que a sofisticada opera escapa, certamente, da *mímesis* aristotélica, aqui denominada o ‘fenomenológico’. Nessa via aristotélica, em que a demonstração ocupa lugar, se não supremo, ao menos de grande destaque; a *apodeixis* se eleva, perpassada que é pela visibilidade, pela luz, satisfazendo a exigência de – mais do que clareza – ‘clareza’ (*to saphes*). Apesar de a clareza ter laço estreito com o sentido ‘próprio’ (se há que há algo assim), a metáfora (que não deixa de ser uma ‘figura’ retórica ou linguística) lhe convém, na medida

⁴⁰⁴ *Ibidem*, p.243

⁴⁰⁵ *Idem*

em que, “figura de clareza por excelência”, “é capaz de produzir um suplemento de conhecimento colocando diante dos olhos” (CASSIN, 2005, p.246). A *apodeixis*, demonstração científica ou prova retórica, requer, no aristotelismo, a clareza: “Assim como nas demonstrações é necessário que haja raciocínios concludentes, nas definições é necessário que haja clareza” (ARISTÓTELES, *Segundos Analíticos*, 13, 97, b31s.). Em obediência à clareza, para se chegar a um universal *kýrios* (‘próprio’, ‘propriamente dito’), que não seja ambíguo (nem contraditório ou homonímico), precisam-se agrupar os singulares em espécies, estas em gêneros e subsequentemente, em busca do ‘em comum’ que leve ao *universal*. Clareza e concludência: o discurso fenomenológico, que revela o ser, exige – assim – transparência.

Nesse viés, a *apodeixis*, enquanto ‘mostrar a partir do ente mostrado’, apoiando-se nele, é a prova maior (ou o essencial) de qualquer exposição discursiva: “(...) a excelência do discurso é a clareza. Eis um índice disso: se um discurso não mostrar, ele não fará seu trabalho” (ARISTÓTELES, *Retórica*, III, 2, 1404, b1-3). Porém, além de claro, o discurso deve ser “não banal”, “não insípido” (*me tapeine*). Os *tropos* que tiram o discurso da insipidez, mormente o tropo por excelência: a metáfora. O tropo não pode, por isso, abalar a clareza. Ora, a metáfora não possui desordem, mas sim clareza e, logo, conhecimento: “O claro, e o agradável, e o estranho, a metáfora os possui no mais alto grau, e não é possível receber a metáfora das mãos de um outro”⁴⁰⁶. Ainda que pareça quase contraditório ser clara e agradável e estranha, na verdade, para Aristóteles, justamente aí que reside “sua originalidade decisiva, a própria marca do ‘estilo’ de cada um, na medida em que o estilo é o homem” (CASSIN, 2005, p.247). É nela, portanto, “que se conciliam os componentes contraditórios da clareza e do ornamento”⁴⁰⁷.

A *Poética* (21, 1057, b6-9) traz uma definição da metáfora: “A metáfora é a aplicação de um nome impróprio, por deslocamento quer do gênero à espécie, quer da espécie ao gênero, ou da espécie à espécie, ou ainda segundo uma relação de analogia”. Nesse sentido, ela não se aproveita do significante (a forma da palavra) para confundir os significados e as definições, isso quem faz é a homonímia. Ela, ao contrário, baseia-se de forma estrutural e regrada na (prévia e conhecida pelos interlocutores) classificação ou definição científico-epistemológica. Somente com esse pano de fundo ela pode “deslocar”, “fazer deslizar”, para implicar o que há de “comum”, de semelhante.

⁴⁰⁶ *Ibidem*, 1405, a8-10

⁴⁰⁷ *Idem*

Conhecendo previamente as semelhanças entre duas espécies ou entre um gênero e uma espécie, ela pode até mesmo expor outras relações de similaridade, não tão comumente notadas. Por ser exatamente isso que as analogias, em sua virtude, conseguem fazer, elas são, dentre as metáforas, “as mais reputadas” (ARISTÓTELES, *Retórica*, 1411, a1s.). Nomes podem ser inventados, em espaços onde não existem, por meio dela, seja pela condução – até esse espaço “anônimo” – de nomes já existentes em um gênero comum ou em uma espécie similar, seja pela *poiésis* (criação poética)⁴⁰⁸.

Essa forte relação com o ‘semelhante’ aparece frisada na *Poética* (22, 1059, a5-9): “O mais importante de tudo é saber fazer metáforas; pois apenas isso não pode ser tomado de um outro e é o signo de uma natureza bem dotada. Fazer bem as metáforas é ver o semelhante”. Levar em conta os “ditos engenhosos” (*ta asteia*) ajuda a relacionar metáfora à clareza e conhecimento. :

Todos os homens desejam naturalmente conhecer. Um sinal disso é o prazer suscitado pelas sensações. Elas agradam por si só, a despeito da necessidade, sobretudo as que nos vêm dos olhos. (ARISTÓTELES, *Metafísica*, *Alfa*, 1, 980, a1).

O dito engenhoso é, para Aristóteles (*Retórica*, 1410, b14-16), uma metáfora por analogia, que possui a virtude de “colocar diante dos olhos”, posto que “é a metáfora que produz melhor esse ensinamento; pois, quando se diz que a velhice é uma cana de palha, isso produz um ensinamento e um conhecimento por meio do gênero; pois ambas estão murchas”. A metáfora, dessa forma, põe a imagem diante dos olhos, ou ainda, apresenta o quadro (*pro ommaton*): “Digo que as palavras colocam diante dos olhos as coisas cada vez que elas as significam em ato”⁴⁰⁹. O ‘ato’ (*energeia*), sendo na *Metafísica* e na *Física* “o que há de mais ente para Aristóteles, ao mesmo tempo ser do ente e ente por excelência, o próprio Deus; é preciso convir que a metáfora, em sua melhor forma, faz ver as coisas em seu máximo de ser, faz com que se assemelhem ao que são” (CASSIN, 2005, p.248).

Nesse diapasão, a metáfora é tratada como pertencente à (maneira de ser/expressar-se da) fenomenologia, por duas razões: “porque ela faz ver ‘como’ na evidência da manifestação” (ARISTÓTELES, *Retórica*, 1412, a11s.); e porque, ao realizar isso, permite que se vejam as coisas em seu ser. “Em suma, a metáfora produz mais sentido, mais senso comum e mais ciência” (CASSIN, 2005, p.249). Todavia, há um uso da

⁴⁰⁸ *Ibidem*, 1405, a34-37

⁴⁰⁹ *Ibidem*, 1411, b24s.

metáfora que a corrompe, como o estilo de Górgias faz, deixando sem vida ou até matando o estilo devido a suas metáforas “frias” ou “cadavéricas” (*psykhros*). É a clareza que não se vê nele nem nelas: “falta-lhes clareza quando elas vêm de muito longe”, ou quando são ditas “por demais poeticamente” (ARISTÓTELES, *Retórica*, 1406, b8s.). Na *Poética* (22, 1058, a25-30), esse mesmo abuso, excesso ou acúmulo metafórico é designado como “enigma”, o qual aborda “coisas reais através de associações impossíveis”. Górgias é tratado aqui como exagerado, confuso, enigmático, longínquo, aquele que, ao praticar “a metáfora pela metáfora, os tropos pelos tropos, e então finalmente o significante pelo significante, faz desaparecer, junto com a clareza, a percepção do próprio e do comum” (CASSIN, 2005, p.249).

O uso sofisticado da metáfora, representado por Górgias e visto dessa perspectiva filosófica, constitui e realiza um risco à (linguagem fenomenológica da) filosofia, o que foi bem expresso, desde outra perspectiva, por Derrida (1972, p.267): (a metáfora) põe em risco a plenitude semântica à qual ela deveria pertencer. Mediante o momento de voltas e reviravoltas durante o qual o sentido pode parecer aventurar-se sozinho, desligado da própria coisa a que entretanto ele visa, da verdade que o adequa a seu referente, a metáfora abre assim a errância do semântico.

A metáfora e sua clareza, “que torna visível o invisível”, completa o estilo fenomenológico e sua clareza, “que permite que se diga aquilo que se vê” (CASSIN, 2005, p.249). O estilo logológico certamente não tem nada a ver com esse, até mesmo porque amplia o que ‘é’. O exagero (do estilo) sofisticado, que Aristóteles tenta desqualificar diversas vezes, pode ser simplificado assim: na primeira sofisticada, “o acúmulo de tropos remete ao uso de sonoridades”; na segunda, “se desenvolve e se cristaliza uma espécie de figura, que me parece poder ser analisada como a antimetáfora por excelência: a *ekphrasis*”⁴¹⁰.

Há na *ekphrasis*, como também na *epideixis*, uma conotação de “até o extremo” ou exaurimento: despeja-se até a última gota de seu objeto, ou seja, engendram-se “descrições, minuciosas e completas, de coisas ou pessoas”, as quais “figuram frequentemente nos elogios”, como ainda, por seu “modelo e de modo paradigmático, nas descrições de obra de arte”⁴¹¹. Homero (*Ilíada*, XVIII, 466s.) pode ser considerado o primeiro e mais célebre feitor de uma *ekphrasis*: aquela do escudo de

⁴¹⁰ *Ibidem*, p.249-250

⁴¹¹ *Ibidem*, p.250

Aquiles, fabricado na forja por Hefesto a pedido de Tétis, não para evitar a morte de seu filho, mas para que “todos ficassem maravilhados” ao lograr seu destino. Essa passagem não somente é cosmo-político, mas obra uma minuciosa enumeração tanto de “Terra, Céu e Mar bordejados pelo rio Oceano”, quanto de “duas cidades nas minúcias de suas vidas: uma, em paz; outra, em guerra” (CASSIN, 2005, p.250). Parece que nada está omitido, absolutamente nada, logrando o poeta produzir “a primeira síntese do mundo dos mortais que seus poemas dizem”⁴¹². O escudo descrito seguramente é fictício, assim como o objeto de uma segunda *ekphrasis* que parece ecoar a primeira: o escudo de Hércules, cujo retrato é atribuído a Hesíodo.

Assim, esse *palimpsesto* que se opera na segunda vez “não se conforma, então, a um fenômeno, a um escudo real, nem, menos ainda, à própria natureza e às cidades, mas apenas a um *lógos*”⁴¹³. A partir de uma perspectiva aristotélica, (d)escrever esse ‘objeto’ impregnado unicamente de ‘cultura’, sem referente no ‘mundo real’, seria um gesto *frio*, sem vida, pura linguagem de *convenção*. Ainda mais o seria a metáfora usada, na qual os guerreiros rolam como pedras, e não o inverso. A metáfora que põe ante os olhos um quadro, ou que imita a pintura (*ut pictura poesis*), reaparece aqui, mas não mais no sentido aristotélico: “não se trata mais de imitar a pintura”, procurando “colocar o objeto diante dos olhos – pintar o objeto”. Trata-se agora de “imitar a pintura como arte mimética – pintar a pintura”, de “imitar a imitação”, ou seja, não para “produzir um conhecimento do objeto”, mas sim uma sabedoria “da ficção do objeto”⁴¹⁴. Por isso que não é exagero dizer: “a *ekphrasis* logológica é literatura”⁴¹⁵.

4.3.1.8 Os *Eikones*: em direção à palavra

As *ekphraseis* se integram à retórica da segunda sofística a tal ponto – multiplicando-se e ganhando autonomia – que acabam *per se* constituindo um gênero: os *Eikones*, chamados também de *Imagines* ou quadros. Filóstrato utilizou-o, Luciano também, bem como outro Filóstrato, o Jovem. Exemplos dessas *ekphraseis* são os *xenia*, conhecidos como ‘natureza morta’, em que se regala aos convidados (com) representações de iguarias degustadas na casa, em que se repele o

⁴¹² *Idem*

⁴¹³ *Idem*

⁴¹⁴ *Idem*

⁴¹⁵ *Idem*

fenômeno em prol da representação literária de uma representação pictural. O fenômeno não é imediatamente percebido, mas sim suposto ou reencontrado no final da (articulação da) ficção. Mais uma vez, o discurso não se conforma ao fenômeno, mas ao final se percebe que este foi conforme àquele: “hermenêutica do *menytikon*” (CASSIN, 2005, p.252).

Um dos aspectos continuamente focados na célebre *Galeria de quadros* de Filóstrato (o ‘Velho’, Flavius Filóstrato, ou Filóstrato de Atenas) por intérpretes e estudiosos é se tal galeria existiu em Nápoles – com alguns andares e vista ao mar Tirreno –, conforme descrito no prólogo por Filóstrato, ou seria (apenas) fictícia. Em vez de se prender a tal polêmica, talvez seja melhor se atentar à própria enunciação retórica do texto. Ainda que no prólogo ele diga que “interpretou os quadros”, demorando-se perante cada um; em sua enunciação, os quadros não estão mais – originalmente – diante de nossos olhos. Ou talvez de forma ainda mais radical: “os quadros nunca estão diante de nossos olhos nem diante dos olhos de qualquer tipo de auditório: *diz-se* que eles estão diante dos olhos; ou ainda: eles são *colocados* diante dos olhos” (CASSIN, 2005, p.253). Em suma, parodiando o título do discurso X de Himérios: que nossos olhos sejam nossos ouvidos, ou “são os ouvidos que nos servem de olhos”⁴¹⁶.

Filóstrato (*Eikones*, 295, 36 - 296,1) explicita que “interpretar” um quadro é “fazer uma *epideixis*”, e esta, por sua vez, trata de provocar as “narrativas apropriadas”, tecendo referências. Como nas palavras iniciais do primeiro quadro: “Você reconhece, meu filho, que isso é de Homero? (...) Reunamos o que pensar: você deve desviar os olhos do quadro, de modo a ver apenas aquilo do qual ele parte”⁴¹⁷. Assim, se sugere um *desfocar-se* (ante) a imagem, que leva a uma espécie de ausência de imagem ou ‘imagem ausente’, brotada dos interstícios entre as palavras de Filóstrato e o poema homérico de referência. De fato, a imagem não existe a não ser como “geometral de textos”, os quais “vêm, entrecruzando-se uns com os outros, completar-se, distender-se, perfazer-se, no interior de um espaço que não tem outra dimensão senão o tempo da cultura, e que apenas a ‘descrição’ de Filóstrato figura em toda a sua unidade” (CASSIN, 2005, p.253). Assim como o quadro nasce – e necessita para nascer – da *ekphrasis*, o sonho também pode

⁴¹⁶ *Idem*

⁴¹⁷ *Ibidem*, I, 1, 1, 296, 5-9

nascer – e necessitar – de uma narrativa. Por isso que a “*ekphrasis* é de fato uma *epideixis*: sob o elogio do objeto, um elogio ao *lógos*”⁴¹⁸.

A perspectiva com respeito ao fenômeno e sua relação com o discurso, então, se desloca: não importa se a galeria existia ou não *antes* da escrita de Filóstrato. Importa que ela pode existir *depois* da descrição, como indicado pelas gravuras de Antoine Caron feitas à edição de Blaise de Vigenère, as quais (in)tentaram reconstruir as *Imagens* tal qual a descrição de Filóstrato. Portanto, os quadros, emergidos das *ekphraseis*, “são antifenômenos, não imitações da natureza, mas produções reinventadas a partir da cultura: efeitos que só tiram sua *enargeia*, sua ‘vivacidade’, dos poderes do *lógos*”⁴¹⁹. Duas palavras que recorrentemente aparecem no relato descritivo são *sophisma* e *apate*. Na descrição 23, fica difícil distinguir realidade de ilusão, ao ser levado “pelo *sofisma* (artifício) da fonte e do quadro”, como a grafia de uma grafia: “A fonte pinta Narciso, e a pintura pinta simultaneamente a fonte e Narciso”, e “tu não descobres o artifício dessa fonte” (FILÓSTRATO, *Eikones*, I, 23, 3, 327, 4s.).

A *apate* está não só na criança que ouve o quadro descrito por Filóstrato, a qual também se mantém prisioneira da “*apate* (ilusão) do pintor e do torpor que ela engendra”; mas também no leitor, o qual é tão susceptível quanto a outraperante *aapate* do narrador. O próprio Filóstrato, ao descrever os *Caçadores*, parece estar vendo seres vivos, reais, não (só) personagens; assim como um deles parece testemunhar realmente a cena de seu companheiro subjugando com o dardo o animal. Seus discursos, dessa forma, não só iludem a que se veja um quadro, mas também adiciona a essa ilusão uma outra, que suprime a primeira, como se quem estivesse ouvindo o discurso não só ouvisse e visse, mas ainda participasse de um acontecimento efetivo. *Sofisma* e *apate* compõem a dimensão sofística.

Daí que inscrever Filóstrato na tradição estética de Aristóteles, Marco Aurélio e Plotino, baseando-se em aproximações respectivas à *phantasia*, seria – no mínimo – equivocado. Para os que defendem tal inserção, todos os quatro valorizariam a arte da pintura, a qual se aproximaria da arte da ‘Natureza’. Para Cassin (2005, p.255), essa interpretação corre o risco de “apagar repentinamente toda a dimensão retórico-sofística da *ekphrasis*”, esquecendo “que a natureza, assim como o quadro, como a arte do próprio pintor, não passa aqui de um efeito da descrição, e todos os três retornam à arte do discurso de que

⁴¹⁸ *Idem*

⁴¹⁹ *Ibidem*, p.254

Filóstrato é tanto melhor artífice na medida mesma em que não se percebe mais isso”. Em outros termos: melhor não misturar *mímesis* da cultura com *mímesis* da natureza.

A retórica e a pintura podem ser vistas como representativas da realidade ou natureza, em prol da superioridade primeira da natureza e, depois, da pintura: imitação da natureza. Ou a pintura pode ser comensurada no e pelo discurso, não deixando qualquer rastro de ‘representação’. O *lógos* seria quem forneceria, assim, “a ‘medida’ da *tekhné*: é assim que ele vence tanto a pintura quanto a natureza” (CASSIN, 2005, p.256). Nas palavras de Filóstrato (*Eikones*, prólogo, 1, 294, 1-5):

Não amar a pintura é causar dano à verdade, causar dano também a todo esse saber encontrado nos poetas (pois igual é a contribuição tanto de uns quanto de outros no que concerne aos atos e ao aspecto dos heróis), é também não louvar a comensurabilidade por meio da qual a arte se prende ao discurso.

4.3.1.9 O paradigma de Dáfnis e Cloé

Alguns romances do período manifestam como a *ekphrasis* os estrutura, ora completa ora parcialmente, assim como a metáfora muitas vezes o faz na (forma estilística da) fenomenologia. Um exemplo seria *As Aventuras de Leucipo e Clitofonte* de Aquiles Tácio, outro *Dáfnis e Cloé* (ou *As Pastorais*) de Longo de Lesbos, este sobre o qual nos deteremos um pouco. O prólogo descreve um quadro, ao passo que os quatro livros seguintes o explicitam, por isso se diz frequentemente “que todo o romance não é mais do que uma vasta *ekphrasis*” (CASSIN, 2005, p.257). Cassin⁴²⁰ argúi que melhor seria denominá-lo “a *ekphrasis* de uma *ekphrasis*”, e para explicar isso propõe citar e se contrapor a uma leitura estoica como a de Claude Imbert, que ainda se prende a um viés onto-fenomenológico, ainda que distinto da *imitatio* aristotélica. O trecho do Prólogo (1-4) de *Dáfnis e Cloé* em questão é este:

Na ilha de Lesbos, caçando em um bosque dedicado às Ninfas, vi o mais belo objeto de contemplação que já vi em minha vida: uma imagem pintada, uma história de amor. Também era belo esse bosque com árvores frondosas, com flores e riachos; uma única fonte alimentava tudo, flores e árvores. Mas a pintura tinha mais encanto, plena de uma arte extraordinária e de uma aventura de amor. Assim muitas pessoas, mesmo estrangeiros, vinham, atraídos pelo rumor,

⁴²⁰ Idem

adorar as Ninfas, mas também contemplar a imagem. Nesta, mulheres dando à luz, outras enfaixando recém-nascidos, crianças expostas, animais que alimentam, pastores que recolhem, jovens que trocam juras, um ataque de piratas, uma invasão de inimigos. Vendo muitas outras coisas, todas cheias de amor, e maravilhando-me com elas, tomou-me o desejo de replicar ao quadro. Tendo acabado por encontrar um exegeta da imagem, compus quatro livros, uma oferenda para o Amor, as Ninfas e Pan, um bem para encantar todos os homens, que curará o doente, fará recordar-se aquele que amou e preparar-se aquele que não amou. Pois ninguém jamais escapou ou escapará do amor, enquanto a beleza existir e os olhos enxergarem. Permita-nos o deus, nós mesmos sensatos, escrever os amores dos outros.

A interpretação ‘estoica’ de Imbert vê nesse texto uma ligação da linguagem com a representação estoica, onde haveria uma espécie de transcrição analítico-discursiva de um processo de representação. Mais uma vez, parece que a origem do procedimento sempre é atribuída à natureza, a qual se deve “conhecer, conhecer como se a conhece, e aprender a se conformar a ela”; o romance, nessa esteira, seria epistemológico via um método fenomenológico. O discurso do romance, assim, daria voz às coisas, moralizando a *ekphrasis* na medida em que a imagem representa ou fornece (uma visão d) as coisas humanas e (d) o princípio organizador delas, como uma teologia da física que “incita a reconhecer o todo, nele se sentir em casa e a ele consentir” (CASSIN, 2005, p.259). A ‘moral da história’ seria consentir ao que a natureza solicita. É substituída, com essa perspectiva estoica, a doutrina aristotélica da imitação, por meio de uma ressignificação de *phantasia*, que agora passa a ser melhor que a imitação, pois capaz de representar – sempre a partir do que de fato ‘é’ ou ‘existe’ – até o que não se vê.

Enquanto uma leitura estoica reitera as palavras enquanto representação das coisas, e nisso ainda é bem onto e fenomenológica; uma leitura sofisticada – do mesmo trecho – permite ver essas mesmas coisas (e a natureza) como efeitos (não como causas) daquelas mesmas palavras. O trecho “Também era belo esse bosque (...) Mas a pintura tinha mais encanto” destaca de saída que a pintura (a imagem), bem como a narrativa de sua exegese, são mais encantadoras que a natureza. Esta, por sinal, bem como a pintura, acabam sendo mais nomeadas ou enumeradas do que ‘descritas’, indicando talvez que a enumeração seja mais ‘*ekphrástica*’ do que a (mera) descrição. De toda forma, contempla-se preferivelmente a imagem, não a paisagem. Acontece que esse quadro descrito (ou enumerado) “já é uma narrativa”: “uma imagem pintada, uma história de amor”. O assíndeto, ou seja, a não-

presença de síndeto ou conjunção entre ‘imagem pintada’ e ‘história de amor’ permite inferir que a imagem é a história de amor. Fora isso, não há necessariamente uma imagem prévia (que passaria) ao discurso, mas sim palavras que vão sendo pintadas.

Se a imitação fenomenológica realça o *ut pictura poesis* (a poesia é como a pintura), o ‘pôr ante os olhos’; nessa cena é “a pintura que faz ouvir”, ou seja, onde “contemplar é dar ouvidos” (CASSIN, 2005, p.260). Essa narrativa-pintura pode ser considerada, então, “estritamente *anti* ou *a*-fenomenológica”, na medida em que “não faz *ver* nada *como*”⁴²¹, desafiando qualquer sintaxe e qualquer elaboração de ‘semelhança’, direta ou metafórica. Tudo o que é visto, o discurso quem diz, em uma justaposição narrativo-enumerativa de sujeitos-atores (não de substâncias ou substratos) que atuam cada um em seu ato. Essas orações curtas, com verbos no infinitivo e gerúndio, até podem ser (vistas como) estoicas, “mas antes como esquiva do que como promoção da fenomenologia”, ou melhor, “como esquiva da fenomenologia aristotélica, que constitui, até hoje, a essência da fenomenologia”⁴²². Na passagem “tomou-me o desejo de *replicar* ao quadro”, a expressão grega traduzida por ‘replicar’ é *antigrapsai* *tei* *grafei*, que significa “escrever ‘contra’ e ‘de novo’”, ou seja, “rivalizar e recopiar esse primeiro escrito que é a pintura, representando simultaneamente o advogado de defesa e o escrivão”⁴²³.

A ‘réplica’, ou ‘reescritura’, portanto, gerou quatro livros em que se interpreta a pintura. Assim, o quadro do começo quiçá seja uma ‘pintura como a poesia’ (o *ut poesis pictura*); na sequência, a ‘réplica’ (reescrita ou antigrafia) posterior, composta pelos quatro livros das *Pastorais*, quiçá seja – por seu turno – uma ‘poesia como a pintura’ (o *ut pictura poesis*) do quadro primeiro. Ainda assim, sobrepondo-os, teríamos uma ‘poesia como a poesia’ (*ut poesis poesis*), “nome campestre da logologia”⁴²⁴. Essa composição discursiva não funciona como um *órganon*, um “instrumento de conhecimento”; senão como um *phármakon*, alterador dos estados de espírito, “um fim em si mesmo como arrebatamento e não como ciência”⁴²⁵. O trecho de Longo cita que o discurso opera “um bem para encantar todos os homens”, o qual não somente “cura o doente” e “consola o aflito”, mas principalmente – ao

⁴²¹ *Idem*

⁴²² *Ibidem*, p.261

⁴²³ *Idem*

⁴²⁴ *Idem*

⁴²⁵ *Idem*

brincar com o tempo – exercitará a memória e a preparação do/ao amor. Além da referência homérica, antes de qualquer vinculação ao estoicismo ou ao ceticismo, seria pertinente ver aí “a farmácia de Górgias no *Elogio de Helena*, bem como a de Protágoras no *Teeteto*”⁴²⁶.

O que distancia drasticamente uma leitura estoica (a de Imbert) de uma sofisticada é o estatuto concedido à ‘natureza’: na primeira, trata-se de um “reino”, o qual se deve “compreender para ser feliz”: essa “fenomenologia desemboca na ética, ela eleva conformidade e conformismo à estatura de moral”⁴²⁷. Já na leitura sofisticada, o que se denomina ‘natureza’ não é senão “uma série de descrições de lugares convencionados”, cujos exemplos são o *locus amoenus* do prólogo e o *paradeisos* do livro IV, que fazem retomar e circular referências enquanto ‘culturais’, não ‘naturais’. Nesse romance, por intermédio da *ekphrasis*, “não se trata mais de ter olhos para ver e viver o fenômeno, mas olhos para escrever e para ler: olhos para ouvir, já que se tem ouvidos para ver”⁴²⁸.

4.3.1.10 Em conclusão

Essa ‘perspectiva sofisticada’ articulada por Cassin convida-nos a revisitar o que caracteriza a filosofia – seu objeto e método –, desde outro ângulo, distinto do de Heidegger em *Ser e Tempo* (§7): “A ontologia e a fenomenologia caracterizam a própria filosofia segundo seu objeto e seu método”. Desse modo, ela nos incita a ver, ou melhor, a ouvir um rosto da Antiguidade que constituía a (chamada) filosofia, mas que “essa própria tradição torna estranho e hostil” (CASSIN, 2005, p.263). O ponto-chave é a relação com a linguagem, já que “Aquele que considera a linguagem interessante em si mesma é diferente daquele que nela reconhece apenas um meio de pensamentos interessantes” (NIETZSCHE, apud CASSIN, 2005, p.263). O termo selecionado para expressar tal interesse pelo *lógos* foi ‘logologia’, discurso segundo ou ‘crítico’, moldado parodicamente de ‘ontologia’, discurso primeiro ou ‘original’.

A cena inaugural selecionada, a do Górgias ante Parmênides, abre os ouvidos à “enunciação sob o enunciado”, à “performance do discurso”, “maneira, no final das contas, radical de compreender o

⁴²⁶ *Idem*

⁴²⁷ *Idem*

⁴²⁸ *Ibidem*, p.262

‘homem-medida’⁴²⁹. Nietzsche (apud CASSIN, *idem*), em seu “Curso sobre a história da eloquência grega”, (a)nota que “A pretensão mais ilimitada de tudo poder, como retores ou como estilistas, atravessa toda a Antiguidade, de uma maneira para nós inconcebível”. Inconcebível talvez reforçado pelas inúmeras investidas contra o estatuto sofístico do discurso, a logologia. Assim muitos, usando a (arte da) palavra, voltaram-se contra ela: Kant (*Crítica do Juízo*, §51-53), por exemplo, prefere a poesia, que conduziria a um jogo imaginativo como atividade cognoscitiva, à eloquência; esta ainda se dividiria, segundo ele, em ‘arte de bem falar’ (preferível) e ‘arte de persuadir’, rechaçada por ser mera arte de enganar. Cassin (2005, p.264) brinca que a logologia talvez seja uma “ontologia da retórica”, onde a *apate*, para Kant mera técnica de enganar, constituiria “o sentimento, o afeto que a assinala”.

Heidegger (*Ser e Tempo*, §7) ainda acresce: “Uma coisa é se exprimir sobre o ente por meio da narrativa e da narração, outra coisa é apreender o ente em seu ser”. Faz um contraste entre representantes dignos da ontologia e outros da (simples) narração, escrevendo: “Que se comparem, portanto, as passagens ontológicas do *Parmênides* de Platão ou o quarto capítulo do livro VII da *Metafísica* de Aristóteles às partes narrativas de Tucídides”. Essa separação do discurso filosófico de outros tipos discursivos, entre eles a narração, marca o acento na incompatibilidade entre uso filosófico e uso literário da linguagem, o que uma perspectiva sofística põe em questão – e em xeque – de saída. Ao tratar da primeira e da segunda sofísticas, Cassin apresenta uma válvula de escape à “regulação aristotélica da linguagem e da arte”, uma errância para além das circunscrições do que seria verdadeiro, bom ou belo, no discurso e na arte (inclusive discursiva). A logologia, assim, se serve de “todos os casos-limite, homonímia, significante, palimpsesto, para finalmente considerar como nosso primeiro mundo não mais a natureza, mas a cultura, um mundo produzido” (CASSIN, 2005, p.265).

Nietzsche, em um póstumo de 1888, exprime: “Parmênides disse: ‘Não se pensa o que não é’ – estamos na outra extremidade e dizemos: ‘O que pode ser pensado deve ser certamente uma ficção’” (FP 1888, apud CASSIN, *idem*). Em vista disso, “a desmistificação da doação ontológica produz uma descompartmentalização dos gêneros do *lógos*”⁴³⁰. Encontramo-nos, portanto, em meio à filosofia e poesia, retórica e romance, semântica e sedução, ou seja, estamos em-meio-a, entre: terreno (definitivamente) sofístico.

⁴²⁹ *Ibidem*, p.264

⁴³⁰ *Idem*

CAPÍTULO 5: UMA PERSPECTIVA EDUCACIONAL DA/À SOFÍSTICA

Os sofistas não são outra coisa senão realistas: eles formaram todos os *valores*, e as práticas comuns e correntes no nível hierárquico dos valores – eles têm a *coragem* que é própria a todos os espíritos *fortes*, para saber da sua *imoralidade*. (...) Eles eram gregos: enquanto Sócrates e Platão tomaram o partido da virtude e da justiça, eles eram *errantes* ou alguma coisa assim para não dizer – a tática de *Grote* na defesa dos sofistas é falsa: ele quer elevá-los à categoria de homens dignos e estandartes *moral* – mas a honra deles foi não produzir engodos com grandes palavras e virtudes... (NIETZSCHE, FP, primavera de 1888, 14[147], itálicos meus).

Arquitetura do capítulo

Este capítulo se desmembra em prelúdio e cinco itens. O prelúdio apresenta a antístrofe. O item 1 sintetiza o diálogo platônico *Protágoras* até o momento anterior ao que Protágoras toma a palavra para narrar o mito de Prometeu, em defesa de que a *areté* pode ser ensinada. O item 2 comenta uma abordagem domesticadora da sofística, a de Werner Jaeger, que insiste em mantê-la a todo custo fora do terreno filosófico. O item 3 propõe uma leitura primeiramente educacional – e não ética, moral, filosófica ou político-social – da sofística, especificamente do trecho do diálogo resumido até então. O item 4 expõe o mito de Prometeu narrado pelo personagem Protágoras. O subitem 4.1 comenta a leitura ‘humanista’ do mito feita por Jaeger. O subitem 4.2 cita a leitura sofística do mito feita por Cassin. O subitem 4.3 cita a leitura sofística do mito feita por Paulo Pinheiro. O item 5 propõe, então, uma interpretação educacional do mito, a qual se desdobra em quatro subitens. O subitem 5.1 extrai o educacional que ficou em segundo plano na leitura sofística de Cassin. O subitem 5.2 extrai o educacional que ficou em segundo plano na leitura sofística de Pinheiro. O subitem 5.3 extrai o educacional que há na argumentação subsequente do personagem Protágoras, bem como em sua imbricação com o anônimo *Dissoi logoi*. O subitem 5.4 extrai o educacional que há em Élio Aristides, especialmente no que tange ao caráter (intrinsecamente) político, bem como à querela vida ativa x vida contemplativa.

Prelúdio

A essa altura, já tendo sido explicitado o que se considera nesta tese (como) uma ‘perspectiva educacional’ (da educação) e (como) uma ‘perspectiva sofisticada’ (da sofisticada), iniciar-se-á uma espécie de *reversibilidade* entre elas, operando – assim – uma antístrofe: a perspectiva educacional será dirigida à sofisticada; enquanto a perspectiva sofisticada, à educação. Trata-se, com isso, de (in)tentar uma ressignificação da sofisticada por meio da educação, bem como da educação por meio da sofisticada. Não se almeja uma volta ao passado, tampouco uma idealização dele. O que ocorre, mais bem, talvez seja a exposição de uma das – conforme as palavras de Arendt e Benjamin – “pérolas da tradição”. Ainda que a tenhamos, de alguma forma, perdido ou ignorado, à proporção que a tradição – a continuidade do passado, passado de geração a geração – também se perdeu, como Arendt tão bem nos lembrou; preferimos, em vez de lamentar por isso, agradecer por ainda poder experimentar – isto é, *aprender* e ver, ou melhor, *ouvir* – fragmentos simultaneamente “ricos e estranhos” desse passado, como “coral” e “pérolas” (ARENDR, 1973, p.42). Não que eles sejam raros ou excêntricos, pelo contrário, tornaram-se “públicos”, “bens comuns”, então justamente por isso cabe a nós não deixá-los mortos, mas dar vida ao que foi (considerado) moribundo, expondo-o(s) – em toda sua vivacidade.

Em uma introdução feita a Benjamin, Arendt⁴³¹ sustenta que a abordagem dele não investigava as funções utilitárias ou comunicativas da linguagem e de seu poder criativo, mas sim buscava “entendê-la em sua forma cristalizada e, portanto, fragmentada, como expressões” que, antes de serem “intencionais” ou “comunicativas”, expressavam “o essencial” de (um) “mundo”. Segundo ela, o que orienta tal pensar é um tipo de “crença” em que, “embora os seres vivos estejam sujeitos à ruína do tempo, o processo de decadência é ao mesmo tempo um processo de cristalização”, já que “aquilo que um dia foi vivo sobrevive em novas maneiras e formas cristalizadas que se mantêm imunes aos elementos”⁴³². MS (2014, p.193) sugerem que pensemos a escola “perfeita”, no sentido de ‘aquela que per-fazemos como *skholé*, enquanto algo (que é) “cristalizado como uma espécie de pérola”. Acrescento que a sofisticada – e sua relação com a escola-*skholé* e a linguagem escolar, ou seja, com o (caracteristicamente) educacional –

⁴³¹ *Ibidem*, p.50-51

⁴³² *Idem*

também. Em suma: a sofística⁴³³ ainda vive, mesmo que de forma transmutada, e embora muitos esforços tenham sido (e ainda sejam) feitos para (tentar) enterrá-la.

Iniciemos, pois, por uma perspectiva educacional da sofística, tomando por objeto de estudo e como paradigma a posição de Protágoras perante o mito de Prometeu, o qual ele usa em defesa de seu argumento no diálogo platônico homônimo *Protágoras*. Contrariamente a pontos de vista famosos e consolidados – entre eles o de Werner Jaeger –, que expulsam a sofística da filosofia, associando-a ora à retórica, ora à literatura, ora simplesmente à educação; o ponto de vista desta tese não quer focar o educacional na sofística para expulsá-la da filosofia, mas sim mostrar que quando essa expulsão é feita, o viés nunca é (primeira nem estritamente) educacional, mas sempre já pré-domesticado por uma (visão da) filosofia. Assim, quem sabe uma perspectiva – de fato – educacional não logre desatar a sofística da domesticação feita pela filosofia e, simultaneamente, considerar a sofística enquanto ‘filosofia’, e não apenas parte da ‘história da filosofia’ (ou da retórica ou da educação), mesmo que tenhamos, para isso, que ampliar ou alterar uma visão encrustada e excludente de filosofia.

5.1 O DIÁLOGO *PROTÁGORAS* DE PLATÃO

Tomar-se-á como ponto de partida o diálogo platônico *Protágoras* e, à medida que as considerações forem sendo tecidas, pouco a pouco se incluirão outros vieses para indicar como pode ser arriscado – ou filosoficamente domesticante – atar-se unicamente à

⁴³³ Reitero que ‘sofística’ aqui não é tratada como uma doutrina que tenha sua própria teoria e método, por isso não se almeja teorizá-la sistemática, histórica ou filosoficamente. Talvez melhor fosse utilizar ‘o sofístico’ em vez de ‘a sofística’, uma vez que se refere a uma experiência, um pensar em uso e uma práxis ao lidar com a linguagem – e com a educação – que, justamente por isso, não é meramente algo ‘do passado’, mas completamente *presente*. Optamos por manter a palavra ‘sofística’, no entanto, para relacioná-la à ‘filosofia’ e ‘educação’, não obstante estas duas últimas, igualmente, não são abordadas como meras disciplinas acadêmicas com seus métodos e teorias, senão como prática ou experiência de “*pensar* uma situação educativa” ou filosófica “na qual nos encontramos imersos, cada vez que algo nos força a isso” (HOEST, 2017, p.8). Poderiam, em vista disso, também ser denominadas, em vez de ‘a filosofia’ e ‘a educação’, ‘o filosófico’ e ‘o educacional’. Deixo o alerta, portanto, para que possa prosseguir usando-as.

fonte platônica. Não será feita uma análise exaustiva do diálogo, não sendo esse o foco, mas serão extraídos dele, a partir de uma contextualização mínima, elementos cruciais, provenientes de Protágoras enquanto paradigma sofístico de uma perspectiva educacional. Tentar-se-á, dessa forma, priorizar ou pôr em foco o educacional que há no ponto de vista protagórico, isto é, antes de vê-lo de forma moral, social, econômica, ética ou – até – política, ouvi-lo-ei de forma pedagógica.

No início do diálogo, Sócrates, ao encontrar um amigo ocasionalmente, informa-lhe que vem do encontro com “o homem mais sábio de nosso tempo” (309d), Protágoras. Após o pedido do amigo, e como alega não ter outro compromisso, conta-lhe a conversação ocorrida no encontro. Dois pontos merecem destaque: 1. o final da narração Socrática termina exatamente onde começa o diálogo platônico, ou seja, há como que uma ‘circularidade’, a qual quiçá incite a uma releitura após as impressões iniciais ao cabo de uma primeira leitura. 2. Quem narra a conversação ocorrida é Sócrates, o que implica que, sendo o narrador-personagem, o mundo é abordado desde sua perspectiva (filosófico-dialética-maiêutica), não desde a de Protágoras (sofístico-‘retórica’). Um último ponto, não tão relevante, mas como detalhe curioso: ao fim da conversa com Protágoras, Sócrates afirma (362a) que vai embora porque tem um compromisso. Ora, se logo em seguida (temporalmente) afirma a seu amigo que não tem um compromisso, por isso pode narrar-lhe (310a) o encontro, de duas uma: “ou Sócrates mente a seus interlocutores ou possui uma memória fraca” (GABIONETA, 2013, p.15).

O relato de Sócrates começa contando que uma madrugada o jovem Hipócrates bateu em sua porta para dizer que, quando pensou em avisá-lo de sua busca por um escravo recém-fugitivo, uma intercorrência se passou: seu irmão informou-lhe a presença de Protágoras na cidade, por isso veio até Sócrates pedir que o acompanhasse e intermediasse seu aprendizado com Protágoras. Embora Hipócrates estivesse ansioso e quisesse ir açodadamente à casa de Cálías, onde se encontrava Protágoras, Sócrates o convida a dar uma volta e dialogar antes (311a). Desde aqui até o momento em que Protágoras, em resposta a Sócrates, começa a narrar o mito, estabelece-se uma discussão acerca do ensino, sobretudo do ensino sofístico, quanto a seus benefícios e perigos. Poder-se-ia ver aí uma recomendação que o autor Platão faz, por intermédio do protagonista Sócrates, ao leitor: para que tenha “os cuidados necessários à leitura de seu texto” (GABIONETA, 2013, p.16, nota 36).

No passeio, Sócrates indaga a Hipócrates qual sua finalidade ao aprender aquilo que Protágoras diz saber, ou seja, que profissão se adquire com esse ensino; ao que Hipócrates responde de imediato “sofista” (311c). Sócrates, então, primeiro pergunta se ele não se envergonha disso (312a), e na sequência, após a confirmação do jovem, difere duas finalidades da aprendizagem: ou se aprende para ser o mesmo (tal qual) o mestre, ou “para fins educativos, como convém a um jovem singular e livre” (312b). Essa segunda finalidade, a ‘boa’ finalidade, é seguida pelos “professores de gramática, cítara e ginástica” (312b), os quais ensinam cada qual o conhecimento de sua disciplina, e não a ser (professor) como ele(s). Em continuação, após Hipócrates defender que Protágoras “é repleto de sabedoria” (312c) e ensina a arte de bem falar, Sócrates contesta que muitos técnicos se dizem ‘sábios’ e interroga de que exatamente o sofista ensinaria a falar bem, ao que o jovem não responde (312e). Assim, depois de alertá-lo mediante a dúvida e a vergonha, Sócrates sintetiza: “sabes o perigo a que vais expor tua alma?” (313a).

Para ilustrar sua precaução, Sócrates utiliza a analogia com o corpo: assim como quando se arrisca danificá-lo em vez de fortalecê-lo, é prudente refletir e aconselhar-se com parentes e amigos; também se deve fazer isso – e ainda tomar outros cuidados adicionais – quando o risco da aprendizagem é à alma. Um dos cuidados é perceber que se trata da venda de um produto pelo comerciante-sofista, que, por isso mesmo, o elogia exageradamente. Outro é conseguir discernir, entre os vendedores, se há algum que sabe de fato exercitar a alma ou curá-la quando possuidora de um conhecimento maléfico; como quando se busca um professor de ginástica ou um médico que exercite ou cure nosso corpo (314d). Antes de comprar qualquer conhecimento, segundo o narrador-personagem Sócrates, seria importante conhecer “o que é benéfico ou prejudicial à alma”, para não correr “perigo algum” na compra (313e). Comprar alimento para o corpo, aliás, difere muito de fazê-lo para a alma: enquanto o primeiro pode ser guardado e transportado em potes, bem como consumido somente após a consulta prévia com um profissional que nos informe bem a quantidade e tempo de sua ingestão; o alimento da alma sempre é ingerido no momento (da aula), pois não há pote para guardá-lo, a não ser a (própria) alma (314a-b). Por tudo isso se faz tão importante uma avaliação de mais velhos antes da assimilação direta pela alma de um aluno (314b).

Sócrates narra então que, após haver convencido Hipócrates, chegam ao local, conversam mais um pouco antes de entrarem (o conteúdo dessa conversa nos é ocultado pelo narrador), e são barrados

por um guarda da entrada. Sócrates consegue convencer o guardião a autorizá-los e, ao entrarem, verificam que na casa estavam Pródicos, que havia discursado para alguns, agora estando deitado; Hípias, ao redor de cujo discurso astronômico encontravam-se outros jovens; Alcebiades, os filhos de Péricles, Agatão e alguns outros. Então chega Protágoras e pergunta a Sócrates se preferem falar-lhe em privado ou na frente dos que estavam ali naquele cômodo. Sócrates replica que o próprio sofista pode escolher o que melhor lhe convier, e que estão ali pelo desejo de Hipócrates de “tomar lições” dele (316b-c).

Protágoras argumenta que, sendo um estrangeiro muito procurado por jovens cidadãos que preferem “abandonar a companhia de seus parentes para se ligar a ele”, o que causa “muita inveja e inimizades”, “precisa tomar algumas precauções” (316d). Adiciona que “a arte sofisticada é muito antiga”, mas seus antigos praticantes, devido aos “percalços da profissão”, para se “resguardarem da inveja”, esconderam-nas sob as capas de outras artes: “Homero, Hesíodo e Simônides, da poesia”; “Orpheu e seus discípulos, dos mistérios e oráculos”; “Icos e Heródico, da ginástica”; “Agátocles e Pitóclides, da música” (316e). Embora pertença a essa tradição, Protágoras diz preferir assumir o que é, ao invés de se esconder: “sou sofista e ensino os homens” (317b). Também afirma que, devido a sua experiência, e caso Sócrates concordasse, nada lhe agradaria mais do que “falarem na presença de quantos se acham ali dentro” (317c). Assim que os ouvintes se assentam, Sócrates reafirma o motivo da vinda deles: Hipócrates “deseja muito tomar aulas” com Protágoras, e gostaria de saber “as vantagens que lhe adviriam de sua companhia” (318a).

Protágoras responde a Hipócrates que “retornarás a tua casa melhor do que eras, o mesmo acontecendo nos dias seguintes e nos subsequentes” (318a). Sócrates retruca que isso é o óbvio, pois sempre que alguém aprende algo que não conhecia antes, torna-se melhor. A questão seria em que ele se tornaria melhor. Caso procurasse um flautista ou professor de flauta, seria na arte de tocar flauta; de um pintor ou professor de pintura, aprenderia a arte de pintar. Questiona, então, de um sofista, o que realmente se aprende. Protágoras responde que ele, diferentemente dos outros sofistas, não se prende ao estudo incessante de diversas artes/técnicas, mas ensina o que o estudante “se propuser a estudar”, para que seja capaz de “dirigir melhor” sua (própria) vida tanto familiar quanto pública, sabendo ainda discorrer sobre os assuntos que esta última lhe pede (318e). Sócrates pergunta se isso faz referência à arte política (*tekhnépolitiké*), à formação do (bom) cidadão, ao que Protágoras confirma (319a).

Sócrates duvida ou desconfia de que realmente o sofista possuía essa virtude/excelência, e ainda que a possuísse, não poderia ensiná-la a ninguém, posto que não se pode transmiti-la. Prova disso seria que, nas assembleias, quando se necessita saber a respeito de construção, ouvem-se arquitetos; de música, músicos; porém, a respeito de arte política, qualquer um pode deliberar, seja “carpinteiro, ferreiro, sapateiro, mercador” (319d), sem ter aprendido de ninguém, o que mostra que tal *areté* não pode ser ensinada. Na vida privada ocorreria algo similar, como no exemplo de Péricles, o qual, embora tenha pagado mestres de diversas outras artes/técnicas a seus filhos, jamais pôde ensinar essa *areté* eles, nem ele nem ninguém. Além disso, muitos exímios cidadãos “não deixaram ninguém melhor, nem entre seus filhos nem entre outras pessoas” (320a-b). Por tudo isso, fica evidente que a *areté* não pode ser ensinada. Sócrates finaliza essa fala desafiando Protágoras a mostrar com mais evidência que a ‘virtude/excelência’ pode (realmente) ser ensinada. Antes de percorrermos o argumento oferecido por Protágoras, sobretudo por meio do mito de Prometeu, alguns comentários dessa primeira parte se fazem necessários.

5.2 A POSIÇÃO DE WERNER JAEGER

A obra de Jaeger *Paideia: a formação do homem grego*, cuja primeira edição em Alemão data de 1933, continua sendo uma referência para muitos estudos da cultura clássica, sobretudo no que se refere à educação. Devido a isso, vamos tomá-la em diversas instâncias, não tanto para corroborar a tese sustentada aqui, mas antes para exemplificar um modo filosoficamente domesticante, ainda que (considerado) ‘educacional’, de abordar a sofística, do qual esta tese (in)tenta distanciar-se. Chama a atenção que Jaeger se doutorou na Universidade Humboldt de Berlim em 1911, com uma tese sobre a *Metafísica* de Aristóteles; também que, em 1914, com apenas 26 anos, assumiu a cátedra de filologia clássica na Universidade da Basileia, a mesma que Nietzsche havia ocupado por cerca de 10 anos na década de 1870.

Em uma análise de fôlego, Jaeger traça o caminho que o movimento educacional fez na Grécia antiga, partindo “da antiga cultura aristocrática”, fazendo um longo percurso, segundo ele “circular”, para “voltar de novo a ligar-se, em Platão, Isócrates e Xenofonte, à velha tradição aristocrática e à sua ideia de *areté*”, depois dela ter “adquirido vida nova, sobre um fundamento mais espiritualizado” (JAEGER, 1995, p.338). O início do século V, justamente a época dos sofistas, é quando

“esse regresso ainda está longe”, pois neste momento o que importava era “romper com o preconceito mítico das prerrogativas de sangue”⁴³⁴. O classicista alemão reconhece na sofística “um movimento educacional muito poderoso”, o qual “pela primeira vez estende a vastos círculos e torna pública a exigência de uma *areté* baseada no saber”, educando não apenas “cidadãos”, mas inclusive “os chefes”⁴³⁵. Foi o período em que mais pessoas, até mesmo os simples cidadãos, tiveram “possibilidades de adquirir os fundamentos de uma cultura elementar, como em Atenas, embora o Estado não tivesse a escola na mão”⁴³⁶.

Conforme a leitura de Jaeger, nesse Estado democrático, que emergia cada vez mais forte e presente, composto de assembleias públicas onde a liberdade da palavra “tornou indispensável os dotes oratórios e até os converteu em autêntico leme nas mãos do homem de Estado”; a educação política dos chefes fez com que a “educação devesse se basear na eloquência”⁴³⁷. Aqui se inicia uma forma de avaliação que difere bastante da sustentada nesta tese, e pouco a pouco se mostrará por quê. Primeiro que ele enxerga na exigência de chefe o direcionamento da educação sofística, ou seja, vê como causa a formação de chefes, como consequência a educação sofística. Proponho no mínimo uma inversão de perspectiva, não domando a educação via política, mas reconhecendo o poder político *per se* da educação: a *paideia* sofística formava inclusive – ou talvez sobretudo – governantes e legisladores, como consequência ou efeito, não como causa. Prossigamos no viés dele para que outras instâncias deixem ainda mais explícita a diferenciação.

A afirmação de Jaeger: “É natural que encaremos os sofistas retrospectivamente pelo ponto de vista cético de Platão, para quem o princípio de todo o conhecimento filosófico é a dúvida socrática sobre a possibilidade de ensinar a *areté*”⁴³⁸ já começa a dar indícios de seu posicionamento: ele apoia – ou seja, compra ou diz ser ‘natural’ sem maiores ressalvas – a interpretação dada por Sócrates, no começo do *Protágoras* (bem como em outros diálogos platônicos), aos sofistas em geral, e a Protágoras em particular. Um pouco à frente, ele tenta minimizar: “Do ponto de vista histórico, a sofística é um fenômeno tão

⁴³⁴ *Idem*

⁴³⁵ *Ibidem*, p.339

⁴³⁶ *Idem*

⁴³⁷ *Ibidem*, p.340

⁴³⁸ *Ibidem*, p.340-341

importante quanto Sócrates ou Platão⁴³⁹, embora se possa ler como implícito que ‘do ponto de vista filosófico, obviamente não’. Jaeger vê ainda um objetivo na educação sofística: “a formação do espírito”, mesmo que reconheça nos sofistas “uma educação formal no mais alto sentido da palavra”⁴⁴⁰.

O ponto mais intrigante na análise de Jaeger vem agora: primeiro, reconhece que o que há em comum entre (praticamente) todos os sofistas não é apenas a relação entre retórica e educação, a ponto de Górgias só ensinar a retórica; mas “antes o fato de serem (todos) mestres da *areté* política”, “mediante o fomento da formação espiritual”⁴⁴¹. Em continuação, sugere o maravilhar-se perante tamanha “riqueza dos novos e perenes conhecimentos educativos que os sofistas trouxeram ao mundo”, ao criarem “a formação espiritual e a arte educativa que a ela conduz”⁴⁴². Todavia, logo na sequência mostra sua face domesticadora, quando alega que essa “nova educação”, como “ultrapassava o meramente formal e material”, atacando “os problemas mais profundos da moralidade e do Estado”, corria o risco de “cair nas maiores parcialidades, caso não se fundamentasse numa investigação séria e num pensamento filosófico rigoroso, que buscassem a verdade por si mesma”⁴⁴³. Em outras palavras: a sofística tem alguns méritos, mas *deve* buscar a verdade e basear-se na filosofia, senão degenera. O pano de fundo daquela velha história platônico-aristotélica se assenta aqui novamente: um *pseudoconhecimento* que se traveste de filosofia.

Mais adiante, Jaeger prossegue que tal fato desencadeia a problemática da posição sofística na história da filosofia e da ciência gregas. Espanta-se que muitas histórias da filosofia grega tragam os sofistas. Seu argumento é que, como os sofistas são mestres da *areté*, relacionam-se “com a vida e com a prática, e não com a ciência”. Uma maneira simples, direta, rápida – e domesticadora – de resolver a polêmica ‘vida ativa x vida contemplativa’, a qual retomaremos à frente para expor melhor sua complexidade. Como exemplo, cita a história da filosofia fornecida por Aristóteles na *Metafísica*, a qual não traz os sofistas, e sabemos muito bem o porquê. Cita ainda histórias “mais recentes da filosofia, que os consideram fundadores do subjetivismo e

⁴³⁹ *Ibidem*, p.341

⁴⁴⁰ *Ibidem*, p.342

⁴⁴¹ *Ibidem*, p.243

⁴⁴² *Idem*

⁴⁴³ *Idem*

do relativismo filosóficos”⁴⁴⁴. Já vimos, em um capítulo anterior desta tese, que a sofística não deveria ser reduzida a um subjetivismo nem a um relativismo, pois já é um viés domador de sua efetiva força. Jaeger, porém, nem essa redução permite, defendendo categoricamente que “é um erro evidente de perspectiva histórica pôr os mestres da *areté* ao lado de pensadores filosóficos tais como Anaximandro, Parmênides ou Heráclito”⁴⁴⁵.

Em sua via, que segue rastros ecoantes de Platão, Aristóteles e – até – Hegel, Jaeger atribui o aparecimento dos sofistas a uma “necessidade histórica”, cuja “prova” estaria no “interesse cada vez maior da filosofia pelos problemas do homem”, tornados “objetos” a serem determinados “com exatidão cada vez maior”⁴⁴⁶. Mesmo assim, a “exigência que os sofistas vêm satisfazer não é de ordem teórica e científica, mas sim de ordem estritamente prática”⁴⁴⁷. Como resultado dessa exclusão dos sofistas da filosofia, adivinha a quem o classicista alemão os vincula: à ‘literatura’, ou melhor, à poesia e sua tradição ‘educativa’, desde Homero e Hesíodo até Teógnis, Simônides e Píndaro. Segundo Jaeger, o que os sofistas fizeram, então, foi “transplantar a uma nova prosa artística” os “gêneros de poesia parenética (sagrada) onde o elemento pedagógico se revelava com maior vigor”⁴⁴⁸, o que explicaria a constante emulação da poesia operada pela sofística. Desse viés, os sofistas seriam imitadores frustrados da poesia, a qual interpretariam em um viés principalmente utilitário.

A paródia e ridicularização que o autor Platão faz da vaidade e ‘grotesca’ autoconsciência sofísticas é aprovada por Jaeger, que os compara aos literatos (sempre a ‘literatura’) do Renascimento: Hípias seria o *homem universal*, na medida em que “falava de todos os ramos do saber, ensinava todas as artes e só ostentava no corpo vestes e adornos feitos por suas mãos”; os demais seriam “mescla de filólogo e retor, pedagogo e literato”⁴⁴⁹. Ressoa nesse ponto o tal do ‘mostro tricéfalo’ atribuído pejorativamente às misturas sofísticas; aqui no caso seria ainda ‘quadricéfalo’, sendo que nenhuma das quatro ‘caras’ mostra-se filosófica. Ainda mais, os sofistas são “dignos sucessores dos poetas parasitas”, os quais no século VI a.C. viviam “nas cortes dos

⁴⁴⁴ *Ibidem*, p.344

⁴⁴⁵ *Idem*

⁴⁴⁶ *Ibidem*, p.345

⁴⁴⁷ *Idem*

⁴⁴⁸ *Ibidem*, p.346

⁴⁴⁹ *Ibidem*, p.347

tiranos e nas casas dos nobres abastados”⁴⁵⁰. Sofística equivalente à sanguessuga, interesseira e mercenária: nada de novo nesse antigo estereótipo – moral ou socioeconômico – com nova roupagem. O fato dos sofistas serem viajantes e andarilhos, ou seja, esse modo de vida ter sido possível na Grécia clássica, já implica de imediato, para Jaeger, que a educação deles era “individualista em sua raiz mais íntima, por mais que se falasse da educação para a comunidade”⁴⁵¹. Os sofistas seriam os individualistas mais representativos de uma sociedade (que tende a ser) individualista.

Para finalizar: os sofistas são sim significativos, desde que os mantenhamos na história da educação. Além disso, fazem parte do “desenvolvimento do humanismo”, sendo um estágio que, embora importante, Platão supera para conseguir “a verdadeira e mais alta forma do humanismo”⁴⁵². Em consequência, “há nos sofistas sempre algo de incompleto e imperfeito”, o que prova não ser a sofística “um movimento científico”, mas apenas “a invasão do espírito da antiga física e ‘história’ dos Jônios”, agora aplicado a “problemas pedagógicos e sociais que surgiram em consequência da transformação do estado econômico e social”⁴⁵³. A sofística, portanto, a partir de Homero, teria traduzido à sua era mais racionalista o conceito educativo presente antes na poesia, levando, assim, a ciência jônica a ampliar-se até os campos ético e social, paralelamente ao físico, abrindo espaço a uma (posterior) “verdadeira filosofia política e ética”⁴⁵⁴. A (obra) sofística se restringe, pois, à prática e, no máximo, à esfera formal (não científica). O legado que a educação sofística deixa, segundo Jaeger, é “o germe da luta pedagógica”: “o duelo entre filosofia e retórica”⁴⁵⁵.

Não é difícil perceber que, desde tal ponto de vista quanto à sofística, o qual definitivamente não é primeira nem estritamente educacional, mas antes filosófico-ético, sociopolítico e/ou moral; a (força) sofística – inclusive educacional – é domada, completamente neutralizada ou subjugada por critérios ora filosófico-éticos, ora socioeconômicos, ora morais. Até a retórica citada no final pelo classicista alemão (muito) provavelmente deve ser a retórica circunscrita por certa filosofia platônica ou aristotélica, o que cheira à velha

⁴⁵⁰ *Idem*

⁴⁵¹ *Idem*

⁴⁵² *Ibidem*, p.348

⁴⁵³ *Idem*

⁴⁵⁴ *Idem*

⁴⁵⁵ *Idem*

distinção ‘retórica sofista’ e ‘retórica filosófica’, ou sofística e dialética. Talvez aí, nesse antigo estereótipo reforçado e avalizado tantas vezes até recentemente, esteja o germe genealógico da frequente birra e aversão – citada por Masschelein e Simons (2017a) – que um tipo (talvez até predominante) de filósofo muitas vezes sente pelo professor/educador. Jaeger não faz nada mais que corroborar essa cisão entre filosofia e sofística, entre filosofia e educação gregas, entre filosofia e retórica. Ao agir assim, acentua a domesticação da educação pela (ou por uma) filosofia, por mais que tente focar a *paideia* (formação). O ponto de vista da minha tese sustenta uma perspectiva que se diferencia da de Jaeger, portanto se diferencia também da visão socrática de Protágoras no diálogo platônico homônimo, ao qual voltaremos a seguir.

5.3 OLHAR E OUVIR EDUCACIONALMENTE A SOFÍSTICA

Ao invés de, como Jaeger, funcionalizar e instrumentalizar a sofística em prol de um interesse humanista, fundamentado sobre determinações históricas, político-sociais e filosóficas, em que a necessidade de uma progressão histórica leva ao verdadeiro e mais alto humanismo em Platão e Aristóteles; opto por caracterizar o que a sofística é e faz não por critérios alheios (históricos, políticos, filosóficos etc.) a ela, mas sim pelos intrínsecos, extraindo dos próprios textos – de preferência sofísticos – o que há de educacional nela. Antes de nos aproximarmos mais de como Protágoras argúi que a *areté* pode sim ser ensinada, apenas alguns breves comentários do que foi visto até aqui do diálogo platônico. Pra começar, o critério ético e algumas vezes até mesmo moral de Platão-Sócrates vincular os filósofos à (suposta) verdade, e os sofistas, à falsidade, fica no mínimo estremecido, ao Sócrates dizer claramente que tem um compromisso para Protágoras, e logo em seguida que não o tem para seu amigo. Mas a intenção desta tese não é seguir por este viés ético-moral da ‘verdade’ ou ‘falsidade’.

Nos primeiros parágrafos, perante Hipócrates, reforça-se a imagem do sofista como vergonhoso e mercenário mercador, que pode danificar a alma, logo perigoso, e por isso caberia ao filósofo purificá-lo. Tal ‘purificação’ estaria no conhecimento prévio do que é benéfico e prejudicial à alma. Até aqui nada muito fora do esperado, ao contrário, uma imagem a ser reiterada, pois Protágoras aparece – enquanto sofista-mor – não só no diálogo homônimo, mas em outros nove diálogos platônicos: Teeteto, Hípias maior, República, Crátilo, Sofista, Leis, Fedro, Eutidemo e Mênon. Cinco pontos, porém, fornecem pistas educacionais à sofística: 1. enquanto Sócrates busca incessantemente

uma *finalidade* ao ensino, o ensino sofístico não pré-definido, tanto que não se sabe bem qual ‘profissão’ se terá após a ‘aprendizagem’, nem de que o sofista fala bem. Ser sofista – a ‘profissão’ a que se chega aprendendo de um sofista, segundo Hipócrates –, do ponto de vista da filosofia, não é bem uma ‘profissão’, o que recai naquele conhecido medo ou receio filosófico de seu poder, inclusive – intrinsecamente – político. Ser sofista é, portanto, como estar às *margens* (pelo menos do estabelecido filosoficamente).

Ponto 2: o perigo da sofística à alma, exposto por Sócrates, é ainda pior que os perigos de um alimento ao corpo. Aqui já se esboça a analogia a que Sócrates chega no *Górgias*: a de que, assim como a culinária pode se mascarar de medicina, a sofística pode se mascarar de legislação, e a retórica, de justiça. O perigo, do ponto de vista Socrático, reside no fato do alimento à alma não poder ser transportado nem consumido após aval de um especialista/profissional, mas ter que ser assimilado diretamente na aula. Vincula, então, a aula à necessidade de avaliação anterior desse ‘alimento espiritual’, feita por alguém mais velho, para evitar ‘intoxicação espiritual’. De um ponto de vista sofístico, no entanto, ressalta-se que o momento da aula é crucial, pois é onde se traz ao *presente* o estudante. Além do mais, ela não se vincula nem é determinada por qualquer imposição (ética ou moral) externa ou exterior. O ensino sofístico mostra-se, assim, *profano*, pois desrespeita o tradicional uso (religioso, moral, social, político) que se atribui a determinadas coisas, justamente quando elas (natureza, astronomia, linguagem, política, filosofia etc.) passam a ser *matérias de estudo*.

Ponto 3: não custa lembrar que estamos dentro de um diálogo de Platão, cujo narrador-personagem é Sócrates. Por isso todo meu esforço de fazer uma leitura ‘educacional’, não através das lentes de Sócrates, como normalmente se faz. Uma das primeiras falas de Protágoras traz uma instância bem relevante da educação sofística: após dizer que precisa se precaver da inveja e inimizade geradas – o que remete ao temor de boa parte da sociedade, inclusive de boa parte da filosofia, ante eles –, cita a hipótese de que isso advenha de muitos jovens *abandonarem seus pais e parentes* para se ligarem a ele. Evidencia-se, assim, que a educação sofística *suspende* ou *interrompe*, ainda que temporariamente, os laços – imposições, determinações – familiares. Chama a atenção ainda a tradição sofística em que Protágoras vê a poesia, a música, o mistério oracular e até a ginástica reunidos em um gênero comum, a sofística. Com a diferença de que, enquanto os poetas, músicos, profetas oraculares e ginastas, que (sabem que) são sofistas, não o assumem por precaução ao receio social; o sofista o assume sem

medo. Assume que é sofista, logo, que *ensina* jovens. Ser sofista é ensinar. Ser sofista é ser professor. Ser sofista é ser educador.

Ponto 4: Como Protágoras pergunta gentilmente a Sócrates se gostaria que falassem em privado ou em público, Sócrates replica que ele poderia escolher. Protágoras, então, justifica que, devido a sua experiência de muitos anos tanto de vida quanto de sofística, ser-lhe-ia muito mais agradável falar a quantos se achassem no recinto. De um ponto de vista ético-filosófico ou moral, isso soa à arrogância ou vaidade, no sentido de querer aparecer em vez de prezar a contenção. De um ponto de vista (primeiramente) educacional, no entanto, ressalta-se que o discurso sofisticado é educacional na medida em que se dirige a todos (em geral) e a ninguém (em particular), típico da *epideixis*, e diferentemente da dialética socrática. É um discurso, portanto, *público*. Em nossa época atual, de modernidade líquida, em que o fetichismo da subjetividade e da individualidade se sobressaem, talvez seja importante voltarmos a pensar um discurso despersonalizado, não-individualizado.

Ponto 5: quanto mais avança o diálogo, mais se torna manifesta a dificuldade de se estipular uma meta única, um *télos*, à educação sofisticada, bem como a impossibilidade de subordiná-la *a priori* a qualquer determinação ou imposição ética, filosófica ou histórica. Em suas tentativas de responder à maiêutica até certo ponto constrangedora de Sócrates, Protágoras primeiro diz que Hipócrates voltará à sua casa melhor do que era, ou seja, estará mais treinado, exercitado, bem-educado; em outros termos, estará mais bem preparado para o que advier na esfera privada ou pública, pois andaria testando seus limites ao estudar. Sócrates insiste na finalidade: preparado para (ser o) quê? A princípio, é notório que pouco importa para quê, ou melhor, que isso cabe ao estudante decidir. A educação sofisticada manifesta-se *sem destino* específico, e o que Sócrates vê como um dos piores defeitos, o sofista vê como qualidade. Ao ser sem destino, o estudante pode eleger, após estudar com um sofista, por sua conta e risco, seu próprio destino: professor, legislador, guerreiro, comerciante, filósofo ou outro. Após a insistência socrática, Protágoras esclarece: vai ensinar aquilo que o estudante “se propuser a estudar” (318e), para que ele possa conduzir melhor sua vida privada e *pública*, por conta própria.

Em síntese, antes mesmo da argumentação principal de Protágoras acerca de como a *areté* pode ser ensinada, já emergem formas educacionais (tipicamente) sofisticadas: 1. não visa a uma *finalidade* ou profissão específica; 2. a *profanação*, que transforma coisas (sociais, políticas, religiosas,...) em matéria de estudo, trazendo o aluno à companhia dela *no agora*; 3. *interrompe* ou *suspende* a ligação –

imposição, determinação – familiar ou comunitária; 4. é (um ensino)*público*, para todos (em geral) e para ninguém (em particular); 5. é (uma educação) sem *destino* (específico), para que o estudante, após estudar e se preparar, possa eleger *seu*(próprio) destino. Assim, levando esses indícios em conta, estamos preparados para prosseguir dando ouvido a Protágoras.

5.4 O MITO DE PROMETEU

Protágoras, após perguntar aos ouvintes se preferiam que discorresse por meio de uma argumentação ou de um mito, e obter respostas para que escolhesse o que lhe aprouvera, opta por iniciar pelo mito. Resumo, então, sua narração:

Houve um tempo no qual os deuses estavam sós. Quando chegou o momento indicado pelo Destino, eles então *plasmaram* as criaturas por meio do fogo, da terra e de elementos a eles misturados (320d). Um pouco antes de trazê-las à luz, encarregaram os irmãos Prometeu e Epimeteu de proverem o necessário a cada uma e conferir-lhes as qualidades. Entretanto, Epimeteu convence Prometeu de que realizaria sozinho tal repartição, e que este poderia inspecionar quando pronta. Foi assim que Epimeteu – etimologicamente “aquele que pensa após” (CASSIN, 2005, p.333) – doou a alguns “a força sem a velocidade”, a outros a velocidade sem a força; a uns a grandeza, aos pequenos, asas para fugir ou habitações subterrâneas (320e). Desse modo procurou balancear a repartição, para que nenhuma espécie se extinguísse: após capacitá-las a evitar a mútua destruição, equipou-as – para resistir às intempéries de Zeus – “com uma abundante cobertura de pelos e espessas peles”, capazes de “proteger do mau tempo”, agasalhar e “evitar queimaduras” (321a). Calçou ainda os pés ou as patas delas com cascos e peles espessas e sem muita irrigação. Diversificou a alimentação para que não faltasse: a uns, a erva; a outros, os frutos ou raízes; a terceiros, a carne de outros animais. Garantiu que os predadores se reproduzissem menos que as presas (321b).

Não obstante, fazendo jus a seu nome, só no final notou que as capacidades e habilidades haviam sido harmonicamente distribuídas entre todas as criaturas não-falantes, ficando a raça humana sem nada. Isso o embaraçou, deixando-o sem saber o que fazer, quando chegou Prometeu – etimologicamente “aquele que prevê” (CASSIN, 2005, p.333) e reparou o que tinha passado: o homem, diferentemente das outras raças, sem qualquer provimento, sem armas naturais, com pés e pele frágeis, nu (321c). Como o dia de lançar o homem à terra já havia

chegado, no afã de salvá-lo da morte certa, Prometeu rouba a sabedoria artística (*enteikhnon sophian*) que tanto Atenas (deusa da sabedoria) quanto Hefesto (deus proficiente nas técnicas, sobretudo do ferro, as quais dependem do fogo) possuem em comum. O homem recebe, assim, a “sabedoria que diz respeito à vida”, mas ainda era órfão da “sabedoria política”, a qual estava com Zeus (321d). Por isso que o homem tem uma parte na divindade e habitualmente lida com o divino.

As artes adquiridas pelos humanos possibilitaram a construção de “habitações, vestimentas, calçados, agasalhos”, e até a extração alimentícia da terra (322a). Estavam, porém, dispersos, já que não havia cidade (*pólis*). Ademais, padeciam dos ataques das feras, pois eram mais fracos que elas em tudo, e o conhecimento das artes não supria suficientemente na guerra quanto na nutrição, visto que ainda não dominavam a arte política, à qual a arte da guerra pertence. Embora tentassem se reunir e fundar comunidades, sem a arte política isso era inviável, permanecendo injustos uns com os outros, dispersando-se e morrendo (322b). Zeus, “temendo que essa raça se extinguisse por completo”, encarregou Hermes de enviar-lhes *aidós* (respeito) e *diké* (justiça), a fim de que pudesse haver cidades e “laços de amizade” em um “mundo reunido” (322c). Hermes então questiona Zeus como deveria repartir essa arte, se deveria fazê-lo como em outras, nas quais um que a domine já é suficiente para muitos que não a dominam, por exemplo um médico para muitos não-médicos.

Zeus lhe responde que não deveria reparti-la como as outras, mas sim distribuí-la entre *todos*, pois “as cidades não existiriam se somente poucos (*oligoí*) a tivessem *em comum*, como ocorre nas outras artes” (322d). Zeus ainda pede para promulgar em seu nome “uma lei de distribuição segundo a qual quem não tiver *em comum* respeito e justiça” não pode nem deve viver na cidade ou em comunidade, podendo até ser “condenado à morte como uma doença à *pólis*” (322e). A partir desse ponto, Protágoras inicia seu discurso (*lógos*), que nada mais faz do que explicitar o *mythos*. Parece ser pertinente, dessa maneira, determo-nos um pouco mais no mito.

5.4.1. Uma leitura humanista do mito

Jaeger (1995, p.349-350) assevera que “os sofistas foram considerados os fundadores da ciência da educação, estabeleceram os fundamentos da pedagogia e, ainda hoje, a formação intelectual trilha, em grande parte, os mesmos caminhos”. A questão fundamental para ele seria, então, “se a pedagogia é uma ciência ou uma arte”, apesar dos

sofistas terem chamado de *tekhné* “a sua teoria e arte da educação”⁴⁵⁶. Não obstante, com sua leitura domesticadora da sofística, que parte não de um viés educacional, mas sim de um determinismo histórico e ético-filosófico, este último apoiado em (certa leitura de) Platão e Aristóteles; vê no fato de Protágoras denominar sua profissão de *tekhné* política uma “conversão da educação numa técnica”⁴⁵⁷. Esse seria um caso particular da “tendência geral daquele tempo” em “dividir a vida inteira em compartimentos separados, concebidos com vistas a uma finalidade e teoricamente fundamentados num saber adequado e transmissível”⁴⁵⁸. Por isso teria sido uma época áurea de especialistas e obras especializadas em arte medicinal, matemática, dramática, gímnico, musical, escultural etc. Os sofistas, nessa esteira, dividiriam em dois patamares distintos a “evolução cultural”, o que estaria indicado no referido mito. O primeiro patamar seria o da civilização técnica, denominado o “dom de Prometeu”, adquirida com o fogo e condenada à ruína e à guerra de todos contra todos. O segundo patamar, segundo Jaeger, seria o “dom do Direito”, que “possibilita a fundação do Estado e da sociedade”⁴⁵⁹.

Mesmo Jaeger, com toda sua domesticação da sofística, reconhece – pelo menos aqui – em Protágoras certa ‘originalidade’: logrou diferenciar o saber técnico, possuído unicamente pelos especialistas, do saber “da justiça e da lei”, que pertence a todos e sem o qual o Estado não subsistiria. Enquanto os outros sofistas se contentam em transmitir a sabedoria, Protágoras – pela lente de Jaeger – “ordenaria a educação humana por sobre todo o reino da técnica”, separando “a cultura propriamente dita de um saber-poder técnico”, o que faria dele um “humanista”⁴⁶⁰, ligado mais a um estágio do saber-poder cultural ou político. Segundo ele, a palavra *tekhné* é então imprópria a esse saber-poder político (não técnico) obtido por meio da ação (não da teoria). Seria algo como “uma vocação”, mais próxima da “universalidade e totalidade” do que as “técnicas profissionais”⁴⁶¹. Apoiado pela afirmação de Protágoras no diálogo platônico, Jaeger considera absoluta ‘verdade’ que os outros sofistas, pois, “estragam a juventude” ao se

⁴⁵⁶ *Ibidem*, p.350

⁴⁵⁷ *Ibidem*, p. 349

⁴⁵⁸ *Idem*

⁴⁵⁹ *Idem*

⁴⁶⁰ *Ibidem*, p.350

⁴⁶¹ *Idem*

basearem em um mero “saber técnico sobre objetos particulares”⁴⁶². Protágoras, todavia, não só se diferencia deles como ainda, segundo Jaeger, estabelece uma “educação política verdadeiramente universal”⁴⁶³.

A partir daí, o classicista alemão principia então o ‘encaixe’ – até – de Protágoras, último sofista que restou após a desqualificação dos outros, em sua teoria evolucionista da história, instrumentalizando a educação protagórica em prol de seu interesse ‘humanista’ e ‘progressista’. Primeiro, chama essa educação de Protágoras de ética e política. Em seguida, considera-a “um traço fundamental” em direção a “uma essência da verdadeira *paideia* (formação)”⁴⁶⁴. Essa formação ‘verdadeira’, obviamente, aparecerá em Platão e Aristóteles, quando o Estado “deixa de ocupar o lugar supremo”, e com isso permite manifestar-se um “humanismo puramente estético”⁴⁶⁵. A contribuição de Protágoras restringir-se-ia, nesse diapasão, a ter formulado embrionariamente o conceito de uma “educação universal”, o que o tornaria um típico “humanista”. Para Jaeger, Platão “ultrapassa a ideia de educação dos sofistas, precisamente porque volta atrás e remonta às origens”⁴⁶⁶. Assevera que ao verdadeiro humanismo não são necessários “o ceticismo, nem o relativismo epistemológico, tampouco a indiferença religiosa dos sofistas”⁴⁶⁷. Apesar de todas essas alegações, reconhece que “Platão e Isócrates adotam ideais educacionais dos sofistas e nelas introduzem diversas modificações”⁴⁶⁸.

Em seu viés de progressão histórica da educação, Jaeger concede aos sofistas – especialmente a Protágoras – apenas o mérito de, em um período em que as normas se dissolviam, terem fixado a norma da educação “na forma humana, tornando-se formal”⁴⁶⁹. Essa situação, conforme tal visão ‘humanista’, já se repetiu na história algumas vezes, e seu caminho evolutivo indica ser “essencial”, após essa formalidade, “voltar o olhar para trás – à plenitude das forças formativas religiosas e morais, encaradas como o verdadeiro espírito –” e, simultaneamente, “para frente – ao problema religioso e filosófico de um conceito de ser

⁴⁶² *Idem*

⁴⁶³ *Ibidem*, p.351

⁴⁶⁴ *Idem*

⁴⁶⁵ *Idem*

⁴⁶⁶ *Ibidem*, p.353

⁴⁶⁷ *Ibidem*, p.352

⁴⁶⁸ *Ibidem*, p.351

⁴⁶⁹ *Idem*

que envolva e proteja o homem, delicada raiz, mas que lhe ofereça também o solo fértil onde se possa fixar”⁴⁷⁰. Para completar, dá como certo que “toda educação se baseia nestes dois problemas”⁴⁷¹: moral e do ‘ser’.

Assim, Platão teria conseguido não só completar, mas antes destruir o ‘humanismo’ sofista. Vemos aqui uma clara concepção de educação subordinada, simultaneamente, à moral e à tradição (inclusive religiosa); e à filosofia e ao ‘ser’. Só assim a educação da planta homem pode se proteger, se fixar e ser envolvida. A questão é: se proteger de quê? Talvez da extrema força que a (própria) educação tem, caso não seja domada pela tradição, nem pela moral, tampouco pela filosofia, muito menos pelo ser. Não interpretaremos, portanto, o mito como Jaeger o faz. Preferimos deixar a educação sem rédeas, em/com toda sua imprevisibilidade assustadora. Está mais do que na hora de liberar o educacional de qualquer moral (filosófica) e do ‘ser’.

5.4.2 Uma leitura sofística

Seguramente diferente é a leitura da Bárbara Cassin do mito de Protágoras. Apesar da insurgência de Sócrates tanto no *Protágoras* quanto no *Górgias*, o sofista obstinado permanece em sua postura de que a *areté* pode sim ser ensinada. Os exemplos de Sócrates que apoiam sua descrença são “pais e estadistas célebres por sua virtude, mas consternados com filhos e concidadãos pouco recomendáveis” (CASSIN, 2005, p.68). Segundo ela, embora pareça que o sofista defende uma política dependente da ética para que possa se conformar a cidade, por ser “inconcebível sem a participação de todos em *aidós* e *diké*”⁴⁷² – traduzidos muitas vezes como ‘pudor’ e ‘justiça’ –; um reexame mais acurado mostrará que não é bem assim. A arte política, concentrada em *aidós* e *diké*, que falta aos homens no mito mesmo depois de possuírem o fogo e a sabedoria das artes/técnicas, não é necessária só para proteger-lhes dos animais ferozes, mas sobretudo para permanecerem juntos sem injustiças: “para que pertençam às cidades as estruturas e os laços de amizade próprios para reunir” (PLATÃO, *Protágoras*, 332c).

A autora francesa propõe interpretar os termos literalmente: *aidós* expressa “o sentimento do olhar e da espera de outrem, o respeito da

⁴⁷⁰ *Ibidem*, p.352-353

⁴⁷¹ *Ibidem*, p.353

⁴⁷² *Idem*

opinião pública, e com isso o respeito de si mesmo” (CASSIN, 2005, p.68). *Diké*, por sua vez, “antes de a ‘justiça’, portanto o ‘processo’ e o ‘castigo’; designa a ‘regra’, o ‘uso’, tudo o que se pode exibir (*deiknymí*): a norma pública da conduta”⁴⁷³. Nessa linha, *aidós* seria a “motivação para respeitar a *diké*”, e *diké* só ganha força “à medida que cada um experimenta o *aidós*”⁴⁷⁴. Portanto, como se trata de uma combinação entre ‘respeito’ e ‘norma’, não há “qualquer matéria de intenção ética”, tampouco “autonomia de um sujeito moral”; mas sim “regras do jogo público, sempre mediatizado pelo olhar de outrem”⁴⁷⁵. Por sinal, tal jogo público “exige necessariamente a hipocrisia”: Protágoras, em seu discurso que comenta o mito, reinterpreta os “doentes” condenados por Zeus, enfatizando que “todos os homens devem se dizer justos, quer sejam ou não, e aquele que não imita a justiça é um louco” (PLATÃO, *Protágoras*, 323c). O mito não deve ser reduzido, então, a uma espécie de “fundação ética do político” (CASSIN, 2005, p.69).

Antes de debruçar-se sobre qual seria o paradigma de *areté* política, é conveniente recuar e questionar a própria *areté* em sua etimologia. Formada a partir do superlativo de *agathós* (‘bom’), “designa todas as modalidades de *excelência*, as do corpo”, normalmente reduzidas à coragem; e “as da alma”⁴⁷⁶, normalmente reduzidas à virtude. Aristóteles (*Ética a Nicômaco*, II, 6, 1106, a16-18), por exemplo, cita a “*areté* do olho” para se referir a uma constituição bem feita do olho, que possibilita uma boa visão. Protágoras compara assim a *areté* (excelência/virtude) enquanto *competência* no domínio das técnicas em geral (arquitetura, música etc.) com a *areté* enquanto *valor* no domínio da política (PLATÃO, *Protágoras*, 323a1), ou seja, a simples ‘virtude’⁴⁷⁷ com a excelência do homem⁴⁷⁸. Dessarte, a questão socrática – “A *areté* pode ser ensinada?” – torna-se, para não dizer mais, ambígua ou homonímica, na medida em que qualquer tradução (excelência, virtude, mérito, valor) não será totalmente adequada, pois jamais fará sentido em todas as ocorrências. Cassin (2005, p.337) opta por ‘excelência’ com vistas a, pelo menos, “sublinhar a relação, indispensável à argumentação de Protágoras, entre artes/técnicas e

⁴⁷³ *Idem*

⁴⁷⁴ *Idem*

⁴⁷⁵ *Idem*

⁴⁷⁶ *Ibidem*, p.336

⁴⁷⁷ *Ibidem*, 328b1

⁴⁷⁸ *Ibidem*, 325a2

política”. No entanto, quando Sócrates a utiliza, de uma forma mais próxima à certa problemática ética ou moral, talvez ‘virtude’ coubesse melhor.

Como um apêndice a essa problemática levantada, o trabalho de Eliana Curado, *O movimento sofista e o ensino da areté* (2010), contribui em várias instâncias, ainda que eu não subscreva alguns resultados a que se chega em sua investigação, referentes à relação entre filosofia e sofística. No tocante à *areté*, não obstante, sem dúvida é uma pungente contribuição, posto que, tendo-a como fio condutor, mostra que seu sentido estava longe de ser unívoco ou ‘o mesmo para o locutor e o interlocutor’ (parafraçando Aristóteles). Pelo contrário, cada sofista teve uma concepção distinta de *areté*: Górgias, por exemplo, considerava-a enquanto força/poder da retórica; Protágoras, enquanto excelência política; Hípias, enquanto polimatia ou erudição teórico-prática. Como se não bastasse, enquanto os sofistas atribuíram uma polissemia à *areté*, estritamente relacionada a como cada qual abordava o pedagógico, ou seja, o que deveria ou poderia ser ensinado; uma visão mais socrático-platônica preocupou-se com a unidade da *areté*, vinculada a virtudes como verdade e bondade, ou seja, tratou-a em um campo semântico completamente outro, criticando a tradição homérica herdada pelos sofistas. Segundo Eliane, a ‘virtude’ que Sócrates pensa ser impossível ensinar, portanto, não é a mesma ‘excelência’ que Protágoras defende ser possível. Ela chega então a uma interessante consequência de que a crítica socrático-platônica à sofística, “embora procedente *per se*, permanece externa a ela, pois afirma um sentido de *areté* que não está presente nela, e nem poderia estar” (CURADO, 2010, p.8).

Para Cassin, o modelo de *areté* política que o mito de Protágoras nos traz “não é senão, mais uma vez, o próprio *lógos*” (CASSIN, 2005, p.69). Segundo ela, há vários ensinamentos dessa excelência que se embaralham: a criança no começo de seu trato com a convenção das palavras, depois aprendendo a ler, escrever e compor música; posteriormente, a interpretação das leis escritas, bem como sua reprodução ou até formulação no caso dos magistrados ou juristas. É Protágoras quem diz: “Buscar o professor de *areté* é como buscar quem ensine a *helenizar*” (PLATÃO, *Protágoras*, 327e - 328a). Política e linguagem, ou mais precisamente, política e língua grega, “estão assim imbricadas” (CASSIN, 2005, p.69). Talvez por isso que Élio Aristides, sete séculos depois, reescreve o mesmo mito colocando a excelência retórica no lugar de *aidós* (respeito) e *diké* (regra/norma pública). Como os homens de Prometeu conseguiam “articular o som e as palavras”

(PLATÃO, *Protágoras*, 322a), mas “nem por isso conheciam o Grego ou a arte de bem falar”; a explicitação que Protágoras dá no diálogo platônico homônimo “faz da instituição do político ao menos um *análogon* da excelência discursiva” (CASSIN, 2005, p.69).

A síntese da leitura de Cassin manifesta-se em um paradoxo, inerente tanto ao ensino de Protágoras quanto ao mito citado: da mesma forma que “todos na cidade ensinam a falar grego”, todos também “ensinam a *areté*”, já que “todos conhecem tudo isso”⁴⁷⁹. Nesse ponto o mito funda a democracia: “todos, sem exceção, participam do político assim como falam”⁴⁸⁰. Todavia, assim como há alunos “melhores que outros”, também há professores melhores “que cobram por isso”: o mito, aqui, funda a aristocracia, onde “alguns são diferentemente ‘melhores’, sendo reconhecidos como tal e devendo ser escutados”⁴⁸¹. Quem liga democracia à aristocracia é a *paideia* ou pedagogia. Mas a escolha de “um mestre pago ao invés de um filósofo-rei que subjuga talvez seja a maneira propriamente sofística (...) de desunir ética e política, assegurando, simultaneamente, a democracia”⁴⁸². E de toda forma, a democracia ligada à Protágoras, ainda que aristocrática, distancia-se bastante da oligarquia aristocrática de déspotas e de – muitos – filósofos.

5.4.3 Outra leitura sofística

Outra exegese, a de Paulo Pinheiro, atenta-se para as alterações que o mito sofreu, enfatizando que jamais se pode esquecer que é uma versão platônica a que dá voz a Protágoras. Este, infelizmente, não teve a mesma sorte que Górgias, do qual dois escritos originais nos chegaram (*Elogio de Helena* e *Defesa de Palamedes*), bem como duas paráfrases (de Sexto Empírico e do anônimo pseudoaristotélico *De Melisso, Xenófanes e Górgias*) do *Tratado do não-ser*. De Protágoras, nenhum escrito inteiro nos chegou, nem original nem parafraseado. Não há como não considerar a obra platônica, portanto, onde mais se dá voz a Protágoras, embora isso deva ser feito com ressalvas, para não servir aos interesses ontológico-dialéticos, como muitas vezes foi (e vem sendo) feito. Outras versões confirmam que o roubo do fogo e das técnicas que o acompanham, feito pelo Titã Prometeu, é o responsável por constituir

⁴⁷⁹ *Idem*

⁴⁸⁰ *Idem*

⁴⁸¹ *Idem*

⁴⁸² *Idem*

a raça humana. Em outros termos: na visão dos antigos gregos, “o *anthropos* era então apresentado como o fruto de uma ação litigiosa, um roubo, que se confundia com o mesmo ato da aquisição das técnicas/artes (*tekhnai*)” (PINHEIRO, 1999, p.29).

A versão do autor Platão, ao mesmo tempo em que remete a Protágoras, apresenta a maneira platônica de se servir da narração de um mito. É bem provável que Protágoras de fato usasse mitos em suas *epideixis* (performances), e o mito específico de Prometeu é situado como “parte dos *Discursos Aterradores*, obra máxima da maturidade de Protágoras, também designada pelo título de *Kataballontes* ou *Aletheia*”⁴⁸³. Se Sócrates defende a *areté* como algo que jamais pode ser objeto da aprendizagem de uma mera arte/técnica; Protágoras, por sua vez, sustenta a *areté* como proveniente de um ensino regular, cuja construção é similar a de um discurso ou de uma (obra de) arte. O mito é trazido para mostrar justamente isso. Segundo Filóstrato, por meio do mito, Platão intencionava demonstrar não apenas a grande eloquência de Protágoras, mas também um estilo em que falta senso de proporção, ou seja, que é prolixo. De toda forma, tudo indica que Protágoras e outros sofistas empregavam amplamente o recurso de narrar um mito.

No diálogo em questão, o mito evidencia que a excelência política “nada mais é do que o efeito, ou o resultado, de uma produção técnica/artística relativa ao uso do discurso (*lógos*)”⁴⁸⁴. Mas enquanto o mito de Prometeu, originalmente, focava “a aquisição das técnicas/artes derivadas do uso do fogo”; a versão de Protágoras “tenderia a aproximar a questão da técnica/arte ao problema político, ou melhor, à constituição política do *demos* (povo) grego”, o qual, como vimos, é “fruto de um aprendizado técnico que caracteriza o próprio uso do *lógos*”⁴⁸⁵. A *epideixis* protagoriana se serve do mito com vistas a mostrar que a *areté* (política) “deve constituir o objeto de um ensinamento regular”⁴⁸⁶. Como visto, Sócrates desconfia tanto de que Protágoras possua a *tekhnépolitiké*, quanto de que esta possa ser ensinada a alguém. Para Sócrates, a formação do homem virtuoso “não constitui de modo algum objeto de uma técnica/arte”, e cita aquelas duas evidências que comprovariam isso: qualquer cidadão pode falar a respeito da virtude, sem ter aprendido sobre isso; e homens virtuosos não conseguiram transmiti-la nem a seus filhos nem a qualquer um. O mito de Protágoras

⁴⁸³ *Idem*

⁴⁸⁴ *Ibidem*, p.30

⁴⁸⁵ *Idem*

⁴⁸⁶ *Idem*

responde especialmente à primeira objeção socrática; o *lógos* de Protágoras, à segunda.

O mito ilustraria o modo de ensino da *politikétekhné* que Protágoras oferece aos estudantes, uma técnica que invariavelmente remete ao uso discursivo. Formação política, portanto, está imbricada com ensinar a falar e a construir (bons) discursos. Para o sofista, tal aprendizado “não pode ignorar uma técnica”, ou ainda mais precisamente, “uma técnica absolutamente diversa ao tipo de conhecimento (*epistémē*) cuja necessidade Platão procura implantar na mente de seus contemporâneos” (PINHEIRO, 1999, p.30). A técnica protagórica atuaria, segundo Paulo Pinheiro, “na reversão de valores que o sofista se crê na posição de efetuar”⁴⁸⁷, desmontando a sustentação sobre a (chamada) ‘disposição natural’ que vigora em muitos. Não tem a ver, então, com um “saber demonstrativo no sentido lógico e matemático do termo”, mas sim com uma (às vezes drástica) modificação daquilo que se pensa de si, como “naturalmente mais ou menos dotado a agir de uma tal forma ou de outra”⁴⁸⁸. Modifica-se, assim, “a apreciação das coisas em relação às quais o homem ‘se toma como medida’”⁴⁸⁹. Segundo Pinheiro, a técnica de Protágoras “opera sobre essas ‘percepções relativas’”, às quais “não se aplica nem ‘exata medida’ absoluta nem cálculo preciso”⁴⁹⁰.

Essa apreensão ou consideração que se tem frente ao ‘mundo’, e que pode ser alterada ou modificada para melhor, não se separa do uso técnico/artístico. Aliás, o homem seria constituído, para Protágoras lido por Pinheiro, a partir de (uma) técnica, a qual se mistura com sua denominada ‘natureza’. O homem de Epimeteu, em estado bruto e, por isso, frágil perante o mundo, e o homem de Prometeu, herdeiro das técnicas/artes, astuto e civilizado, “encontram-se presentes nesse mesmo *antropos*”⁴⁹¹. Tanto o esquecimento de Epimeteu, que torna o homem fraco, quanto a pré-visão e astúcia de Prometeu, que torna o homem a mais astuciosa das criaturas, se fundem no corpo humano. Esse paradoxo, para Pinheiro, engendra a compreensão de Protágoras do homem-medida: “não existe criatura humana sem técnica, nem objeto primeiro que seja dado independentemente de qualquer técnica”⁴⁹².

⁴⁸⁷ *Ibidem*, p.31

⁴⁸⁸ *Idem*

⁴⁸⁹ *Idem*

⁴⁹⁰ *Idem*

⁴⁹¹ *Idem*

⁴⁹² *Idem*

Uma aproximação de outras versões do mito pode ajudar a entender a especificidade de Protágoras. Há inúmeras, além da (provável) de Protágoras e da de Platão, entre elas a de Hesíodo, Heródoto, bem como dos tragediógrafos Ésquilo, Sófocles e Eurípedes. Verifica-se que a narrativa do Titã que modela a raça dos mortais, em contraposição às raças sem discurso, suscitou muitas versões, com mudanças significativas entre si. Na *Teogonia* de Hesíodo, que talvez seja quem abre a via, aparece Pandora, a mulher oferecida por Zeus de presente paradoxal aos homens; e não aparece nem *aidós* nem *diké*. Na versão de Platão, há como que uma esquiva do conflito entre o novo deus do Olimpo, Zeus, e o Titã Prometeu, filho da deusa Têmis (em Ésquilo), a dos juramentos e da lei, ou da Oceânide Clímene (em Hesíodo), etimologicamente ‘a fama’. Ésquilo, na tragédia *Prometeu acorrentado*, expõe melhor tal lide. Nessa narrativa, os titãs, lutando contra Zeus e a favor de Cronos, recusaram o método de luta proposto pelo Titã Prometeu, e permaneceram servindo-se de força e violência. Prometeu então passa para o lado de Zeus, já que este aceita de imediato que a astúcia e o artifício podem vencer a batalha.

No entanto Prometeu, ao lado do exército de Zeus, em nenhum instante deixou de utilizar sua astúcia a qualquer um e em qualquer situação, até mesmo perante Zeus. Este, a seu turno, também conhecia bem a astúcia e os artifícios. Dessa forma, embora estivessem do mesmo lado, principiam uma batalha entre si, ambos mestres astuciosos, que perdurará um tempo. Protágoras não cita o castigo que Zeus impõe a Prometeu: ser preso a uma pedra e ter o fígado comido por um abutre todo dia, após a reconstrução noturna do órgão. Platão de alguma forma esconde essa relação ambígua e paradoxal entre eles, na qual um presente sempre pode ser simultaneamente uma armadilha; e uma *finesse*, um ataque, ainda que oculto à primeira vista. Pinheiro sugere trazer este elemento de extrema importância para a versão protagórica do mito: o homem descende desta batalha divina, “provavelmente a mais ‘astuciosa’ delas”, um “duelo de artificios no qual o armamento habitual não era outro além do presente-armadilha, o *dolos*” (PINHEIRO, 1999, p.32), ou seja, a personificação do engano, do ardis. Em tal luta, a “proeza de Prometeu” foi “fazer da raça mais fraca a mais forte”⁴⁹³, por meio do artifício, da técnica que substitui algo naturalmente dado por outro artificialmente criado.

⁴⁹³ *Idem*

Porém “o que Prometeu constitui não é nunca uma coisa só; seus ‘presentes’ são sempre duplos e ambíguos”⁴⁹⁴. O ser humano seria, assim, ao mesmo tempo, a mais frágil e a mais potente das raças, a qual depende invariavelmente de suas técnicas para (sobre)viver. No mito enunciado por Protágoras, Prometeu reage apenas à desatenção de (seu irmão) Epitemeu. Os homens aí surgem como experiências de deuses que criaram as inúmeras raças. Mas Prometeu, na função de protetor do *antropos*, marca a diferença e complementaridade desta raça perante as outras sem discurso. A raça humana é tão mortal quanto as outras, e ‘naturalmente’ ainda mais frágil que elas em questão de sobrevivência às selvagerias e devastações. No mito protagórico-platônico, todavia, os irmãos não criam as raças, tampouco Prometeu fabrica ou modela a raça humana; apenas distribuem as potencialidades, os dotes ‘naturais’, a cada uma após a criação. Inclusive Epitemeu acaba fazendo isso, e a Prometeu cabe o papel de juiz do serviço feito pelo irmão. Epitemeu é quem deixa o homem, então, ‘naturalmente’ mais frágil do que todas as outras criaturas.

Para Pinheiro, provavelmente Prometeu, pelo engenhoso que se mostra, contava com a desatenção de seu irmão, para que pudesse, em seu duelo com Zeus, neste momento oportuno, ser criador “de uma nova raça”, a qual estaria “a meio caminho entre os animais e os deuses”⁴⁹⁵. A semelhança entre o homem e os animais é ser mortal. A semelhança entre o homem e os deuses é ter discurso. A diferenciação feita entre os homens e as demais raças passa inexoravelmente pela capacidade técnica, “manifesta somente após a ação litigiosa (o roubo) cometida por Prometeu”⁴⁹⁶. Antes disso, a raça humana encontrava-se em uma posição inferior a das outras espécies e, por isso, suscetível a ser exterminada. Graças a Prometeu, ela converte-se na mais forte de todas: “eis aí a reversão do mais fraco no mais forte que atesta o teor da discussão sobre a *tekhne* entre os gregos”⁴⁹⁷. O *antropos*, legatário da ambiguidade prometeica, é mortalmente frágil ‘por natureza’, mas divinamente atuante ‘por técnica’. Se o roubo não originou necessariamente o homem, pois veio após este já estar no mundo, originou – isso sim – o homem da *pólis*, civilizado ou comunitário, estritamente relacionado à sofística.

⁴⁹⁴ *Idem*

⁴⁹⁵ *Ibidem*, p.33

⁴⁹⁶ *Idem*

⁴⁹⁷ *Idem*

Na interpretação de Pinheiro, desse modo, Protágoras argüi que o homem civilizado só se torna excelente “quando sobre ele atua uma técnica”, a qual “lhe garante uma modalidade de prática produtiva (poiética)”⁴⁹⁸. Revela-se, assim, que pode haver um homem epimeteico, apolítico, “sem qualquer dimensão política”; mas não pode haver “nenhum homem-político que nada deva à esfera técnica de seu discurso”⁴⁹⁹. Isso não significa que o homem-político seja “limitado pela técnica”, mas sim apenas que “a dimensão do político é constituída, para o homem, pela técnica”⁵⁰⁰. Mas não se deve misturar ou confundir o próprio homem com a técnica. A técnica é aquela que não se submete à ‘aptidão natural’, permitindo que quem a pratique e exercite possa não só inventar e criar novos procedimentos técnicos, mas também provocar uma reversão no chamado ‘naturalmente dado’ – o qual hoje em dia se traveste de ‘aptidão’ ou ‘talento’. Assim que o mais fraco pode vir a ser o mais forte.

Ao receber o regalo do roubo advindo do furto de Prometeu, o fogo, o homem já passa a honrar deuses, construir altares, casas, vestimentas, articular sons e palavras, abrigar-se dos animais selvagens e até mesmo formar pequenos agrupamentos. Em outras palavras, já há linguagem, religião, sociedade e economia, embora em um patamar não tão complexo. Segundo Pinheiro, é mais socrático-platônico o pensamento de que o homem de Prometeu ainda não seria capaz “de desenvolver as virtudes necessárias à vida em comunidade”, entre elas a justiça e o respeito, o que o levaria a ser morto por feras e matar a seu semelhante, ou seja, “vítima entre as bestas ferozes, algoz do próprio homem”⁵⁰¹. Defender que a técnica não é suficiente para que os homens vivam – de forma política – reunidos deveria vir, segundo Pinheiro, de Sócrates, não de Protágoras. Afinal, “a técnica é o butim do roubo de uma propriedade/capacidade que pertencia anteriormente aos deuses”, que “permite lidar com a fragilidade humana”⁵⁰², ainda que não a elimine por completo. Para Platão, faltaria algo a mais do que o fogo e as técnicas/artes para que “os homens pudessem se reunir” sem cometer “injustiças” (PLATÃO, *Protágoras*, 322, b7).

Pinheiro frisa que o presente de Prometeu já havia habilitado o *antropos* inclusive a estruturar linguagem(ns) e construir habitações,

⁴⁹⁸ *Idem*

⁴⁹⁹ *Idem*

⁵⁰⁰ *Idem*

⁵⁰¹ *Idem*

⁵⁰² *Idem*

quer dizer, a “formar uma sociedade, pois um homem, via de regra, não fala sem se referir a alguém, ou sequer constrói abrigos onde habite solitariamente” (PINHEIRO, 1999, p.34). Nessa linha de análise, ao acessar a técnica, já se abre a dimensão (da) *política*. O artifício platônico mostrar-se-ia, conforme Pinheiro, na tentativa incessante de desvincular virtude ou capacitação política de (qualquer) técnica. Tal fato macularia a perspectiva de Protágoras, por isso se deve “colocar sob suspeita a versão platônica do mito de Protágoras”⁵⁰³. A versão de Élios Aristides, exposta em seu *Contra Platão, em defesa da Sofística*, recuperaria no mito a problemática central da técnica, (que é a) responsável pela constituição do político enquanto ‘artefato’. O político aparece aí como resultado da dimensão técnica, “sem que seja necessário apelar a uma atribuição moral extratécnica como o querem Sócrates e Platão”⁵⁰⁴.

Para Protágoras lido por Pinheiro, então, só se ascende à dimensão (da excelência) política “sobretudo e fundamentalmente a partir da técnica do discurso (*lógos*)”, a qual, “tal como um arte”, produz o “homem-excelente, aquele cidadão que se diz ‘justo’, que se acha em condição de se ‘dizer justo’ e de confrontar sua ideia de justiça com a dos demais homens”⁵⁰⁵. Um discurso paradoxal, frágil já que “livre para inventar ao seu próprio prazer – e tanto o pior quanto o melhor –”, mas simultaneamente vigoroso por suscitar tanto um “interesse-curioso” quanto “uma homonoia (acordo de pensamento)” entre as partes. No mito narrado por Platão, Zeus, o deus do Olimpo (e não mais Prometeu) interviria para fortalecer a raça através de dois ‘sentimentos’: *aidós* (de pudor/vergonha) e *diké* (de justiça). Já em Ésquilo, Zeus teria punido não só Prometeu, mas também os homens. O primeiro mediante a devoração permanente de seu fígado. Os homens, mediante o “presente mais ambíguo que os deuses, liderados por Zeus, puderam fabricar: Pandora, a mulher”⁵⁰⁶. Pandora na versão trágica; *aidós* e *diké* na versão socrático-platônica.

Ainda que se possa interpretar *aidós* e *diké* de uma maneira menos moral e ética, no rastro de Bárbara Cassin, respectivamente como ‘respeito ante o outro e o público’ e ‘norma pública de conduta’; somente se os associarmos à *tekhné* não domaremos a força sofisticada que contêm. Tais noções derivariam, portanto, “do contato entre os homens

⁵⁰³ *Idem*

⁵⁰⁴ *Idem*

⁵⁰⁵ *Idem*

⁵⁰⁶ *Idem*

que se viabilizou em função do próprio uso das técnicas”⁵⁰⁷. Vendo-os assim, como ‘sentimentos’ que denotam “uma modalidade de relação com o externo, com o outro”, e não uma “interioridade ou obrigação moral do sujeito consigo mesmo, que independe do externo”⁵⁰⁸; constata-se que a um sofista tanto a dimensão quanto a excelência política partem (da arte/técnica) do *lógos*, não enquanto algo em si (como a ‘justiça’ pode ser pensada), mas sim relacional com o externo, o outro, a opinião alheia, o estrangeiro (*allotrión*). Falar, discursar, escrever, produzir discursos é, dessa maneira, algo político, por relacionar-se não com uma substância ou um objeto, mas sim com outros homens, outros pontos de vista, outros discursos, outras versões: a democracia, ou a democracia-aristocrática grega, nasce daí.

Todos podem ter acesso a essa técnica/arte política, ou técnica de produzir discursos – inclusive sobre as virtudes –, tanto os (considerados) ‘mais aptos ou dotados’ quanto os ‘menos’. Ela não substitui “a caótica relatividade humana (sua natureza irreduzível ou epimeteica)”, mas apenas produz artefatos, requisitos, medidas “à relação do homem consigo mesmo e com os outros” (PINHEIRO, 1999, p.35). Ao utilizar o discurso, o homem se coloca “em relação consigo mesmo e com o outro”, pois essa técnica/arte “se constitui a partir do encontro entre partes distintas dispostas a falar de uma situação em comum”⁵⁰⁹. O mito de Protágoras informaria, sobretudo, acerca “do caráter de ‘artefato’ que permeia a própria constituição da raça humana”, na medida em que “ela advém da técnica, que nada mais é do que uma arte que labora e realiza continuamente”⁵¹⁰. Uma técnica que não é um objeto nem uma resposta definitiva a nada, mas um mecanismo de produção contínua de respostas, ainda que provisórias, a si e aos outros. É um limite (que foi e é sempre) constituído, e não (pré-)dado. A produção que dela advém pode ser vertiginosa e virtual, a ponto de certos conteúdos ditos se plasmarem, ao ganharem força e expressão, em uma noção humana consensual, por exemplo de ‘virtude’.

Tal sutileza – e força – dessa técnica advém dela ser um artifício, um artefato: produto produzido, elaborado artisticamente na relação entre diversos homens, os quais, apesar de sua insuperável relatividade, encontram algumas coisas ‘em comum’ para chegar a um consenso (*homonoia*). Se para Sócrates, o fato de todos poderem falar da

⁵⁰⁷ *Idem*

⁵⁰⁸ *Idem*

⁵⁰⁹ *Idem*

⁵¹⁰ *Idem*

virtude/excelência política depõe a favor da impossibilidade dela ser objeto de uma técnica; para Protágoras, reversamente, é por todos dela poderem falar que ela precisa “ser pensada enquanto técnica, ou seja, enquanto atividade artística/técnica que parece se refletir sobremaneira nessa raça de mortais dotados de aptidões para o discurso”⁵¹¹. O paradoxo a que o mito conduz é o de que essa técnica tem a ver com discursividade, que leva a um ‘consenso político’, em que se pode obter excelência, mesmo tal homem não deixando de ser, individual e coletivamente, a medida de todas as coisas. Paradoxo que nos dá “o limiar de uma democracia, de uma *pólis* e de uma ideia de cidadania, que, desde os antigos sofistas, não cessa de fazer consenso entre alguns homens; não cessa, enfim, de ser construída”⁵¹².

Na versão platônica do mito, Protágoras diferencia a arte/técnica política das outras por sua generalidade ou universalidade. Até mesmo – e principalmente – essa arte (não apenas as específicas), para o sofista, poderia e deveria ser ensinada, tanto que ele se apresenta como mestre de seu ensino. Para Sócrates, não se trataria de uma arte/técnica política, mas sim de uma espécie de sabedoria, a qual seria universal e não suscetível ao ensino. Lembrando que pesquisas recentes localizam o mito de Prometeu entre os *Discursos Aterradores* de Protágoras, os quais iniciam com a citação do homem-medida, Pinheiro frisa a relevância de vincular ambas as implicações. A síntese manifestar-se-ia no convívio entre paradoxo (dois antagonismos coexistentes) e paradigma (modelo apresentado de forma segura), presente, segundo Pinheiro, em um pensamento pré-socrático e pré-metafísico, e que talvez pudesse estar em um pensamento pós-socrático e pós-metafísico. Não se deve confundir com dialética, nem com certa linearidade do tempo. Seria algo como “uma descontinuidade na expectativa histórica do discurso”, ou ainda “um discurso que acena para o próprio discurso, não mais para aquilo que ele mesmo designa”⁵¹³.

É provável que ‘técnica’ tenha ganhado outro sentido após os sofistas, a partir de Platão, algo mais próximo de uma “disciplina rígida que permite a reprodução de um modelo” ou “ciência das causas que regula o processo de produção”⁵¹⁴. Assim, para Pinheiro, a técnica passa a ser vista como “violência feita ao próprio homem”, o qual, “em função do limite da própria técnica”, vê a si mesmo “apenas como um sujeito

⁵¹¹ *Idem*

⁵¹² *Idem*

⁵¹³ *Ibidem*, p.36

⁵¹⁴ *Idem*

limitado pela instrumentalidade técnica”, a qual “impõe modelos e procedimentos nos quais o homem se reduz a mero reprodutor técnico”⁵¹⁵. Dessa forma se chega a um triunfo diante da relatividade do homem-medida de Protágoras. Esquece-se, assim, da técnica (de Protágoras-Prometeu) enquanto astúcia paradoxal, que permitiu não só a subsistência, mas também a ‘con-vivência’ entre os homens. Nesta, o homem-medida se coaduna com a técnica, a ponto de “pensá-la sobretudo como uma atividade através da qual se produz um efeito”. Este efeito atua junto “com a fragilidade do homem epimeteico”, com a “relatividade de suas experiências particulares”, engendrando “uma espécie de ‘estabilidade momentânea’ ou o ‘deter-se em uma imagem’, o que nos resta quando relativismo e técnica não se anulam entre si”⁵¹⁶.

Através dessa técnica oriunda do roubo, Protágoras a associa a uma capacidade “de nos remeter diretamente ao mundo político, espécie de ‘efeito momentâneo’ que permite ao *antropos* falar e relativizar em nome de um consenso, isto é, compor discursos”⁵¹⁷, ao invés de se devorar para sobreviver. Esse critério técnico/artístico não fixa qualquer modelo sensível ou inteligível, imprecisão que, por se servir de ‘efeitos’ para formular mecanismos de atuação entre os homens, provavelmente incomodou e incomodavários filósofos. Do ponto de vista de Pinheiro, para Protágoras a dimensão técnica se imbrica com a política, na medida em que “a arte/técnica não produz apenas seus objetos, mas também uma imagem de virtude”⁵¹⁸, o que permite aos humanos o ‘con-viver’ (viver juntos). As técnicas particulares, como a do construtor e a do músico, “requerem a ação de técnicos/artistas que, em razão de suas artes”, permitem que surjam “*aidós* e *diké*”⁵¹⁹. Nessa linha, esses dois ‘princípios’ políticos se formam sob o mesmo “paradigma das técnicas específicas”⁵²⁰, sustentados sobre a técnica discursiva.

Em suma: a momentânea estabilidade emergida de um acordo consensual, similar a um efeito do consenso entre diferenças, ou ainda a algo ‘em comum’ a todos os envolvidos, só pode ser viabilizada por uma técnica discursiva, (oriunda) de um ensino e uso do *lógos* capaz de “produzir (*poiein*) uma imagem (*eidolon*) de consenso (*homonoia*)”⁵²¹.

⁵¹⁵ *Idem*

⁵¹⁶ *Idem*

⁵¹⁷ *Idem*

⁵¹⁸ *Idem*

⁵¹⁹ *Idem*

⁵²⁰ *Idem*

⁵²¹ *Idem*

A *tekhnépolitiké* implica o uso do discurso, no sentido de que precisa haver algo *em comum* sendo tratado, bem como um *efeito* ou consenso (proveniente) desse tratamento. Mas Pinheiro ressalta: o importante para Protágoras é “que a excelência política advém de uma ‘construção’, de uma ‘poética’ ou de uma *tekhné*, e quanto a isso ele se diferencia de Sócrates, seu interlocutor no Protágoras platônico”⁵²².

5.5 UMA LEITURA EDUCACIONAL DA SOFÍSTICA

Comentou-se brevemente uma hermenêutica – a de Jaeger – que, embora focada na formação/*paideia* grega, instrumentaliza e funcionaliza a educação com vistas a interesses histórico-filosóficos do humanismo; bem como outras duas hermenêuticas – a de Cassin e de Pinheiro – que, embora não instrumentalizem nem funcionalizem a sofística, não focam primeira nem estritamente a educação/formação. Foi feito isso na tentativa de ilustrar o paradoxo de grande parte dos estudos que dizem respeito aos sofistas: quando se prioriza seu viés educacional ou formativo, é para excluí-los da (história da) filosofia, encaixando-os na (história da) retórica por sua práxis (considerada ‘não-sistemática’ ou – no máximo – ‘pseudo-teórica’. Jaeger talvez encabece essa forma de hermenêutica, mas até hoje ela está bem presente, como comprova até mesmo a posição defendida por Eliana Curado (2010), que investigou *O movimento sofista e o ensino de areté*.

Segundo ela, a sofística não deve mesmo ser considerada filosófica, nem precisa disso para ter seu valor reconhecido. Conclui que os sofistas, “embora tratassem de problemas genuinamente filosóficos de um modo por vezes filosófico, não tinham em vista a filosofia ou o conhecimento”; eles “não ensinavam o conhecimento pelo conhecimento, como faziam os filósofos”; “ao contrário, o conhecimento, incluindo o (...) de natureza filosófica, estava a serviço da vida pública” (CURADO, 2010, p.111). Ou seja, pré-determinando uma (suposta) finalidade ou utilidade ao ‘conhecimento’, e não fazendo o mesmo à filosofia, ela diferencia sofística de filosofia. O que não deixa de ser outro tipo de domesticação da sofística: uma político-social, como se a sociedade e a política determinassem o surgimento e a finalidade da sofística.

Isso fica mais claro na afirmação dela de que “Os sofistas eram requisitados como professores não pelo valor em si do que ensinavam,

⁵²² *Idem*

mas pelo resultado da instrução, a boa oratória”⁵²³. Repare-se que ‘falar bem’ (a boa oratória) é tratada como algo externo, extrínseco ao ensino, ao ‘valor em si’ do ensino; em suma: como uma finalidade, ressoando a distinção platônica no *Górgias* entre pensar bem (*phronêin*) e falar bem, como se fossem esferas completamente distintas. Ou ainda ressoando a estratégia aristotélica de equivaler (alguns) sofistas (obstinados) a “plantas que falam”, pois falam coisas sem pensar, sem sentido, o que significa que podem falar bem, mas não pensar bem. Tomando distância desse modo de análise, que põe a sofística sempre a serviço de algo externo a ela, prefiro considerar a prática do falar, assim como a do escrever, exercícios que *perfazem* o pensar (e não vêm *depois*), por sinal (tipicamente) educacionais ou escolares, sem uma necessária pré-determinação por uma finalidade externa.

Quanto às posições de Cassin e Pinheiro, de fato esforçam-se para não olhar a sofística com lentes platônico-aristotélicas, como comumente se faz. Ademais, não a excluem da filosofia, tampouco a consideram apenas *práxis*. Entretanto, e quiçá por precaução, em seus trabalhos o educacional aparece em segundo plano. Como muitos estudiosos se incumbiram do educacional da sofística para associá-la (exclusivamente) à prática, o que mostra uma concepção restritiva de educação, separando-a da filosofia; pode ser que esses autores, (in)tentando desviarem-se dessa traiçoeira via, evitaram pôr em relevo e até mesmo abordar o educacional da sofística. Destarte, como concisamente exposto em suas interpretações do mito de Protágoras, o educacional fica ou oculto ou implícito, mas não posto em primeiro plano. À vista disso, esta tese manifesta uma tentativa de um viés primeira e estritamente educacional da sofística, quer dizer, uma perspectiva educacional/pedagógica, que se diferencie de uma perspectiva filosófica, política, social, moral ou ética da sofística, bem como até mesmo de uma perspectiva sofística da sofística (exemplificada por Cassin).

Para levar a cabo tal proposta de ver, ou melhor, ouvir educacionalmente a sofística, proponho quatro movimentos: 1. explicitar, na leitura sofística feita por Bárbara Cassin do mito de Protágoras, o que há de educacional que não foi exposto ou priorizado. 2. Fazer o mesmo com a leitura do mito operada por Pinheiro, isto é, extrair operações pedagógicas da sofística que permaneceram elípticas ou em segundo plano. 3. Confirmar ou adicionar operações pedagógicas da sofística partindo não só da argumentação que o Protágoras

⁵²³ *Idem*

(platônico) desenvolve após narrar o mito, mas também do anônimo sofístico *Dissoi lôgoi*. 4. Interpretar educacionalmente trechos do mito reescrito por Élio Aristides, da segunda sofística, sobretudo quanto à problemática ‘vida ativa’ x ‘vida contemplativa’.

5.5.1. O educacional sofístico do mito lido por Cassin

De maneira sagaz, Cassin expõe que se costuma analisar ética ou – até – moralmente *aidós* e *diké*, os pré-requisitos no mito para que os humanos conhecessem a arte/técnica política, a única que lhes faltava após o domínio do fogo e das demais técnicas/artes. É essa arte que lhes permitirá “as estruturas da cidade e os laços de amizade que tudo mantém reunido” (PLATÃO, *Protágoras*, 322c). Uma tradução frequente de *aidós* e *diké* já carrega tal viés ético ou moral: ‘pudor’ e ‘justiça’. Para não domar a sofística a partir dessa subordinação ética ou moral, propõe-se, com o auxílio da etimologia, interpretar *aidós* como “o sentimento do olhar e da espera de outrem, o respeito da opinião pública, e com isso o respeito de si mesmo” (CASSIN, 2005, p.68); e *diké*, na mesma esteira, “antes de a ‘justiça’, portanto o ‘processo’ e o ‘castigo’”, como “a ‘regra’, o ‘uso’, tudo o que se pode exibir (*deiknymi*): a norma pública da conduta”⁵²⁴. Por consequência, *aidós* motivaria o respeito à *diké*, fortalecendo-a quando todos que convivem o experimentam.

Para dizer de outro modo: como se trata de uma combinação entre ‘respeito’ e ‘norma’, não há “qualquer matéria de intenção ética”, tampouco “autonomia de um sujeito moral”, mas sim “regras do jogo público, sempre mediatizado pelo olhar de outrem”⁵²⁵. Cassin pede, em vista disso, para que não se reduza o mito a uma “fundação ética do político”⁵²⁶. Eu complementaria pedindo para que não se reduza o mito a uma ‘fundação ética do educacional’, como frequentemente também se faz. De todo modo, aqui aparece um ponto de extrema relevância educacional: a relação entre respeito e norma, sem necessariamente vinculação ou dependência ética e moral, mas simplesmente como regras de um jogo que não é privado, senão *público*. Como é justamente essa arte/técnica que Protágoras ensina, a arte/técnica política, a qual se fundamenta em *aidós* e *diké*; seu ensino não pode prescindir do respeito

⁵²⁴ *Idem*

⁵²⁵ *Idem*

⁵²⁶ *Ibidem*, p.69

às normas do que há ‘em comum’, que pode ser chamado nesse sentido de ‘público’.

Esse aspecto, o ‘público’, entretanto, não deve ser entendido, a partir de nossas vicissitudes contemporâneas, como ‘estatal’ ou ainda como ‘auditório’; mas sim como algo que se coaduna com um ‘interesse comum’, algo que diz respeito a todos (em geral) presentes, e não a alguém (em privado). Em vista disso que, apesar de Sócrates perguntar algo a Protágoras que dizia respeito a uma dúvida de Hipócrates, o sofista prefere que todos os presentes ouçam, pois tal questão – o ensino da *areté* – não diz respeito somente a Sócrates ou a Hipócrates, em particular, tampouco apenas a Protágoras; mas sim a todos os presentes: é algo ‘em comum’ pelo qual eles se interessam; logo, algo ‘público’. O que a investigação de Cassin tangenciou mas não pôs o dedo na ferida, talvez por não visar especialmente ao educacional, foi esta operação ou forma pedagógica de Protágoras: sua educação *torna pública* alguma coisa, ou seja, converte essa ‘coisa’ em matéria de estudo, o que não deixa de ser uma *profanação*, ‘ex-pondo’-a a todos (em geral) os presentes, não a alguém em particular. Não é de forma alguma particularizado, privatizado ou personalizado; senão ‘comunizado’, tornado público.

Ademais, tal operação pedagógica de tornar público envolve, necessariamente, um pré-requisito, o qual deriva de *aidós* e *diké* e podemos chamá-lo não de ético ou moral, mas sim de pedagógico: o respeito às regras desse jogo pedagógico, para que o interesse público se sobressaia aos interesses particulares de cada um, para que a matéria de estudo seja mais importante do que a necessidade privada. Enfim, para que o foco esteja naquilo que há ‘em comum’, e não nas especificidades ou idiossincrasias de cada estudante, muito menos do mestre. Aqui se esboça o segundo ponto altamente educacional do mito de Protágoras, oriundo de sua implicação ‘pública’: a relação com a política. Essa relação é associada ao aparecimento e fortalecimento da democracia, a qual, segundo Cassin, não deixa de ser simultaneamente também uma aristocracia. O risco aqui é mais uma vez subjugar a educação ou a dimensão educacional de Protágoras, atando-a a uma dependência ou determinação anterior proveniente seja da política seja da sociedade (que vinha se transformando). Resumo minha posição, a qual será explanada, da seguinte forma: assim como é prudente evitar reduzir o mito a uma fundação ética tanto do político quanto do educacional, também o é evitar reduzi-lo a uma fundação política (ou social) *externa* da educação.

Aqui, como já dito, o foco está em extrair da perspectiva sofisticada de Cassin o que há de educacional, ainda que não em primeiro plano. Um breve recuo será feito inicialmente apenas para mostrar em que a abordagem de Cassin se distingue da de Jaeger e de Eliana Curado, no tocante à relação entre política e educação. Jaeger visivelmente adota uma linha de ‘evolução histórica’, em que cada passo contribui para aperfeiçoar ou progredir o anterior. Além disso, segundo ele, o educativo aparece como *consequência* de exigências ou determinações político-sociais, as quais seriam as *causas*. Observa-se isso nas passagens seguintes: “Na democracia, as assembleias públicas (...) tornaram indispensáveis os dotes oratórios e até os converteram em autêntico leme nas mãos do homem de Estado”, por isso “devia basear-se na eloquência toda a educação política dos chefes”, daí que “surgiu uma classe inteira de educadores que, por dinheiro, ofereceram o ensino da virtude” (JAEGER, 1995, p.340). Com um ardiloso artifício de mestre, Jaeger determina o surgimento dos mercenários sofistas “para satisfazer as exigências da época”⁵²⁷: com a alteração política e o fortalecimento da democracia, necessita-se de líderes que saibam persuadir, logo de gente que ensine tais líderes a persuadir: eis que aparecem os sofistas, como efeito de uma determinação histórica na política e na sociedade.

Eliana Curado, ao estudar precisamente a *areté* sofisticada, mesmo que tome distância dessa progressão histórica que vê nos sofistas um ponto incompleto do caminho em direção a Platão e Aristóteles; de forma similar a Jaeger, acaba enxergando os sofistas como consequência das exigências político-sociais da *pólis*, como se verifica em: “A instrução sofisticada ia ao encontro das aspirações de seus contemporâneos (...) para o funcionamento da *pólis* (...), pela necessidade e pelo desejo de proeminência dos cidadãos nas assembleias e nos tribunais”; bem como em: “Os sofistas estavam interessados em retórica, e o fato de serem muito bem pagos indica que esse também era o interesse de seus alunos” (CURADO, 2010, p.111). Curioso que a questão do dinheiro aparece novamente, o que não deixa de ecoar uma das mais severas e repetidas críticas de Platão no *Sofista*: a de mercenários. O argumento de Curado quase repete o de Jaeger: com a democracia (causa), as assembleias funcionam pela persuasão; precisa-se, pois, de líderes que saibam persuadir, ou seja, que dominem a retórica; o sofista (consequência), então, ganha espaço/importância, lucrando com isso.

⁵²⁷ *Ibidem*, p.339

Determinação política (causa) e interesse privado (consequência): eis a conjunção da qual, nessas análises, brota o sofista.

Bem distinta é a análise de Bárbara Cassin. Para ela, visto que excelência política e discurso estão imbricados, tanto o ensino das palavras, da leitura, da escrita e das letras de música; quanto o da interpretação, reprodução ou composição das leis, podem e têm que ambos ser considerados instâncias da arte/técnica política. A língua grega e tudo que envolva seu ensino, portanto, não deixa de ser ‘político’. A retórica, nesse viés, não é tratada como instrumento para se fazer algo político externo, não é funcionalizada por interesses políticos extrínsecos a ela (persuadir a assembleia, virar um líder etc.); pelo contrário, ela é tratada como *intrinsecamente* política. Em vista disso, Protágoras “faz da instituição do político ao menos um *análogon* da excelência discursiva” (CASSIN, 2005, p.69). Por consequência, embora praticamente todos que compartilham uma língua participem do político, alguns são “diferentemente melhores”⁵²⁸, acabando o mito por fundar tanto a democracia quanto a aristocracia, ou uma democracia aristocrática, em que os melhores são ouvidos. E para Cassin, quem liga a democracia à aristocracia é justamente a *paideia*, que poderíamos traduzir por ‘formação’ ou até mesmo ‘educação’. Retomo em seguida alguns pontos importantes já vistos na ‘perspectiva sofística’ referente ao ‘*lógos* enquanto (questão) política’.

A autora lembra ademais que, assim como a sofística é indissociável do *lógos*, a cidade/*pólis* também o é, na medida em que ambas lidam com os modos de relacionar o (ato de) pensar ao (ato de) falar. Logo, uma questão ‘política’, isto é, que diz respeito à *pólis*: nem “os sofistas teriam existido sem essa cidade por excelência que é a Atenas de Péricles e a multidão reunida em que são recrutados seus ricos alunos”; tampouco “a cidade grega teria existido, no melhor ou no pior dos casos, sem esses estrangeiros ruidosos” (CASSIN, 2005, p.66). Assim sendo, a ligação entre discurso e política resume-se na frase de Protágoras, pronunciada por Sócrates, o qual faz a apologia de seu autor após tê-lo interpretado como relativista. Protágoras não se restringe a alegar somente que o fenômeno “é como aparece, para quem ele aparece, homem ou porco”, mas também e principalmente “que não pode mais haver, consequentemente, qualquer distinção entre ser e parecer, opinião e verdade”⁵²⁹. Em outros termos: sábio não é quem está do lado da verdade ou quem leva alguém cuja opinião é falsa a ter outra

⁵²⁸ *Idem*

⁵²⁹ *Idem*

verdadeira; mas sim quem, mediante seus discursos – como o médico mediante seus ‘remédios’ –, consegue (por meio de inversões ou reversões) que alguém cujo estado não é bom passe a um outro estado, melhor que o anterior.

Por isso “os oradores sábios e bons fazem com que, ao invés de coisas nocivas, sejam as coisas úteis às cidades que pareçam e sejam justas” (PLATÃO, *Teeteto*, 167c). Assim sendo, “o que se denomina de o ‘relativismo’ de Protágoras só tem sentido se for interpretado à luz da vida política associada à eloquência, como seu próprio fundamento” (CASSIN, 2005, p.67). O *lógos* sofista não é, pois, (como) um *órganon*, instrumento que mostraria ou demonstraria o ser de algo alheio a ele; ao contrário, é (como) um *phármakon*, capaz de alterar (para melhor) os estados de espírito e a cidade, apesar de também poder significar – mormente após Platão – veneno. Reduzir Górgias a um (pretensão) ‘nilismo’, assim como Protágoras a um (pretensão) ‘relativismo’, é não levar tão a sério a (vida) política associada à eloquência que suas ideias implicam. Em vez da medição por meio do binômio verdadeiro/falso, estabelece-se uma problemática do valor, não mais ancorada em uma nova excludente entre bem e mal, senão agora “na pluralidade inerente ao comparativo, como um cálculo do melhor, no sentido de ‘útil’, e, mais exatamente, de ‘útil para’” (CASSIN, 2005, p.67). As ‘coisas’ de que o homem é a medida, na frase de Protágoras, são referidas precisamente pela palavra *khremata* (os ‘bens’ ou ‘casos’ em uso, em atuação ou sendo gastos).

A hermenêutica de Cassin do mito de Protágoras bem poderia, então, ser sintetizada da seguinte maneira, em quatro pontos, caso se trouxesse ao primeiro plano a educação: primeiro, a *areté* que Protágoras ensina, por envolver o *lógos* ou a retórica, é *intrinsecamente* política, não necessitando ser usada em vista de uma finalidade (política ou social) extrínseca para se mostrar política. Segundo: o educacional, enquanto ensino da excelência política, é quem funda a democracia (e sua consequente aristocracia). Terceiro: tanto a cidade (*pólis*) quanto a sofística relacionam o (ato de) pensar ao (ato de) falar, e uma não teria existido sem a outra. Quarto: a excelência política ou discursiva consiste em conseguir alterar (para melhor) um estado de espírito de alguém ou de uma cidade que pensa algo nocivo, atuando como um *phármakon*. Cabe a nós, nesse momento, e especificamente a esta tese, dar ouvidos ao que há de estritamente educacional nessa hermenêutica sofística. Falemos – ou melhor, escrevamos – um pouco mais de cada uma, extraindo seus efeitos ou consequências.

O primeiro, o segundo e o terceiro pontos da síntese educacional da argumentação de Cassin estão altamente inter-relacionados, e juntos incorporam a força de reversão que essa perspectiva opera frente a outras como a de Jaeger e a de Curado. Estas, como vimos, partem da situação político-social ou histórica como *causa*, derivando daí a sofística e sua educação como *consequência*, domesticando ou amansando o poder da educação sofística por meio de pré-determinações, exigências ou necessidades, ora político-sociais, ora éticas ou históricas. Ainda que não assumam, não miram a sofística com lentes prioritariamente educacionais, mas sim histórico-sociais ou políticas. Trata-se, desse modo, de perspectivas ético-políticas ou histórico-sociais da (educação) sofística, ou seja, de uma perspectiva externa ou extrínseca ao educacional sofístico. Cassin, pelo contrário, ao mirar a sofística com lentes em primeiro lugar sofisticadas, logra liberá-la dessa domesticação político-social, por meio das reversões representadas pelos três pontos citados, que se referem especificamente ao mito de Protágoras.

Primeira reversão operada por Cassin: a dimensão política *já está* no discurso, no *lógos*, não necessitando que ele seja usado nos locais considerados políticos (assembleias, ágora, tribunal etc.) para que se torne, finalmente, político. Segunda reversão: a excelência política funda simultaneamente a democracia e a aristocracia, ou uma democracia aristocrática, em que todos participam, e os melhores ocupam os melhores postos. Terceira reversão: se os sofistas não existiriam sem esse cidade de esplendorosa força centrípeta que foi a Atenas clássica do século V a.C., do mesmo modo essa mesma cidade não existiria sem eles; dito de outra forma: difícil saber qual a causa ou a consequência, pois provavelmente foi uma influência bidirecional. Cassin abriu as portas a essa importante inversão-reversão de perspectiva, ao abordar o mito de um ponto de vista sofístico.

Abordando em primeiro plano o que há de educacional nesse viés sofístico do mito, chegamos às seguintes implicações: primeira, que o ensino de Protágoras era altamente político *per se*, não por visar a resultados pré-estabelecidos anteriormente por instâncias alheias à educação. Segunda: não necessariamente a democracia (causa) determinou por necessidade a educação sofística (consequência), mas o inverso tem que ser igualmente levado em conta, ou seja, a *tekhnépolitiké* ensinada (causa) por Protágoras e por outros permitiu que algo como a democracia aparecesse e se fortalecesse. Terceira reversão: do mesmo modo, assim como se pode dizer que a política da *pólis* determinou ou exigiu a educação sofística, se pode igualmente sustentar

que a educação exemplificada paradigmaticamente por Protágoras e por seu mito possibilitou a (per)formação de *póleis* (cidades), entre elas Atenas (democrática). Não é fácil passar a ver o surgimento de outras (ou ‘novas’) comunidades, sociedades ou – até mesmo – cidades a partir do educacional e de seu incomensurável poder político *intrínseco*; mais fácil ver o educacional como respondendo a novos interesses sociais ou político-citadinos, como comumente é feito. Difícil ver o educacional como causa, ou melhor, como ponto de partida; mais fácil vê-lo como consequência.

O quarto ponto a ser extraído da leitura de Cassin trata do *discurso-phármakon*, capaz de operar inversões e reversões – para melhor – de pensamentos nocivos a pessoas e à sua respectiva comunidade. Nietzsche, no século XIX, criou um personagem na obra *Zarathustra* que materializa o auge desses pensamentos *envenenadores*: o ‘Adivinho do grande cansaço’. Ao ouvi-lo por alguns minutos pronunciar suas profecias infectantes, Zarathustra se sentiu “afligido em seu coração”, e “por três dias não tomou alimento nem bebida, não teve paz e perdeu a fala”, para depois “mergulhar em um sono profundo” por mais alguns dias. As palavras-veneno que o Adivinho destilava, espécie de versão moderna das frases do Eclesiastes bíblico (1, 2, 9) – “(...) tudo é vaidade. O que já foi, isso será. O que já se fez, isso se fará. Nada há de novo debaixo do sol.” –, resumiam-se a: “Tudo é vazio, tudo é igual, tudo foi”; “todo o trabalho foi em vão”; “ficamos cansados demais até para morrer; ainda estamos acordados e prosseguimos vivendo – em sepulcros” (NIETZSCHE, Z, II, *O Adivinho*). Vários estudiosos de Nietzsche relacionam essa figura, o Adivinho, a Schopenhauer ou a outra figura, o ‘último homem’, espécie de último niilista que, após a morte de Deus, não crê em mais nada, tampouco vê sentido em coisa alguma. O fato é que Zarathustra reconhece: “Em verdade, falta bem pouco, e breve chegará esse longo crepúsculo. Ah, como salvarei minha luz através dele?”⁵³⁰.

Na dimensão estritamente educacional, Pennac afirmou haver uma espécie de “pensamento mágico” que empurra os *cancre*s (maus alunos, espécie de ‘zoeiros’, ‘lerdos’ ou ‘sem talento para o estudo’) cada vez mais pra o fundo de um poço sem fundo, o qual é reforçado tanto por professores quanto por alunos e – também – pelos próprios *cancre*s. Numa tentativa de caracterizar suas aulas, Pennac – que anteriormente também havia sido um *cancre*, portanto havia experimentado nas entranhas o que seus alunos sentiam – define que ele

⁵³⁰ *Idem*

e seus “supostos *cancres* lutavam contra o pensamento mágico, aquele que, como em um conto de fadas, nos faz prisioneiros de um presente perpétuo” (PENNAC, 2007, p.171). Esse pensamento-veneno se resumiria a frases do tipo: não nasci pra isso, não consigo, não sou capaz, o estudo não é pra mim, não adianta fazer nada, jamais conseguirei, não tenho (como outros) talento para isso, sou ‘burro’ etc. Assim como Zaratustra faz de tudo para não se render ao niilismo do grande cansaço, Pennac faz de tudo para puxar pela gola do casaco os alunos-náufragos da feitiço niilista. Protágoras já havia reconhecido, mais de dois mil anos antes, o poder do ensino para alterar estados de espírito envenenados. Mais do que passar conhecimento, o ensino deve reverter pensamentos que intoxicam, seja a si seja ao outro ou à cidade.

Levando em conta não haver dúvidas de que, quanto à educação, um dos piores – se não o pior – pensamentos é esse que faz um aluno se sentir incapaz, inferiorizado diante dos outros, o que o põe em uma condição muito difícil ou até impossível para que haja de fato estudo e exercitação, ou seja, aprendizagem escolar; conclui-se que uma das principais – se não a principal – reversão operada por Protágoras e outros mestres de *areté* consiste em levar alguém da condição de ‘sou incapaz’ para a de ‘sou capaz’. Não se efetivaria tal reversão se o mestre sofista não acreditasse tanto na capacidade do aluno de operá-la quanto na sua de levá-lo a essa condição, ou seja, o sofista crê não só que o aluno é capaz de fazer a inversão, mas também que ele mesmo – enquanto mestre – pode paradigmaticamente fazê-la, quer dizer, pode *ensinar*. Em nossa época, saturada de pensamentos ou niilistas ou salvacionistas que permeiam o ato educacional, talvez seja conveniente voltar a pensar a reversão de pensamentos e estados de espírito.

Masschelein e *Simons* (MS, 2017a, 2017b) denominam essa posição de ‘ser capaz’ como uma “crença inicial” experienciada e partilhada na educação de escola-*skholé*, ou seja, como ponto de partida necessário para se fazer escola, para a materialização de alguma(s) forma(s) ou operação(ões) escolar(es). Prefiro denominá-la *persuasão* inicial, por dois motivos: 1. ‘crença’ é uma palavra que se tornou demasiadamente conectada à religião e, por mais que não se utilize necessariamente no mesmo sentido, corre-se o risco de vê-la interpretada de forma ‘batizadora’ ou ‘salvacionista’, concepções que não se coadunam com a visão de educação que MS defendem, tampouco com a minha. 2. Está mais do que na hora de ‘persuasão’ não ser unicamente depreciada como o oposto de uma – suposta – verdade, em honra não só a Parmênides, que associava ambas, mas especialmente a Protágoras, que estava persuadido de que se pode ensinar a *areté*, e por

isso pôde ensiná-la. Em homenagem também à retórica, que jamais poderia se resumir à mera operária de persuasão do ouvinte. Não se deve interpretar ‘persuasão’ aqui como convencimento ou manipulação do outro, mas sim, na esteira de Lyotard, como uma espécie de sedução não-venenosa – ao contrário das infinitas seduções consumistas atuais –, que seduz não somente o destinatário, mas também o destinador, o referente e o sentido, que “não se deixam seduzir menos que o destinatário” (LYOTARD, 1983, §148).

Perelman e Olbrechts-Tyteca, na linha de Kant, para o qual a convicção é superior à persuasão por sua objetividade “fundamentada na verdade do objeto e válida para qualquer ser racional”; defendem que o convencimento obtém “a adesão de todo ser racional”, enquanto a persuasão “vale só para um auditório particular” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p.31-32). Minha tese, em contrapartida, vê na argumentação de Perelman e Tyteca uma reprodução, ainda que camuflada, daquela ojeriza pelamaterialidade performativa de prazer, sedução e sensibilidade que perpassa o discurso, a qual desde Platão e Aristóteles se tenta de toda forma eliminar, neutralizar, domar ou inferiorizar, dissociando-a integralmente de uma instância unicamente ‘objetiva’, ‘racional’, ‘cognitiva’ ou ‘universal’. MS talvez por isso mesmo optem pelo vocábulo ‘*belief*’ (‘convicção’ ou ‘crença’), por mais que se autointitulem ‘desvencilhados’ da instrumentalização filosófica feita à educação. Contrariamente, este trabalho de tese, enquanto perspectiva sofisticado-educacional, assim como o personagem Protágoras não teve qualquer medo ou receio de assumir-se *sofista*, isto é, *educador*; não tem qualquer medo ou receio de utilizar – e reinterpretar – *persuasão*.

5.5.2 O educacional sofisticado do mito lido por Paulo Pinheiro

Aponto, sucintamente, as instâncias prioritariamente pedagógicas ou educacionais possíveis de serem esculpidas do mito na leitura de Pinheiro. De início, realça-se o recurso sofisticado, operado educativamente, de usar mitos, muito empregado por Protágoras e seguido inclusive algumas vezes por Platão. Quanto ao mito especificamente em questão, salienta-se que, sendo o homem fruto de uma ação litigiosa, o roubo e aquisição das técnicas/artes; a *areté* seria, então, o efeito/resultado proveniente de um ensino regular, de uma produção técnica/artística relativa ao (uso do) *lógos*. A versão de Protágoras foca a relação da *tekhné* não só com o fogo, mas sobretudo com a constituição política do *demos* grego; formação política está

imbricada com ensinar a (*tekhné* de) falar e fazer discursos, o que é bem diferente da *epistéme* defendida por (um) Sócrates-Platão. O ensino dessa *tekhné* que Protágoras sustenta se relaciona à reversão de valores, como já vista, que esfacela a fundamentação na ‘disposição natural’ ou ‘dádiva por natureza’, a qual levaria alguém a agir de certa forma; reversão que modificaria, desse modo, a apreciação das coisas e do ‘mundo’.

A consideração do mundo, então, que pode ser alterada, não se separa do uso da *tekhné*. O homem só se constitui a partir de uma técnica, que se mistura à sua (chamada) ‘natureza’. O homem apresenta, ao mesmo tempo, sua metade (frágil) de Epimeteu, e uma metade (astuta e civilizada) de Prometeu: não existe humano sem técnica, nem (acesso a um) objeto primeiro independente de técnica. O ensino só pode ser, por consequência, artificial, jamais ‘natural’. Uma comparação entre as versões elucida melhor isso. Em Hesíodo, há Pandora; em Platão, *aidós* e *diké*. Platão oculta a luta entre Zeus e Cronos, na qual o Titã Prometeu muda para o lado de Zeus, como também a disputa com astúcia e artifício (antes de violência ou força) entre Zeus e Prometeu. A versão platônica não cita o castigo de Zeus infligido a Prometeu pelo roubo, ela esconde a ambiguidade de qualquer presente que vira armadilha, *finesse* que vira ataque. Completemos essa parte ao mito então: o humano descende do mais astucioso dos duelos de artifícios divinos, cujo armamento era o *dolos* (ardil, engano). A proeza de Prometeu: fazer a *reversão* da raça mais fraca na mais forte, por meio do artifício, técnica que substitui o ‘naturalmente’ dado pelo ‘artificialmente’ criado. O homem depende da técnica até para (sobre)viver, e compartilha sua ambiguidade: mortal como os animais, discursivo como os deuses. Logo, o ensino tem esse poder divino de reverter (estados, situações, pensamentos); e embora mortal, o homem, por meio da discursividade, realiza obras divinas, como Górgias já mostrou.

O roubo originou o homem comunitário da *pólis*. A excelência política se vincula, assim, à prática poiética dessa *tekhné*. Pode haver alguém a-político, mas não alguém político que nada deva ao discurso, pois a dimensão política é formada pela técnica, que não se submete à aptidão natural. Em vista disso, o ensino, político *per se*, jamais se submete à (chamada) aptidão natural, muito menos a suas determinações. Quem se exercita e estuda a técnica, inventa/cria novos procedimentos, e ainda reverte o ‘naturalmente’ dado (aptidão ou talento). Não vem de Protágoras a ideia de que com a técnica (propriedade divina) o homem ainda não podia ser político nem viver em comunidade, mas de Sócrates e Platão, o que macula essa versão que

desvincula política de técnica. Em Ésquilo (versão trágica), Zeus pune Prometeu, e também os homens, através de Pandora, o presente mais ambíguo. Em Platão, Zeus envia *aidós* e *diké*. A dimensão política, para Protágoras, parte da técnica do *lógos*, não como algo em si, mas em relação com o outro/alheio/estrangeiro/impróprio. Falar, escrever, discursar, produzir discursos é (altamente) *político*: não há somente ou exclusivamente referência a um ‘objeto’, mas sim outros homens, pontos de vista, discursos, versões: a democracia (ou democracia-aristocracia) grega nasce daqui.

Isso posto, qualquer um pode ter acesso a essa arte/técnica política de produzir discursos, tanto os (considerados) ‘mais’ quanto os ‘menos’ aptos, pois ela não substitui a caótica relatividade humana, mas produz artefatos, requisitos, medidas para a relação do homem consigo mesmo e com os outros. Ensinar implica discursar, e isto não deixa de ser, então, colocar-se em relação consigo mesmo e com os outros, na medida em que essa técnica política se constitui de partes distintas que se encontram e se dispõem a falar de uma situação *em comum*. O mito de Protágoras mostra o caráter de *artefato* que permeia o humano, o qual advém da técnica/arte que labora e realiza continuamente, não para ser resposta definitiva a algo, mas para produzir continuamente respostas (e perguntas) provisórias a si e aos outros: limite sempre constituído, jamais (pré-)dado. Produção às vezes virtual e vertiginosa, a ponto de plasmar uma noção humana consensual, que ganha força e expressão, como a de ‘virtude’. Técnica ambigualmente sutil e forte do artifício e do artefato: produto produzido, elaboração artística feita na relação entre vários que, embora insuperavelmente sujeitos à relatividade, encontram coisas ‘em comum’ para se chegar a um consenso.

A educação, nessa esteira, além de ser artefato, artificial, sempre construída, nunca pré-determinada; também tem a ver com um interesse *comum*, com apresentar algo do mundo que diz respeito a todos os envolvidos, não a apenas algum(ns) deles. O fato de todos terem o direito a falar da *areté* política não significa que ela não seja objeto de uma técnica, mas sim a reforça enquanto técnica ensinada e aprendida. O paradoxo democrático a que se chega é que a técnica discursiva leva a um consenso político, mesmo que o homem – individual e coletivo – ainda não deixe de ser a medida das coisas que se apresentam a ele. Limiar da democracia, da *pólis* e da cidadania gregas, que não cessam de fazer consenso, ou seja, de serem construídas ou (per)formadas. Arte universal e ensinável, distinta das demais, particulares e ensináveis. Todas, de qualquer modo, são ensináveis. Para Sócrates, embora universal, a arte política não seria ensinável, mas uma espécie de

sabedoria que se tem ou não se tem. Segundo Protágoras, qualquer técnica/arte pode ser ensinada, inclusive a *tekhné* política, com o que Sócrates não concorda. Se o sofista está persuadido de que se pode ensinar qualquer coisa, Sócrates defende que algumas coisas não podem ser ensinadas.

A visão sofística mantém, dessa maneira, a ambiguidade, a convivência na técnica entre paradoxo (dois antagonismos que coexistem) e paradigma (um modelo seguro): uma descontinuidade na expectativa histórica do discurso, um discurso que acena para ele mesmo, não para o que é designado. Explico melhor. ‘Técnica’ não no sentido que passou a ter depois dos sofistas: algo rígido, reproduzidor e regulador de um padrão, violência ao próprio homem que se vê limitado pela (instrumentalidade) técnica, reduzido a reproduzidor técnico. Porém técnica como o era para Protágoras e Prometeu: astúcia paradoxal que permite não só a subsistência, mas em especial a ‘con-vivência’; atividade que produz um efeito, não só sobre o outro, mas sobre si mesmo e o ‘mundo’. Estabilidade momentânea repleta de fragilidade, o deter-se em uma imagem: o que resta quando relativismo (ou melhor, perspectivismo) e técnica não se anulam entre si. Por meio dessa técnica furtada, o humano pode se remeter ao mundo político, efeito momentâneo que possibilita discursar em nome de um consenso, em vez de se devorar violentamente. A educação teria a ver com essa técnica discursiva que age em si, no outro e no mundo. Não seria necessariamente o consenso entre professor e alunos, mas a percepção de que estudantes podem (per)formar outros consensos a partir do objeto de estudo apresentado pelo mestre. Enquanto o consenso se constrói, a educação não pré-determina, mas (re)constrói consensos dados.

Esse critério técnico/artístico não fixa qualquer modelo sensível ou inteligível, pois se serve de efeitos-mundo que formulam mecanismos de atuação, o que incomoda sobremaneira certos filósofos. Uma educação sem fundamento (único) nem *télos*, algo insuportável para uma determinada filosofia. A técnica política não produz somente objetos, mas ainda uma imagem de virtude, o que permite aos homens a ‘con-vivência’. Se é necessário *aidós* e *diké*, eles surgem em consequência das técnicas, sobretudo da discursiva, a política, e não como pressuposto delas. Para resumir: a estabilidade momentânea emerge do efeito de um consenso entre diferentes visões, no qual aparece algo ‘em comum’ aos envolvidos, o que só pode ser viabilizado pelo discurso, um uso do *lógos* que performa uma imagem consensual. A *tekhnépolitiké*, enquanto ato discursivo, pressupõe algo em comum sendo tratado, como também um efeito ou consenso oriundo desse

tratamento. A excelência, para Protágoras, só pode, portanto, advir de uma construção, de uma poética, de um fazer técnico-artístico, e isso que o diferencia de seu interlocutor Sócrates. A educação, nesse viés, é o que permite que algo do mundo ‘em comum’ seja apresentado, liberado de sua condição (dita) natural, profanado de seus usos e funções pré-estabelecidos, posto sobre a mesa; para que os alunos possam, enfim, criar ou inventar outro(s) consenso(s) acerca dele.

Para Protágoras, há uma força incomensurável na educação: seu poder paradoxal de operar reversões, enquanto artefato e artifício que ressignifica algo em comum do ‘mundo’, o que é capaz de ampliar a inversão ou reversão para esse mesmo mundo constituído. O sofista, por estar persuadido de que é capaz de fazer o estudante pensar que é também capaz, delega a este não só a escolha de seu próprio destino, como também a decisão pelo destino do mundo grego comum. MS, inspirados por Rancière, consideram que o ódio à democracia sentido por muitos filósofos seria reflexo de um profundo ódio à *skholé*, por seu caráter democrático, público e renovador (MS, 2014, p.95ss.). O ódio à escola mostrar-se-ia, dessa maneira, ainda mais forte do que o ódio à democracia, posto que a escola é uma invenção ainda mais radical que a democracia (MS, 2016a). Acrescento ser bem provável que o ódio aos sofistas sempre foi ainda maior que ambos os ódios, à escola e à democracia, e isso porque o gesto deles está na base da invenção de ambas: não haveria *skholé* grega sem esses estrangeiros ambulantes denominados sofistas; da mesma forma que não haveria democracia grega sem a *skholé* grega.

A transformação e renovação social que se passou no séc. V a.C. é impensável sem o fazer escola sofístico, que instaurou um espaço-tempo para renovar e refazer a ordem social ‘naturalizada’, “sem ter controle ou domínio sobre essa recriação ou renovação” (KOHAN, 2017, p.6). A reversão de pensamento, estado de espírito e mundo que a educação sofística abre permite “a seus participantes tomar distância do mundo tal como o habitam para poder recriá-lo e renová-lo e habitá-lo de outra maneira ou habitar um outro mundo”⁵³¹. A forte aversão – e ojeriza – dirigida aos sofistas reproduz de forma expressa o medo que os poucos privilegiados de nobres famílias gregas tinham de que essa ‘naturalização’ da ordem social fosse drasticamente alterada de forma imprevisível por pessoas que até então mal tinham acesso à (chamada) educação. Uma pena que alguns filósofos, na esteira de um platonismo antissofístico, tenham simplesmente repetido esse mesmo receio de que

⁵³¹ *Idem*

a próxima geração se torne de fato uma ‘nova’ geração. MS, embora tomem como paradigma a *skholé* grega e cite o ódio à escola e à democracia, infelizmente também ignoram o efetivo papel dos sofistas nessa história viva até hoje. Por isso que, para mim, ainda que os autores belgas tenham tentado desatar a educação dos laços filosóficos, mantiveram-se laçados pela visão platônico-aristotélica dos sofistas, qual seja, de falsos filósofos e enganadores. Tentaram tanto discernir as domesticações da escola que permaneceram domesticando a sofística.

5.5.3 A argumentação de *Protágoras* e o *Dissoi lógoi*

Após narrar o mito no diálogo platônico, Protágoras desenvolve seu *lógos*, sua argumentação, a qual ficou conhecida como seu ‘grande discurso’. No exórdio, Protágoras lembra que vai mostrar por que a excelência em qualquer arte/técnica admite que contribuam no conselho somente os que a dominam, sendo ironizado qualquer outro que queira contribuir; ao passo que na excelência política, ligada à justiça e ao ‘bom senso’ – *sophrosyne*, são de corpo e espírito, prudência, temperança, moderação ou justa medida, segundo Cassin (2005, p.338) –, qualquer um é admitido, pois “convém a todos ter em comum essa excelência, sem a qual, de fato, não haveria cidade” (PLATÃO, *Protágoras*, 323a). Se alguém “pretende ser bom em flauta ou não importa em qual outra arte, sem, de fato, sê-lo, ou bem faz rir, ou cauda irritação”; porém, tratando-se das formas de excelência política, se “alguém reconhecidamente injusto declara em público a verdade a seu respeito, o que se estimava como bom-senso (dizer a verdade), estima-se aqui como loucura” (323b). Assim, “todos devem afirmar que são justos, quer o sejam ou não, e aquele que não simula a justiça é louco”⁵³². Em vista disso, “não há quem não tenha em comum, de uma maneira ou de outra, a justiça” (323c), sem a qual não conseguiria viver em comunidade ou na cidade.

Dessa maneira Protágoras explica como qualquer homem pode ser conselheiro na *areté* política: porque “estimam que todos a possuem em comum”⁵³³. Agora falta explicitar “que ela não existe por natureza ou por efeito do acaso, mas que pode ser ensinada e que surge como efeito de uma exercitação/aplicação”⁵³⁴. Interpretando o final do mito, em que Zeus ordena a Hermes levar *aidós* e *dikéa* todos os homens, mas

⁵³² *Idem*

⁵³³ *Idem*

⁵³⁴ *Idem*

também determina que expulsa da cidade quem se nega a assimilá-los; Protágoras expõe que as advertências e até os castigos são consequências das deficiências quanto ao estudo e exercitação de um ensinamento, não quanto à natureza ou ao acaso. Por exemplo, ninguém vai advertir outro por sua feiura ou pequenez; mas sim por sua injustiça e impiedade, visto que demonstram a não exercitação da excelência política. A advertência e mesmo a punição não são por vingança, mas visando ao futuro da comunidade e ao desestímulo da injustiça: para que nem os advertidos nem os que viram a advertência repitam atos injustos ou impiedosos (324b). Não há qualquer espanto em que “aceitem a opinião do ferreiro ou do sapateiro em matéria política”, ao mesmo tempo em que estimam que a excelência pode ser ensinada e preparada” (324d).

Resta a Protágoras comentar o ponto mais embaraçoso: por que certos homens notadamente virtuosos ou excelentes não lograram passar tal qualidade nem a seus filhos nem a outros? O sofista reforça a importância da excelência política como pré-requisito para que haja uma comunidade ou uma cidade, pois é o que todos possuem em comum, podendo, assim conviver. Se alguma pessoa não demonstra tal excelência mais de uma vez, e não a aprende nem com as advertências e punições, só lhe resta a expulsão da cidade, pois mostrou não ser capaz de viver em grupo. Será que os homens que possuem grande excelência e virtude não se preocupariam, então, em ensiná-la a seus filhos? Claro que sim, e desde que os filhos são ainda pequenas crianças, e permanecem durante toda a vida “a ensinar e a advertir” (325c), mormente a arte/técnica política, a que mais importa para uma boa convivência pública. O contato frequente com a linguagem falada, os inúmeros esforços para que a criança seja melhor, o início da compreensão das letras e do alfabeto, passando pela leitura (inclusive de cor) de grandes poetas: tudo isso inspira imitação de modelos virtuosos e excelentes politicamente. Em seguida, também enquanto os professores de cítara “cuidam do senso de equilíbrio” das crianças e, quando já sabem tocar, quando ensinam “ritmo e harmonia à vida delas” (326a). Da mesma forma os professores de ginástica, que trabalham seus corpos para que alcem a um estado melhor, tanto em coragem quanto em utilidade.

Ao deixar os mestres, “a cidade, por sua vez, os força a aprender as leis e viver em conformidade com elas, como se se tratasse de um paradigma” (326c). Para que não ajam como queiram, imprudentemente e “cheios de si”, “a cidade atua, tão simplesmente, como os professores de escrita”, quando preciso em nome de uma necessária “correção”

(326d). Evidente está quanta atenção é dedicada à virtude/excelência, tanto no domínio privado quanto público: seria de se pasmar se ela não pudesse ser ensinada. “Por que, então, filhos de pais valorosos se tornam, com frequência, gente de pouco valor?”⁵³⁵. Se existe cidade, então, “no que tange à excelência, ninguém pode ser ignorante/idiota (*idioteuēin*)” (327a), ou seja, todos são, de alguma maneira, peritos/sábios(*sophós*), pois participam de um modo ou de outro da/na vida pública. Diferentemente das outras técnicas, em que se guardam segredos da arte, na *tekhné* política “ninguém oculta o que é justo e o que está em conformidade com as leis”, na medida em que “cada um tira proveito do senso de justiça e da excelência do outro”, então “dizemos e ensinamos, de bom grado, o que é justo e conforme às leis” (327b).

Mesmo que o filho de um grande flautista possa ser mau flautista, e vice-versa, qualquer um deles seria um excelente flautista ante alguém que nunca estudou ou tocou flauta (327c). De modo similar, mesmo aquele que parece o mais injusto entre os homens da cidade, será “justo e hábil” se comparado a “homens sem educação nem tribunais, leis, tampouco qualquer coação que os force a se ocuparem constantemente da excelência” (327d). Portanto, “todos, cada qual na medida de seus próprios meios, são professores de excelência”, apesar de ser difícil assinalar precisamente qual mestre a ensinou, pois parece “que não existe um só mestre”, como quando se aprende “a falar o Grego” (327e), ou quando um “filho de artista aprende a arte” tanto de seu pai quanto dos “amigos de seu pai” e dos “mestres” (328a). Enfim, “as coisas se passam desse modo no aprendizado da virtude, tal como nas outras artes”⁵³⁶: “que não se possa designar um único mestre implica não na sua inexistência, mas na existência de muitos” (CASSIN, 2005, p.345).

Protágoras, desse modo, sustenta que se alguém é mais excelente politicamente, não se trata de um dom natural, tampouco de tradição familiar ou estirpe; mas sim de estudo, prática e exercitação a ponto de se tornar paradigma útil e proveitoso a outros em seu aprimoramento, como modelo da *areté*. Julga-se, assim, na condição de receber os honorários que lhe cabem, bem como o reconhecimento do aluno. Porém estabelece que, “quando alguém recebe os ensinamentos, se assim o quiser, paga-me o preço cobrado” (328b); “senão, vai ao templo e deposita justo o que declara, sobre o voto do juramento, ser o valor de minhas lições” (328c). Finaliza, pois, retomando que expôs por meio de um mito e de um *lógos* que a virtude/excelência pode ser ensinada, que

⁵³⁵ *Idem*

⁵³⁶ *Idem*

os atenienses a estimam, e que não há de se espantar pelo fato de filhos de homens excelentes em uma arte não serem tão excelentes quantos os pais. “Mas não é válido assim os condenar: sobre eles ainda há esperança, pois são jovens” (328c).

Cabe aqui frisar mais uma vez que Pinheiro (1999) e Gabioneta (2013) sublinharam: a versão platônica do mito e do *lógos* de Protágoras incumbe-se de mesclar noções de Protágoras com preceitos éticos e filosóficos de Platão, daí que esculpir o que seria estritamente de Protágoras se torna uma tarefa – no mínimo – espinhosa. No entanto, a tentativa aqui é depreender instâncias ou aspectos que funcionem como indícios pedagógicos do educacional protagórico. Mesmo sendo difícil limar qualquer influência domadora de Platão, nem por isso desistiremos de tentar. O primeiro argumento aborda o respeito ao jogo público, às normas públicas, imprescindível para a convivência humana, de tal modo que mesmo os que não o têm, de alguma forma devem fingir tê-lo, para que não sejam advertidos, corrigidos ou até punidos. Quanto ao ensino dessa técnica/arte, ou seja, no tocante à educação, faz-se mister certo *respeito* às normas do jogo pedagógico, na medida em que consiste em um tempo-espço ‘em comum’, não personalizado, senão *público*.

O segundo argumento reforça que a formação educacional, para Protágoras, está longe de ser ‘natural’ ou obra do ‘acaso’; pelo contrário, mostra-se como efeito de um *ensino* e de uma *exercitação*, sem os quais não haveria algo ‘em comum’, nem cidade. As advertências e castigos só ocorrem nestes casos em que alguém se nega a praticar o que lhe ensinaram, a técnica política, e não por vingança, mas por correção e precaução de novos males à convivência em grupo. Assistir a uma aula, então, é um análogo da vida na *pólis*: há regras que precisam ser respeitadas para que o ensino se dê, e o ensino sempre é de algo ‘comum’, que diz respeito a todos, ou seja, algo que se torna *público*. Não deve admirar o fato de haver filhos de homens excelentes que não são tão excelentes, da mesma forma como há filhos de exímios flautistas que não são bons flautistas. Tampouco se deve culpar seus pais ou mestres de não haver-lhes ensinado: não lhes faltaram esforços para ensinar o que aprenderam. Muito menos se deve culpar os mestres de música, ginástica e gramática, que se esmeraram para ensinar modelos virtuosos, ritmo, harmonia e equilíbrio, do corpo e do espírito.

Até a cidade, mediante as leis, coopera nesse ensinamento; pois, se existe cidade, é porque todos que nela estão praticam, por menor que seja, a excelência política. Se as cidades só surgem com a *areté* política, e esta é efeito de um ensino, logo se constata que a educação está na

base: ela que cria homens excelentes, outras cidades, outros mundos compartilhados, mediante a possibilidade dos jovens estudarem e se exercitarem, de corpo e alma. Na *tekhnépolitiké*, quanto mais os outros exercitam a *areté*, melhor para cada um, posto que diz respeito à vida *em comum*, então todos fazem questão de ensiná-la e praticá-la. Quanto mais excelente nessa técnica, significa mais exercitação, prática, estudo; e não algum dom ou herança natural. Sendo assim, mesmo o mau flautista, filho do excelente flautista, é muito mais virtuoso que uma pessoa que nunca tocou flauta. Do mesmo modo, mesmo aquele que parece mais injusto, entre os homens da comunidade ou da cidade, será justo e hábil ante homens sem qualquer educação, leis ou tribunais. O caráter artificial, de artefato produzido é, mais uma vez, sublinhado, em especial na pedagogia. Paralelamente, o estudante mais desleixado ou injusto seria hábil e justo diante de um jovem que jamais estudou coisa alguma.

Não é fácil assinalar precisamente quem ensinou a *areté* a alguém, tampouco saber quem nos ensinou a falar nossa língua materna, ou quem ensinou um excelente músico a tocar tão bem, sendo que ele aprendeu com seus pais, mestres e amigos dos pais. Não ser possível reconhecer um único mestre não denota inexistência, senão pluralidade de mestre(s). Os que não aprenderam de forma excelente a arte que seus pais possuem, entretanto, não devem ser condenados, pois são jovens, então ainda há esperança. É mais fácil ser ingrato a grandes mestres do que demonstrar gratidão, muito provavelmente porque é complicado rememorar o que se era antes de (ou durante) determinado aprendizado, pois sempre é uma imagem projetada a partir da posição em que alguém já se encontra após a aprendizagem efetuada. Quiçá daí derive uma tendência a ‘naturalizar’ também a aprendizagem (inclusive escolar), em vez de admitir sua artificialidade e artesanania.

Mas Platão não esconde, em sua versão, somente Pandora e o duelo ardiloso entre deuses; mas também que sua argumentação estava inserida em um debate anterior a ele, do séc. V a.C., instigado pela presença sofista e cujo paradigma encontra-se no anônimo *Dissoi lógoi* (Discursos duplos). Esse tratado, considerado sofisticado, colabora “ao entendimento da visão sofística da linguagem”, pois se trata de “um exemplar do ensino sofisticado da retórica” (PREZOTTO, 2009, p.1). Como boa parte dos estudiosos considera haver no escrito “uma menção ao fim da guerra do Peloponeso, que ocorreu em 404 a.C.”, conclui-se “que a data de composição do tratado deva ser situada por volta de 404-

390 a.C.”⁵³⁷. Corroboram tal datação dois aspectos: primeiro que “todas as alusões e citações são a autores, personagens e acontecimentos anteriores a esse período”; segundo que, ambientado no que é posto em cena “no fim do séc. V a.C., apresenta questões típicas dos debates pré-platônicos estimulados pelo movimento sofista”⁵³⁸. Dividido em nove sessões, abrange praticamente todos os assuntos mais polêmicos da época (e talvez até hoje): sobre bom e ruim, bonito e feito, justo e injusto, verdade e falsidade (este teria inspirado Nietzsche?), a memória etc.

Não tenho a intenção de pormenorizar o tratado, senão apenas comentar uma das seções que nos cabe aqui, por estar diretamente ligada ao que aparece no diálogo platônico: aquela intitulada “Sobre a sabedoria e a *areté*, se pode ser ensinada” (*Dissoi lógoi*, 6). Esse trecho principia enumerando cinco provas defendidas por quem acha que ela não pode ser ensinada: 1. não se preserva o que se transmite; 2. se fosse possível ensiná-la, haveria professores de sabedoria e *areté*, como os há de música⁵³⁹ 3. se fosse possível ensiná-la, “os homens excelentes teriam ensinado seus próprios filhos e amigos”⁵⁴⁰; 4. “há pessoas que frequentaram os sofistas e não tiraram disso proveito algum”⁵⁴¹; 5. “muitos que não se associaram aos sofistas tornaram-se notáveis”⁵⁴². É digno de nota que Platão conserve tão-somente um desses argumentos, o dos homens que não passam a seus filhos sua excelência, adicionando outro que não aparece aqui, já rebatido no mito: o de que qualquer um pode falar a respeito, diferentemente de outra técnica/arte. Compreender essa articulação platônica como um artifício não só reconhecenele também destrezas performativas sofisticas, mas em especial ajuda a compreender seu esforço para dissociar *areté* (e sabedoria) de *tekhné*, o que conseqüentemente distanciaria a *excelência* tanto dos sofistas quanto do ensino. Com isso, Platão vincula necessariamente a sabedoria ao conhecimento (*epistéme*), o qual não teria nada a ver com a *dóxa* (opinião).

Também se pode cogitar que, se os outros argumentos do escrito anônimo em defesa de sua tese não foram retomados por Platão, e como ele certamente os conhecia, é porque não os considerou convincentes.

⁵³⁷ *Ibidem*, p.33

⁵³⁸ *Idem*

⁵³⁹ *Ibidem*, 6,3

⁵⁴⁰ *Ibidem*, 6,4

⁵⁴¹ *Ibidem*, 6,5

⁵⁴² *Ibidem*, 6,6

Um deles, no entanto, aparece como conclusão de sua tese, enunciada por Sócrates, bem como na fala de Sócrates a Hipócrates: o de que não há professor de *areté*, pois, além de não ser possível ensiná-la, os sofistas não a possuem. A estratégia inicial de Sócrates (PLATÃO, *Protágoras*, 312a-e) consiste em mostrar a Hipócrates que Protágoras não tem conhecimento (*epistémē*), e o faz por meios de perguntas que chegam à conclusão de que não se sabe acerca de que o sofista ensina a falar bem. Não ter um objeto (pré-)definido, tampouco uma finalidade pré-estipulada – Hipócrates hesita sobre o que vai ser e acaba respondendo “sofista”⁵⁴³ –, é visto por Sócrates como um perigo, um risco à alma da juventude (313d-e). De uma perspectiva educacional, no entanto, é justamente por não ter um objeto nem um *télos* pré-determinados que a educação, para os sofistas, entrega a renovação de uma forma inesperada aos jovens, à próxima geração, sem almejar definir anteriormente o que e como eles devem fazer. Isso posto, mesmo que Platão não os mostre, citarei como cada argumento é rebatido no *Dissoi lógoi*.

Quanto ao primeiro: assim como os professores de letras as ensinam e as mantêm com eles, os de música a ensinam a mantêm a música com eles; portanto há coisas que se transmite e, simultaneamente, se mantêm. Quanto ao segundo: “o que ensinam os sofistas senão justamente sabedoria e excelência?” (*Dissoi lógoi*, 6,7). Quanto ao quarto e quinto: “muitos, quando estudantes, sequer aprendem as letras”⁵⁴⁴, enquanto outros estudam e aprendem sem haver frequentado os sofistas. Mas quem ainda duvida que a língua (como a *areté* e a sabedoria) é aprendida, que leve “um recém-nascido à Pérsia”, criando-o ali, “sem ouvir a língua grega” (6,12), para confirmar se ele saberá Grego ou Persa. O caráter *convencional* do ensino é, assim, salientado: na disputa entre *nómos* e *phýsis*, os sofistas acentuam a relevância de *nómos* a um ensino que interrompe a lógica das prerrogativas por ‘natureza’. Deixei a resposta ao terceiro argumento intencionalmente para o fim.

Um breve recuo antes. Vale lembrar que Protágoras esclarece a Sócrates que um estudante que lhe procurar pode aprender tudo o que se *dispuser a estudar*. Em outras palavras, *qualquer coisa*, desde que estude, pois o ensino de Protágoras, como um *phármakon*, tende a deixá-lo melhor – na vida privada e pública – do que era antes (PLATÃO, *Protágoras*, 318e). Então, a reversão acontece no próprio

⁵⁴³ *Ibidem*, 312a

⁵⁴⁴ *Ibidem*, 6,10

estudante, via estudo, conseqüentemente no ‘mundo comum’ do qual participa⁵⁴⁵. Vale lembrar ademais a última frase do ‘grande discurso’ de Protágoras, a respeito dos que não aprenderam a sabedoria e excelência de seus pais ou mestres: “não é válido os condenar: sobre eles ainda há esperanças, pois são jovens”⁵⁴⁶. O terceiro contra-argumento do *Dissoi lógoi* acentua o fato de estar na mesma tonalidade de Protágoras: “E, se alguém não ensinou, isso não prova nada; porém, se um ensinou, isso prova que é possível ensinar” (*Dissoi lógoi*, 6,9). E “Policleto”, a título de exemplo, “ensinou a seu filho sua arte/técnica”⁵⁴⁷. Se muitos não aprenderam, tanto pro *Dissoi lógoi* quanto para Protágoras, não demonstra que não se possa ensinar nem aprender, muito pelo contrário, indica que não houve de estudo e exercitação adequados. Não obstante, quando um aprende, isso sim prova a possibilidade tanto do ensinar quanto do aprender. Independentemente de família, estirpe ou dom natural. Qualquer um pode (aprender). Qualquer coisa. E não só isso. Mas aprender *bem*. De forma *excelente*.

Por trás do fato de cobrar pelo ensino, tão severamente criticado por Sócrates-Platão, talvez se espreite um outro motivo, de maior relevância, que sugere mais uma vez o medo e receio que se tinha dos sofistas enquanto educadores de *skholé*. Sabe-se o quanto os filósofos, representados por Sócrates e Platão, detestavam que tanto a sabedoria quanto a *areté* fossem ‘compradas’. O ponto é que a educação, até então, havia sido “privilégio de alguns poucos que a herdavam de suas nobres famílias, junto com suas riquezas”, as quais “defendiam também que havia um caráter hereditário das boas disposições naturais” (CAVALCANTE, 2017, p.114). Muitos nobres, conservadores e anciãos olhavam de esguelha ao fato de, dali em diante, ‘qualquer um’ poder acessar a educação. Além disso, poetas, médicos e artistas/técnicos cobravam por seus serviços prestados. Mais além do dinheiro, o que decerto incomodava certos filósofos é ver ameaçada sua “relação entre discípulo e mestre”, “fundada na amizade e na estima”⁵⁴⁸, na proximidade e na personalização. Para eles, sabedoria e excelência só poderiam surgir daí, não de um ensino disponibilizado a qualquer um, já que o discípulo era escolhido até então. Por trás do argumento monetário, oculta-se a ferrenha manutenção do ensino seletivo,

⁵⁴⁵ *Ibidem*, 319a

⁵⁴⁶ *Ibidem*, 328c

⁵⁴⁷ *Ibidem*, 6,8

⁵⁴⁸ *Idem*

personalizado e oligárquico, que se vê doravante abalado por um pedagógico não-seletivo, público e profano.

Assim, uma característica fundamental das objeções platônicas, sagazmente apontada por Kerferd (1981, p.25-26), reside em que os sofistas vendiam sabedoria e excelência a *todos* que demonstrassem interesse por isso, o que, segundo o filósofo, acabaria escravizando o sofista ao pagamento e a não-escolha dos aprendizes, por dever estar aberto a quem quer que se propusesse a pagar. Primeiro que no próprio diálogo platônico homônimo, Protágoras elucida que a alguns que não aceitavam pagar o proposto, pedia para ir ao templo e depositar o que pensava ser justo (328c). Segundo, não há qualquer indício de que um sofista tenha virado escravo do pagamento, tampouco de que sua medida fosse unicamente monetária. De toda forma, o que deveras está em querela é a rejeição platônica à *persuasão* própria que Protágoras toma como ponto de partida: a de que *qualquer um* pode aprender *bem* qualquer coisa, inclusive a sabedoria e a *areté*.

O final do diálogo platônico *Protágoras* esclarece a heterogenia das posições sofística e socrática. Sócrates, em seu hercúleo esforço para encontrar “a virtude em si mesma” (361a) – o que será contestado até por Aristóteles⁵⁴⁹, que prefere enumerar tipos de virtude –, chega à equação “só se pode ensinar o que é conhecimento (*epistéme*)” (361b). A tão comentada inversão de posições entre eles, anunciada somente pelo narrador-personagem Sócrates ao final, mas jamais confirmada pelo sofista, assenta-se nessa equação, o que muitas vezes é ignorado por aqueles que simplesmente compram do narrador que houve de fato a troca de posições. Como o empenho anterior de Sócrates tinha sido demonstrar que a *areté* depende antes do conhecimento, o que a faz ser conhecimento; ele concluiu que provavelmente trocou de posição. E deduziu em adição que, se para Protágoras, como vinha sendo defendido, a *areté* obviamente não se reduz a conhecimento, ou seja, não é conhecimento; então o sofista deve ter trocado de posição. Lembremos que Curado (2010) já aponta a crítica socrática como *externa* à sofística, ao partir de pressupostos que lhe são alheios. De fato, Protágoras não aceita em momento algum o pressuposto de que só se ensina conhecimento (*epistéme*), muito menos troca sua posição

⁵⁴⁹ “Com efeito, os que falam em geral iludem-se a si próprios quando dizem que a virtude é a boa disposição da alma ou a ação correta ou alguma coisa desse gênero; os que, pelo contrário, enumeraram as virtudes, como Górgias, falam muito melhor do que aqueles que a definiram de tal modo” (ARISTÓTELES, Política, I, 13, 1260, a27).

inicial de que a *areté* pode sim ser ensinada. Para o sofista, diferentemente desse Sócrates, conhecimento não é sabedoria, tampouco ensinar se resume a transmitir conhecimento. Tem a ver, sobretudo, com reversão: um *phármakon* capaz de expulsar – antes de mais nada – o pensamento venenoso de que ‘alguns não são capazes’, transmutando-o em ‘qualquer um pode *aprender bem* qualquer coisa’.

Masschelein e Simons (MS, 2015, p.153) escreveram: “Provar que um professor só age em seu próprio interesse é tão difícil quanto provar que um professor não age em interesse próprio”. A primeira (prova) se basearia preferencialmente em uma “política da desconfiança”; a segunda, por sua vez, em uma “política da confiança”⁵⁵⁰. Segundo eles, “se a prova nos escapa, torna-se uma questão de fé, de suposição”⁵⁵¹. Eles decidem escolher “a confiança”: partir “do pressuposto de que os professores agem por amor ao mundo e à nova geração”, independentemente da produtividade e do resultado (inclusive esperados por muitos). Dou meu aval a essa consideração, oferecendo-a, do mesmo modo, aos sofistas, “considerados os primeiros docentes” assumidos (CAVALCANTE, 2017, p.110): demasiadamente eles foram interpretados desde uma política da desconfiança, raramente a partir de uma política da confiança, desconectada dos resultados e expectativas projetados ou requeridos. Assim, quiçá o fato de serem pensadores errantes, que viajavam constantemente e, para viver e conviver, cobravam por seu ensino, talvez possa ser interpretado, antes de como atitude mercenária, educacionalmente.

5.5.4 Vida ativa x vida contemplativa: Élio Aristides

Na segunda sofística, destaca-se Élio Aristides, cujos *Discursos Platônicos*, que contêm tanto o *Contra Platão, para defender a retórica* (será usada a numeração ‘II’, oriunda da versão de Behr) quanto o *Contra Platão, para defender os Quatro* (III de Behr), estão entre seus escritos mais conhecidos. O primeiro foi escrito por volta de 145 a 147 d.C., enquanto o segundo entre 161 e 165. Trata-se de um *palimpsesto*, recurso típico da segunda sofística, de diálogos platônicos, sobretudo do *Górgias* e das posições defendidas por Sócrates, contra a retórica no primeiro caso, contra Miltíades, Temístocles, Péricles e Címon (os ‘Quatro’) no segundo. Não é objetivo desta presente tese investigar de forma aprofundada tais textos, senão simplesmente extrair deles

⁵⁵⁰ *Idem*

⁵⁵¹ *Idem*

elementos ilustrativos e indicativos do educacional sofístico que vem sendo abordado. Cassin e Pinheiro já citaram que Élio Aristides substituiu *aidós* e *diké* pela retórica no mito de Prometeu recontado, e ambos realizam suas análises levando essa implicação discursiva em conta. Não pretendo, dessa forma, voltar a ela. Intento salientar dois aspectos: 1. como a reconsideração retórica operada por Aristides, ao imitar catastrófica e literalmente um argumento socrático, não só restitui à técnica seu caráter político – como Pinheiro comenta –, mas especialmente restitui à sofística, enquanto técnica e operação pedagógica, seu caráter *intrinsecamente* político. 2. A vida ativa, utilizada como argumento para desqualificar a sofística frente à vida filosófica contemplativa, desde uma interpretação do Sócrates-platônico até Werner Jaeger, não se circunscreve a tamanha redução e equivalência, como costumeiramente apresentada.

Tratemos do primeiro ponto: a relação entre o educacional sofístico e a política. Já vimos no capítulo desta tese denominado “Uma perspectiva sofisticada”, na seção “Da primeira à segunda sofisticadas”, a subversão operada por Aristides. Retomaremos agora somente os pontos principais que dizem respeito à sofística e política. Sócrates, no *Górgias*, caracteriza a retórica (no caso, do sofista), por sua pretensão universal da *dóxa*, como algo que não é conhecimento nem ciência (*epistéme*), tampouco técnica/arte (*tekhné*), chegando à seguinte analogia: da mesma forma que, no que se refere ao corpo, a toailete desliza sob a ginástica, e a culinária sob a medicina; no referente à alma, a sofística desliza sob a legislação, e a retórica sob a justiça (PLATÃO, *Górgias*, 465c). Assim como legislação e justiça pertencem a um campo comum, a política⁵⁵²; retórica e sofística pertencem a um campo comum ao qual não se sabe bem como chamar: “Como (sofística e retórica) são bem próximas, sofistas e oradores estão na mesma situação e giram em torno das mesmas coisas, e eles próprios não sabem para que podem servir, e os outros homens tampouco o sabem”⁵⁵³. Primeira observação: o próprio Sócrates reforça que a sofística, logo também o educacional que há nela, não se prende a um *télos* (finalidade) apriorístico, como muitos a interpretam até hoje, seja da cidade, das assembleias, da ágora, dos governantes ou de quem quer que seja.

Ademais, o mesmo Sócrates acrescenta ainda, refutando Cálicles:

São a mesma coisa, caríssimo, um sofista e um orador, ou são bem próximos, totalmente vizinhos, como eu disse a Pólo. Mas porque

⁵⁵² *Ibidem*, 464a

⁵⁵³ *Ibidem*, 465c

não sabes, tu acreditas que, de um lado, a retórica é uma coisa absolutamente bela, ao passo que desprezas a outra. Contudo, na verdade, a sofística supera em beleza a retórica, exatamente como a legislação supera o judiciário, e a ginástica, a medicina. (PLATÃO, *Górgias*, 520a-b).

Aristides (III, 600) encontra aí então seu objeto de palimpsesto, a ser catastroficamente imitado: ao afirmar que “a retórica é menos bela que a sofística”, ele frisa que esta contém aquela, exatamente como a legislação contém os casos judiciais. A sofística, à vista disso, se realiza na retórica, a qual é a concretude, materialização e contingência da sofística. Nesse ponto que precisamos alargar ao viés educacional: se a legislação vem antes da justiça, e esta é a materialização daquela, sendo ambas contidas na política; e se, para Protágoras, as leis e seu estudo ensinam; depreende-se que, assim como é melhor exercitar o corpo por meio da ginástica do que tratá-lo após adoecer por meio da medicina; é melhor exercitar o espírito e o pensamento por meio da educação, ou seja, da sofística-retórica, do que esperar advertências ou punições para se corrigir. A educação mostrar-se-ia, dessa maneira, um *análogon* da legislação: ela possibilita, por meio de estudo e prática tanto da fala quanto da escrita, que se melhore na vida em comum, a ponto de poder inclusive convidar a (e propor) outro consenso, outro mundo, outra legislação, ainda melhor para a *pólis* em ‘form-ação’.

Se a justiça, portanto, se baseia na legislação, nada mais justo do que conhecer, praticar e estar apto a modificar – para melhor – a própria legislação. Esse seria o ‘justo’ protagoriano. A educação, com isso, seria uma “grande soberana, capaz de performar obras divinas” (GÓRGIAS, *Elogio de Helena*, 8), ainda que imprevisíveis e que ela não dependa – necessariamente – delas. De novo: nessa esteira, a educação é a fonte de onde brotam (novas) gerações, comunidades, cidades, legislações; e não o oposto. O abuso de retórica deixa de ser ‘política’, e a sofística deixa de ser uma falsa máscara da filosofia, como em Aristóteles; a política passa a estar *intrinsecamente* tanto na retórica quanto na sofística, já que ambas são expressões (das formas/operações) do educacional.

Quanto ao segundo aspecto: a relação entre vida contemplativa e vida ativa, esta depreciada e atribuída exclusivamente aos sofistas em oposição aos filósofos. No princípio de sua reelaboração do mito narrado por Protágoras, Aristides (II, 394) afirma: “Assim, vou verdadeiramente apresentar a resposta de Anfíon, mas lembremo-nos, ao mesmo tempo, que é Zeto quem fala”. Nessa passagem, há um palimpsesto de pelo menos dois textos anteriores: da tragédia de Eurípedes sobre os irmãos gêmeos Zeto e Anfíon, da qual infelizmente

quase nada chegou até nossos dias; e, especialmente, do argumento de Sócrates no diálogo platônico *Górgias* (506b), bem como do de Cálicles no mesmo diálogo (484e-486a). Trata-se dos filhos gêmeos de Zeus com Antíope, os quais protagonizaram uma “grande cena agonística”, onde confrontaram “seus respectivos modos de vida: Zeto se dedica à luta, à agricultura e à criação; enquanto Anfíon apenas cultiva a lira” (CASSIN, 2005, p.348). No diálogo platônico, Cálicles assume a posição de Zeto e dirige uma contestação a Sócrates, no papel de Anfíon: recomenda que ele finalmente vire adulto, parando de filosofar com e como os adolescentes, tomando parte na vida pública e discursando de maneira grandiosa, livre e eficaz. Isso o capacitaria o não permitir sua incriminação, muito menos por um acusador abjeto e pervertido que lhe imputou uma condenação à morte.

Sócrates, após a interrupção da conversa por Cálicles, lastima não haver conseguido manter com ele um diálogo “longo o suficiente para tornar clara a investida de Anfíon contra a de Zeto” (PLATÃO, *Górgias*, 521d). Sócrates permanece à sua maneira (a de Anfíon?), não se deixando levar pelas sugestões alheias, (in)tentando demonstrar que só discursa com vistas ao melhor, não ao mais agradável para os ouvidos, e nisso se mostra “o único ateniense a assumir a verdadeira arte política, a praticar a política”⁵⁵⁴. Interessante que nesse ponto Sócrates se aproxima, ainda que não queira, dos sofistas, embora estes jamais tenham afirmado serem os únicos que praticam a arte política. Aproxima-se porque reconhece sua postura e seus discursos como altamente políticos, e ainda aceita que ensina, de alguma forma, algo, ainda que apareça em outros momentos como personagem afirmando que não sabe algo que possa ser ensinado aos outros. Há ainda “indícios de que os sofistas usavam o método de perguntas e respostas, além dos discursos longos a um grande ou pequeno grupo” (CAVALCANTE, 2017, p.115). Por isso provavelmente que escritores antigos, como o comediante Aristófanes, e ‘modernos’, como George Grote e Kerferd, já tenham incluído Sócrates entre os denominados ‘sofistas’. É no mínimo uma desatenção associar o método de perguntas e respostas unicamente à maiêutica socrática, na medida em que foi amplamente utilizado também por sofistas. E de todo modo, talvez o que há de sofisticado em Sócrates seja seu caráter, de uma maneira ou de outra, *educacional/pedagógico*, o qual se manifesta *per se* eminentemente *político*.

⁵⁵⁴ *Ibidem*, 521e

O sofista Élio Aristides se atribui, então, a tarefa de “apresentar verdadeiramente e resposta de Anfíon” (II, 394), o que Sócrates teria feito caso ainda houvesse interlocutor, ou seja, caso Cálicles não tivesse interrompido o diálogo no *Górgias* (506b). Em vista disso, ao responder como Anfíon a Zeto, de alguma maneira se propõe uma apologia à musicalidade, à “*vita contemplativa* do filósofo, face à mão calejada da *vita activa*” (CASSIN, 2005, p.349). Paradoxalmente, tem-se a impressão que não é isso o que ocorre, ou pelo menos não apenas isso. Primeiro porque o *Contra Platão, para defender a retórica* é redigido com vistas a uma defesa (às vezes até indignada ou incisiva) da retórica “contra a acusação de adulação que Sócrates não para de elaborar no *Górgias*”⁵⁵⁵. Em outros termos: similar à posição de Cálicles, Aristides se posiciona como defensor ou protetor da retórica atacada por Sócrates, “essa retórica que produz laços entre os homens no espaço público e que, assim fazendo, constitui a *pólis* e a política”⁵⁵⁶. Por isso que a frase ainda continua: “(...) vou apresentar a resposta de Anfíon, mas lembremo-nos, ao mesmo tempo, que é Zeto quem fala” (ARISTIDES, II, 394).

Logo, se por um lado “Aristides não é outro senão um Cálicles-Zeto melhorado”; por outro, “ele se torna capaz de ser, no lugar de Sócrates, um Anfíon também melhorado”: ele “vai defender o desenvolvimento tranquilo de todas as músicas sob o abrigo do incomparável escudo do *lógos*; poderíamos mesmo dizer que a retórica é a própria música”⁵⁵⁷. E da mesma maneira que a retórica “se constitui como arte/técnica simultaneamente pública e privada, de combate e de paz” (PLATÃO, *Górgias*, 401-402); Aristides se apresenta como, simultaneamente, Cálicles-Zeto e Sócrates-Anfíon. Assim podemos interpretar “a resposta de Anfíon” que será exposta, sendo que “é Zeto quem fala” (ARISTIDES, II, 394). Posto que Cálicles se recusara a continuar a conversa, Sócrates citou Epicarmo, alegando “encontrar-se diante da obrigação de sustentar, sozinho, os discursos de dois homens” (PLATÃO, *Górgias*, 505e). Epicarmo é considerado filósofo pré-socrático por uns, representante do primeiro período da comédia grega para outros, filósofo e comediógrafo para outros ainda. Escreveu inúmeros textos teatrais classificados como (do gênero) ‘mimo’ (do grego *mimos*, ‘imitação’), do qual faziam parte a improvisação, a dança e a magia ou prestidigitação.

⁵⁵⁵ *Idem*

⁵⁵⁶ *Idem*

⁵⁵⁷ *Idem*

Este é precisamente o papel que Aristides assume: aquele anunciado por Sócrates quando precisou ser “os dois protagonistas de uma só vez”, com a diferença que o sofista mostra sua translucidez, indicando “quando se trata dele e quando se trata do outro”, bem como “qual desvio a palavra do outro sofrerá ao passar por sua boca” (CASSIN, 2005, p.349). Há um trecho paralelo ou análogo em seu outro texto *Contra Platão, para defender os Quatro* (III, 515), em que o direito de apresentar a investida de Anfíon é atribuído a Cálicles. Opera-se, aí, uma espécie de jogo com os papéis, cujo paradoxo ou contradição provém da própria posição platônica no *Górgias*, a qual, em vez de demonstrar constância, oscila entre os Quatro grandes oradores políticos (Temístocles, Címon, Miltíades e Péricles) serem (PLATÃO, *Górgias*, 503) e não serem lisonjeadores⁵⁵⁸. Se Platão troca de posição, então também podem “seus personagens colocados em cena tão facilmente cruzar suas respectivas funções” (CASSIN, 2005, p.349).

Em sequência ao trecho sobre Anfíon-Zeto, Aristides (II, 394) cita um tragediógrafo grego: “a menos que, à moda de Eurípides, apenas um deles componha os dois discursos; é, decerto, necessário reparti-los entre eles”. Nessa direção, parece que se invoca ou se institui ainda outro nível de suplementaridade: o sofista não intenta ser “apenas um dos dois gêmeos, como Cálicles no diálogo”; tampouco ser “como o Sócrates de Platão, bom orador ou bom dialético, capaz de ser os dois em benefício de sua própria causa” (CASSIN, 2005, p.350). Em vez de se pôr no lugar dos personagens, protagonistas ou não, Aristides se põe no lugar de autor: da mesma forma que Eurípides e Platão, é o autor “o criador que unifica, no real, as duas ficções antagônicas”⁵⁵⁹. Por meio de Aristides – e de seus jogos com os posicionamentos e reposicionamentos de Platão quanto à pretensão de ‘verdade’ –, fica mais fácil tomar Platão não como o defensor da verdade, senão como um (astuto) autor, o qual “se faz passar por Sócrates e escreve ‘ficções’ com seus diálogos”⁵⁶⁰. Aristides escancara a autoridade do autor, inclusive a sua, provocando o leitor a não esquecer “o autor do enunciado sob o sujeito da enunciação”, tampouco “a escrita sob a verdade em andamento”⁵⁶¹. Afinal, “Quem não sabe que Sócrates, Cálicles, Górgias, Pólo, que tudo isso é Platão, passando de um discurso a outro a seu bem prazer?” (ARISTIDES, III, 632).

⁵⁵⁸ *Ibidem*, 517a

⁵⁵⁹ *Idem*

⁵⁶⁰ *Idem*

⁵⁶¹ *Idem*

Aristides instiga ainda a (re)pensar a relação entre vida ativa e vida contemplativa. Uma maneira corrente de abordar o mito dos irmãos é considerá-los concorrentes, bem como seus respectivos modos de vida. Nesse viés, haveria uma alternativa a se escolher: ou a vida ativa, incorporada em Zeto, que se dedica a labores mais rudes e manuais, entre eles o cuidar de animais e o plantar; ou a vida contemplativa, incorporada em Anfíon, de maior delicadeza e aficionado pelas artes, sobretudo pela música, e que, por isso, dedica-se à lira. Desse ponto de vista, uma seria excludente da outra, portanto, assim como cada irmão escolheu, cada um de nós deve – necessariamente – também optar por uma das duas, em cada fase da vida. O pressuposto é a separação radical entre uma atividade manual e outra mais mental, uma mais ativa e outra mais reflexiva, uma mais agrícola e outra mais artística. O personagem platônico Cálicles materializa essa posição ao invocar Sócrates a se tornar adulto e superar finalmente a infância, passando afinal a uma vida ativa.

Outra abordagem possível é ver os irmãos e seus estilos, em vez de como competitivos ou concorrentes, como complementares. Assim sendo, não se buscaria julgá-los ética ou moralmente, assinalando um deles como ‘bom’ e ‘altruísta’, e o outro como ‘mau’ e ‘egoísta’; senão reconhecer que constituem um modelo de entendimento entre irmãos, de compensação recíproca, tanto que ‘co-operaram’ – cada um a seu modo – na construção do muro de Tebas, cidade que fundaram. Esse ponto de vista da complementaridade, embora não seja determinadamente excludente, ainda os mantém em esferas dissociadas, díspares, heterogêneas, mas agora de uma forma um tanto mais ‘amistosa’, conciliadora. O personagem Sócrates no *Górgias* poderia ser lido como um exemplo disso, na medida em que, quando se vê sem interlocutor, reconhece que precisará sustentar dois discursos, mas ainda assim para mostrar como Anfíon é importante ao complementar o que Zeto não possui. Porventura não seja exagero afirmar que grande parte das polêmicas em torno de vida ativa e vida contemplativa gira ao redor dessas duas abordagens – ativa *versus* contemplativa, ativa complementando contemplativa –, oscilando ora mais para uma, ora mais para outra.

No que diz respeito à sofística e educação, a situação reprodutora é bem similar. Jaeger, por exemplo, como já visto, recomendou fortemente não incluir na história da filosofia a sofística, pois esta tratava de problemas e questões práticas ou ativas, não filosóficas ou reflexivas. Se os sofistas estão intrinsecamente ligados ao ensino *escolar* (de *skholé*) e, conseqüentemente, à educação, sendo reconhecidos –

inclusive por Jaeger – como os primeiros educadores da tradição ocidental a se autodenominarem assim; não seria exagero inferir-se daí que a educação (supostamente) tende à prática, não à teoria; à ação, não à reflexão. Arendt, no ensaio “A crise na educação”, aponta uma teoria moderna da aprendizagem que exerceu “um papel pernicioso”, foi “defendida durante séculos” e “encontrou expressão conceitual sistemática no pragmatismo”: o pressuposto de que “só é possível conhecer e compreender aquilo que se faz”, o que leva a uma “substituição do aprendizado pelo fazer” (ARENDDT, 1972, p.231-232). À vista disso, nota-se que a educação sofreu, em alguns momentos e ainda hoje, da mesma forma que a sofística, uma estereotipação como *ativa*, não contemplativa.

Além desse, outro pressuposto pernicioso apontado por ela, que também ajudou a desencadear a profunda crise na educação, ligado à psicologia moderna e novamente ao pragmatismo, foi a “Pedagogia ter se transformado em uma ciência do ensino em geral, a ponto de se emancipar inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada”⁵⁶². Diante dessa tendência a comprimir a educação em um didatismo elevado à enésima potência, mais uma vez se vê como pano de fundo o pêndulo mover-se em direção à vida ativa, capaz de ensinar em ato qualquer matéria sem havê-la contemplado antes, deixando assim a vida contemplativa para outras áreas, como a filosofia. Em suma: a separação – e até mesmo a complementaridade – entre vida ativa e contemplativa muitas vezes serviu de mote, mediante distintas máscaras, para um ostracismo tanto da sofística quanto da educação. A resignificação de Aristides, diante disso, abre uma terceira via que não trata os dois modos de vida nem como excludentes nem como complementares, muito menos idolatra um deles (o contemplativo) em detrimento do outro (o ativo). Mesmo sem querer ou sem perceber, até hoje acabamos reproduzindo essa clivagem que vangloria a reflexão intelectual e deprecia o labor físico, por isso a importância de entrar em contato com a via de Aristides.

Mediante a autoridade do autor, o sofista se permite responder em nome de Anfíon, mas pela voz de Zeto. Essa postura assumida pelo autor já encarna e prenuncia a fusão entre o que antes era dissociado ou, no máximo, complementar. Defender-se perante alguém pode ser mais ativo; falar, como cantar, mais reflexivo: quem se defende é Anfíon, o mais contemplativo; quem fala é Zeto, o mais ativo. A fala, que envolve a sonoridade e, por isso, pode ser cantante e melódica, efetiva o ponto-

⁵⁶² *Ibidem*, p.231

chave por excelência: a retórica, simultaneamente um ato de fala (ativo, portanto) e uma musicalidade (lírico-contemplativa, portanto). A imagem ilustrativa pode ser Anfíon ajudando a carregar pedras para a construção do muro de Tebas, mas não pela força física como o faz Zeto, senão usando a magia da lira que, de tão bela em seus acordes tocados, faz com que as pedras levitem. Não se deve esquecer quem foi o mentor de Anfíon, presenteou-o com a lira e ensinou-o a tocá-la: Hermes, o mensageiro entre deuses e homens, o astucioso deus dos viajantes que cruzam fronteiras, de multiforme engenho e astutos pensamentos, extremamente hábil na comunicação. A fala que faz música. A música que levita estados de mundo. A música que cria mundos. Na passagem de Aristides, é Zeto quem fala: ele também tem voz, som, música, lira. Ele canta. Ele contempla. Vida contemplativamente ativa.

Zeto, por sua vez, antes de estar relacionado ao labor pesado, incessante ou fabril, como nosso imaginário contemporâneo tende a projetar nele o conceito que temos de ‘operariado’; liga-se estreitamente à terra e seu cultivo, bem como às plantas, anime-se seu cuidado. Ou seja, liga-se à vida, criação e reprodução; aos ciclos de nascer, desenvolver e morrer; aos cuidados necessários para (sobre/con)viver. O lado ativo da vida vincula-se, primeiramente, ao cuidado da própria vida, de si e dos outros, da espécie e de outras, dos animais e dos vegetais. Sem cuidado, diminui a força da vida. Mingua-se a criação. Esmorece-se a fertilidade. Aristides dá voz a Zeto para que ele fale em defesa de Anfíon, lembrando que são irmãos gêmeos, e que alguns gêmeos são telepáticos: um sabe – ou melhor, sente – exatamente o que o outro está passando. Anfíon está em Zeto, assim como Zeto está em Anfíon.

A voz de Zeto em nome de Anfíon perpassa, assim, os mistérios e a magia do *lógos*, da retórica, da discursividade. Palavra-música que é, ao mesmo tempo, pensamento e ação, reflexão e criação, lira e vida, teoria e ato. Defender seu irmão é defender a si, ou que há dele em si – e o que há de si nele. Sua fala é a expressividade última dessa fusão indissociável entre vida ativa e contemplativa, na medida em que a retórica implode catastroficamente a clivagem que as separou, religando-as como a seus irmãos quando ainda estavam no útero materno. O paradoxo deles, simultaneamente unidos por um mútuo e íntimo afeto, mas contrapostos por seus temperamentos e estilos; manifesta-se na mesma fala de um em nome de outro: palavra que une e que separa, entrelaça mundos e põe fronteiras, abre um mundo e fecha outro: afeto e distanciamento, atividade e passividade, ação e

suscetibilidade. Afinal, onde há mais contemplação do que na criação vigorosa de plantas e animais? Parafraseando Nietzsche, se a mais profunda seriedade é necessária para que se alcance a jovialidade, e a mais profunda raiz é necessária para que se alcance as maiores alturas; a mais profunda vida ativa é necessária para que se chegue a uma vida contemplativa; e a mais profunda contemplação é necessária para que se chegue a uma vida ativa. É isso que Aristides nos diz. É isso que (su)a retórica nos entoa. Oxalá possamos ouvi-lo(a).

O educacional, para os sofistas, está inextricavelmente atrelado à retórica. Nesse sentido, essas vias de interpretação da querela vida ativa e vida contemplativa poderiam, sem maiores prejuízos, ser estendidas à educação *escolar* que os sofistas, paradigmaticamente representados por Górgias e Protágoras, pensavam e praticavam, apresentavam e exercitavam, cantavam e criavam. Hannah Arendt (1972, p.245-246) alerta que “O problema da educação no mundo moderno está no fato de ela não poder abrir mão nem da autoridade nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é nem estruturado pela autoridade, tampouco mantido coeso pela tradição”. É inegável que um mundo que se diz ‘pós-moderno’ como o nosso, mas quiçá ainda ultramoderno ou liquidamente moderno, parafraseando Bauman, depara-se continuamente com o problema da (perda da) tradição. Um dos paradoxos de nossa época. Interessante notar que essa ‘tradição’ à qual Arendt se refere, em seu outro ensaio “A tradição e a época moderna”, “teve seu início definido nos ensinamentos de Platão e Aristóteles”⁵⁶³.

Segundo ela, essa mesma tradição de pensamento, sobretudo político, inicia-se no gesto platônico na *República*, através da alegoria da caverna, em que “a esfera dos assuntos humanos, do convívio, do mundo comum”, é descrita como “trevas, confusão e ilusão”, e deveria ser repudiada para se atingir o “ser verdadeiro”, “o céu límpido das ideias eternas”⁵⁶⁴. Inicia-se, desse modo, uma tradição de “abandono da política por parte do filósofo, e o subsequente retorno deste para impor seus padrões aos assuntos humano”⁵⁶⁵. Para Arendt, o fim dessa tradição encontrar-se-ia nas teorias de Karl Marx, cujo repúdio à filosofia aparece para “poder ‘realizá-la’ na política”, por isso “sua decisão (em si mesma filosófica) inicial de abjurar da filosofia”, convertida posteriormente em “sua intenção de ‘transformar o mundo’, as mentes

⁵⁶³ *Ibidem*, p.43

⁵⁶⁴ *Idem*

⁵⁶⁵ *Ibidem*, p.44

filosofantes, a ‘consciência’ dos homens”⁵⁶⁶. A filosofia (e sua verdade) desloca-se, pois, de ser extrínseca aos assuntos e mundo comum dos humanos, para “ser ‘realizada’ unicamente na esfera do convívio, por ele chamada de ‘sociedade’, através da emergência de ‘homens socializados’”⁵⁶⁷.

Arendt tem a precaução de acrescentar que “o fim de uma tradição não significa necessariamente que os conceitos tradicionais tenham perdido seu valor sobre a mente dos homens”⁵⁶⁸. Muito “pelo contrário, às vezes parece que esse poder das noções e categorias putrefatas e gastas torna-se mais tirânico à medida que a tradição perde sua força viva e se distancia a memória de seu início”; aliás, “ela revela toda sua força coercitiva somente depois de vindo seu fim, quando os homens nem mesmo se rebelam mais contra ela”⁵⁶⁹. A questão que permanece, então, seguindo o elo do paradoxo arendtiano da educação (contemporânea) “não poder abrir mão nem da autoridade nem da tradição”, mas ao mesmo tempo ter que “caminhar em um mundo que não é estruturado pela autoridade, tampouco mantido coeso pela tradição”⁵⁷⁰; seria como (de que maneira) performar isso. Claro que não pretendo dar uma resposta a tal intrigante interrogação. Intento tão-somente considerar que essa categorização de Arendt aproxima-se bastante da valoração consolidada por séculos entre vida ativa e vida contemplativa: quando nasceu a tradição que ela denomina, a vida contemplativa (filosofia) passou a subjugar a ativa (política); quando essa tradição ‘morreu’, a vida ativa (política) passou a subjugar a contemplativa (filosofia).

E assim como há “infundáveis modulações desse ‘acorde fundamental’ da tradição que perdurou por milênios” (ARENDDT, 1972, p.44); também há outras afinações e outras melodias que podem ter sido ignoradas, entre elas a música de outra ‘tradição’ (ou de uma ‘pré-tradição’ daquela tradição), a sofista, que – de maneira inesperada, intrigante, sorrateira e a partir de fragmentos que restaram – sobreviveu, como uma pérola e sua concha protetora vagando pelo alto-mar da história do pensamento ocidental. Se a educação não pode, segundo Arendt, abrir mão de uma tradição, embora não mantenha o mundo coeso por meio dela; nem se render, não se rebelando mais contra elas, à

⁵⁶⁶ *Idem*

⁵⁶⁷ *Idem*

⁵⁶⁸ *Ibidem*, p.53

⁵⁶⁹ *Idem*

⁵⁷⁰ *Ibidem*, p.245

tiranias de noções desgastadas; recuar um pouco antes do início de tal ‘tradição’ platônico-política talvez possa ajudar a (re)significar de outro modo não só a filosofia e a política, mas sobretudo a educação e a sofística, sem as quais seria impensável a constituição inicial por diferenciação dessa mesma ‘tradição’.

Ainda mais do que resignificar ou dar nova vitalidade a conceitos (que parecem) apodrecidos, surrados ou banalizados; quem sabe não se possa (tentar) mirar desde outro ângulo a relação entre educação e política, educação e filosofia, filosofia e política. Enfim, a própria separação entre filosofia e sofística, filosofia e educação, vida contemplativa e vida ativa, já se mostrou – e ainda se mostra – (altamente) política. E em nossa época, na qual insistentemente se procura (e quiçá não se logre) superar o platonismo e a metafísica ocidental, que perduraram e conformaram essa (denominada) *tradição*, eis aqui (no pré-platonismo e na pré-metafísica) um prato cheio a ser degustado – para que não se banalize nem a sofística nem a educação. E oxalá que, mesmo em um mundo não mais mantido coeso pela tradição, nem estruturado pela autoridade; possa haver – pelo menos – *educação*.

CAPÍTULO 6: UMA PERSPECTIVA SOFÍSTICA DA/À EDUCAÇÃO

Por que não somos idealistas. – Houve tempo em que os filósofos temeram os sentidos: teríamos nós talvez – desaprendido demais esse temor? Hoje somos todos sensualistas, nós, homens do presente e do futuro na filosofia, *não* conforme a teoria, mas na prática, praticamente... Eles, por outro lado, achavam que os sentidos os atraíam para fora do *seu* mundo, do frio reino das ‘ideias’, rumo a uma perigosa ilha do Sul: na qual, temiam, suas virtudes filosóficas se derreteriam como neve ao sol. “Cera nos ouvidos” era, naquele tempo, quase que condição para o filosofar; um verdadeiro filósofo não escutava mais a vida, na medida em que esta é música, ele *negava* a música da vida – trata-se de uma velha superstição filosófica, a de que toda música é música de sereias. (NIETZSCHE, GC, V, §372).

Arquitetura do capítulo

Este capítulo se desmembra em introdução e dois itens. O item 1 aprofunda traços de um viés sofístico da educação que emergiram na/da perspectiva educacional da sofística (operacionalizada no capítulo anterior). O item 2 extrai traços de um viés sofístico da educação na/da perspectiva sofística da sofística (de Cassin, exposta no capítulo 4), desdobrando-se em três subitens. O subitem 2.1 depreende de Górgias esses traços. O subitem 2.2 sugere apagar traços fortemente demarcados por Aristóteles. O subitem 2.3 aborda algumas relações entre sofística, educação e retórica, bem como suas implicações, levando em conta as contribuições da segunda sofística.

Introdução

Sabe-se que quase nada se sabe (parece Sócrates) acerca dos *sofistas*, cuja etimologia significa ‘o que sabe’, o ‘sábio’. Primeiro porque não chegaram até nós obras completas originais da primeira sofística, salvo dois discursos de Górgias. Segundo, porque o que a doxografia posterior recolheu e testemunhou – sobretudo Platão e Aristóteles, mas também Isócrates, Aristófanes e Xenofonte – passa uma imagem do sofista enganador, falsário, interesseiro e demagogo,

imagem cunhada pelo gesto filosófico de diferenciação e que percorreria por séculos – até milênios – a ‘tradição’ ocidental, impregnando o termo ‘sofista’ dessa carga pejorativa. A partir do século XIX, porém, esboça-se um certo ‘reconhecimento’ (do) sofista, mas (somente) como fundador da chamada ‘educação/pedagogia democrática’, como ‘mestre da (arte/técnica) da educação do cidadão’, considerada uma ‘não-ciência’ (não-*epistême*) e, por isso, distinta da filosofia. Tal reconhecimento ainda mantém a exclusão do sofista da filosofia, a partir de uma definição dele como ‘técnico’ ou ‘professor de técnica’, não como filósofo. Permanece a separação entre filosofia e sofística, filosofia e educação, teoria e ensino, contemplação e ação, filósofo e professor. Não tomar essa clivagem como (a mais) *certa* envolve um exercício de pensamento que (re)interprete, redefina e, por que não, *reinvente* mais uma vez a sofística e, por consequência, a filosofia da educação.

Esta tese nada mais é do que uma tentativa de não aceitar passivamente e sem qualquer resistência essa divisão radical entre filosofia e sofística, logo entre filosofia e educação, consolidada em um gesto inaugural platônico-aristotélico. A essa visão ‘tradicional’ da filosofia sobre a sofística atribuo a imagem de pôr, deliberadamente, ‘cera nos ouvidos’, evitando a fala-canto sofística. Agir como Butes, único marinheiro que ousou ouvir o canto das sereias, implica lançar-se, conseqüentemente, ao mar sofístico-educativo incerto, fragmentário e imprevisível, ou seja, comporta riscos. Risco de estar em meio ao mar. Perigo de uma posição sem posição, à qual sempre querem atribuir certa posição. Por meio da perspectiva educacional definida por MS, que prioriza as formas/operações pedagógicas antes de qualquer viés econômico, sócio-político, psicológico, moral ou ético, encontramos uma via para dar ouvidos à sofística, pois julgamos que o pedagógico seja, se não o essencial, algo em comum aos sofistas, logo – tipicamente – sofístico. Isso foi feito no capítulo anterior. Interessante que, ao interpretar educacionalmente a sofística, especialmente Protágoras, apareceram implicações sofísticas à educação, quer dizer, a reversibilidade já se operava, indicando que a unidirecionalidade é mais questão didática do que efetiva, posto que na efetividade (já) houve bidirecionalidade. De toda forma, a antístrofe precisa prosseguir em direção à outra reversibilidade: dirigir o olhar (ou o ouvido e as mãos) à educação a partir de uma perspectiva sofística.

Para fazer isso, optei por quatro movimentos, apresentados a seguir: 1. expor traços da perspectiva sofística da educação presentes na perspectiva educacional da sofística, isto é, no capítulo anterior. 2.

Apresentar traços da perspectiva sofística da educação presentes na perspectiva sofística da sofística (e da filosofia) de Bárbara Cassin. 3. A partir desse delineamento da perspectiva sofística da educação, inseri-la no debate acerca de qual e como seria um possível educador-filósofo ou filósofo-educador. 4. Discutir o artigo de MS sobre uma possível língua de escola ou linguagem escolar, levando em conta a perspectiva sofística da educação e da linguagem educacional. Os dois últimos pontos terão cada um seu capítulo específico. Assim, neste capítulo tratar-se-á dos movimentos 1 e 2. Pode-se dizer que no item 1 trata-se mais de Protágoras, e no item 2, mais de Górgias e da segunda sofística. De qualquer forma, eles aparecem como paradigmas da sofística enquanto discursividade, inclusive – ou talvez (melhor fosse dizer) *sobretudo* – pedagógica.

6.1 TRAÇOS DA PERSPECTIVA SOFÍSTICA DA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA EDUCACIONAL DA SOFÍSTICA

Do diálogo inicial entre Sócrates e Hipócrates na obra platônica *Protágoras*, elencamos no capítulo anterior cinco pontos como espécies de ‘pistas educacionais’ que podem ser atribuídas à sofística, ainda que (ou especialmente porque) extraídas da fala receosa de Sócrates perante ela. Desenvolveremos cada um dos pontos, evidenciando-os como formas ou operações tipicamente sofísticas, que compõem, portanto, a perspectiva sofística da educação. O ponto 1 refere-se à consideração socrática de ‘sofista’ não ser uma profissão, mas algo vergonhoso, tanto por não ter finalidade definida seu ensino, quanto por estar às margens da sociedade. Essa consideração de Sócrates revela seu medo e receio da sofística. Os termos ‘sofista’ e ‘sábio’ podem fornecer rastros etimológicos que se aproximem dos motivos de tal temor. Diógenes Laércio já observou que, no início, as palavras *sophistés* e *sophós* eram praticamente sinônimas para os gregos. Ainda que a primeira “conotasse a ideia de ensino ou a prática de ensinar para transmitir um saber”, e a segunda “a perícia em algum ofício ou atividade”; ambas “não designavam um saber teórico ou contemplativo (sentido que *sophía* passará a ter a partir de Pitágoras), mas uma qualidade intelectual ou espiritual cuja origem é a habilidade num ofício determinado” (CHAUI, 2002, p.160). Sábio (*sophós*) era, então, o perito em algum ofício, qualquer que fosse. Os famosos sete sábios, entre eles Sólon e Tales, eram (considerados) sábios devido a suas perícias ou habilidades político-militares.

Em suma, o sábio era dotado de *métis*, “deusa que personifica a inteligência prática, engenho e astúcia para solucionar dificuldades, prudência, expediente para enfrentar um situação complicada, maquirar ardis e armadilhas”⁵⁷¹. Ela se mostra, então, como uma qualidade (psicofisiológica ou espiritual) capaz de “combinar intuição, rapidez, engenho e astúcia”, ou seja, “o golpe de vista que permite agarrar o *kairós*”⁵⁷². Para os gregos clássicos, apenas um especial grupo de técnicos conseguia possuir *métis*: o caçador, pois sabe dissimular “de tocaia”, quando “finge ser planta ou pedra”; o capitão naval, capaz de “descobrir caminhos onde não há caminho, isto é, no mar”; o estrategista, com “golpe de vista, expediente e senso de oportunidade”; o médico, também com “golpe de vista (para fazer o diagnóstico), expediente (para fazer a cura) e sobretudo senso de oportunidade (para agarrar o momento em que a doença pode ser curada)”⁵⁷³; o político; e o sofista. Pouco a pouco, no entanto, como *métis* muitas vezes foi considerada “um dom inato ou natural, a habilidade passou a ser considerada espontânea, por natureza (que já se nasce com), e não por aprendizagem”⁵⁷⁴. Assim, o *sophós* se torna, então, “aquele que naturalmente possuía um saber útil para a prática e, porque dotado de *métis*, seu saber era engenhoso e astuto, podendo servir tanto para o bem como para o mal”⁵⁷⁵.

Sophizesthai, o verbo (‘praticar a *sophía*’), por sua vez, que “Hesíodo emprega para designar a aquisição da arte da navegação, e Teógnis para falar de si mesmo enquanto poeta, sofre uma evolução paralela a este primeiro sentido”, ganhando “um outro que significa enganar e lograr, ou ser muito astuto” (GUTHRIE, 1971, p.36). Como *sophistés* deriva desse verbo, o qual contém a *métis*, de forma gradual “vai se separando e distanciando de *sophós*”, este passando “a designar o sábio contemplativo, dedicado à *teoria*”, enquanto aquele a “designar o técnico, o sofista habilidoso e astuto” (CHAUÍ, 2002, p.160). Assim sendo, antes do sentido pejorativo que lhe foi incrustrado interessadamente por seus críticos, entre eles vários filósofos, um ‘sofista’ “era um professor e, por esse motivo, essa palavra era usada para se referir aos grandes poetas antigos, que foram os primeiros

⁵⁷¹ *Ibidem*, p.505

⁵⁷² *Idem*

⁵⁷³ *Ibidem*, p.145

⁵⁷⁴ *Ibidem*, p.160

⁵⁷⁵ *Idem*

educadores da Grécia (Homero, Hesíodo, Teógnis, Píndaro)”⁵⁷⁶. Somente no século V a.C. que o vocábulo passou também a ser usado para designar aqueles “que escreviam em prosa e começaram a ocupar o lugar dos antigos poetas”, “que escreviam e ensinavam porque tinham um saber prático a comunicar”⁵⁷⁷.

Junto ao substantivo *sophistés*, acompanhando-o, vinha sempre o adjetivo *deinós*, derivado de *deinotés* – “medo, espanto, terror, pavor” –, significando, portanto, “formidável, maravilhoso, espantoso, terrível, amedrontador”⁵⁷⁸. Um *deinóssophistés*, dessa maneira, é alguém que provoca simultaneamente admiração e espanto (ou temor) “por sua espantosa habilidade de inventar estratagemas e argumentar”, um mestre ou professor “de uma técnica ou arte ou ofício que os exerce de maneira admirável”⁵⁷⁹, quer dizer, de forma excelente ou bem-feita. Ele é tanto “um erudito”, que “possui todos os conhecimentos úteis sobre e para o objeto de seu ensinamento”; quanto “um virtuoso”, que “sabe escolher e apresentar seus temas de maneira atraente”⁵⁸⁰. Mesmo não tendo o sentido pejorativo que veio a obter mais tarde, o termo já era ambíguo, na medida em que essa extrema habilidade “provocava uma mescla de admiração, temor e desconfiança”⁵⁸¹, ambiguidade da qual os inimigos se aproveitaram para associar ‘sofista’ a charlatanismo, mentira e enganação.

No século de Péricles, considerado o período áureo de Atenas, ‘sofista’ indicava um professor profissional que instruía os jovens e dava mostras públicas de eloquência, normalmente mediante pagamento, o que fez do sofista “o primeiro professor pago da história da educação”⁵⁸². Fato imperdoável para seus inimigos oligárquicos. Xenofonte definiu ‘sofista’ como aquele que vende sua *sophía* a qualquer um que a queira. Estranho que, na época, “os atenienses não tinham má vontade nem desprezo por quem se fazia remunerar pelos serviços prestados”; pelo contrário, “elogiavam os profissionais e criticavam os que não evitavam a pobreza”⁵⁸³, como Péricles o fez. Inclusive se sabe que “a cidade remunerava os mais pobres pelos dias

⁵⁷⁶ *Ibidem*, p.161

⁵⁷⁷ *Idem*

⁵⁷⁸ *Idem*

⁵⁷⁹ *Idem*

⁵⁸⁰ *Idem*

⁵⁸¹ *Idem*

⁵⁸² *Idem*

⁵⁸³ *Idem*

em que não trabalhavam quando participavam das assembleias e dos tribunais”⁵⁸⁴, para evitar a pobreza nessa democracia direta ateniense. O que era criticado nos sofistas, então, antes de ser o pagamento, dirigia-se ao perigo – que eles representavam ou encarnavam – à ordem oligárquica ou despótica estabelecida, bem como ao grupo socrático. Vale lembrar que o cidadão ateniense, na recente democracia, defendia pessoalmente seus direitos ou acusava outro de tê-los ferido, pois não havia advogados, perante um magistrado e um júri popular.

Cabe lembrar ainda que Górgias “veio a Atenas como embaixador de Leontini para pedir ajuda dos atenienses contra o tirano de Siracusa”, bem como “introduziu a prática do comparecimento dos sofistas aos festivais de Olímpia e Delfos para defender o pan-helenismo”, o que “fez também em praça pública de Atenas” (CHAUÍ, 2002, p.172). Protágoras, por sua vez, foi requisitado como professor de Péricles e como legislador de uma constituição escrita à colônia de Turói. A arte retórica, decisiva ao nascimento e fortalecimento de uma democracia direta, em que se discute e se decide em público, compõe a nova *areté* que a educação sofística se propõe a ensinar, o que incomoda sobremaneira os nobres oligarcas, como ainda o grupo socrático. Os oligarcas porque, para eles, a cidadania era inata, portanto a virtude cívica vem por natureza, pelo sangue, jamais de maneira artificial pela aprendizagem. Os sofistas, para eles, eram estrangeiros que vieram a Atenas sem conhecer “a estirpe ática e os negócios da cidade, por isso imaginavam poder ensinar o que não se ensina”⁵⁸⁵. O medo dos oligarcas era, na verdade, o de perder seu poder e prerrogativas político-sociais, ou seja, um temor “de que outras classes sociais pudessem dominar as assembleias, vencendo-os nas discussões que precediam e determinavam as votações, ou que pudessem dominar os tribunais, obtendo do júri votos contrários a seus interesses oligárquicos”⁵⁸⁶.

O grupo de Sócrates, a seu turno, criticava a operacionalidade sofística com opiniões (*doxai*) contrárias, o pagamento por seu ensino, e a persuasão sem ética e sem render-se à verdade (*aletheia*), esta que deveria ser “sempre igual a si mesma e a mesma para todos”⁵⁸⁷. Portanto, se os sofistas ensinam e conhecem apenas opiniões, então são indubitavelmente interesseiros, enganadores, mentirosos, charlatães. Além de receberem dinheiro e, por isso, prenderem-se obrigatoriamente

⁵⁸⁴ *Idem*

⁵⁸⁵ *Ibidem*, p.162

⁵⁸⁶ *Idem*

⁵⁸⁷ *Ibidem*, p.163

a quem quiser pagá-los, sacrificando assim a liberdade de pensamento. Como pano de fundo de toda essa crítica deliberadamente estruturada está o fato de que a educação sofística pôs em questão – e até em xeque – a ‘educação’ filosófica de então, baseada na sabedoria compartilhada entre amigos-amantes, isto é, entre um filósofo mais velho, o formador amante, e um pupilo mais novo, o amado em formação, ambos homens livres e selecionados também de forma livre. A sabedoria, desta visão filosófica, só poderia ser passada entre amigos ou amantes, de forma mais personalizada. O receio ao sofista fica evidente então, já que este não respeita essa forma exclusiva de ‘transmissão do saber’.

No ponto 2 do diálogo inicial, Sócrates expõe a Hipócrates seu receio de que o ‘alimento’ sofisticado ‘intoxique’ o espírito do jovem, por não ter sido avaliado previamente por alguém mais velho, o que remete indiretamente à analogia a que Sócrates chega no *Górgias*: assim como a culinária pode se mascarar de medicina, a sofística pode se mascarar de legislação, e a retórica, de justiça. Essa crítica de Sócrates à educação protagórica se dirige à *profanação* que ela opera ao pôr – no momento *presente* da aula – fora de efeito não apenas qualquer imposição externa à educação, seja social seja ética ou moral; como também o tradicional uso (religioso, moral, social, político) que se atribui a determinadas coisas, já que elas viram objeto de estudo. Protágoras de fato foi acusado de *profano* ao afirmar sua posição agnóstica de que os deuses e a religião devem ser meras convenções, e chegou a ser levado diante da assembleia pelo crime de impiedade ou ateísmo, mas – diferentemente de Sócrates – conseguiu fugir. A precaução de Sócrates perante a força profanadora de Protágoras denota bem o quanto a educação desse sofista transformava as coisas (ideias, posições, consensos etc.) *naturalizadas* em matéria de estudo.

Como os sofistas não eram de Atenas, mas sim provenientes das colônias da Jônia e da magna Grécia, viajaram bastante e, nas palavras de Marilena Chauí, trouxeram “na bagagem” muitas coisas quando desembarcaram em Atenas, entre elas: o debate sobre a crise da filosofia desencadeada pelas aporias a que chegaram “a oposição irreconciliável entre o ser (eleata) e o devir (heraclitiano); a *história* e o conhecimento histórico inventados pelo jônico Heródoto de Helicarnasso, que os leva à percepção da variabilidade de ideias, leis e costumes entre povos distintos, indicando certa convencionalidade de leis e costumes, antes de qualquer absolutização ou naturalidade; o conhecimento da medicina que se desenvolvia com Alcmeão de Crotona, Empédocles e – posteriormente – com Hipócrates, a qual não separava corpo de alma, tampouco persuasão da arte médica, o que influenciará muito os

sofistas; a relação – e até ligação – entre ser, pensar e dizer presente na criação da dialética por Heráclito e Zenão, da lógica por Parmênides, e da eloquência por Empédocles; a tradição grega da técnica dos *dissoilógoi* (discursos duplos).

Protágoras, como paradigma-mor dos sofistas e herdeiros dessas experiências que traziam consigo, talvez tenha sido quem mais radicalizou a *profanação*, afastando-se de uma *phýsis* originária das e nas coisas, qualquer que fosse, em direção à convencionalidade de praticamente tudo que se refere ao homem. Para ele, a moral, enquanto costumes/crenças sobre o bem, justo e verdadeiro, é *nómos* (convenção) (CHAUI, 2002, p.167). A justiça, enquanto leis escritas ou não-escritas, também é convenção. A religião e seus deuses, igualmente convenção. A política, inclusive como nascimento de *pólis*, convenção também, jamais por decreto divino ou necessidade natural. As raças nas quais o homem se dividem não se explicam por mudanças na *phýsis*, como muitos pré-socráticos faziam, mas sim por convenção: elas são “agrupamentos sociais”⁵⁸⁸. A igualdade e desigualdade entre os homens tampouco se legitima em uma natureza, senão na convenção oriunda da vida social. A conclusão a que Protágoras chega, então, talvez seja a mais *profanadora* e *afrontadora* tanto aos oligarcas ‘inatistas’ quanto aos filósofos onto-metafísicos: “se tudo é por convenção, tudo pode ser ensinado”⁵⁸⁹, inclusive a *areté*. Tal conclusão não seria possível se as habilidades, ideias, normas, leis e costumes nos fossem dados por natureza, de forma inata. A educação profana de Protágoras defende que nada é naturalizado, pré-determinado, definido por natureza, muito menos o destino do jovem.

O ponto 3 trata do *abandono* – ainda que temporário – aos pais e parentes que o jovem deve fazer quando decide pela educação protagórica, ou seja, sofística. Mais uma vez se nota a *interrupção* ou *suspensão* de qualquer imposição, determinação ou ordem alheia à educação, quer provenha da família, quer da sociedade. Protágoras reforça ainda o compromisso do sofista com a educação e o ensino, lembrando que houve poetas, músicos, adivinhos oraculares e até ginastas que foram sofistas, mas nenhum deles assumiu – como ele o fez – ser sofista, ou seja, *educar*, fazer *skholé*. Muitos historiadores e pesquisadores da filosofia e da educação, entre eles Jaeger e Marilena Chauí, caracterizam os sofistas como os primeiros professores *profissionais*. Não devemos, no entanto, carregar semanticamente essa

⁵⁸⁸ *Idem*

⁵⁸⁹ *Idem*

palavra com as implicações contemporâneas que temos dela, o que a tornaria o oposto de *amador* e certamente uma *profissão*. Assim como vimos que a palavra *sofista* traz consigo certo paradoxo de admiração e espanto, fascinação e medo; o profissionalismo sofisticado também: amavam a matéria que ensinavam a tal ponto de serem exímios nela; uma profissão que não é bem uma profissão, na medida em que não segue as ordenações sociais ou familiares, tanto que filósofos e oligarcas fizeram de tudo para descaracterizá-la, inclusive como *profissão*. Enfim: uma posição de quem respeita e preza tanto a matéria de estudo que, por meio do estudo dela, acredita que pode surgir outra geração capaz de renovar o mundo grego. Não deixa de ser, então, parafraseando Hannah Arendt, um amor também ao mundo e à nova geração.

O ponto 4 aborda o caráter inegavelmente *público* da educação sofisticada, o que a diferencia sobremaneira da transmissão filosófica da sabedoria, mais personalizada. Vários testemunhos, inclusive o de Protágoras no diálogo platônico homônimo, indicam que, além de um extremo cuidado e rigor no trato com a linguagem, as *epideixis* sofistas eram preferencialmente públicas, quer dizer, para ninguém (em particular) e para todos (em geral), pois era do interesse de todos, não de apenas um. Há relatos de diversas conferências públicas “apresentadas gratuitamente a quem interessasse assistir”, bem como de “cursos apresentados a um pequeno público” (CAVALCANTE, 2017, p.114). Um testemunho indica que Górgias “se ofereceu para falar sobre qualquer assunto no teatro de Atenas (DK 82 A 1a), tendo proferido discursos também em Olímpia, em Delfos e nos Jogos Píticos” (DK 82 B 7-9, *apud* CAVALCANTE, 2017, p.114). O *Hípias menor* de Platão mostra Hípias fazendo *performances* regulares nos jogos de Olímpia, tratando de qualquer assunto contido em uma lista previamente preparada. Pródicos se apresentou no Liceu (DK 84 B 8) e “inúmeros outros testemunhos confirmam essa prática das conferências públicas que consistia, de modo geral, em falar sobre um assunto específico”, respondendo depois “a quaisquer perguntas do público”, em “discursos preparados antecipadamente e lidos ou enunciados ao público”, ou em “exercícios retóricos sobre algum tema mítico” (CAVALCANTE, 2017, p.115).

É provável que os sofistas comparecessem com entusiasmo a torneios e festivais olímpicos e delficos, “pois se consideravam herdeiros dos primeiros pedagogos da Grécia, isto é, dos poetas-rapsodos que abriam as cerimônias dos torneios e festivais de Apolo Delfo e dos Jogos Olímpicos”, e provavelmente por isso usavam a cor púrpura, a “dos poetas e adivinhos antigos” (CHAUÍ, 2002, p.165). O

momento de trégua dos chefes políticos gregos era nos Jogos Olímpicos, onde desavenças e guerras eram suspensas em prol de uma grande comunidade, cujo ideal pan-helênico era defendido pelos sofistas. Como herdeiros de Homero e Píndaro, seus discursos tratavam, nessas ocasiões, da *homonoia*: “do que concerne igualmente a todos, comum a todos”, que pode ser traduzida como “união, concórdia, conformidade ou comunidade de pensamentos e sentimentos”⁵⁹⁰. Em outras palavras: do que é *público*. A importância dada pelos sofistas à *preparação* é evidente, a ponto de podermos afirmar que se há uma finalidade da educação sofisticada, ela é autotélica: estudar para estar preparado. O mestre não só dizia isso, mas *incorporava-o*, o que as improvisações citadas comprovam. Só consegue *improvisar* quem possui *métis*, quem está presente no presente, inteiro no *agora*, quem é capaz de agarrar o momento fugidio do *kairós*. Ou seja, quem está *preparado*.

O ponto 5 aponta ao fato da educação sofista ser *sem destino*, e justamente por isso permite ao jovem eleger seu próprio destino. É um ensino que não determina, portanto, como a matéria de estudo deve ser apropriada; pelo contrário, apresenta-a para que possa ser ressignificada pelos jovens, o que os capacita de fato a compor uma *nova* geração e renovar o mundo em que vivem. Mas como isso será feito ou – ainda pior – deve ser feito, jamais é (pré-)determinado pelo sofista, o qual permanece aberto e exposto às indeterminações e imprevisibilidades do mundo (futuro). Ao se assumirem – com orgulho – (como) *educadores*, talvez a ninguém seja mais apropriado atribuir a afirmação de Hannah Arendt de que somente se dedica à educação quem decide “se ama o mundo o bastante para assumir a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens” (ARENDDT, 1972, p.247). A educação, assim, não é só onde “decidimos se amamos as crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos”, como costuma ser lembrada; mas sobretudo onde não se pode “arrancar das mãos dos jovens a oportunidade de empreender alguma coisa nova e *imprevista* para nós”⁵⁹¹. O sofista-educador, assim, é quem os *prepara* à possibilidade “de renovar um mundo *comum*”⁵⁹².

Do mito de Protágoras propriamente dito, extraímos implicações educacionais a partir das interpretações sofisticadas de Cassin, de Pinheiro, da própria argumentação de Protágoras na sequência do mito, bem como

⁵⁹⁰ *Ibidem*, p.502

⁵⁹¹ *Idem*, itálico meu

⁵⁹² *Idem*, itálico meu

do anônimo *Dissoi lógoi*. Caracterizar-se-á brevemente quais operações ou formas estritamente pedagógicas podem ser apreendidas dessa perspectiva sofisticada da educação. De Cassin, infere-se que a educação protagoriana que emerge do mito assenta-se em *aidós* e *diké*, mas não definidos *eticamente* como ‘pudor’ e ‘justiça’, que remeteriam a certa autonomia de um sujeito moral; senão *pedagogicamente* como ‘respeito ao (que há de) comum’, ou seja, respeito a certas regras para que haja, de fato, o jogo pedagógico. Tudo o que é ‘público’ exige certas regras, normas ou ordenação que muitas vezes não são exigidas no contexto privado. A educação, mediante um espaço-tempo não susceptível às imposições familiares, tampouco às sociais; institui-se, no entanto, como espaço-tempo *comum*, compartilhado, e por isso pressupõe certa *disciplina* para que seja efetiva, isto é, certa ordenação ou organização para que interesses individuais não se sobreponham ao interesse *público*. O fato da educação vista pela sofística ser pública não significa, todavia, como muitas vezes se faz, subordinar a princípio o educativo ao ético. Significa, simplesmente, que o ensino não pode prescindir do respeito a normas pedagógicas *em comum*. O público não se refere, assim, ao estatal, tampouco à audiência, mas sim a um interesse comum, justamente o que converte a matéria, ao ser exposta a todos, em algo (tornado) público, comum, que diz respeito a todos.

Também de Cassin pudemos inferir um distanciamento de uma instrumentalização política da educação sofisticada, frequentemente feita por muitos pesquisadores, inclusive por Jaeger e Eliane Curado, que vinculam o surgimento dessa educação à uma causa extrínseca a ela: a necessidade político-democrática de se formarem líderes. Cassin inverte esse viés político que funcionaliza, a seu propósito, a educação, mostrando que aquilo que se considera *causa* pode muito bem ser *efeito*, e o que se considera efeito, causa. Ou seja, em vez de interpretar politicamente a educação sofisticada, o que faria dela mero instrumento da política democrática; interpretar pedagogicamente a educação sofisticada, fazendo dela algo intrinsecamente *político*, responsável inclusive por possibilitar o surgimento e fortalecimento da democracia direta. Se alguns líderes foram alunos dos sofistas, como Péricles foi de Protágoras, não significa que a sofística usava a educação com a finalidade de preparar líderes, como costumeiramente se enxerga. Significa, antes, que, por não ser guiada por qualquer finalidade externa à própria educação, isto é, ao estudo e exercitação (sobretudo da linguagem), a educação sofisticada possibilitou que os estudantes conduzissem seu próprio destino, o que levou alguns a se tornarem inclusive governantes. Em outras palavras: se alguns foram chefes

políticos, isso não prova que a educação sofisticada formava para isso, mas sim que até isso era possível (entre tantas outras coisas) com a formação sofisticada.

A educação de Protágoras, vista por Cassin, ainda associa inextricavelmente o discurso (*lógos*) à *areté* (excelência política), o que faz com que tal formação, além de permitir que emergja a política democrática, engendra dessa democracia direta simultaneamente uma aristocracia, em que os que mais estudam e se exercitam podem realmente influenciar mais a vida política (na/*dapólis*). Antes de julgarmos pejorativamente ‘aristocracia’, cabe assinalar a que essa democracia-aristocrática se opõe. A organização grega pré-pólis democrática era em vilas, onde havia uma nobreza agrária, composta por “famílias (*génos*) de proprietários fundiários e guerreiros, ligados por laços de sangue e instituidores do regime escravista” (CHAUÍ, 2002, p.131). Cada *génos* era “a unidade formada pela família (ou a casa, *oikos*, constituída por pai, mãe, filhos, escravos, bem móveis e imóveis), pelo parentesco de sangue (*ankhisteia*) e pela irmandade religiosa (*phrátria*)”, sendo, portanto, “uma unidade social, econômica, religiosa e de poder”⁵⁹³. Quem exercia o poder familiar era o chefe, o patriarca, chamado *despótes*, “cuja vontade era a lei e gozava do direito absoluto de vida e morte sobre todos os membros do *oikos*”⁵⁹⁴. Como em um *génos* havia vários *despótes*, alguns comandavam muitos, portanto o regime era uma *oligarquia*. Especificamente em Atenas, havia disputas pelo poder entre facções oligárquicas, das quais muitas vezes emergia um vencedor, o qual se tornava um *tyrannikós* de Atenas. A cidade, assim, “oscilava sem cessar entre a oligarquia e a tirania”⁵⁹⁵.

A partir do século VI a.C., Sólon e depois Clístenes iniciam reformas que pressionam – e propulsionam (não sem resistências e reações despóticas) – pouco a pouco o deslocamento da tirania e oligarquia em direção à democracia, primeiramente separando os poderes dos *gene* dos da *pólis* pela instituição de leis que “não poderiam ser violadas pelas tradições e costumes patriarcais ou despóticos”; em seguida definindo a unidade política do *demos*, criando o tribunal ou conselho (*Boulé*) e a assembleia geral dos cidadãos atenienses (*Ekklesía*). Essas instâncias contribuíram a deslocar a noção de *aristocracia* de uma estirpe oligárquica, por natureza proveniente dos deuses, fundada em privilégios de sangue e linhagens; para uma espécie

⁵⁹³ *Idem*

⁵⁹⁴ *Idem*

⁵⁹⁵ *Idem*

de saber (*sophía*) ligado ao discurso e à *métis* discursiva, constituinte da democracia-aristocrática. Dessa forma, a democracia grega e sua mais alta expressão, a Atenas clássica, é impensável sem a educação (paradigmaticamente representada pela) sofística; assim como a sofística é impensável sem o núcleo centrípeto-democrático que foi Atenas. Afinal, para que haja tribunal, conselho e assembleia, é conveniente e necessário valorizar-se a arte-técnica retórica. A educação sofística é quem faz um amálgama entre excelência política e excelência discursiva, não só nos tribunais e assembleias, senão como algo intrínseco à *pólis*, à democracia direta grega. Agora, saber precisamente qual é a causa e a consequência entre educação e política, isso depende do viés que se privilegie. De toda forma, doravante o *lógos* converte-se *per se* em (uma questão) política.

A última inferência proveniente de Cassin de um traço sofístico da educação estaria na imagem do *discurso-phármakon*, capaz de tirar alguém (ou uma cidade) de um estado de espírito nocivo a si próprio(a) e à comunidade, em direção a outro estado, sem dúvida melhor que o anterior. Sócrates fala por Protágoras no *Teeteto* (167b): “Aquele que pensa sob o efeito penoso de sua alma coisas igualmente penosas, fazemos com que pense outras coisas, pensamentos que alguns, por falta de experiência, chamam de verdadeiros, mas eu chamo de melhores uns que os outros, em nada mais verdadeiros”. Como a analogia com a medicina se evidencia, retomemos aquela a que Sócrates chega no *Górgias*: assim como a culinária pode se mascarar de medicina, a sofística pode se mascarar de legislação, e a retórica, de justiça. Como o procedimento de Protágoras consiste simplesmente em implodir a diferenciação entre ser e parecer, essência e aparência; ele faz com que, no exemplo socrático, a culinária (ou dietética) seja medicinal, a sofística seja legisladora, e a retórica, justa.

Exploremos um pouco mais a analogia sofística/medicina, que envolve o remédio (*phármakon*), bem como a relação corpo-alma, especialmente na medicina hipocrática. A saúde é vista como equilíbrio nas medidas dos elementos constituintes do corpo e do temperamento. Medida não se refere somente à quantidade, mas em especial à moderação. Em vista disso, a doença seria um desequilíbrio nessas medidas, quer dizer, um descomedimento (*hýbris*) no corpo e na alma (os quais são inseparáveis), similar ao que comete o herói nas tragédias. Havia uma ação indireta possível de se fazer sobre o corpo-alma enfermo: a dietética, que envolvia dieta (alimentação), exercícios físicos e psíquicos, banhos, repouso, aromas etc., ou seja, “um regime de vida que modificava os hábitos do paciente”, que não somente

“contrabalançava os excessos e faltas dos constituintes”, mas ainda “trazia hábitos capazes de restaurar e conservar sua harmonia” (CHAUI, 2002, p.155). A dietética restabelece a moderação à vida, por isso não se destinava apenas aos doentes, senão também “aos sadios que desejassem conservar a saúde”⁵⁹⁶. A dietética constitui-se, assim, “o modelo da ação médica”, porque “instrui a fabricação dos remédios cuja função é moderar os constituintes do corpo”, explicando por que “um mesmo remédio pode ser remédio para uns e veneno para outros”⁵⁹⁷.

A ação do médico também precisa ser moderadora, especialmente “na maneira como se relaciona com a alma do paciente”⁵⁹⁸. Afinal, sendo muito importante a participação do enfermo em seu próprio processo de cura, cabe ao médico lograr isso, quer dizer, alcançar sua alma, “isto é, o sopro sutil espalhado pelos órgãos do corpo que, no coração, nos faz sentir e querer; nos órgãos dos sentidos, nos faz perceber; e no cérebro, nos faz imaginar, lembrar e pensar”⁵⁹⁹. O *hodós* (caminho, via, percurso, modo de operar) recomendado ao médico para agir com *métis* (engenho, astúcia, prudência) incluía três procedimentos moderadores: 1. doce persuasão (*peithó*), mediante uma atitude calma e serena, “ocultando o mais grave, exortando o doente a desejar a cura, consolando-o de suas aflições”; 2. música e poesia, para apaziguar lutas internas do corpo-alma enfermo, excitando alegrias e “afastando tristezas, temores e angústias”, a fim de, no sossego e na serenidade, a alma e os órgãos ficarem mais receptivos ao tratamento; 3. “escolha da alimentação noturna, de modo a afastar pesadelos e provocar bons sonhos, levantando o ânimo do paciente”⁶⁰⁰. A atuação do médico sobre a alma do paciente era, pois, inspirada pelas musas, e envolvia dissimulação e persuasão imprescindíveis ao processo de cura.

Também o personagem Górgias de Platão já asseverava que um médico nada será se não conhecer a arte retórica junto com a arte médica, pois sem aquela não se pode utilizar efetivamente esta. O personagem Sócrates do *Protágoras*, por sua, vez, associou o discurso ao alimento para a alma, que tem que ser consumido no instante em que é ouvido. Tanto a arte do médico quanto a do sofista são duas das pouquíssimas capazes de agir com *métis*, apreendendo o *kairós* em (toda) sua fugacidade. O mestre de Górgias, Empédocles, era um misto

⁵⁹⁶ *Idem*

⁵⁹⁷ *Idem*

⁵⁹⁸ *Ibidem*, p.155-156

⁵⁹⁹ *Ibidem*, p.156

⁶⁰⁰ *Idem*

de médico e filósofo: testemunhos dizem que abordava as artes da *magia*. O caráter mágico talvez seja o que há em comum entre ambas as artes/técnicas, quiçá daí que ambas invoquem a poesia. Protágoras, em sua metáfora do *phármakon*, quem sabe não se refira a isto: há um *feitico* na persuasão, que a aproxima “das fórmulas encantatórias dos ritos e das evocações mágicas” (DHERBEY, 1999, p.47). O sofista e o médico, ambos são feiticeiros: “a palavra exata que outrora fazia mover as pedras”, como na lira de Anfíon, “agora abre os corações, os fascina e cura”⁶⁰¹. Uma magia que se serve de linguagem. Um não é médico do corpo e outro da alma, como se fossem separados. Ambos são médicos do corpo e da alma. Não há preço que pague passar de um estado tóxico a outro saudável. A educação, de uma perspectiva sofisticada, lida com isso, antes de mais nada. Ainda que se tenha que pagar o que não tem preço, o impagável.

De Paulo Pinheiro, podemos extrair que uma visão sofisticada vê a educação em todo seu caráter de artifício, artefato e artificialidade, ou seja, como *tekhné*. Uma técnica/arte estreitamente vinculada à discursividade, à técnica/arte da linguagem, isto é, à *retórica*. Antes que alguém interprete ‘técnica’ com a noção que temos hoje em dia dela, melhor nos aproximarmos um pouco mais do que significava naquele tempo. Os reformadores Sólon e Clístenes, com vistas a arrefecer a hegemonia das famílias oligárquicas gregas, “ligadas à terra e à guerra”, estimularam “o desenvolvimento e o enriquecimento dos artesãos, patrocinando as técnicas e criando honrarias para os ofícios” (CHAUÍ, 2002, p.141). Atenas, assim, tornou-se “receptiva a todos os desenvolvimentos técnicos feitos em outras partes da Grécia e em suas colônias”, a tal ponto que no século de Péricles artes como poesia, escultura, tragédia e arquitetura têm seu florescimento áureo. A *pólis* democrática, então, por valorizar os ofícios – as artes/técnicas –, desata-as de sua anterior ‘naturalidade’, como se houvessem sido d(o)adas de presente pelos deuses a raríssimos escolhidos ‘por natureza’ ou sangue. Os sofistas, embora ainda recorram aos mitos divinos, como o de Prometeu que doou as técnicas e o fogo aos homens, não é mais para acentuar sua ‘naturalidade’, senão o contrário, sua *artificialidade*.

Em vista disso, a *tekhné* é o ponto-chave de atrito entre a concepção sofisticada da educação e a concepção de um dos Sócrates platônico, o do *Protágoras*. Isso porque *tekhné* remete à “arte manual, técnica, habilidade para fabricar, construir ou compor algo (um artefato), para decifrar presságios, para compor com palavras (poesia, retórica,

⁶⁰¹ *Idem*

teatro)” (CHAUI, 2002, p.511). Também se refere à “obra de arte, ao produto da arte, pois a arte/técnica se apresenta por meio de sua obra ou objetos”⁶⁰²: o médico produz saúde, assim como o arquiteto a casa, o oleiro o vaso de cerâmica, o dramaturgo a peça teatral, o poeta o poema, o pintor o quadro, o capitão a viagem, o tecelão o tecido. ‘Técnica’, então, diz respeito a “tudo aquilo fabricado ou produzido não pela natureza”, quer dizer, “o artefato, o objeto de arte, o artifício, seja o utensílio, o instrumento, a arma ou o poema”⁶⁰³. Para o Sócrates que dialoga com Protágoras, no entanto, todos os ofícios ou profissões seriam técnicas, exceto o de político e o de sábio (teórico ou filósofo), ou seja, todas as práticas seriam técnicas, exceto a política, a ética e a teoria. Estas não poderiam, portanto, jamais ser ensinadas. Já para Protágoras, por sua vez, tanto o sábio (sofista, teórico ou filósofo) quanto o político são altamente técnicos, e suas práticas idem.

Na Grécia clássica, *tekhné* designava “um saber prático obtido por experiência e realizado por/com habilidade”, que “exige grande capacidade de observação, memória e senso de oportunidade”⁶⁰⁴. Indica qualquer atividade humana “realizada de acordo com regras que ordenam a experiência, afastando o acaso”, atividade nomeada como *poiésis*, derivada “do verbo *poiien*, fazer”, que significa uma ação cujo efeito é “exterior ao agente”⁶⁰⁵: o efeito se encontra na obra de arte, no objeto fabricado. Ademais, a técnica não cria algo, como no sentido que lhe atribuímos hodiernamente, “mas transforma uma matéria em algo que essa matéria estava apta a receber”, quer dizer, cabe ao artesão atuar, agir sobre a *dýnamis* (força, poder) enquanto “disponibilidade virtual ou aptidão potencial dessa matéria para receber uma forma nova”⁶⁰⁶. A técnica, dessa maneira, não intervém para “dominar a natureza, mas para usá-la a favor dos homens”, e para isso ela opera com *eide* (formas visíveis) trazidas à existência, fabricadas quando “a atividade se materializa numa obra (*érgon*)”. Esta obra gerada não tem necessariamente que ser um objeto (estátua, escudo, manta etc.), mas pode constituir simplesmente “uma ação, como é o caso da obra do médico, do ator, do dançarino e do estrategista”⁶⁰⁷.

⁶⁰² *Idem*

⁶⁰³ *Ibidem*, p.512

⁶⁰⁴ *Ibidem*, p.141

⁶⁰⁵ *Idem*

⁶⁰⁶ *Ibidem*, p.142

⁶⁰⁷ *Idem*

Por conseguinte, os instrumentos utilizados na fabricação vêm menos de conhecimentos científicos (como para nós) do que de “utilidades práticas colocadas pela experiência”, como “a roca e o fuso que ampliam a capacidade e habilidade das mãos das fiandeiras”⁶⁰⁸. A palavra etimológica para máquina – *mekhané* –, por sinal, “quer dizer ‘invenção engenhosa’, ‘estratagema eficaz’, um expediente astuto com o qual o mais fraco (o corpo humano) pode vencer as resistências do mais forte (a natureza)”⁶⁰⁹. Antes de ‘máquina’, *mekhané* é, então, “literalmente, *maquinação*”⁶¹⁰. Castoriadis (1997), analisando os verbos *légein* e *teukkein*, observa como os gregos clássicos relacionavam *lógos* a *tekhné*. *Légein* não quer dizer somente “pensar e dizer, mas também escolher, separar, reunir, distinguir, pôr e contar”, estabelecendo “relação entre o mesmo e o outro (distinguir, separar)”, bem como “referindo-se ao que é definido ou determinado (escolher, pôr, contar) e ao que pode estar junto (reunir)” (CHAUÍ, 2002, p.143). Ser técnico, portanto, engloba capacidade de identificar e distinguir (sobretudo os opostos), determinar (medidas das qualidades opostas) e tornar comum ou encontrar o (que há de/em) comum. Há uma ênfase nos opostos, provavelmente herança tanto de Heráclito e sua identificação do uno com o múltiplo, quanto de Parmênides e sua contrariedade eleata entre o ser e o não-ser. Para Castoriadis, “assim como os pensadores gregos pensavam e falavam segundo os *dissoi lógoi*, isto é, conforme a divisão em contrários de todas as coisas”; o verbo *teukkein* segue o mesmo paradigma, portanto “se pode considerar os *dissoilógoi* como modelo da *tekhné*”⁶¹¹.

De fato, *teukkein* significa “reunir, juntar, ajustar, fabricar e construir”, o que pressupõe “saber escolher, distinguir, separar elementos” que comporão uma obra, bem como saber “reunir os concordantes e afastar os discordantes” (CHAUÍ, 2002, p.143). O mesmo jogo com as oposições parmenídicadas e heraclitianas (ser/não-ser, uno/múltiplo) que se manifesta em *légein* também “aparece em *teukkein* como oposição entre possível e impossível, factível e não-factível, útil e nocivo”; como ainda “entre obra e caos, ação racional e acaso”⁶¹². Se considerarmos os *dissoi lógoi* paradigmas por excelência da *tekhné grega*, esta passa a ser definida como “o uso da potência dos contrários

⁶⁰⁸ *Idem*

⁶⁰⁹ *Idem*

⁶¹⁰ *Idem*

⁶¹¹ *Idem*

⁶¹² *Ibidem*, p.144

e a inversão do curso dos contrários”⁶¹³. De todo modo, técnica aqui é inseparável “de estratagemas, de saber-fazer, ou de um saber prático engenhoso e eficaz”, que “opera no devir” (movimento ou mudança) para enfrentar o acaso, a arbitrariedade natural pré-determinada de *Týkhe*, deusa do ‘destino’. O termo *métis*, oriundo da deusa grega *Métis*, exprime justamente essa relação da técnica com a habilidade engenhosa/astuciosa/artificiosa, na medida em que é uma inteligência prática que encontra caminhos até onde parece não existir nenhum, como no mar.

Métis possui basicamente seis características hábeis: 1. “golpe de vista” para “perceber instantaneamente a unidade do diverso e a multiplicidade da unidade, sabendo distinguir, num todo, o que é essencial e o que é dispensável”; 2. “expediente ou engenho”, capaz de “encontrar rapidamente um inesperado caminho ou saída”, enfrentando hábil e sutilmente dificuldades; 3. astúcia para tornar a fraqueza uma força; 4. dissimulação ou imitação para espreitar, logrando “enlaçar o que é fugidio, o que escapa”; 5. facilidade em fazer analogias, comparando coisas e indo “do visível ao invisível, do conhecido ao desconhecido”; 6. “senso de oportunidade” ou “agilidade para tomar decisão”, que a faz perceber o momento oportuno (*kairós*) de atuar, “momento que, se for perdido”, talvez a ação “jamais possa ser realizada” (CHAUI, 2002, p.144). Por isso que apenas o caçador, o capitão naval, o estrategista, o político, o médico e o sofista dominam ou se valem de *métis*, e qualquer outro ofício, caso a possua, significa que aprendeu um pouco de uma dessas técnicas. Em nossa época ‘globalizada’, em que a educação vista ou como pura ciência (*epistémé*) ou como pura prática – vida (hiper)ativa – está se tornando cada vez mais ‘normal’, parece-me importante voltar a pensar um educacional enquanto *tekhné*, portanto, dotado de *métis*. *Métis* que implica uma vida ativamente contemplativa e, paradoxalmente, contemplativamente ativa. A obra *The Craftsman* (O Artífice), de Richard Sennett (2009), retoma a importância de um *artesanato* em que as mãos não tenham se dissociado da cabeça, conseqüentemente que não signifique meramente ‘trabalho manual’, senão uma energia impulsionadora para que se façam as coisas bem, ou melhor, com excelência. Pensar o pedagógico via *tekhné* sofisticada não deixa de ser, como Sennett, pensar o educacional *artesão*.

Da argumentação do personagem Protágoras no diálogo platônico homônimo, importante salientar duas instâncias educacionais vistas desde uma perspectiva sofisticada: a primeira diz respeito ao

⁶¹³ *Idem*

esclarecimento protagoriano, após a insistência socrática, de que, ao estudar com ele, Hipócrates passaria a conduzir melhor – por conta própria – sua vida, tanto privada quanto pública (318e). Além de marcar que não há uma finalidade específica ou (pré-)delimitada à educação sofística, acentua-se ainda que, ao estudar e exercitar-se nas matérias de estudo, sobretudo na retórica, o *destino* deixa de ser ‘naturalizado’ – algo dado – para passar às mãos do próprio estudante: o que sequer fazer de sua vida? Como se quer governar a si e sua (própria) vida? De que maneira ele vai cuidar de sua vida privada e pública? Nesse diapasão, percebe-se que a educação sofística, indiretamente, põe em jogo (ou em ‘re-flexão’) o próprio aluno, mais especificamente, o ‘eu’ predeterminado do estudante, especialmente (em) seu modo de vida. Em termos mais atuais, de alguma forma a educação sofística relaciona-se com o “governo de si” ou “cuidado de si” estudado pelo último Foucault, especialmente na *Hermenêutica do sujeito*. Uma pena que Foucault, ainda que tenha diferenciado o “cuidado de si” do “conhece-te a ti mesmo” socrático, não se debruçou sobre o quanto já havia disso no ponto de vista sofístico da educação. Uma via interessante e intrigante de investigação seria fazer essa espécie de ‘recuo’, abordando as instâncias do ‘cuidado de si’ presentes ou esboçadas na/pela educação sofística.

A segunda característica educacional, reforçada pelo citado trecho do anônimo *Dissoi lógoi (Discursos duplos)*, tem a ver com o pressuposto do qual parte Protágoras: o de que *qualquer um* pode aprender *bem* qualquer coisa, inclusive a sabedoria e a *areté*. Masschelein e Simons denominam o pressuposto ‘qualquer um pode aprender qualquer coisa’ de *crença*, tomada como ponto de partida. Já foi citada minha opção, em vez de crença, por *persuasão*, em um sentido não-convencional, ou seja, não como persuasão que o locutor opera no ouvinte, senão enquanto persuasão do próprio locutor, do referente, do ‘efeito (sobre o) mundo’. Uma primeira diferenciação é que, na persuasão assumida por Protágoras, subentende-se não apenas aprender, mas aprender *bem*. Persuasão aponta ainda para a indissociabilidade entre arte/técnica educacional e arte/técnica retórica, pois parece inviável uma educação que não se sirva de discursividade. Assim como há uma forte ligação entre educação e retórica, também há entre persuasão e *pístis*. Esta era, na Grécia antiga, a personificação da boa-fé, da confiança, da fiabilidade. Dar crédito a algo ou alguém, ter confiança (ou acreditar/crer) em algo ou alguém, tomar por ‘verídico’ em virtude dessa boa-fé, bem como os meios de inspirar tal confiança ou crédito: tudo isso passa por *pístis*. Portanto, confiar, acreditar que “qualquer um

pode aprender bem qualquer coisa” nada mais é do que uma *pístis* (tipicamente) sofística, materializada em sua educação e tornada paradigma inspirador a seus alunos/estudantes. Toda questão de uma língua/linguagem escolar tem que passar, então, pela problemática do *lógos*, ou seja, da *retórica*, de preferência abordada sofisticadamente.

6.2.TRAÇOS DA PERSPECTIVA SOFÍSTICA DA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA SOFÍSTICA DA SOFÍSTICA (E DA FILOSOFIA)

O trato que a sofística recebeu ao longo dos séculos fornece pistas ou deixa rastros do trato similar dado à educação. Por muito tempo se excluiu a sofística da história da filosofia. Um dos modelos disso é a tese de Gomperz, já no século XX, de que a sofística estaria na história da retórica, não da filosofia. Uma subsequente reabilitação sofística procurou desvinculá-la do *lógos*, associando-a aos *pragmata*, assim ela faria parte da história da filosofia como um momento empírico, que considera o mundo sensível, a realidade plural, a subjetividade. Quanto mais se tentava encaixá-la assim na história da filosofia, mais ela era entendida como algo que deveria ser superado, ultrapassado. Essas três facetas da reabilitação ‘empirista’, cujos exemplos são Bröcker, Untersteiner e Kerferd, mesmo sem querer reproduzem de uma forma ou de outra a condenação já presente no *Teeteto* platônico e na *Metafísica* aristotélica de que a sofística equivale a sensação à verdade. Apesar da sofística ter ganhado espaço devido à ‘inversão de valores’ pela qual a filosofia passou atualmente, permanecer tratando-a como empirismo (mais racionalista ou mais fenomenológico) ainda se mostra uma forma de domesticá-la.

O desafio que se apresenta, então, consiste em não ignorar a discursividade sofística, mas, simultaneamente, não tratá-la nem como uma linha platônico-aristotélica o fez, caracterizando-a como fala sem pensamento, presa à aparência, por isso pseudofilosofia; tampouco como Gomperz, que a excluiu da (história da) filosofia, vinculando-a apenas à (história da) retórica. A educação, ainda que por caminhos diversos, muitas vezes recai nas mesmas duas armadilhas que domaram a sofística: ou é considerada mera práxis sem discursividade própria, quer dizer, mera aplicação, atividade, ação sem (muita) reflexão; ou, quando considerada *epistême*, saber próprio, de alguma forma é um saber (considerado) não-filosófico ou não totalmente ‘científico’ e, por isso, deveria buscar fundamentos ou bases em outras áreas, ora mais científicas (como a economia, psicologia e sociologia), ora mais filosóficas (como a ontologia, epistemologia ou ética). Não esqueçamos

ainda que os sofistas são definidos como os primeiros ‘educadores profissionais’, e se a educação não for o essencial dos sofistas, é – no mínimo – sua instância(*em*) *comum*. Assim como uma certa tradição filosófica descaracteriza e doma a sofística, definindo-a como não-filosófica, mas (apenas) literária; essa mesma tradição descaracteriza e doma a educação, definindo-a como não-filosófica, apenas ciência ou, quando muito, vida ativa. Isso posto, desatar os laços que atam o sofístico a essa domesticação já inspira ou impele, por consequência, o educacional a fazer o mesmo.

6.2.1 A aula de Górgias

Tomando por lentes Górgias e seu gesto (tipicamente) sofístico, olhar à educação pode ganhar contornos que, embora inesperados, nem por isso seriam menos ou não filosóficos. De seu *Tratado do não-ser*, três características educacionais já emergem de saída: 1. a literalidade, que parte de um texto primeiro e é fiel à sua linha de raciocínio, inclusive usando antilogias apresentadas textualmente para operar inversões em série, que não provêm do exterior como uma arbitrariedade embusteira, senão mostram-se *intrínsecas* ao (próprio) texto primeiro, como uma repetição *ipsis litteris* de seu (próprio) conteúdo. A educação não deve prescindir, dessa forma, de um *texto*, tomado como materialidade primeira, a partir do qual se inicia uma leitura, escrita, releitura, reescrita, interpretação, reinterpretação, significação, ressignificação, definição, redefinição. Não só isso, mas a importância de dar ouvidos à linha de estilo-pensamento que está, em primeiro lugar, *no texto*, ao que é – por isso mesmo – *literal*; e não *priorizar* opiniões de cada um acerca de algo, conceitos e pré-conceitos, interpretações externas e extrínsecas à matéria em questão.

Aliás, a *pístis* (confiança, fiabilidade, persuasão) que já citamos foi traduzida ao latim como *fides* (confiança, lealdade), de onde surge nossa ‘fidelidade’: a educação começa por uma *fidelidade*, uma confiança, um respeito, uma *atenção* ao texto primeiro, ao objeto de estudo, à matéria em questão. Só a partir daí se pode fazer algo, inclusive a ressignificação e até – no caso de Górgias a Parmênides – a catástrofe desse mesmo texto. Importante ressaltar que a catástrofe provocada não vem de fora, com armas externas, senão extraída dos enunciados (e enunciação) textuais, literais; ou seja, não é bem uma explosão, senão (textualmente) uma *implosão*. Parece-me importante voltar a pensar a relevância e autoridade da linha de pensamento do texto literal em um tempo – o nosso – em que opinar apressadamente

sobre qualquer assunto e questão, fragmentária e mecanicamente, antes de dar *ouvidos* humildemente a ele, se há tornado o (mais) comum.

A característica educacional número 2 derivada do trabalho textual gorgiano, ao contrário da interpretação niilista que normalmente dele se faz, aponta para algo propositivo: a imbricação entre o pensar, o dizer/escrever e o ser (produzido como efeito desse discurso). O ‘ser’ parmenídico, dessa maneira, antes de ser respeitado como verdadeira crença, imune ao tempo – nascimento e morte – e às antilogias; é tratado como personagem de um discurso filosófico, talvez o protagonista filosófico por excelência da tradição filosófica, mas ainda assim discurso. Um ser que, em e por sua enunciação, se avizinha mais das errâncias das opiniões (*doxas*) mortais do que da verdade (*aletheia*) segura do conhecimento verdadeiro (*epistéme*), embora seu enunciado tente defender o contrário. Do mesmo modo, por isso também que o não-ser, se não poderia ser enunciado porque não há palavras para ele, segundo afirmações do próprio *Poema* parmenídico, catalisa a catástrofe no simples ato de ser nomeado, pois nomear não deixa de ser dar nome, número e unidade a algo, no caso o não-ser, fazendo-o – de alguma forma – ser.

Em vista disso, o ato de dizer ou escrever produz pensamento, perfaz um ‘ser’, produz e perfaz um ‘mundo’. A responsabilidade pedagógica do professor, nesse viés, estaria em sua posição de, enquanto enunciador discursivo, não apenas representar o mundo, mas sobretudo ‘re-apresentá-lo’ em e mediante suas palavras. A própria nomeação selecionada já se constitui (um ato que implica) violência, como a nomeação do ‘não-ser’ em Parmênides, pois é quando se põe em cena, se cria um mundo, recusando outro; em suma: quando se identifica. Levar em conta “o ser como efeito do dizer”, perfeito no e por meio do discurso, não é simplesmente destronar a verdade enquanto âncora soberana de qualquer produção filosófica e educacional, a qual deveria ser pressuposta ou respeitada segundo perspectivas éticas ou morais da educação; mas ainda admitir que ficção, erro, engano, mentira, todo esse *pseudos*, quando proferido, passa a existir – nessa arte/técnica artificiosa e astuciosa da linguagem – tal qual o ‘verdadeiro’. Nessa esteira, (o discurso d) a educação, em vez de se preocupar com o ser triunfal da origem, ou com como representá-lo servindo-se do *lógos*; prefere se atentar ao(s) ser(es) oriundo(s) do – não pressuposto(s) no –*lógos*. Não se defende que não haja *pseudos*, mas apenas que na linguagem o fato de língua se sobrepõe à evidência sensível: se acessa o (considerado) ‘não-ente’ de maneira igual e indiscernível ao ente.

A palavra *mythos* comporta em sua etimologia os significados de “palavra proferida, discurso, narrativa”, que pode designar tanto um “rumor, uma notícia que se espalha”, quanto uma “mensagem, prescrição ou conselho” (CHUAÍ, 2002, p.506). *Mytheomai*, o verbo, de forma similar, pode ter como significado não só “dizer, conversar, contar, narrar”, como ainda “anunciar (um oráculo), designar, nomear, dizer a si mesmo, deliberar em si mesmo”⁶¹⁴. Heródoto, por exemplo, enquanto historiador, com *mythos* se refere a relatos ratificados por testemunhas, um dos sentidos da palavra ‘tradição’: transmissão oral de geração a geração de costumes, usos, fatos, lendas, ritos etc. Em Platão e Aristóteles, entretanto, o termo já aparece empregado no sentido de narrativa ou relato fabulosa(o), portanto de fábula, lenda. Gradualmente, *mythos* vai passando então a se referir à ficção, mentira, lenda, irrealidade, ou seja, cada vez mais afastando-se do relato histórico, considerado mais ‘verdadeiro’. Passa, assim, a se opor a *lógos*, quando antes fazia parte dele, era ele. No diálogo platônico *Protágoras*, esta personagem usa um mito e um *lógos*, indicando que o sofista reconhecia o mítico no *lógos*, bem como o *lógos* no mito; ou seja, não os clivava definitivamente. Em vez de buscar a ‘história verdadeira’, o sofístico nos recomenda eleger e plasmar uma das ficções narrativas possíveis.

O primeiro *reco* de Górgias perante Parmênides no *Tratadodo não-ser* – “Não é (absolutamente) nada” – (des)opera catastroficamente a construção do ser parmenídico, seguindo *ipsis literis* o poema para concluir que não há ser que jamais possa não ser, da mesma forma como não há não-ser que jamais seja. O segundo *reco*, por sua vez – “Se (algo) é, é impossível conhecê-lo” –, desloca-se da ontologia do ser para a epistemologia do conhecer. No ultraparmênides de Górgias, discernir o ser e o não-ser mostra-se tão espinhoso – praticamente impossível – quanto discernir a verdade e o *pseudos*. A equação sofística, citada por Proclo em nome de Antístenes, que leva Parmênides ao extremo, desdobra-se em: dizer implica dizer algo; dizer algo implica dizer o ser; dizer o ser é dizer a verdade. A contradição e a refutação, dessa perspectiva, não são necessárias, pois não há que triunfar de fato se não há contradição, pois ambos (ou múltiplos) discursos são ‘verdadeiros’ e se aceita que o outro discurso também (equi)valha. Ainda que pareça que tal posição desemboque em um relativismo extremo, não é bem assim. Duas posições vêm à tona daí: a de Protágoras, de que o homem seria a medida de todas as coisas, quer as evoque e as faça ser, quer não as evoque, deixando-as em seu não-ser; e a de Górgias, sobretudo

⁶¹⁴ *Idem*

oriunda do *Elogio de Helena*, de que o discurso, enquanto grande soberano que é, propõe a cada alma o mundo em que acreditar.

De toda forma, em vez de adentrarmos de novo na maneira com que Platão, através de Proclo, vai refutar que dizer o ente não é necessariamente dizer a verdade, pois se pode dizer o (que é) falso; e que dizer não é necessariamente dizer algo, mas sim acerca de algo; preferimos assinalar em que medida tal posição sofística afeta a educação. O conhecimento verdadeiro (*epistême*), que atingiria a essência dos entes, cujo caminho seria o intelecto abstrato, distanciado da confusão tanto das opiniões (*doxas*) quanto das sensações (*aesthesis*), já é negado de saída. Ao negar uma ontologia de um ser que se distinguiria do não-ser, ao negar a epistemologia de uma verdade que se distinguiria do *pseudos* (não-verdade), ao negar um conhecimento verdadeiro que se distinguiria da mera opinião (não-conhecimento); em suma, “ao negar uma ontologia que se nega a si própria, Górgias opera uma negação da negação; encontra, portanto, uma afirmação” (DHERBEY, 1999, p.39). Da mesma forma que seria reducionismo considerar o Górgias do *Tratado* mero negador ou contestador, sê-lo-ia também considerá-lo mero niilista ou cético, por mais que realmente não seja nem ontológico nem metafísico tradicional.

A ‘lição’ educacional depreendida ou apre(e)ndida desse ousado gesto de Górgias enquanto educador-professor ‘escolar’ e estudioso-experimentador da educação – e tudo indica que ele utilizava seus elogios, tratados e discursos em aulas para alunos – poderia ser assim resumida: educar não tem a ver com transmitir o conhecimento do ser, ou mais especificamente, (o principal da) educação não é produzir nem transmitir *conhecimento*. A extrema antiguidade temporal de Górgias não o impede de provocar, incitar a (re)pensar nossa atualidade. Uma forte corrente educacional, que ganha cada vez mais influência e força atualmente, denomina-se ‘teoria do capital humano’, e se apoia em escritores como Alvin Toffler, Peter Drucker e Peter Senge. Essa *corrente* pedagógica que se entranha por todas as instâncias educativas, inclusive no Brasil, trata a chamada educação formal como algo ultrapassado e anacrônico, que deveria ser abolida em prol de uma educação mais corporativa, empresarial. Essa empresarialização da pedagogia, que a submete perversamente à uma pragmática da aplicabilidade, à uma gestão ou gerencialidade tipicamente privada, e inclusive às necessidades do mercado, além de ver a educação como corporativa, ainda se assenta na identificação de educação com produção (e transmissão) de conhecimento.

Bordões que vira e mexe vemos repetidos – infelizmente – por alunos e até por professores, como ‘necessidade de inovação’, ‘soluções educacionais’, ‘formar cidadãos para atuar na sociedade e no mercado’, ‘preparar trabalhadores’ e outros, têm que ser pensados sob a égide de que, quanto mais se produzir e se transmitir conhecimento, melhor. Na transição pela qual passamos, de uma sociedade da produção (industrializada) para outra do consumo, em que houve uma servicialização dessa sociedade ‘globalizada’, ainda nos vemos imersos – mesmo muitas vezes sem querer ou, o que é pior, sem sequer perceber – a tais diretrizes do ‘conhecimento’ que mercadoriza a educação e cognitiviza professores e alunos. Abrigada pela inquestionável asseveração de que educar deve produzir conhecimento, a educação se converte entusiasmada em um serviço que oferece mercadorias aos alunos-clientes que investem nela, esperando óbvia e ansiosamente resultados (de preferência inovadores) de seus investimentos. Parece que, muito mais do que a empresa ter entrado na escola, a escola, de forma empolgada e agradecida, converteu-se em uma empresa.

O mais perigoso de tudo isso é que se tornou comum ver defensores dessa influente corrente pedagógica usarem autores como Nietzsche, Górgias e Protágoras para defender suas ideias. Como a teoria do capital humano vem numa linha de ‘desmassificação’, que critica e julga obsoleto qualquer tratamento de ‘massa’, recai no contraponto oposto de extrema perfilização, individualização e subjetivização, tão notado nos mecanismos estratégicos de motivar o cliente (a comprar). Surge uma potente tendência, então, de tratar não só cultura, relacionamentos, produtos e grupos; mas também a educação, a partir da ótica do ‘quanto menos massificado, melhor’, o que muitas vezes é interpretado como ‘quanto menos comum, melhor’, ou ainda, ‘quanto menos *em comum*, melhor’. Sob os auspícios da tirania do diferente, (praticamente) todos – paradoxalmente – se igualam. É inegável que qualquer leitura mais acurada e atenciosa dos sofistas e de Nietzsche já os distancia sobremaneira dessa linha. Todavia, permanece o risco de apropriações de ambos que partam de leituras ou interpretações simplistas, reducionistas, não-literais ou, muitas vezes, completamente distorcidas.

Uma dessas leituras/interpretações atribui aos sofistas a defesa da individualidade, inclusive educacional, o que resultaria em uma apologia à educação individual ou da escola em casa (*home school*), tão em moda quanto a desescolarização. Não é difícil perceber que a ‘desmassificação’ pregada pela teoria do capital humano à educação acarreta uma desvalorização da instituição escolar e da educação formal

(ou *formação*). Todo meu esforço vem no sentido de aproximar-se da educação de Protágoras, Górgias e outros sofistas, a ponto de perceber quão pouco sabemos dela, e quantas impressões imprecisas dela herdamos ou assimilamos. Uma delas é essa da individualidade. Conforme investigado em Protágoras, indícios apontam mais a um discurso público, que valoriza e busca algo ‘em comum’, compartilhado, do que qualquer apologia à perfilização. Do mesmo modo, a negação de Górgias ao conhecimento verdadeiro, mais do que afrontar a verdade do conhecer onto-parmenídico, afronta ainda mais severamente a definição de educação como produção de conhecimento.

Górgias educador nos incita a pensar uma educação que não se restrinja ao ‘conhecer’ como frequentemente concebido. Górgias instila um gesto em que conhecer e passar conhecimento não é, definitivamente, o mais importante da educação. Parece-me relevante desatar os sofistas de uma idolatria ao extremo individualismo, mormente na educação. Relevante também voltar a pensar esse pressuposto do ‘conhecimento’ em uma época em que (re)produzi-lo mecanicamente, portanto sem pô-lo em dúvida ou em *suspensão*, se há tornado *natural*. O que caberia à educação, ou seja, o que seria intrinsecamente educativo, quando a descolássemos dessa obrigatoriedade de possuir, produzir e comunicar conhecimento? O que há mais além do conhecimento na educação? Há educação sem conhecimento? Há conhecimento sem educação? Todas essas seriam, no caso, questões sofisticadas ou, mais especificamente, gorgianas. E não que ele tenha tentado sozinho pensar sobre isso. Para ele e seu *Tratado*, por sinal, o pensamento não pré-existe à manifestação linguística (oral ou escrita), senão se manifesta nela. Assim, o dizer pensa, e o pensar diz, desde que haja alguém que escute ou que leia. Poderíamos começar, então, com *escutar e ler* mais – com *atenção*.

A característica pedagógica ou educacional número 3 presente em Górgias, embora tanto as duas primeiras quanto essa estejam de alguma forma interligadas e já envolvam também outros aspectos, decidi sintetizá-la assim: ensinar não significa transmitir conhecimento. É claro que está relacionada com a terceira tese, o terceiro recuo, de Górgias: “se é e é cognoscível, não é possível transmiti-lo (ou é incomunicável)”. Algumas considerações anteriores: no *Poema* de Parmênides (*Poema*, frag. I), a deusa recomenda ao jovem “se instruir sobre tudo”, sobre “a verdade que convence bem”, como também acerca da “opinião dos mortais, em que não há convicção verdadeira”. Já no fragmento VII, além de orientar o jovem a não confundir o discurso (verdadeiro) do ser com a opinião dos mortais, palavras são associadas a cada um deles: ao

primeiro, *lógo se mythos*; ao segundo, ouvido com sons/ruídos (*ekhessan*), língua (*glossa*) e olho sem finalidade nas experiências múltiplas. Os (órgãos dos) sentidos são, assim, associados ao discurso barulhento dos mortais.

Górgias, em vez de separar discurso do ser e discurso dos mortais, transporta a incomunicabilidade de que os fragmentos tratam não apenas aos sentidos entre si, mas também aos discursos em geral. Assim como uma visão não vê sons, e um ouvido não ouve cores; um dito não diz um objeto, tampouco o dito ouvido é o (mesmo) dito (que foi) falado. Por exemplo, a união trinitária que Parmênides escreveu entre ser, pensar e dizer está longe de ser a mesma que Górgias remonta ao lê-la e (re)escrevê-la. Na questão da linguagem, Górgias se afasta de duas concepções muito fortes e presentes até hoje, quanto à natureza do sentido linguístico: sentido como referência e sentido como ideia ou imagem mental. O chamado ‘giro retórico’ operado por Nietzsche em “Verdade e mentira em sentido extramoral” tem muitas ressonâncias com Górgias, especialmente nessa incomunicabilidade entre os (campos dos) sentidos e entre palavra, objeto e imagem mental. Uma palavra não precisa se referir necessariamente a uma (determinada) coisa, tampouco ocupar o lugar dela. Parece simples essa atitude perante a linguagem, mas até hoje caímos nas mesmas malhas, inclusive na educação. Está na hora de parar de domesticar a linguagem por meio da (identidade da) ‘coisa’.

Da mesma maneira, uma palavra não precisa evocar uma ideia ou imagem mental unívoca, nem em um mesmo sujeito, muito menos entre vários. Górgias evoca, isso sim, que fazer isso seria domar a (força da) linguagem. Uma via que surge como alternativa à concepção referencial e à ideacional é a comportamental: para ela, importa a função da palavra evocada, seus efeitos exercidos sobre os participantes. Alguns analisam Górgias como behaviorista/comportamental, o que não me parece bem o caso, mas sim apenas a reprodução da crítica presente no *Górgias* platônico de que a sofística seria uma má retórica. Para essa linha comportamental, a palavra seria um ‘estímulo substitutivo’, em que o orador usaria um estímulo próprio para induzir no ouvinte certa resposta, vista como o brotar seja de um humor seja de uma reação fisiológica. Além de repetir a domesticação da palavra por ela continuar substituindo alguma coisa, corpos reais ou objetos inacreditáveis e invisíveis aos olhos; ainda permanece em certo estigma de uma tradição filosófica que vê a retórica como operária da (má) persuasão, ou seja, como receitas de sucesso baseadas em estímulo-resposta.

O convite que Górgias faz ao professor e à educação é experimentar uma linguagem pedagógica (ou escolar) que não se prenda ao referente, nem à imagem mental unívoca, tampouco a estímulos-resposta. Em outros termos: que não se busque um objeto anterior à palavra, para que esta o substitua, represente ou comemore. Quando se exige que a linguagem escolar faça o papel de um objeto, presente no mundo ou ausente por estar distante, nega-se sua força, sua terceira dimensão, sem a qual a sofística seria impensável, e que está longe de se limitar a provocar efeitos pré-determinados nos ouvintes. Da mesma forma que pôr a educação a serviço de interesses, expectativas ou conceitos (provenientes de campos) extrínsecos a ela, como os da economia, psicologia, sociologia e até da filosofia, sinaliza uma doma ou domesticação dela; também pôr a linguagem escolar a serviço de objetos e coisas extrínsecos, alheios e que ela teria por função substituir, representar ou evocar, seria igualmente um domar da (potência da) linguagem pedagógica. Talvez até possa preexistir um ‘fato’ propriamente dito, anterior à linguagem, mas é no uso linguístico – oral ou escrito – que se constituem fatos de acordo com cada discurso. O sentido atribuído ao (denominado) fato é indissociável do *lógos*. E assim podemos abordar agora as três famosas afirmações de Górgias, nas quais nos deteremos em busca de rastros pedagógicos, já que relacionadas às palavras, ao *lógos*, ao discurso como estímulo *per se*, de fato, sem carência de substituir nada, nem um ser *a priori*.

Não se quer, com isso, negar que haja, nas palavras, alguma forma daquilo a que se chama ‘estímulo’, muito menos negar que ele atue no ‘mundo’, (trans/per)formando-o; nega-se apenas que as palavras só possam agir caso domadas e na falta dos entes. A reversão linguística operada está expressa na frase de Górgias que nos chegou por Sexto Empírico (*Adversus Mathematicos*, VII, 83): “O discurso não é o signo comemorativo(*parastatikos*) do de fora, é o de fora que se torna o signo indicativo(*menytikos*) do discurso”. O *lógos* não funciona, aqui, como instrumento para recordar ou memorizar algo externo, extrínseco, ao qual estaria sempre ligado. Embora Sexto claramente tenha valorizado o signo comemorativo, modelo de signo por excelência por ser ‘ocasionalmente não-evidente’; face ao desvalorizado signo estoico indicativo, por se aproximar de uma ‘absoluta não-evidência’; Górgias não segue essa valoração. Pelo contrário, o de fora (e não o discurso) seria, para ele, esse tipo de signo usado pelos estoicos dogmáticos para inferir aquilo que, por natureza, não é apreendido por nós: a alma, por exemplo. O termo *menytikos* exala, então, alguma coisa que pertence às instâncias da mântica, da adivinhação, em que os estoicos se

comportariam, interpretando signos indicativos, como *adivinhos* – mas nunca do ‘grande cansaço’!

Conforme a visão sofisticado-gorgiana, haveria um cunho incompreensível, talvez impossível, quase mágico, no papel (não só comunicativo) desempenhado pela linguagem, sobretudo na educação; papel esse que, quando reduzido a mero instrumento de comunicação, que comunica conhecimentos, se evapora por completo. O sofista nos incita a não circunscrever o *lógos* como (somente) algo que representa, ocupa o lugar ou faz referência ao ‘real’, seja coisa ou ideia alheia, exterior, extrínseca a ele. Ao invés de uma ditadura da comunicabilidade regida pela adequação ou pertinência; abre-se um discurso que (per)faz *ser*, cujo sentido aparece *a posteriori*, mediante o (ou em vista do) ‘mundo’ (que foi por ele) produzido. Uma experiência educativa, como a defendida por Masschelein e Simons, que não se quer submissa a imposições de fora, não pode se servir de uma linguagem pedagógica que pressupõe o de fora se impor e impor que seja dito. Para que essa educação escolar (de *skholé*), em toda sua força e potência intrinsecamente educacional, se materialize cada vez mais, importante pensar mais uma vez a perspectiva de Górgias acerca de uma linguagem pedagógica: uma logologia que fabrica mundo, modelando e performando, e assim faz com que esse mundo, de alguma forma, venha a ser. A língua pedagógica não precisa ser escrava; mas pode ser, se desejar, demiúrgica.

Nesse ponto, creio ser necessário um breve desvio para uma consideração, a qual diz respeito à ideia de ontologia, enquanto teoria ou teorização sobre os entes, as entidades, os objetos. Alguns defensores da ontologia argumentam que, desde o século passado até recentemente, na filosofia em especial, ela teria sido eliminada das principais pretensões filosóficas, devido mormente ao argumento de que “a consciência e/ou a linguagem que constituem a objetividade e a entidade dos objetos do mundo” (BRAIDA, 2013, p.43). Uma chamada ‘relatividade ontológica’ teria, assim, virado consensual – ora em versões fenomenológicas, ora em lógico-semânticas – e dominado previamente tanto o pensamento filosófico quanto o científico. No *Crepúsculo dos Ídolos* (CI, III, §5) de Nietzsche já se alerta que, muitas vezes, se traz à consciência os pressupostos fundamentais da metafísica da linguagem, da razão, que vê por toda parte atores agindo, crê no ‘Eu’ e cria o conceito ‘coisa’, tomando assim o ‘ser’ presumido como *causa*. Crer na gramática mostrar-se-ia, desse modo, querer ressuscitar um deus que já está morto. No movimento atual, a filosofia da linguagem, assentada especialmente sobre a teoria semântica, passaria a fundar “tanto a teoria do

conhecimento quanto a ontologia, as quais, frente àquela, seriam subprodutos derivados” (BRAIDA, 2013, p.51).

Em relação especificamente aos sofistas, em especial a Górgias e Protágoras, muitos filósofos e teóricos, açodadamente, os veem ora como fundadores ou inspiradores de tal pensamento hodierno, ora como representantes exemplares dele (e por isso mesmo teriam sido devidamente ultrapassados) já em outra época. Não é o propósito aqui aprofundar na questão ontológica, nem em suas condições de possibilidade; não obstante, faz-se necessário apontar alguns aspectos que deslindem por que tal associação precipitada dos sofistas ao relativismo ontológico é, no mínimo, desafortunada. Em primeiro lugar, se a teoria semântica mostra-se uma espécie de carro-chefe da filosofia da linguagem, está bem longe de ser peculiarmente sofística, na medida em que, como visto antes, foi Aristóteles quem, por meio da semântica – do *semainei ti* (significar algo) –, excluiu os sofistas da filosofia, circunscrevendo a linguagem em uma exigência de significação. Em segundo lugar, a equivalência feita entre sofistas e relativismo ontológico (ou subjetivismo metódico) parte do pressuposto de que os sofistas eram extremos relativistas ou subjetivistas, o que, como vimos, não deixa de ser um estigma propagado por quem, de uma forma ou de outra, se manteve sob os auspícios da domesticação platônico-aristotélica.

Em terceiro lugar, Górgias não relativiza a ontologia parmenídica, senão a toma literalmente e a leva às últimas consequências. Em quarto lugar, a sofística não defende que não há nada (nenhum ente ou entidade) fora da linguagem e/ou da consciência; sustenta simplesmente que o discurso não deve servir somente a este ente externo, tampouco ser escravo dele. Em quinto lugar: o ‘ser’ imposto pela gramática, submisso à sintaxe ou à semântica, definitivamente não é o ‘ser’ sofístico efeito do dizer, o qual leva em conta o estatuto sofístico da linguagem – a logologia ou a ‘terceira dimensão’ da língua –, a qual definitivamente não é engendrada na/pela prioridade semântica da filosofia da linguagem. Em sexto lugar: não nos interessam (de momento) os embates internos da filosofia, entre ontologistas e filósofos da linguagem, mas sim a relação entre educação e filosofia, bem como de que maneira a sofística estaria nesse entremeio. Postas essas considerações, em respeito aos sofistas para que não sejam definidos como ‘tudo é linguagem’ ou ‘tudo é relativo’, partimos agora para a segunda célebre frase de Górgias.

Refiro-me ao trecho do Elogio de Helena (§8) em que, após inocentá-la caso houvesse sido raptada à força ou por imposição do deus

do amor (*Eros*), já que nesse caso quem deveria ser responsabilizado, em vez dela, seria o raptor ou o deus; inocenta-a caso fosse o discurso que a houvesse persuadido: “O discurso é um grande soberano que, mediante o menor e mais inaparente dos corpos, performa os atos mais divinos”. Na sequência, acrescenta (§9): “Considero e defino toda a poesia como um discurso sob medida”; “passemos, assim, de um (estranho/estrangeiro) a outro (próprio) por meio do meu discurso”. O *discurso-phármakon* novamente ganha notoriedade, outro ponto comum entre Protágoras e Górgias. O *lógos*, enquanto mestre das aparências, sendo estas não mais o oposto da essência, é capaz de criar e inventar quais manifestações irão constituir a realidade humana, ao discernir o aspecto do real a sobressair, a estar em primeiro plano, ou seja, ao definir sua *perspectiva* (primeiro plano e linhas de fuga). Então, “a linguagem não evoca senão uma aparência, mas essa aparência é legítima” (DHERBEY, 1999, p.42). A poética em prosa de Górgias é definida por ele como “sob medida”, lembrando primeiro que ‘medida’ é outra tradução possível para *lógos*, bem como ‘razão’; e segundo que é precisamente a *medida* que diferencia o *phármakon* curativo do intoxicante, como ainda o *kairós* do momento inoportuno.

Frequentemente se caracteriza o sofista como um demagogo, palavra que passou a denotar unicamente um sentido pejorativo, ou ainda como um falastrão. Visão parcial e tendenciosa, pra não dizer mais. A medida aparece inúmeras vezes, tanto em Protágoras quanto em Górgias. A dose tem que ser precisa. Essa precisão muitas vezes não depende unicamente da matemática. Mas ela importa, e muito. A responsabilidade de quem toma a palavra, ainda mais quando educador-professor, para não exagerar na dose, tampouco faltar com ela. Se o real está dilacerado pelas contradições, o homem, ao falar (ou escrever), toma uma posição no mundo humano “que está *por fazer*”⁶¹⁵ e, por meio de sua poesia como *poiésis*, fabrica-o, confecciona-o, compõe-no, provoca-o, pondo em relevo um dos contrários. O raciocínio *lógico* (do *lógos*) não é descartado, senão aproveitado, com maestria, não de forma determinantemente ontológica, senão poética, que “cimenta uma visão temporariamente unilateral em que o espírito encontra seu repouso”⁶¹⁶. Esse apaziguamento contingente do conflito dos contrários, capaz de encontrar uma unidade na pluralidade, “não é atitude de força, mas uma pacificação pela poesia”⁶¹⁷, pelo mecanismo de graça artística da

⁶¹⁵ *Idem*

⁶¹⁶ *Ibidem*, p.42-43

⁶¹⁷ *Ibidem*, p.42

linguagem. É assim que a vista se sacia quando, “a partir de múltiplas cores e corpos, completa, com perfeição, um corpo inteiro, uma figura inteira” (GORGIAS, *Elogio de Helena*, §18).

Se “Idêntica é a relação entre poder da linguagem sobre a disposição da alma e prescrição de remédios sobre a natureza dos corpos”⁶¹⁸, é porque a poesia linguística, criadora de ilusões (*apate*), permite que se passe de um estado (de espírito) a outro, que se passe do estranho ao próprio/comum, não por estar em conformidade com o ‘real’, mas por ter se tornado comum e, por isso, real. É justamente essa *apate* enquanto engano, ilusão ou erro “que nos permite suportar o trágico vivido, isto é, justificá-lo e compreendê-lo” (DHERBEY, 1999, p.44), ainda que isso não queira dizer *conhecê-lo*. Um educacional, segundo Górgias, bem como uma linguagem pedagógica utilizada, não conseguem – nem podem – prescindir de dois elementos: 1. do *amor ao lógos*, pois vem dele a divindade compartilhada entre homens e deuses: é o discurso que possibilita a invenção, criação e efetivação das obras mais divinas; 2. da *apate*, que pode ser traduzida por engano, ilusão, erro, ficção, artifício, ardid, sedução: não se deve evitá-la ou fugir dela, mas sim reconhecê-la como arquiteta do mundo cultural humano.

Um ponto de vista ético ou filosófico da sofística tende a ver *apate* como o contrário da *peithó*, esta sendo tratada como ‘boa/doce/suave/verdadeira persuasão’, enquanto aquela como ‘enganosa/mentirosa/astuciosa/ficcional/sedutora persuasão’. Ressoa nessa separação da persuasão em duas a conhecida separação da retórica em duas, operada por certa tradição platônica: a boa seria a dialética; a má, a sofística. Ecoa, portanto, a retórica vista (e subjugada) a partir de um viés filosófico, ético ou moral. Górgias despedaça tal concepção, apontando que um viés sofístico da persuasão e da retórica não confia em âncoras tais como ‘a’ verdade ou ‘a’ (boa/má) intenção; pelo contrário, assume que não só a retórica, mas também o discurso em geral e o mundo compartilhado, assentam-se na persuasão, a qual contém indiscernivelmente *apate* e *peithó*. *Peithó*, assim, não existe sem *apate*. O convite de Górgias se dirige, em vista disso, a pensar uma linguagem pedagógica que não intente forçosamente designar o real, o mundo, apagando-se perante ele. Uma linguagem que não veja como sua única tarefa representar o mundo, mas, acima de tudo, que exale amor ao *lógos* e se reconheça como (um) *engano*. Afinal, renovar o mundo passa inevitavelmente pela imagem (ou justificada ilusão) ‘compartilhada’ de mundo, a qual sempre é e pode ser (re)elaborada.

⁶¹⁸ *Ibidem*, §14

Foucault, no texto anteriormente pronunciado “A ordem do discurso” (2002), sustenta que, como pano de fundo de todo suposto respeito, universalidade e liberdade frente ao discurso, “esconde-se uma espécie de temor (...) de sua parte mais perigosa, (...) mais incontrolável”, ou seja, uma “profunda logofobia”, espécie de “temor surdo (...) de tudo que possa haver de violento, descontínuo, combativo e perigoso” nesse “grande zumbido incessante e desordenado do discurso” (FOUCAULT, 2002, p.49-50). Ele perspicaz e expressamente vê na “exclusão das articulações sofisticadas”, no “amordaçamento de seus paradoxos”, a conversão na qual “parece que o pensamento ocidental tomou cuidado para que o discurso ocupasse o menor lugar possível entre o pensamento e a palavra”, “aparecesse apenas como um certo aporte entre pensar e falar”, como se fosse “um pensamento revestido de seus signos e tornado visível pelas palavras”, ou meras “estruturas da língua postas em jogo e produzindo um sentido”⁶¹⁹. Ele chama a isso “esta antiquíssima elisão da realidade do discurso no pensamento filosófico, que tomou muitas formas de elidir (a realidade do discurso) no decorrer da história”, entre elas a do “sujeito fundante” (fonte da significação), a da “experiência originária” (um sentido primeiro que deve ser alcançado) e a da “mediação universal” (entre coisas e palavras)⁶²⁰.

A realidade ou materialidade do discurso apontada por Foucault, antes de ser (historicamente) elidida, manifestava-se, por exemplo, nos poetas gregos do séc. VI a.C: discurso “pelo qual se tinha respeito e terror”, “ao qual era preciso submeter-se porque ele reinava”, “pronunciado por quem de direito e conforme o ritual requerido”, “discurso que pronunciava a justiça e atribuía a cada qual sua parte”, e também “profetizava o futuro”; que “não só anunciava o que ia se passar, mas contribuía para a sua realização”, que “suscitava a adesão dos homens e se tramava assim com o destino”⁶²¹. Segundo ele, de Hesíodo a Platão, eis que se desloca a excelência, a valorização daquilo “que *era* o discurso, do que ele *fazia*”, em direção ao que ele “queria dizer”, ou seja, do “ato ritualizado e eficaz de enunciação em direção ao próprio enunciado”, o qual prioriza agora “seu sentido, sua forma, seu objeto, sua relação e sua referência”⁶²². Só depois dessa separação ou clivagem é que também se separa “o discurso verdadeiro e o falso”: o

⁶¹⁹ *Ibidem*, p.46

⁶²⁰ *Ibidem*, p.47-48

⁶²¹ *Ibidem*, p.15

⁶²² *Idem*

lógos deixa de ser “ligado ao exercício de força e poder”, “o sofista é enxotado”⁶²³. Essa divisão histórica, segundo Foucault, “deu sem dúvida sua forma geral à nossa *vontade de conhecer*”⁶²⁴.

Voltemos a Górgias, citando sua terceira notável sentença, que nos chegou via Plutarco (82 B 23 D.K.), e parece que se referia à tragédia: “Aquele que ilude é mais justo que aquele que não ilude; e aquele que é iludido, mais sábio que aquele que não o é. Aquele que ilude é mais justo porque realiza o que prometeu; e o que é iludido, mais sábio, pois ser facilmente arrebatado pelo prazer dos discursos é não ser privado de sensibilidade (*anaistheton*)”. O sofista, assumidamente herdeiro da *sophía*, portanto enquanto assumidamente *sábio* no sentido de técnico em sua técnica, artista em sua arte, qual seja, a educação, define nessa passagem o que seria tal ‘sabedoria’. Um viés ético ou filosófico tradicional da sofística tem a tendência de ver Sócrates como humilde e os sofistas como arrogantes, posto que, enquanto aquele assumia que nada sabia, estes se vangloriavam de que tudo sabiam. Um ponto de vista sofístico-educacional, não obstante, repara mais cuidadosamente de que sabedoria se trata, em vez de já associá-la a ‘conhecimento’. Na verdade, o *sophós* visto por uma perspectiva filosófica que expulsou a sofística, como Foucault apontou, designa “aquele que, pelo intelecto, possui o mais perfeito conhecimento teórico ou científico da realidade”, ou seja, o filósofo, “em oposição ao sofista, ao técnico e ao político” (CHAUI, 2002, p.511).

Porém, assim como em uma acepção anterior *sophós* não se distinguia de técnico/artífice (de uma *tekhné*/arte), muito menos de sofista; quando a filosofia ainda não havia excluído a sofística de seus limites, sabedoria não distinguia excelência intelectual de artesanal. Górgias, ademais, faz com que a sabedoria, bem como a justiça, pressuponham o engano. O justo não é quem não engana, mas sim quem engana. O sábio não é quem não é enganado, mas sim quem o é. Uma perspectiva ética, moral ou filosófica pode facilmente cair na tendência de ver o charlatão sofista em ação nessa asseveração, o qual tentaria de todas as formas justificar sua tarefa de ludibriar os outros, de mentir aos outros. Uma perspectiva sofístico-educacional, no entanto, em vez de (pré-)julgar, tenta dar ouvidos às articulações e paradoxos sofistas, antes de mirá-los pelas lentes de uma tradição nossa que justamente os elidiu. Antes de tudo, Górgias não diz respeito apenas a pessoas (sábias ou justas), mas sobretudo (também) a discursos. Uma leitura menos

⁶²³ *Idem*

⁶²⁴ *Ibidem*, p.16, itálico meu

moralista teria que levar isso em conta. Podemos chamar tal engano de “poesia da ilusão” (DHERBEY, 1999, p.44), “ilusão justificada” (GÓRGÍAS, *Elogio de Helena*, §9) ou “palavra habitada pelo ritmo”⁶²⁵.

Um outro risco é cair na armadilha de interpretar esse engano da maneira behaviorista, derradeira maneira filosófica de amansar a (força) retórica, trazendo-a de volta a seu velho papel de receitas de uma operária da persuasão, que leva a alma do ouvinte aonde pré-planejou, como costuma ser interpretada pejorativamente a *psicagogia* retórica. Justiça, para Górgias, é assumir que qualquer *lógos* só pode enganar, até mesmo (e principalmente) aquele discurso que se diz bom, verdadeiro, justo, ético ou moral. Porque, retomando os argumentos do *Tratado*, não é possível conhecer (o que) uma coisa (é), muito menos transmitir tal (suposto) conhecimento. Portanto, entre os entes do mundo e a palavra, assim como entre a palavra e sua pronúncia, entre sua pronúncia e sua imagem mental, entre a imagem mental e a definição conceitual; há transposição de transposição, tradução de tradução, interpretação de interpretação, jamais a ‘coisa em si’: ou seja, há *engano* – ou *ilusão*! Uma concepção de linguagem que assuma de saída essa *retoricidade* em qualquer língua, ou seja, parafraseando Nietzsche, sua “metáfora da metáfora”, “representação da representação”, “imagem da imagem”; jamais vai defender a ferro e fogo que a essência das coisas está na palavra/conceito, ou que a linguagem expressa exatamente o que é, o caminho da verdade. Essa linguagem *milusória*, esse discurso não deixa de ser, portanto, justo. Porque sabe que engana, assume que engana e só faz o que poderia fazer: enganar. Injusto é quem acusa os outros de enganarem e se põe em uma posição como se fosse santo, jamais enganando.

E sábio não é o (discurso ou homem) conhecedor, o que adequa melhor em uma teoria a realidade do mundo, representando-a perfeitamente. Sábio tampouco seria aquele que “somente se instrui sem aumentar ou estimular diretamente sua própria atuação”, conforme palavras de Goethe a Schiller em 1798, retomadas por Nietzsche no início da *II Consideração Intempestiva* (1874). Curiosamente, também não é acentuado o caráter técnico do sábio. O *sophós* aqui é atribuído a quem se ilude, se deixa iludir, é arrebatado pelo (prazer do) discurso, ou seja, aquele que é *sensível*. Sábio é o que se ‘ex-põe’, o que se deixa levar, em vez de permanecer fixo e imutável em sua posição de conhecedor do mundo. Ter sabedoria é ceder aos encantos (de sereia) das palavras, é deixar-se arrastar (como uma jangada) pela musicalidade

⁶²⁵ *Idem*

discursiva: é não ser desprovido de *sensibilidade*. Sensível não é o oposto, então, do racional. Sensível é a marca, o caráter daquele que bem exercita a razão, a medida, a palavra, o pensamento; ou seja, o *lógos*.

Afinal, se encantar, abrir-se ao prazer discursivo, não deixa de ter um *sentido*, muito embora possa não ser único. Uma relação com, um *amor ao lógos*: logofilia, antídoto à logofobia dominante hoje em dia, como Foucault constatou, ainda que disfarçada de apreciação à palavra. E esse encanto, antes que alguém compare, não tem (absolutamente) nada a ver com provocar uma reação pré-definida no ouvinte, muito menos com a imposição de motivar ou agradar imposta aos professores-gestores de escolas-empresas atuais. Tem a ver com um efeito-mundo. Com *skholé*. Tem a ver com outra forma de (lidar com o) *tempo*. E também com a divindade: “Os encantamentos que os deuses inspiram vêm, através das palavras do discurso, provocar o prazer, afastar a dor, pois a força de um sortilégio, na medida em que penetra a opinião da alma, a atrai, a persuade e a transforma como que por magia” (GÓRGIAS, *Elogio de Helena*, §10). Por meio do sofista-educador Górgias, impossível não repensar a (linguagem da) educação e o professor. Seria possível uma educação maissábia – e menos *experta*? Seria possível uma linguagem pedagógica mais *justa* – e menos *moral*?

6.2.2 O que desaprender de Aristóteles

Assim como o sofista Górgias toma as afirmações do *Poema* de Parmênides e as leva, literalmente, às últimas consequências; Aristóteles, por seu turno, toma a posição sofística acerca da linguagem – a de que qualquer coisa pode ser dita, até os contraditórios, uma vez que o que é dito é (verdadeiro) – para torcê-la contra si mesma, para carecer (do princípio) da não-contradição, para a necessidade de evitar a contradição. Sua estratégia foi aceitar a equivalência ‘não dizer algo’ = ‘não falar’, porém não para concluir então que todos que dizem algo, dizem (a verdade); senão que quem não diz algo (com significado), não é homem. A exigência do *semainein ti*, significar algo, o mesmo e único algo para si e para outrem, desvanece tanto a dimensão pragmática quanto a fenomenológica da linguagem. A dimensão pragmática perde espaço porque o discurso contingente e mutável de um interlocutor que fala a si e ao outro não interessa tanto quanto a verdade universal e necessária da natureza significante da linguagem. A dimensão fenomenológica decai porque dizer algo doravante não é mais dizer o ser: revoga-se o *lógos* soberano de Górgias e a *aletheia* de Parmênides.

O regime pura e autonomamente linguístico (ou semântico) assim se abre.

A entidade da palavra, dessa forma, passa a ser aquela por excelência sobre a qual o princípio da não-contradição primeiro se exige: só de pode significar quando se significa algo uno, posto que “não significar algo uno é não significar absolutamente nada” (ARISTÓTELES, *Gama da Metafísica*, 1006, b7s.). Se “a palavra significa algo e significa uma única coisa”⁶²⁶, a entidade da palavra tem de ser, então, “identificável, distinta, única”, de modo que “aquilo que não tiver *um* sentido também não possuirá (um) *sentido*” (CASSIN, 2005, p.105). Ademais, o que constitui a unidade do sentido não depende exclusivamente da (regra da) convenção, contida por exemplo no dicionário; mas está ligada ao ser que a palavra mostra. Muitos analíticos chegam a interpretar que pouco importa o que as palavras significam (convencionalmente) para nós, mas sim o que ela *de verdade* significa, isto é, por (sua) *natureza*. Ainda que talvez não seja exatamente isso, o fato é que o sentido se vincula à essência, e esta à existência, de tal modo que só se pode conhecer ‘por que (algo) é (de tal modo)’ depois de reconhecer ‘que (ele) é (de tal modo)’, da mesma forma como só se pode conhecer ‘o que é (algo)’ se não se ignorar ‘que (esse algo) é/existe’. Como consequência disso, palavras que dizem coisas sem essência, ou seja, (coisas) que não existem, “não deveriam ter sentido e, em todo caso, não se deveria poder compreendê-las” (CASSIN, 2005, p.107).

O caso paradigmático do bode-cervo ilustra, portanto, que o sentido da palavra e a essência da coisa somente se entrelaçam quando tal coisa é/existe. Não ocorre no bode-cervo, onde tal condição não é cumprida. Mesmo que seja possível explicar a palavra ‘bode-cervo’ e até defini-la, não seria uma definição no sentido estrito, “uma definição da coisa”, já que jamais seria um “enunciado da essência” (ARISTÓTELES, *Analíticos*, Apo., II, 10, 93, b29), quer dizer, não significa tampouco mostra (ou demonstra) a essência. É a linguagem, segundo Aristóteles, quem estaria habilitada a dar acesso aos entes, então, e não os entes que se manifestariam fenomenologicamente no discurso. Então, os que se preocupam mais com a *léxis* (sons da fala e das palavras) do que com o significado, isto é, os que falam por (prazer de) falar, os sofistas, são expulsos não só da filosofia, mas também da humanidade. E se estabelece um regime linguístico-discursivo em que no centro estão as palavras com sentido e essência (referente); à

⁶²⁶ *Ibidem*, 1006, b11-13

margem, a primeira posição *marginal*: a do sentido sem referência, que ancorou a expulsão da sofística do campo filosófico por ela ser (supostamente) ficção ou literatura; e completamente apartada não só da filosofia, mas também da humanidade, a segunda posição marginal: a da homonímia, significante sem (único) sentido.

A lição que sugiro *desaprender* de Aristóteles é a de localizar a sofística às margens ou completamente fora de um discurso (verdadeiramente) filosófico, razoável, compreensível, coerente. A educação, se subserviente a essa diretriz filosófica aristotélica, vai permanecer homologando essa (de)limitação discursiva. Sopesar melhor a sofística e todo o educacional que há nela não implica meramente elogiá-la, mas principalmente redefinir esse limite e esse ‘de fora’ pré-fixados, os quais muitas vezes reproduzimos sem saber. Desatar o nó górdio que ata margem à ficção e literatura, bem como à significante (musical) sem significado. Na educação, melhor do que aprender demasiadas coisas, talvez seja desaprender algumas. E melhor do que procurar avidamente – como um cão salivando – o conhecimento ou significação do ser; talvez seja revogá-lo, para que – na companhia da sofística – se permita ouvir (a musicalidade de) um ato discursivo sem o cabresto da (única) significação.

Final de contas, espera-se uma língua escolar (de *skholé*) não submissa a auspícios externos, como o aristotélico; mas aberta à efetividade de outra(s) ação(ões) discursiva(s), inclusive no curso da *léxis* em que se perfaz. Quando se obriga a unicidade de significação, para si e para outro, rechaçando a polissemia, o paradoxo e a homonímia, não há espaço para qualquer renovação (de mundo e de geração), pois o mundo (em comum, significativo), nesse caso, já se encontra *feito*. Um mundo a se (re)fazer, pelo contrário, pressupõe uma língua que não exija por jurisprudência um só sentido. Uma língua para a qual ter muitos sentidos não signifique, necessariamente, não ter nenhum. Não tem como abordar a (questão da) língua escolar sem tratar de discursividade ou, em outros termos, de *retórica*. Ainda que Masschelein e Simons tenham, surpreendentemente, evitado tal palavra, preferi aqui não me eximir dela, muito menos desbaratá-la via (certa) filosofia.

6.2.3 Sofística, Educação e Retórica

Vimos que no *Górgias* platônico se cunha o termo retórica, bem como a expressão retórica sofística, equiparando a sofística com a retórica, o que leva a duas consequências: 1. o sofista-orador é excluído

da (história da) filosofia, tendo no máximo um valor cultural, político ou educativo, jamais chegando a ser pensador crítico ou filósofo; 2. a retórica sofística é demarcada em termos (epistemológicos) de uma falta/carência, ou seja, do ‘ainda não’. Retórica sofística é outra terminologia para pedagogia sofística, a qual, aos olhos dessa tradição filosófica, foi convertida em ‘imatura’, incapaz de transmitir uma arte (de fazer sapatos, por exemplo), incapaz de ensinar certa arte, reduzindo-se apenas a “apresentar vários gêneros de calçados”, “ajudando” tão-somente “as pessoas em suas necessidades” (ARISTÓTELES, *Refutações sofísticas*, 183b-184a). Em outras palavras, quando a retórica (ou pedagogia) sofística chega a ser uma técnica, é apenas para auxiliar em necessidades, o que é bem distinto do que a ‘verdadeira/autêntica retórica’ (a dialética) faz.

Apartando-se desse viés platônico-aristotélico da (educação) sofística, achegando-se a um viés sofístico da retórica e da educação, o gesto ontofilosófico de tratar a retórica, cunhando-a e dividindo-a (em boa e má), passa a ser visto como uma maneira eficiente de converter, no discurso, o tempo em espaço; ou seja, *especializar* o tempo discursivo. Uma das mais pungentes e perigosas formas de domar a retórica e a educação aqui se manifesta: a domesticação do tempo discursivo. Ao tomar como modelo o espaço, o tempo se reduz a ele: o discurso vira um *órganon* que se estende e se articula, como se fosse o recorte de um plano. Na retórica vista por essa filosofia, o discurso é onde estritamente o espaço ganha voz, através de (seus) tropos e metáforas. A dimensão espacial, cuja marca é o *tópos* (tópico ou lugar), agrilhoa (acorrenta) a dimensão temporal, cuja marca é o fluxo ou sequencialidade, e que pode ser capturada momentaneamente no *kairós*. Em vista disso, podemos depreender que a retórica vista pela filosofia está para o espaço, assim como a retórica vista pela sofística está para o tempo. Ou ainda mais: uma retórica ou pedagogia filosófica estaria para o conhecimento teórico espacial assim como uma retórica ou pedagogia sofística estaria para a temporalidade experimentada. Julgo importante (re)pensar esse impulso temporal na retórica (educacional), sobretudo em nossa época em que, por outros motivos – entre eles a absurda aceleração, o ‘puntilismo’ e a fragmentação do tempo –, a sequencialidade discursiva permanece entorpecida, impossibilitando o *kairós*.

Como pano de fundo da drástica separação entre má retórica, a retórica sofística, que se traveste de legislação e justiça; e a boa retórica, a dialética, que verdadeiramente analisa e compõe ideias; está a bifurcação ou homonímia da retórica em duas – como um mostro

bicéfalo –, que equivale a nenhuma, pois pode ser substituída por sofística (a má) e filosofia (a boa). Ademais, quando domada pela filosofia, a retórica converte o discurso em um *órganon*, mero instrumento (de trabalho) do pensamento, suavizando sua materialidade, seu efeito-mundo, sua *performance*. De toda forma, enquanto no *Górgias* aparecem as características da má retórica, no *Fedro* aparecem as premissas da retórica ‘plena’, que supera o *eikos* (verossímil) rumo ao *alethes* (verdadeiro).

Partindo do pressuposto de que a retórica sofística carece, necessita de algo, quer dizer, de que ela está no estágio de ‘ainda não’ – similar ao estágio do aluno para uma pedagogia batizadora –; três operações são necessárias para que ela consiga, finalmente, alcançar a ‘autêntica’ retórica, a filosofia. São elas: 1. estender aos discursos privados o que era eminentemente público, para que a retórica possa o máximo discutindo inclusive “sobre o justo e o bom” (PLATÃO, *Fedro*, 263a-263b). 2. Lidar com o *eikos* (o verossímil) ou com a *apate* (ilusão, erro ou engano) impõe necessariamente o conhecimento da verdade e dos entes. Sem conhecer os entes e a verdade, impossível lidar bem com as semelhanças e dessemelhanças⁶²⁷. Por isso a dialética, enquanto arte “das divisões e dos agrupamentos” entre ideias, seria a verdade última da retórica sofística, ao tornar os fragmentos e receitas desta “um todo sistemático e organizado”, permitindo que se possa, ao mesmo tempo, “falar e pensar” (*légein te kai phroneîn*)⁶²⁸. A dialética sistematiza a sofística, permitindo à retórica ser verdadeiramente “uma espécie de psicagogia por meio de discursos”⁶²⁹, que conhece tanto os ‘gêneros de almas’ e seus modos de agir e padecer, quanto os gêneros do discurso; como ainda as relações causais entre estes e aqueles, correspondendo-os termo a termo em uma psicagogia eficaz adaptada à ocasião⁶³⁰.

A fórmula filosófica do *Fedro* resume-se a que “a retórica é uma tarefa infinita” (à qual os sofistas procuraram atalhos) que “se aplica a tudo e a todos”, pressupõe “o conhecimento dos entes e da verdade” e culmina na dialética. O personagem Sócrates deduz então a operação número 3 para ‘completar’ o que falta à (retórica) sofística: o homem de bom senso não deve se esforçar “para falar e agir em relação aos homens, mas para poder fazer discursos que têm o favor dos deuses, e

⁶²⁷ *Ibidem*, 262a, 273b

⁶²⁸ *Ibidem*, 266b

⁶²⁹ *Ibidem*, 261b

⁶³⁰ *Ibidem*, 270e-272b

agir tanto quanto possível de forma a obter esse favor”⁶³¹. Dessa forma, “a retórica, em sua relação com o divino, é o nome do projeto pedagógico infinito da filosofia, até para o próprio filósofo” (CASSIN, 2005, p.155). Assim, a retórica (verdadeira) se confunde com a filosofia. Em suma, inflando duas retóricas, esvazia-se (o conceito de) retórica, já que uma é vício (a sofística), outra virtude (a filosofia).

Élios Aristides, sofista que propõe analisar Platão sem submeter-se a Platão, faz um convite a outro (viés) pedagógico: que não privilegie um discurso privado, nem pressuponha o ‘conhecimento’ da verdade e dos entes, tampouco que reduza a retórica a uma psicagogia que ‘conhece’ a relação causal entre gêneros de discurso e (modos de agir sobre) gêneros de alma(s), muito menos que vise a favores (ou auditórios) divinos. Em resumo: um (viés) pedagógico que não tenha a meta de alcançar a dialética, como se esta fosse o suprassumo do conhecimento humano; que solte os grilhões ontológicos e ético-morais provenientes do ser e da verdade; que não parta do ‘ainda não’, de uma falta/carência que (supostamente) precisa ser completada; que não dependa de favores ou regalos metafísicos. Uma experimentação do pedagógico, enfim, sem medo da materialidade retórica, de sua temporalidade, de sua sequencialidade. Um pedagógico em que possa (voltar a) haver *kairós*. Em toda sua selvageria, antes de ser domado por um espaço.

O personagem *Górgias* (456c-e, 457b-c) no diálogo platônico homônimo já havia sustentado que a arte/técnica retórica não é nem boa nem má, e que deve ser usada com justiça. Por isso, caso alguém cometa injustiça ao usar essa *dýnamis* (força, poder, energia) da arte retórica, não se pode condenar quem a ensinou. O personagem Sócrates parece corroborar tal argumento ao afirmar ser preciso “servir-se da retórica como de qualquer outro meio de ação, sempre em vista do justo”⁶³². Não obstante, a concepção de justiça entre Sócrates, Platão e Górgias muito provavelmente deve diferir. A distinção se desloca da arte retórica (não é mais duas) para o uso que dela se faz. Platão diferencia a finalidade no uso: uma que visa “ao melhor” (*to beltiston*); outra, “ao mais prazeroso” (*to hediston*)⁶³³. O indício ou prova estaria, então, na *intenção*. O uso infame mira o gozo/prazer, enquanto o uso virtuoso mira a utilidade ou benefício das almas, como na poesia⁶³⁴ e na política⁶³⁵. A retórica, desse

⁶³¹ *Ibidem*, 273e

⁶³² *Ibidem*, 527c

⁶³³ *Ibidem*, 464c-465a

⁶³⁴ *Ibidem*, 502b

modo, ainda que *per se* não seja nem boa nem má, encontra-se submissa a uma finalidade (ética) extrínseca, cuja formulação compete à filosofia. Mais uma vez se amansa ou domestica a retórica por meio da filosofia. Não é no mínimo intrigante que muitas domesticações filosóficas se apliquem de modo similar à sofística, à retórica e à educação?

Para Aristóteles, contrariando Platão, a retórica sempre será útil, independentemente do uso ou da intenção. A intenção, em Aristóteles, desloca-se apenas para os sofistas, garantindo que estes jamais sejam dialéticos, mas pelo menos sai da retórica. A persuasão, inclusive a aparente, independe da intenção. Aliás, a retórica, por ele tratada como “antístrofe da dialética”, não deixa de ser um análogo e um fruto dela (e da política também). Se em Platão o excesso (*hýbris*) de retórica virava sofística, em Aristóteles vira política. Ainda que Aristóteles desvincule a retórica da intenção e da finalidade, livrando-a das garras externas ético-filosóficas; sua estratégia isola os sofistas em função dessa mesma *intençãooética*, bem como restringe a retórica ao estritamente discursivo (especializado), jamais se relacionando às ‘coisas’, para que não descambe em política. De todo modo, Aristóteles já leciona que, pro desgosto de muitos filósofos grudados a certa tradição (inclusive Perelman), não é necessário sempre julgar a retórica por meio de um viés ético da *intenção*, o qual pressupõe que, quando alguém não assume de saída que sua retórica é filosófica, desrespeita a ética da boa intenção, certamente sendo um sofista ou, no mínimo, mal intencionado. Oxalá Aristóteles seja nosso professor nesse ponto, para que paremos de julgar mestres, alunos e pedagogias por esse ângulo ancorado eticamente.

Quintiliano oferece uma alternativa à prioridade da intenção perante a retórica: o efeito e a efetividade. Segundo ele, ao contrário da filosofia, a eloquência, enquanto mostra de que se domina a arte retórica, jamais pode ser dissimulada, fingida. Não só a persuasão em jogo, mas também a efetividade do orador (se falou bem ou não), não são passíveis de fingimento. Para ser um orador excelente, há de se passar por uma formação, que inclui bastante estudo e, simultaneamente, muita prática/exercitação, ambos disciplinados; o que denota a importância da disciplina e de uma vida não totalmente ou apenas contemplativa – completamente afastada de qualquer (atividade) política –, como boa parte da filosofia defende. Cícero elege os sofistas como “primeiros mestres”, paradigmas da unidade perdida entre vida ativa e contemplativa, materializada na antiga palavra *sophía*. Quintiliano sustenta que um orador excelente só persuade outros porque persuadiu

⁶³⁵ *Ibidem*, 503b

primeiro a si mesmo, ou seja, quanto mais sua fala estiver condizente com seu pensamento e conduta, melhor seu *éthos*, maior sua capacidade oratória. O fingimento, por outro lado, acaba – em algum momento – por entregar a si mesmo, na medida em que um caráter não tão bom fala diferente do que pensa.

A retórica, enquanto arte inimitável ou indissimulável, é onde confluem *poiésis* e *práxis*, criação artística e exercitação prática, não só de direito, mas principalmente *de fato*. Os que recusam a retórica como arte/técnica argumentam que ela ou não tem uma ‘finalidade’ ou – caso tenha – jamais a alcança. Quintiliano responde: “aquele que fala, se ele falou bem, mesmo se foi vencido, realizou o que está implicado em sua arte” (QUINTILIANO, *Institutio Oratoria*, II, 17, 23). Assim como o médico deseja curar seu paciente, o piloto chegar a seu destino, e o defensor defender o acusado; o orador almeja persuadir. Todavia, caso o navio não chegue ao destino, o paciente morra e o acusado seja condenado; se aqueles fizeram bem sua técnica/arte, a ‘finalidade’ foi cumprida, *apesar do* resultado. O mesmo se aplica ao orador: caso ele discursar bem, foi efetivo em seu ato, independentemente da eficácia ou dos efeitos obtidos. Nesse compasso, a retórica não tem (apenas) um fim extrínseco, alheio a si, baseado em critérios externos (éticos ou filosóficos). Não é movida por uma finalidade extrínseca, mas é autotélica: seu fim não está além de si mesma, em seus próprios efeitos e efetividade.

Quintiliano opera, assim, no rastro de uma concepção estoica daquilo que está em ato, uma redefinição (da) retórica. A retórica contém agora tanto *poiésis etekhné* quanto *práxis*, ou seja, “heteronomia e autonomia, eficácia e efetividade, que provêm, aos olhos de todos e no foro de cada um, da evidência” (CASSIN, 2005, p.185). O que Quintiliano de alguma forma ensina é que a filosofia muitas vezes (finge que) procura e nunca encontra nem possui a si mesma, sendo assim facilmente imitada; enquanto a retórica tem que estar em ato, por isso não pode ser imitada, posto que não é filosofia, mas *sabedoria*. A sofisticada ‘pré-socrática’ seria o primeiro paradigma dessa sabedoria retórica. O ato do orador não depende de aval alheio, mas é suficiente por si mesmo, em especial quando bem feito ou *perfeito*.

Não ignorando que pensar e exercitar o educacional implica de um modo ou de outro (passar pel)a retórica, e considerando que o professor acaba sendo de um forma ou de outra um orador; parece-me relevante pôr em cena exercícios de pensamento como este, que desobriguem a retórica educacional de (seguir) uma finalidade extrínseca à educação, bem como de agradar ou convencer necessária e

ideologicamente os alunos, em um tempo hodierno em que motivar os alunos-clientes ou torná-los parte do séquito ideológico, político ou filosófico de um autor ou teoria vem se mostrando gradualmente a regra. Fora isso, os oradores latinos nos lembram da conjunção entre *tekhné*, *poiésise práxis*: para fabricar ou construir um ‘novo’ texto, há de se estudar e exercitar com *disciplina* a arte/técnica textual; sem a prática da técnica, não há invenção. Afinal, composição é simultaneamente prazer e dor, corporal e intelectual, mãos e cabeça, ato e reflexão, respeito e criação, norma e exceção. Hoje em dia, em que a cada segundo se divulga (e se supõe fazer) algo ‘novo’ – inovador –, Foucault tinha razão, a logofobia realmente se acentua: há um excesso de *práxis* em desrespeito à *tekhné* – (quase) nenhuma *poiésis*. Excesso de informação e ‘conhecimento’. Rara (quando há) sabedoria. E no pedagógico (também) é impossível fingir, posto que é (um ato) *público*.

Se Quintiliano exime a filosofia da posição suprema, chancelando à eloquência (retórica) tal ápice; Filóstrato, por sua vez, equipara as forças entre elas, aventando que ambas não estão no cume, pois se sujeitam à sofística. Destaco mais uma vez não ser minha intenção flagrar que a sofística seja superior, muito menos conjurá-la para o lugar da filosofia, mancomunando uma espécie de ‘sofística da educação’. Nesse momento específico, sigo indícios de uma perspectiva sofística da educação exarados, ainda que não em primeiro plano, em textos sofísticos. Tais indícios infelizmente foram e permaneceram desbaratados ao longo de séculos, e ainda hoje, em que se barganha certa revalorização sofística. Mais além da lide entre filosofia, sofística e retórica, emergem três relevantes pontos da contribuição filostratiana à educação, com os quais podemos versar acerca de educação e, em seguida, retornar à questão da lide. O primeiro ponto diz respeito à *mímesis*, costumeiramente tratada como imitação da *natureza* e, por isso, efetuada seguindo-se a *tekhné* e a *poiésis* de Aristóteles. Em Filóstrato, a *mímesis* se descola dessa circunscrição, rumo à *imitatio* da cultura, não mais da natureza. Imitação que pode ser dita de segunda ordem, aventando que cada *lógos* seja um discurso de (outro) discurso; e cada hermenêutica, interpretação de (outra) interpretação.

A imitação da cultura conjuga a relevância da imitação *textual* com a de eleger modelos (paradigmas). Dar importância à imitação não exige que se busque o modelo por/na *natureza* e que o expresse, mas sim que se cultivem três outras artes imiscuídas na sofística: a do tempo, a da antilogia (ou contradição) e a do som. Re-ler, re-escrever, re-fazer um (ou mais) texto(s) primeiros, inclusive descompartmentalizando as rígidas fronteiras entre gêneros, eis o que emerge: o palimpsesto, temido

monstro (discursivo) bi ou tricéfalo tão temido por certa tradição filosófica. O palimpsesto calça um estilo oracular e enxerta improvisação, dando predominância ao órgão da voz sobre o sentido, capaz de permitir incompreensões que mesmo assim não se furtam de embarcar no discurso e amar a musicalidade das palavras, a significância dos olhares e o ritmo da pronúncia. Filóstrato educador nos invoca, então, a eleger modelos textuais – não naturais nem pessoais – e, a partir daí, exercitá-los e exercitar-se simultaneamente. Treinar e trabalhar incessantemente o tempo, o som e o paradoxo: arte do *kairós*, da poesia/música, da antilogia. Ou seja, arte da improvisação, cuja existência ancora-se no *kairós*.

Para o personagem Sócrates do *Mênnon*, falar “sabendo ou como se soubesse” (PLATÃO, *Mênnon*, 70b) mostrava uma “influência nefasta que se abateu sobre a *sophía*”, cujo paradigma seria Górgias, que ensinou a “responder com grande segurança a qualquer pergunta”, “como as pessoas que sabem o aparentam”⁶³⁶. Para Filóstrato, pelo contrário, é exatamente essa *segurança* que não pode ser dissimulada, fingida ou falseada, na medida em que ela é, analogamente ao que as musas inspiram nos poetas, o que o elã divino inspira no autor. Eis o segundo ponto que nos interessa de Filóstrato: assim como a filosofia é uma mântica humana, a sofística é uma arte profética e oracular. A segurança é como a Pítia, sacerdotisa que interpretava/profetizava o oráculo no templo de Delfos: toca o sagrado mediante palavras que exalam confiança e nobreza, não sendo (só) humana, mas (também) demiúrgica. Daí que o ser não se apreende de maneira física ou ‘natural’, senão (como efeito da) estilística, a qual transporta a efetividade (como a) de um oráculo. Segundo Filóstrato, a responsabilidade do mestre, ao lecionar, assenta-se no fato de que não está meramente transmitindo conhecimentos, senão sobretudo profetizando e efetivando um (certo) *mundo*. Em vez de “previamente conhecer o ser para falar bem” (PLATÃO, *Fedro*, 262b); capta-se o ser exalado e (per-)formado no discurso.

Da mesma forma que qualquer oráculo precisa ser decifrado, quer dizer, usado e interpretado, qualquer texto também clama uma hermenêutica: Antifonte já afirmou que se não estiver em uso, mas guardado, de nada vale; e Górgias (e seu *menytikon*, ‘signo indicativo’) já alegou que é o de fora e seus indícios que revelam uma linha interpretativa. Nesse sentido, dizer ou ler um discurso já é (re)fazê-lo. Ele não está pronto, mas se (re)faz. Como os sonhos e oráculos, cada um

⁶³⁶ *Idem*

– enquanto autor – se serve deles à sua medida, conforme Protágoras já prognosticara. Ser autor de seu (próprio) discurso não significa abominar modelos, imitações, pensamentos alheios; mas sim apenas uma *sensibilidade* (que é sabedoria, como em Górgias) ao que é performado durante a performance discursiva transportada pelo estilo, como o paradigma do oráculo: dizê-lo ou lê-lo já é fazê-lo.

Chegamos assim ao terceiro ponto de Filóstrato que nos interessa no que concerne à educação, o qual vai nos auxiliar a retomar a instância por onde começamos essa seção: a relação entre humano e divino. Górgias já evocara no *Elogio de Helena* (10) a magia (divina) do *lógos*: “As encantações que os deuses inspiram vêm através das palavras do discurso provocar o prazer, afastar a dor (...). Descobriram-se artes duplas de magia e feitiçaria, capazes de erros da alma e ilusões da opinião”. Justamente essa ambiguidade – similar a das Musas em Hesíodo – que certa tradição filosófica associará à (chamada) ‘má retórica’ do (*Górgias*) sofista, distanciando-a dos deuses. Em contraposição, definir-se-á a ‘boa retórica’, aproximando-a da dignidade divina: a do filósofo (platônico, aristotélico e – até – estoico). A retórica do século II d.C. perturba essa valoração humano/divino: Justamente por ser humana a educação dos oradores é preferível à educação filosófica divina, pois somos homens, não deuses. Filóstrato, ao se inscrever nessa discussão, subverte ao mesmo tempo tanto a ordem filosófica quanto a retórica.

Subverte a ordem filosófica porque, segundo ele, divino é o sofista, não o filósofo. Subverte a ordem retórica porque sustenta que ser divino é melhor do que ser humano, e a divindade é vivenciada e compartilhada na segurança do autor. Define então a educação sofística como uma retórica filosofante, pondo a retórica no papel de substantivo que recebe um atributo; e a filosofia, no de adjetivo. Uma retórica, já que feita pelo humano. Filosofante, pois também divina. Uma educação humana e divina, sofisticamente fértil. Retornando ao ponto de onde iniciamos: não pretendo estabelecer a hegemonia sofística perante a filosofia. Tampouco formalizar uma ‘sofística da educação’, expressão que, convenhamos, parece no mínimo pleonástica. Prefiro sorver da reflexão filostratiana não o duelo, senão o ‘em comum’. O caráter divino liga sofística à filosofia. O caráter humano liga sofística à retórica. A ambígua arte da magia e feitiçaria, capaz de erros da alma e ilusões da opinião, era o que havia no discurso de divino, para Górgias.

A expressão *dissoitekhnai* (‘artes duplas’), que ecoa ‘discursos duplos’ (*dissoi lógoi*), frequentemente é traduzida por ‘duas artes’, levando alguns comentadores a investigar quais seriam, e alguns a

apontar a poesia e a retórica como seus referentes. Não obstante, parece que ela não designa necessariamente duas artes, senão a duplicidade de alguma(s) arte(s), como a duplicidade (ou ambiguidade ou antilogia) discursiva, capaz “de dizer e de fazer crer tanto numa coisa quanto em seu contrário” (CASSIN, 2005, p.297). De uma perspectiva aristotélica da não-contradição, isso seria impossível, uma vez que verdadeiro e falso ao mesmo tempo em uma mesma relação para um mesmo ser. De uma perspectiva sofística, entretanto, há muito mais entre o maniqueísmo de dois opostos do que julga nossa vã consciência, e somente um deslinde paradoxal pode brincar com esse ‘em meio de’, com esse ‘entre’. O enganoso estaria nesse *limbo* que se assemelha a uma crença em opostos, e se constitui como objeto ou efeito de uma modelagem, ou seja, de uma ficção, cujo exemplo temos no palimpsesto.

Em vista de tudo isso, Filóstrato sugere uma educação que sopesse o humano e o divino, o retórico e o sofístico, como ainda os erros da alma e a ilusão da opinião. Não apenas a sabedoria migra da verdade (do ser e do conhecimento) à *dóxa*, realçando ‘doxósosofos’ ou ‘doxosofistas’; mas também a filosofia se enxerta na sofística, e o divino, no humano. Uma retórica filosofante nos faz pensar em uma educação não maniqueísta, tampouco excludente da sofística, muito menos excluída da filosofia. Uma educação, enfim, que conjugue filosofia e sofística, retórica e poesia. Que não queira evitar o erro, mas permita a errância da alma. Que não queira evitar a ilusão, mas permita a ilusão da opinião. Que não fuja do engano, mas sim se deixe enganar. Uma educação, no final das contas, que mancomune um acordo (ainda que provisório) entre filosofia e sofística. Assim como para Filóstrato a intersecção (mais sublime) entre filosofia e retórica é a sofística; para mim, a intersecção entre educação e filosofia pode ser a sofística. O que há de filosófico na educação provavelmente é sofístico. O que há de educacional na filosofia provavelmente também é sofístico. Portanto, ignorar a sofística é, simultaneamente, ignorar parte importante da filosofia, parte importante da educação. Inspirado por Filóstrato, quem sabe se possa pensar em uma educação enquanto intersecção entre filosofia e sofística: filosofia *sofisticante*, ou sofística *filosofante*. E sem ser batizador nem salvacionista, poder-se-ia ainda repensar o que há de – performaticamente – divino (pagão, não cristão) no (*lógos*) pedagógico.

Pensar ou fazer escola enquanto *skholé* solicita não apenas um espaço, mas especialmente um tempo a salvo dos – que torne inoperante os – cabrestos de imposições sociais ou familiares vigorantes na época, ou seja, um tempo que – conforme Nietzsche e Agamben versaram –

esteja fora do tempo (reinante), ainda que pertença a ele. Nesse diapasão, quanto mais se percebe a intersecção entre filosofia e sofística na educação, mais se reconhece que aquilo a que se chama ‘língua escolar’, a língua usada quando se faz escola, não deixa de ser (uma questão) *retórica*. Ou melhor, de retóricas. Devemos a Filóstrato um acurado perscrutar a respeito desse ‘tempo’ manifesto no discurso, portanto também na educação, o qual foi cultivado na(s) retórica(s) *ex tēmpore*. Para ele, o ponto comum entre o sofista por excelência da primeira sofística, Górgias (que era *sophós* e *philosophos*), e o da segunda, Ésquines, seria justamente a retórica *ex tēmpore*. Não consegue improvisar quem não treinou essa retórica, e ambos eram mestres em improvisação. Uma retórica temporal, não espacial. Em contrapartida, uma retórica que espacializa o tempo, convertendo os fenômenos em entes, o tempo em presença, e a força da palavra em espaço de poupança/economia; não faz mais do que domesticar o *lógos* ea improvisação, em consequência, também o educacional.

Uma retórica temporal, por outro lado, caminha no andamento do tempo (não do espaço), em que os fenômenos são *pragmata* e *khremata* – performances feitas, em uso, não entes –; o tempo mantém-se (temporalizado) em curso e em dis-curso (jamais estagnado); e a força da palavra está no tempo do gasto/dispêndio. A nomenclatura hodierna ‘retóricas do enunciado’ se equipara às ‘retóricas do espaço’, assim como ‘retóricas da enunciação’ às retóricas do tempo. Enquanto em uma retórica do espaço o discurso tende a ser encerrado como uma totalidade ou um organismo que deve ser recortado conforme um plano e articulações; em uma retórica do tempo se leva em conta a imprevisibilidade e a indefinibilidade das emissões necessariamente sucessivas, impossíveis, por sua singularidade inescrutável, de serem completamente ‘pre-vistas’ ou ‘pre-definidas’. Daí decorre a ‘relação com’, a ‘imersão no’ e a ‘apreciação do’ *tempo*. O que torna o discurso efetivo e eficaz é o *tempo*. Ser educador, nesse viés, não engendra somente um amor ao *lógos*, mas também um amor ao tempo. Logofilia e kairofilia: uma educação sem isso recusa e devassa sua fertilidade. Quatro consequências derivam desse gesto perante a educação, glosadas a seguir:

Primeira: o presente da – e produzido na – enunciação faz parte da cadeia sequencial, não podendo ser subtraído dela de forma incólume. Desse modo, não há como coibir, cercear ou ignorar paradoxos, contradições e suas (in/per/re)versões. O (chamado) ‘fato’, quando (se) imerge no tempo discursivo, é produzido ou (per)formado enquanto ficção compartilhada. Conforme se avança na sequencialidade

discursiva, a transformação do argumento anterior em seu contrário, devido às instâncias do tempo e à dinâmica do *kairós*, está iminente. A retórica *ex tēmpore* navega na fluidez discursiva que vai modelando o pensamento enquanto o expressa, e não dando co-presença à espacialização de pensamentos pré-pensados antes de serem escritos ou falados.

Segunda: o sentido de qualquer frase, parágrafo ou discurso, portanto, já não está pré-dado, seja na própria linguagem seja na cabeça dos interlocutores, tampouco na disposição estática dos argumentos ou das frases; mas sim se (per)forma no (per)curso da enunciação, sendo moldado e (ex/dis)posto no caminhos das palavras, inclusive (mas não só) na sintaxe. Um estilo que leve em conta a temporalidade discursiva permite o intercâmbio simultâneo e sucessivo entre posições sintáticas, o que seria um inadimplemento para a espacialização sintática que Aristóteles opera, a qual torna inegociáveis o sujeito e o predicado.

Terceira: a língua escolar, enquanto retórica temporal (e não apenas espacial), não pode se restringir à semântica dos enunciados, mas sim se estender à *elocutio* da voz – e dos silêncios – como manto de sons e significantes, bem como à *actio* de gestos e expressões faciais e corporais. São possibilitadas, destarte, homonímias exaladas não só de sons e pausas, mas também de inflexões, acentos e tonalidades. No conluio de uma definição ou conceitualização que cristaliza o sentido único, arma-se o embuste que obstrui a homonímia. Faz-se o mesmo quando, ainda que sem definição monocrática, dialeticamente se retorna ao emissor e à sua intenção em busca do sentido, marcando o *tópos* (espaço/lugar) daquele que responde. Reservar tão-somente à poesia (ou à literatura) a sonoridade ou as figuras sonoras, jamais à (qualquer) prosa, exara uma exacerbação do mesmo embuste, que talvez indique um medo e exasperação perante a musicalidade de sereias. Para além da grafia regrada de analogias entre semelhantes, ganharíamos muito voltando a experimentar um (retórica no) educacional que, mediante iterações de aliterações e assonâncias sonantes, não conjurasse apenas o espaço e figuras espaciais, mas se aventasse no (feitiço e perigo do) tempo.

Quarta consequência: a retórica *ex tēmpore*, modelo por excelência da retórica do tempo, encontra metáfora no termo homonímico e polissêmico ‘vaga’: pode ser ato ou efeito de vagar, vacância, abertura; também ocasião propícia, ensejo, oportunidade; ademais, onda do mar; e ainda grande quantidade de pessoas em movimento ou conjunto de embarcações lançadas para uma missão; por fim, sensação ou sentimento que se dissipa após atingir um cume

(HOUAISS, 2001). Todas as definições são perpassadas pelo (tempo do) devir, pelo fluxo que não exime nem o corpo nem a voz dos falantes. O *ex tēmpore*grego é *skhedioi lógoi*, ‘discursos improvisados’. *Skhediazein*, ‘improvisar’, tem relação com *skhedon* e *skhedios*: proximidade, quer espacial quer temporal. No ajuste ou afinação espacial frente ao precário e imediato (momento) temporal, vagamos talvez ainda bem atados, como a jangada de Ulisses ou ele mesmo no mastro do navio, fugindo agora não mais do amor à Calipso ou à música das sereias, mas do amor ao (poder do) *lógos*.

A sabedoria (pedagógica) de Górgias, segundo Filóstrato, não estava em conhecer tudo, nem mesmo em conhecer a si mesmo, conforme preceitos atribuídos pelo oráculo e por Sócrates; mas sim em uma coragem extrema, que só pode advir de um estudo e preparação também extremos, para conceder que qualquer um propusesse qualquer coisa sobre a qual (ele deveria) discursar. Tãmanha intrepidez não quer demonstrar que ele sabe ou conhece tudo, senão que ele se abre ao (re)início, pois no discurso nunca se prevê o resultado. Não é pouco expor-se ao incerto acaso, ao lance de dados, ao inesperado, ao imprevisível. É tão perigoso quanto lançar-se ao mar. Butes e Górgias não taparam os ouvidos à musicalidade das sereias. Ambos se lançaram: um ao mar, outro ao discurso. Há perigo em deixar-se levar: a morte os espregueira, como fruto inexorável da sequencialidade. Tanto na vida, quanto no *lógos*. Nem por isso elegeram permanecer atados ao espaço. Arrojaram-se ao tempo. Imprevisível final. Haja coragem.

Pensar, com Protágoras, Górgias, Élio Aristides e Filóstrato, uma perspectiva sofística da educação, que em outras palavras quer dizer pensar uma retórica do tempo à educação, capaz de trazer o estudante ao momento presente, fazendo-o esquecer um pouco de si e deslocar-se a outro ‘eu’ que se relacione com a matéria de estudo (conforme Pennac); envolve – antes de mais nada – experimentar o *kairós*. Palavra quase impossível de se traduzir, contrapõe-se certamente ao *tópos* das retóricas espaciais. Como o instante zen tanto do arqueiro (versado por poetas e trágicos) quanto do médico, é o (iminente) momento integralmente temporalizado, em que se abrem os possíveis: acerto e erro, vida e morte, e nisso se desloca por completo da previsão do *skopós* (‘meta’). Paradoxal por si, *kairós* é porto e porta: oportuno; ligação e extremidade: ponto; abertura e corte: sutura. No discurso, espécie de trança reguladora capaz de ordenar; ao articular (como uma junta), simultaneamente enuncia e realiza, lança e tece. *Kairós* não tem finalidade externa que o guie, uma vez que é inescrutável por qualquer

coisa que não seja sua própria temporalidade, paradoxalmente sequencial e descontínua.

Kairós talvez seja o momento fugidio em que *poiésis* e *tekhné*, mais externas, muitas vezes guiadas pela obra e pela finalidade, casam-se perfeitamente, no esplendor da inventividade, com a *práxis*, interiorizando divinamente qualquer finalidade. Ou seja, ‘inventar’ e ‘invento’, contrariamente ao que concebemos de forma naturalizada, como nos lembram Simón Rodríguez e Walter Kohan, etimologicamente vêm do Latim *in-ventus*, ‘aquilo que veio ou chegou de fora pra dentro’: portanto, “é um movimento do exterior ao interior”, que nada tem a ver com o sentido do termo na lexicografia “da *vulgata* oficial de tempos neoliberais”, ligada à “capacidade ou habilidade do aluno empreendedor que o tornaria mais competente para a vida social” (KOHAN, 2017, p.9). Essa inventividade que coaduna *poiésis* e *tekhné* com *práxis* no *kairós* tem a ver com a imersão na singularidade de um *caso*, em que os singulares engendram o ‘(em) comum’ e ‘público’, e não o oposto. Por isso, com o *kairós* tem-se a abertura (autotélica) de qualquer começo, ao passo que, com o *tópos*, tem-se o *télos* que define e normatiza o trajeto. O caso, na retórica do espaço, é desbaratado em nome do ‘tópico’, em um discurso que quer armazenar (guardar) o real por meio do armazenamento de argumentos. Já a inventividade ‘kairônica’ “não é impulsada pelo indivíduo em relação ao de fora”, mas sim “tem mais a ver com a sensibilidade ou atenção de um sujeito em relação ao de fora”⁶³⁷, aberto ao de fora.

Um tempo que não se espacializa é um tempo não visto por sua grandeza ou movimentação, nem por sua totalidade cósmica ou física naturalmente dada, tampouco por seu passado-presente-futuro; ou seja, um tempo temporal, visto em todo perigo da companhia do *agora* e da *performance*. Renuncia-se assim a uma cronologia definidora de parâmetros, como também a uma chancela da algoz separação entre os ‘gêneros’ filosofia e literatura. A intersecção entre filosofia e sofística, que borbulha em educação, *mimesis* cultural (não natural), desgasta rígidas fronteiras, não homologando mais a incompatibilidade entre sofística e filosofia. Para Dherbey (1999, p.48), Górgias foi o primeiro “a escrever sobre o *kairós* e a dar-lhe uma teoria”, embora já houvesse tratamento anterior do tempo (em Teógnis e Píndaro, por exemplo) não como “meio homogêneo e indiferente em que todo instante é igual a qualquer outro”, mas sim em que haveria “ocasiões favoráveis para a ação que vem a propósito”.

⁶³⁷ *Idem*

Uma concepção espacial do tempo o junte à continuidade e durabilidade e, então, à não-contradição. Como os instantes comparados não estão alinhados quando vistos dessa perspectiva, o ser verdadeiro não poderia estar submetido a esse tempo, para que “fosse idêntico a si ao longo da duração”, ou seja, “plenamente ser”, “eterno”, não existindo “devido a esta ou aquela circunstância”, mas sim “sempre em si” (DHERBEY, 1999, p.48). Górgias rejeita tanto a eternidade como verdade do tempo quanto a independência do ser perante o tempo. De sua perspectiva sofisticada, ressalta a descontinuidade temporal, “feita de a-propósitos e contratempos, que não se deixa perspectivar”⁶³⁸. A eternidade não estaria, assim, fora do tempo mortal, como verdade última do ser que não nasce nem morre. “Um espírito de grande fineza e agilidade” é capaz da delicadeza para “agarrar a ocasião”, a qual, conforme Giraudoux, “só tem uma madeixa, uma madeixa de cabelos”⁶³⁹. Exige-se sabedoria e justiça para reconhecer e colher o *kairós*, para “escolher no momento exato o aspecto que a situação requer”, em que “justiça é justeza” para captar, nas palavras de Górgias, “as coisas cheias de seiva e de sangue”⁶⁴⁰. Como essa temporalidade mostra-se unguida de prática e de *métis* (engenhosidade, astúcia), os comentadores tendem a associá-la quase que exclusivamente à política, enquanto raros a vinculam à educação. Pensar o *kairós* na educação quiçá seja o maior convite que a perspectiva sofisticada nos faz.

Kohan (2010) diferencia três concepções de tempo: *khrónos*, ligado à sucessão; *kairós*, ligado à oportunidade; e *aión*, ligado à intensidade. O tempo da criança, assim como o do artista, aproximar-se-iam, para ele, mais de *aión*. De fato, Aristóteles (*Física*, IV, 220a) já definira *khrónos* como “o número do movimento segundo o antes e o depois”. Um tempo que “é, nesta concepção, quantidade; há mais ou menos tempo; falta mais ou menos tempo” (KOHAN, 2010, p.132). Segundo Kohan, na escola reinaria muito *khrónos* – “horas, dias, períodos, semestres, anos escolares”⁶⁴¹ – e quase nenhum *aión*, “tempo da experiência e do acontecimento”, “um destino, uma duração”, “a intensidade do tempo da vida humana”, “temporalidade não numerável nem sucessiva, intensiva, qualitativa”⁶⁴². Nesse viés, as crianças muitas vezes seriam incitadas a “fornecer as respostas oportunas (*kairós*!) e

⁶³⁸ *Ibidem*, p.49

⁶³⁹ *Idem*

⁶⁴⁰ *Idem*

⁶⁴¹ *Ibidem*, p.137

⁶⁴² *Ibidem*, p.132

necessárias para uma vida produtiva e eficiente”⁶⁴³. Penso que não temos a mesma concepção de *kairós*, pois o pouco que ele escreve a respeito dessa temporalidade não é o *kairós* que aparece na retórica *ex tēmpore* sofisticada. Exigir respostas oportunas de uma criança não tem qualquer relação com a retórica temporal e paradoxal, aberta a novos começos. Aliás, muito do que ele atribui a *aión*, como visto, é da mesma forma atribuído a *kairós* desde uma perspectiva sofisticado-educativa.

Em conclusão, *kairós* pode ser traduzido como justa (ou precisa ou conveniente) medida. Há clara ressonância com a dose do *phármakon*, que pode intoxicar ou aliviar, ser precisa ou extremamente inconveniente ao momento. Assumir o *kairós*, mormente na educação, pressupõe sensibilidade e abertura não só ao de fora, mas também às outras duas temporalidades. Uma vida eternamente intensa seria insuportável, assim como uma sem qualquer cronologia também. *Kairós* sutura *kronos* e *aión*, sucessão e eternidade, sequência e descontinuidade, ordinário e extraordinário, regra e subversão. Aliás, *lógos* reúne homonimicamente ao menos quatro sentidos em si: além de ‘linguagem/discurso’, ‘pensamento/razão’ e ‘realidade/valor’; tem ainda o sentido de ‘norma/regra’. Paradoxo absorvido na performatividade discursiva do *kairós*. Quando a eternidade desce do reino divino para se tornar mortal, ela incorpora no *kairós*: a eternidade do momento, e não fora (ou ‘verdade’) do tempo. A aula tem uma sequencialidade, é inegável. Maltratá-la ou julgá-la inferior também pode ser uma emboscada. Mas prender-se exclusivamente a ela também. Por isso há o momento mais propício de falar e de calar, de ler e de escrever, de olhar e de solicitar. E não há regra para isso, embora haja regras pedagógicas a serem cumpridas para haver *aula*. *Kairós*, em sua indefinibilidade, não afasta nem a fisicalidade do tempo cósmico ou cronológico, tampouco a intensidade do ‘aiônico’. Por isso é paradoxal, não maniqueísta. Como uma aula que leva em conta o temporal: por melhor que se a tenha preparado, nunca se sabe o que virá, pois a improvisação (não ver antes) requer estar aberto ao (imprevisível) jogo.

Stegmaier (2010) resume o poder do *kairós*, com sua mecha única de cabelo, em uma palavra: *Spielraum*, usado não só no campo militar e da mecânica, mas também por Nietzsche e Wittgenstein. Uma tradução possível seria ‘margem de manobra’, mas prefiro ‘margem de atuação’. É o espaço vazio que há entre o que é permitido e o inimaginável, entre as normas e a linha de fuga, entre o determinado e o imprevisível, entre a dobradiça e o pino de uma máquina; de modo que o

⁶⁴³ *Ibidem*, p.137

inimaginável não se adapte tão estreitamente ao permitido, nem a linha de fuga às normas, tampouco o imprevisível ao determinado, muito menos o pino à dobradiça. Mas para sentir a justa medida que permite a oportunidade de transpassar o determinado, fugir das normas, surpreender o previsto; ou seja, para que haja margem de atuação, é preciso primeiro disciplinar-se e obedecer às regras do jogo, ao permitido, às normas, ao determinado. Senão nem se participa do jogo. Sem dobradiça, o pino não para. Sem a *tekhné* e a *poiésis*, a *práxis* não improvisa. Sem qualquer *khronos*, improvável sentir o *aión*. Sem preparar uma aula, difícil improvisar nela. Sem se exercitar bem em uma língua, difícil criticar sua gramática. Sem ser camelo (de espírito), complicado ser leão. Sem reconhecer e experimentar uma tradição, impossível desfazer-se dela. Sem praticar um discurso, complicado ter estilo.

Não seria importante voltar a pensar esse paradoxo do *kairós* em um tempo hodierno em que atuar mecanicamente, portanto sem (qualquer) *aión*; e escrever de forma ‘hiperzapeada’ e hipercompartilhada, instantânea e intensamente, portanto sem (qualquer) *khronos*, se há naturalizado? Se para Kohan falta *aión* nas escolas; para uma perspectiva sofisticada da educação, sem *kairós*, portanto sem *khronos* e *aión* conjugados, não se faz escola. O espaço vazio entre eles, cujo encaixe nunca é perfeito, permite à porta-porto se abrir (e fechar), oportunamente: (re)começo. Mas para haver espaço vazio, há de haver pino, e dobradiça.

A divisão inaugural entre a *Poética* e a *Retórica* aristotélicas constitui uma patenteada inconciliação paladina entre retórica e poesia, filosofia e poesia; bem como a taxonomia dos gêneros nelas contidas, uma classificação estanque e insuficiente para a emersão inventiva dos séculos II e III d.C. que plasmou retórica e poesia em gêneros inesperados e, por isso, *novos*: biografia, autobiografia, hagiografia, doxografia, historiografia, crítica literária, romance. De alguma forma, então, essa inventividade superou o que certa tradição poética e retórica antiga determinou e estabeleceu como gêneros escritos e orais, até mesmo fundindo na retórica a (*tekhné* de criação da) poesia. Essa retórica imitativa – ou imitação retórica, retórica mimética, mimetismo retórico – engendra um experimentalismo incorporado no ‘novo’ gênero literário por excelência: o romance. Levar em conta a perspectiva sofisticada de ensino, então, é não se deixar engessar por fronteiras e limites discursivos estanques, o que não significa de nenhuma maneira ignorá-los ou não praticar suas técnicas. Significa, isso sim, deixar um ‘espaço vazio’, uma ‘brecha entre o passado e o futuro’ (parodiando

Arendt) para que o pino não encaixe estritamente na dobradiça; e o estudante possa, obedecendo as regras do jogo pedagógico implícitas em determinado tipo discursivo, em algum momento (*kairós*) desobedecê-las, trazendo instâncias inesperadas de outro ‘gênero’: o que não deixa de ser experimentação e improvisação. E também exercício de pensamento. E de escrita. A lição da imitação retórica é que o *plasma* se exare na educação, não se exima dela.

Pretendo glosar agora algumas consequências de se tomar a sério as implicações não só da primeira, mas também da segunda sofística, à educação. A primeira delas, extraída diretamente da *mímesis* retórica, chamada de imitação de ordem dois, diz respeito a pôr em questão a procura incessante da ‘natureza’ ou do ‘mundo real’ por trás do discurso, como se invariavelmente a arte (discursiva) tivesse que imitar ou aperfeiçoar *sempre* a natureza. A *mímesis* de ordem dois, ou *mímesis* da cultura, ao não acatar tal pressuposto de saída, não junte o *lógos* a algo anterior que o determine e controle, mas sim o libera aos palimpsestos mais imprevisíveis da logologia. A imitação, para ter valor, não necessita ser do mundo ou da natureza, mas pode simplesmente ser imitação da imitação, apenas *lógos*. Ademais, permanecer considerando a literatura algo alijado do *tópos* filosófico, a qual frequentemente ainda deve ser tratada pela filosofia (da arte ou estética) como tema ou objeto, é manter ou reforçar – de algum modo – o gesto platônico-aristotélico antissofístico. Nesse sentido que Nietzsche, com obras como Zarathustra e Ecce Homo, revitaliza o *lógos* sofístico desde dentro da filosofia. Recusando como parâmetro definidor de medidas inicial a ‘natureza’ e a clivagem radical entre filosofia e literatura, retórica e literatura, filosofia e retórica; o educativo se ouve, mais uma vez, sofístico.

Em nome da verdade, extirpou-se a sofística da filosofia, acusando-a de duplo *pseudos*, objetivo e subjetivo, falso/aparente e enganador/mentiroso. Vimos que o que a filosofia rechaçou como *pseudos*, a segunda sofística utilizou como *plasma*. Descolando-se desse viés ético-filosófico perante os sofistas, de outro ângulo se nota que Aristóteles criticava o estilo de Górgias especialmente por ser poético em demasia. A poesia é um ponto de tensionamento entre filosofia e sofística, inclusive pela forma como ambas a definem. Enquanto de uma perspectiva platônico-aristotélica a poesia ainda se imiscui à ‘verdade’, à qual o poeta deve obedecer e pela qual deve se limitar à ‘essência’ das coisas; de uma perspectiva sofística, o poder demiúrgico provém muito da sonoridade e estilística poéticas. O ponto-chave se encontra no verossímil, muitas vezes, de uma perspectiva ético-filosófica, apenas

consentido, tratado como *pseudos*, para maior honra da ‘verdade’. A segunda consequência das implicações sofisticadas à educação refere-se à postura diante do *pseudos* enquanto *plasma*: em vez de recusá-lo como certa tradição filosófica fez, acolhê-lo como (per)formador do efeito-mundo discursivo.

Para Górgias, no *Elogio de Helena*, plasmar (*plasso*) é o que as artes duplas ou gêmeas da feitiçaria e da magia fazem ao persuadir modelando um *lógos* falso, lembrando que todo *lógos* pode ser considerado falso, na medida em que não representa fielmente o real. Prometeu de alguma forma modelou o homem e outros seres, nas versões anteriores à versão platônica; Hefesto por vingança modela Pandora, na qual Hermes prepara palavras enganadoras e astuciosas. Plasmar – ou modelar –, seja no barro, seja no discurso, já mostra sua paradoxalidade. Nem por isso precisa ser julgado ética ou moralmente a partir de uma (suposta) verdade (universal). O consenso, por exemplo, não deixa de ser uma ficção moldada, modelada, plasmada. Cultura contraposta à natureza. Uma obra filosófica, sofisticada, literária ou pedagógica não deixa de ser (uma ficção) moldada, modelada, plasmada. Cultura contraposta à incultura. O engano e a ilusão, imprescindíveis na ficção, não apenas se relacionam à justiça e sabedoria – como visto em Górgias –, mas também à sensibilidade. Reconhecer e aceitar o engano, ou seja, deixar-se enganar, é permitir-se afinar com outrem em um discurso, para que entre o que é falado e aquilo que se ouve possa se plasmar algum *pseudos*.

Em vista disso, uma linguagem pedagógica não submissa à regulação linguística aristotélica produz uma alteração de horizonte face à ficção e ao engano (*apate*), bem como à persuasão. A coação de uma autorregulação linguística, sustentada pela imposição do sentido único e pelo princípio da não-contradição, cede espaço a uma linguagem onde o ‘mundo’ – e seus fenômenos – se passa nela, e não é representado por ela. Não há necessariamente passagem do mundo às palavras, tampouco sutura do fenômeno no *lógos* operada pela alma, pois assim se ignoraria qualquer (espaço ao) *pseudos*; e se por acaso houver somente incessantes moldagens, modelagens de discursos, em que o homem mostra-se prometeico porque ficcionaliza? De certo ângulo ético-filosófico, outros gêneros discursivos que surgiram quando não eram previstos podem ser considerados monstros bi ou tricéfalos; de outro ângulo, mais sofisticado-pedagógico, esse hibridismo de gêneros existentes para que surja outro pode ser visto/ouvido como *plasma*, inventividade (estar atento e sensível ao de fora). Preferimos uma educação regulatória e vigiante, panóptica e sinóptica, para que nada

(nenhum discurso) saia das delimitações; ou uma que permita certa margem de atuação, certa imprevisibilidade discursiva, para que a próxima geração se torne, de fato, uma *nova* geração?

A terceira consequência possível de se depreender de um viés sofisticado da educação, ainda em contraposição a Aristóteles e à *mimesis* aristotélica, diz respeito à metáfora e à *ekhprasis*. Foi visto anteriormente como Cassin associa o uso da *ekhprasis* à logologia sofisticada, e o uso da metáfora à onto-fenomenologia aristotélica. Poder-se-ia deduzir então que não devemos usar a metáfora se quisermos evitar uma domesticação filosófica da educação. Mas essa dedução seria demasiada simplista e precipitada, em especial no tocante à metáfora, a qual merece um deslinde um pouco mais atencioso. Na imitação aristotélica, a demonstração obtém grande destaque, e a *apodeixis* também, na medida em que ambas são perpassadas pela luz, pela visibilidade, o que satisfaz a exigência de clareza, ou melhor, de *clareza*. Em busca de um universal não-contraditório a partir do agrupamento de singulares, o discurso fenomenológico aristotélico, revelador do ‘ser’, exige clareza e concludência, ou seja, transparência. Nessa esteira, mostrar a partir do próprio ente mostrado constitui o paradigma de excelência no *lógos*: demonstrar.

Para Aristóteles, a metáfora pode contribuir à clareza e ao conhecimento, desde que não seja exagerada como ornamento, e que se conheça previamente as semelhanças (e dessemelhanças) entre espécies e gêneros do ser (em questão). Assim, vincula-se o bom uso da metáfora a duas premissas. Construir boas metáforas seria, pois, capacidade de ver (e mostrar) o semelhante. A metáfora, enquanto figura por excelência, é capaz de colocar (os entes) diante dos olhos, de fazer alguém ver (como) uma evidência da manifestação (da coisa em seu ser). Górgias, não obstante, servia-se não só das figuras sonoras, mas também de metáforas. Aristóteles precisava lidar com isso, pois certamente o sofista não seguia as premissas de conhecimento prévio das semelhanças que há nos entes e da dosagem visando à clareza/clareza. Aristóteles denomina, então, o estilo de Górgias como sem vida, frio ou cadavérico (*psykhros*), já que em suas metáforas “falta-lhes clareza”, devido a “virem de muito longe” ou a serem ditas “por demais poeticamente” (ARISTÓTELES, *Retórica*, 1406, b8s.). Como Górgias não se rende à decisão do sentido, à hegemonia semântica que pressupõe conhecimentos prévios e clareza, é tratado como desrespeitador do próprio/comum que leva ao universal; logo como longínquo, exagerado, confuso.

Embora Cassin, em sua análise, a qual não põe em primeiro plano o educacional sofístico, tenha optado por vincular o estilo sofístico a figuras sonoras e à *ekphrasis* (enumeração ou descrição minuciosa), desvinculando-o da metáfora; esta minha tese, ao pôr em primeiro plano o educacional abordado por lentes (ou ouvidos) sofistas, opta por não apartar a metáfora do estilo sofístico, mas perscrutar o que diferencia o uso que a (educação) sofística faz da metáfora daquele que Aristóteles faz. Para este, o uso operado pela sofística representa um perigo à clareza, ao conhecimento, à linguagem fenomenológica. Perigo que se materializa em um risco à hegemonia da plenitude semântica da ‘coisa’, da referencialidade obrigatória, da verdade do ente. Um risco à clareza, à visibilidade, ou seja, à transparência. A *Poética* (22, 1058, a25-30) designa esse perigoso ‘abuso’ metafórico, o qual aborda “coisas reais através de associações impossíveis”, por meio do vocábulo “enigma”. A contraposição a um estilo ‘bom’, límpido, claro, demonstrativo seria, portanto, um estilo *enigmático*.

Além de um (estilo) pedagógico que não se conforme a um fenômeno do mundo, nem à ‘natureza’; além de um (estilo) pedagógico que não privilegie somente figuras visuais e a *apodeixis*, mas utilize também as sonoras, bem como a *ekphrasis* e a *epideixis*; um ponto de vista sofístico incita ademais a se descolar do (suposto) ‘conhecimento’ dos entes (ou objetos) via linguagem, como ainda a se descolar da obrigatoriedade de clareza, de visibilidade. Em uma possível sabedoria da *ficção* de ‘objeto’ (enquanto ente-palavra), a falta de clareza não significa fraqueza, confusão, estrangeirismo ou cadaverismo, senão – simplesmente – um *enigma*. Enigma que lança a semântica em uma errância sem referencialidade obrigatória, como um nadador (ou navegador) no meio do mar, onde há milhares de caminhos possíveis, e ao mesmo tempo nenhum caminho (pré-)determinado. Talvez por isso Zaratustra, a bordo no meio do mar, decide relatar “o *enigma*” que viu, “a visão do mais solitário”, apenas aos marinheiros, “ousados tenteadores (*Sucher*) e tentadores (*Versucher*)”, “quem se haja uma vez lançado com velas astutas em mares terríveis” (NIETZSCHE, Z, III, *Da visão e do enigma*).

Um enigma não se pode demonstrar, muito menos deduzir. Também não se costuma evidenciá-lo, nem ligá-lo à clareza. Aproxima-se de tentar: experimentar, tatear, sondar. Também de tentar: arriscar seduzir e ser seduzido; persuadir e ser persuadido. Talvez seja magia, quiçá feitiçaria: *adivinhação*. De todo modo, por tudo isso exige coragem. Lançar-se ao (perigo do) mar não é pra qualquer um. Lançar-se ao (perigo do) discurso tampouco. Não há caminho pré-definido. Não

há *télos* (finalidade) que guie. Não há um fio que conduza. Mas “se não quereis sentir e seguir um fio com mão covarde”, então, “onde podeis *adivinhar*, detestai *deduzir*”⁶⁴⁴.

Se na (chamada) Modernidade certo racionalismo de índole cartesiana, posteriormente científico-experimental e iluminista, assentou-se em “prerrogativas discursivas tais como a transparência, a neutralidade e a objetividade”, que “coincidiavam com o ideal burguês de comportamento social” (BENDER-WELLBERY, 1998, p.28; ARENDT, 1997, p.291); na chamada ‘pós-modernidade’, apesar do abalo tanto de qualquer certeza absoluta quanto da fé na razão iluminista após o ‘eclipse da razão’ deflagrado por pensadores como Nietzsche, Freud, Marx, Heidegger e Kierkegaard, verifica-se um retorno valorativo da *transparência*, inclusive no discurso, embora travestida agora de outras roupagens, em outras instâncias, por exemplo nas redes sociais. Parece ser relevante, portanto, na companhia dos sofistas, pensar mais uma vez o *enigma*, suas implicações e valor educacional, em um tempo em que a transparência quase absoluta, inclusive da (própria) vida, é cada vez mais (bem) vista com(o) ‘normalidade’, até mesmo na escola.

⁶⁴⁴ *Idem*

CAPÍTULO 7: UMA LINGUAGEM DA À ESCOLA

No desdobrar-se da ação, no entretecer-se, no urdimento ou na teia do enredo, da estória, que é o suceder ou acontecer deste poder-ser, o personagem vai surgindo, vai irrompendo, fazendo-se carne, ganhando vísceras, miolo, tutano, **determinação**, evidenciando ou fazendo visível um modo de ser possível, qual seja, o seu e só o seu próprio. Ele não é sujeito ou causa da ação, mas, ao contrário, ele é obra de ação, de atividade de obra fazendo-se obra. Diz o Quixote, com toda propriedade: “**Que cada uno es hijo de sus obras**”. Isto é: obra de obra. Por falar em Quixote, curas e barbeiros – todos aqueles que estão fora da Cavalaria Andante, o senso comum! – acreditam que personagem, por exemplo, o próprio Quixote, é obra da fantasia, da imaginação do autor, de Cervantes, que, sim, seria um sujeito e preexistiria à obra. O Quixote seria **invenção**, **projeção**, podem dizer ainda **produção** ou **criação** da **mente** (pois é assim que entendem criação: como “invenção”, projeção da mente!), do **cérebro** do autor, de Cervantes, e, como tal, **efeito** da **causa**-Cervantes. Mas isso é senso comum – perspectiva de curas e de barbeiros! O **Autor** não pré- ou sub-existe à obra. Ao contrário, ele é obra da obra. Cervantes, o **escritor**, vem a ser Cervantes, a saber, o **escritor**, à medida e só à medida que escreve, que se deixa tomar pela possibilidade-Quixote e se deixa fazer pelo fazer-se do Quixote. É o escrever que faz de Cervantes escritor e, por isso, com todo rigor, **fora**, antes ou depois do escrever ele não tem o direito de dizer: “eu escrevo!”. O **eu** é tardio, epígono. É o que resta, o que sobra, o que se cristaliza ou se coisifica no escrever, desde o escrever. É assim que, na obra e desde obra, fazem-se o **autor** e o **personagem** – Cervantes e o Quixote: “**Que cada uno es hijo de sus obras**”! (FOGEL, 2002, p. 101).

Arquitetura do capítulo

Este capítulo se divide em prólogo e itens. Após apresentada a questão da linguagem de escola, o item 1 introduz e resume a perspectiva educacional de MS. O item 2 expõe a hipótese de MS a respeito da linguagem escolar, e comenta sua tendência a permanecer subjungando filosoficamente a (terceira dimensão) sofística. O item 3 (e seus subitens) traz(em) à cena as três dimensões linguísticas, suas aproximações com filosofia, retórica e sofística, como ainda uma história do confisco da terceira dimensão, segundo Cassin. O item 4 retorna então à perspectiva de MS sobre a linguagem escolar, indicando como ela ainda é domesticada pelo confisco filosófico da terceira dimensão sofística, e tornando público um de seus *pontos cegos* mais críticos, o qual eles tentaram inclusive alterar. O item 5 (e seus subitens) faz(em) um paralelo entre as três dimensões do discurso oriundas da relação grega entre filosofia, retórica e sofística; e as três dimensões investigadas por Austin, expondo também o *ponto cego* deste. O item 6 volta mais uma vez à perspectiva de MS para expor as consequências a que ela chega, apesar da domesticação (da força) sofística em que se apoia. O item 7 (e seus subitens) reflete(m), na companhia de Cassin, mais de perto acerca da terceira dimensão sofística, da linguagem (de escola) também enquanto *ato*, a qual envolve *epideixis* e *performance*.

Prólogo

Neste capítulo, abordar-se-á mais de perto o que MS entendem por (uma) linguagem ou língua escolar. O artigo de referência em que discutem mais diretamente tal assunto é “The language of the school. Alienating or emancipating?”⁶⁴⁵ (“A linguagem da escola: alienante ou emancipadora?”). De forma sintética, o texto alega que a acusação muitas vezes feita à escola de que ela seria uma instituição que coloniza,

⁶⁴⁵ Originalmente apresentado em inglês durante o *VIII Colóquio Internacional de Filosofia e Educação*, UERJ, outubro de 2016, logo depois publicado em KOHAN, W.; LOPES, S.; MARTINS, F. (orgs.). **O ato de educar em uma língua ainda por ser escrita**. Rio de Janeiro: NEFI, 2016. Todavia, igual ao que aconteceu com o artigo “School experiences: an attempt to find a pedagogical voice”, os autores atualizaram esse artigo, realizando uma nova e atualizada versão, a qual foi traduzida por mim e encontra-se no prelo para ser publicada na revista *Childhood* n.27. Tomar-se-á comobase, portanto, essa última ou atualizada versão, cuja referência será MS, 2017 (ou 2017b), u.v. (última versão).

normaliza e aliena, por impor e reproduzir de modo violento uma (dada) ordem social, passa também por uma acusação simultânea à linguagem que a (mesma) escola usa e quer – ou impõe – que se aprenda. MS ilustram essa aguda crítica à escola e sua língua através de três famosos exemplos: Basil Bernstein, Ivan Illich e Paulo Freire. O primeiro, mediante uma análise sociolinguística, distingue (o uso de) uma linguagem (ou código) restrita de outra elaborada, relacionando isso visivelmente à classe social. O segundo, através de uma severa investida, critica ferozmente a imposição, feita por autoridades políticas, de uma (única) língua à nação, ao passo que isso desvaloriza e enfraquece as línguas ‘vernáculos’. Já o terceiro, conhecido filósofo-pedagogo (ou pedagogo-filósofo?) brasileiro, estrutura uma crítica e consequente desaprovação aos chamados ‘opressores’, pertencentes ao grupo social dominante, os quais, por meio de suas palavras ou de sua linguagem, tanto alienam os oprimidos de suas próprias experiências quanto estabelecem e perpetuam essa (injusta) ordem social.

Apesar de admitirem que essas três arguições têm seus méritos e relevâncias, a (hipó)tese de MS prefere ir em outra direção, mais (estritamente) pedagógica: a de que a escola envolve uma forte fratura ou corte, bem como um feroz choque ou impacto, nas línguas chamadas ‘naturais’ ou ‘nativas’ (entre as quais pode e deve estar a língua do grupo dominante). À parte isso, quando uma escola de fato opera escolarmente, reunindo pessoas e coisas, espacializando ‘tempo livre’ e gramaticalizando (algo d) o mundo, sua linguagem escolar mostra-se uma “língua por vir (ou em-form-ação), que invoca também uma comunidade por vir” (MS, 2017, u.v., p.1). Em síntese: a língua escolar não seria natural, senão artificial; nem estaria ‘pronta’, senão em formação. Por essa razão, se a escola realmente é uma escola, sua língua não aliena, emancipa. A fim de (bem) expor essa (hipó)tese, MS propõem ir por partes, iniciando pela escola e suas implicações.

Parece-me adequado e relevante investigar uma língua escolar desde uma perspectiva primeira e prioritariamente pedagógica, não social, nem política, tampouco filosófica. Também concordo que, quando uma escola atua como *skholé*, sua língua é artificial, gramaticalizada e em formação (não pronta). No entanto, penso que, ao MS asseverarem que a (língua da) escola “espacializa ‘tempo livre’ e gramaticaliza o mundo”, deixaram entrever que, mesmo sem querer, permanecem subservientes a uma noção de linguagem onto-fenomenológica, isto é, filosófica, segundo a qual o ‘mundo’, os entes, sempre vêm antes e devem ser representados, nomeados, conhecidos ou comemorados por meio da linguagem. Sem levar em conta o estatuto

sofístico da linguagem, a terceira dimensão que é capaz de fazer um mundo comum não só ‘pela’, mas também ‘na’ linguagem. Os autores belgas, então, embora critiquem a domesticação filosófica da educação, são domesticados pela filosofia no tocante à língua da escola, ou seja, permanecem vinculados a uma retórica do espaço que despoja a terceira dimensão da linguagem, principal responsável por permitir que se renove efetivamente um ‘mundo’ e uma ‘geração’.

Em vista disso, trago ao debate com eles as considerações de Bárbara Cassin acerca de sofística e retórica contidas no artigo “La performance avant le performatif ou la troisième dimension du langage”⁶⁴⁶, as quais contrabalançam uma certa visão filosófica hegemônica de ambas. Perscrutando alguns meandros genealógicos da intrincada relação entre filosofia, retórica e sofística, Cassin se serve de Górgias para expor como o *lógos* não apenas representa um mundo (dado), mas também atua, (per)forma e (re-)apresenta um mundo (vindo a ser). A terceira dimensão – por tempos ‘abafada’ ou considerada desnecessária, se não inexistente –, responsável precisamente por esse ‘agir’ que faz ou (re)cria mundos, é então analisada comparando-a ao ‘ilucocionário’, termo utilizado por Austin após a grande mudança no direcionamento de sua análise, chamada “sea-change” (transformação marinha). Como expressado por ele mesmo: “*It does not seem to prevent the drawing of a line for our presente purposes where we want one*” (AUSTIN, 1970, p.123)⁶⁴⁷. A dimensão sofística da linguagem talvez seja o elemento-chave da relação intrínseca e indissociável entre sofística e educação, na medida em que, sem uma linguagem que não extirpe a terceira dimensão linguística, é praticamente impossível se fazer escola, pois sua linguagem não seria *escolar*, mas sim submissa a preceitos filosóficos.

7.1 DEFENDENDO A ESCOLA

A algumas pessoas lhes pareceu conservador, ultrapassado, arrogante e – até – “neocolonial” a tentativa de defesa da escola que MS propuseram no livro de título homônimo. Provavelmente pareceria mais

⁶⁴⁶ CASSIN, Bárbara. “A Performance antes do performativo. Ou a terceira dimensão da linguagem”. Trad. Luana de Conto. Revista Letras, número 82, p. 11-46. Curitiba: Ed. UFPR, set./dez. de 2010.

⁶⁴⁷ As traduções do Inglês de Austin são minhas, salvo indicação em contrário: “Nada parece impedir que tracemos uma *linha* onde desejarmos a nossos presentes propósitos”.

‘palatável’ algo próximo da ideia frequentemente propagada de que a escola (é uma instituição que) normaliza, coloniza e aliena por meio de imposição, estabelecimento ou reprodução de uma (determinada) ordem social. Nessa (repetida) consideração – e em outras também –, certamente o papel da linguagem escolar é decisivo e, até agora, não havia sido tratado nessa perspectiva ‘pedagógica’. A princípio, MS (2017, u.v., p.2) frisam novamente que não veem a escola como uma instituição do Estado, mas sim desejam “tirá-la das mãos” daquelas pessoas que “confundem escola” com qualquer tipo de “mecanismos manipuladores e institucionalizadores”. De modo algum isso significa banalizar ou não reparar nesses mecanismos. Significa apenas que optam por tratar a escola em primeiro lugar de forma educacional e apreciativa, articulando as “experiências de escola, não as experiências institucionalizadas que são frequentemente mobilizadas para atacar a escola”⁶⁴⁸.

Assim como a democracia, a escola também veio à tona na antiga Grécia, tendo sido, tanto uma quanto a outra, por assim dizer, ‘inventadas’. Por conseguinte, constitui-se por operações ou formas artificiais de aprendizagem, distanciando-se da atualmente tão vangloriada aprendizagem ‘natural’ ou – mesmo – informal e prazerosa. MS esclarecem que tanto as críticas que fizeram às incriminações da escola quanto a atenção que dedicaram às espécies de domesticação escolar davam mostras ao leitor de que não ignoram, mas, ao contrário, levam muito a sério as críticas apontadas à escola, inclusive de extremistas “descolarizadores” como Ivan Illich. A intenção deles, na verdade, era que o leitor superasse ou suspendesse por alguns momentos a “forte inclinação a imediatamente recriar todas aquelas bem conhecidas e facilmente reconhecíveis frustrações com respeito à escola (que é chata, disciplinadora, formal, ‘morta’, excludente, não relacionada ao mundo real etc.)”⁶⁴⁹. Funcionava como um convite a navegar por aquilo que “faz de uma escola uma escola de um *ponto de vista educacional*”⁶⁵⁰. Esse ponto de vista diferencia-se de um sociológico, filosófico, psicológico, ético ou político, pois não a aborda em termos de razões, desenvolvimento, normas externas, relações interpessoais, nem de conflito de interesses. Aborda pedagogicamente as operações emancipatórias que uma reunião específica de pessoas e coisas em um específico espaço-tempo pode performar.

⁶⁴⁸ *Idem*

⁶⁴⁹ *Ibidem*, p.3

⁶⁵⁰ *Idem*

Já me referi mais de uma vez às quatro ou cinco operações/formas tipicamente educacionais, por isso apenas as citarei aqui, sem alongar-me muito nas explicações feitas por MS. 1. *Suspende* as imposições de qualquer família, comunidade ou Estado, permitindo que cada um seja (apenas) um ‘estudante’. 2. *Suspende* a ordem e uso comum das coisas. 3. Fazer *skholé* (tempo livre). 4. *Profanar*, isto é, tornar (algo) público. 5. Tornar atento por meio de um duplo amor e de práticas disciplinadoras.

A escola como forma pedagógica, de acordo com MS, ao invés de ter um destino, ser domada por uma utopia política ou por um ideal normativo de (como deve ser uma boa) pessoa; apresenta-se, por si mesma, como “a materialização de uma crença utópica: *qualquer um pode aprender qualquer coisa*”⁶⁵¹. Tal crença, não custa lembrar, como “ponto de partida”, como assunção inicial, não como objetivo ou finalidade a ser alcançado no futuro. Desde seu surgimento até hoje, diversos estratagemas e planos tem sido articulados com vistas a amansar, funcionalizar ou domesticar a forma pedagógica escolar, de modo que muitas ‘escolas’ não deveriam levar esse nome. Com as TICs e a aprendizagem digital, diz-se cada vez mais que a escola pode – ou está em vias de – sair de cena. E permanecem as críticas à escola como uma “prisão, maquinário subjugador, opressor, colonizador, bancário ou como uma tecnologia de poder ultrapassada”⁶⁵². Todavia, quando a escola atua dessa maneira não quer dizer que ela seja ‘escolar’, mas sim mais provavelmente que esteja domesticada. MS intentam “desenterrar as operações radicais e revolucionárias da escola”, pois creem que valha a pena tomar a escola *pedagogicamente*, isto é, como arranjo e prática específicos de agrupar pessoas e (algo do) mundo, que a Grécia, de algum modo, *inventou*. A meu ver, desenterrar a sofística como algo (ainda) vivo é um elemento-chave para esse desenterramento das operações/formas pedagógicas proposto por MS.

Entre as formas de domesticar a escola, que se revesam ao longo dos séculos, encontram-se sete principais, conforme MS (2015, 2017b): 1. Politização: quando a escola se torna função da sociedade, ou seja, instrumento para remediar, solucionar ou resolver problemas sociais, os quais são traduzidos em problemas de aprendizagem. 2. Infantilização: quando a escola se torna função da família, ou seja, instrumentaliza-se a escola para que ‘cuide’ de cada aluno, e o professor, para que seja pai ou babá. 3. Naturalização: quando são invocadas justificativas ‘naturais’,

⁶⁵¹ *Ibidem*, p.4

⁶⁵² *Idem*

como se fossem legítimas e necessárias (entre elas origem, classe social, talento etc.) para um tratamento desigual – em nome da ‘natureza’. 4. Tecnologização: quando “os critérios para uma boa técnica escolar passam a ser situados na própria técnica”, ou seja, o objetivo escolar se converte na “otimização do desempenho técnico” (MS, 2015, p.122); o foco na eficiência e na eficácia, ou ainda na *performance*em seu sentido produtivo, são suas facetas. 5. Psicologização: quando o ensino é substituído por uma orientação psicológica; a responsabilidade pedagógica, pela “prestação de cuidados terapêuticos”⁶⁵³; e o despertar interesse ou tornar atento, em “motivar os alunos a aprender”⁶⁵⁴. 6. Popularização: quando os alunos viram espectadores, e a escola, parte do mundo do entretenimento, que deve espantar o tédio servindo-se inclusive de técnicas para agradar, relaxar ou causar prazer. 7. Batismo linguístico: quando se impõe uma língua pré-existente, maioritária ou minoritária, como (sendo) a língua escolar, a qual por isso deve ser aprendida tal qual (já) é. Este capítulo da tese tenta deslindar uma oitava forma de domesticação, que MS não perceberam e acabaram sendo por ela enlaçados: a *bidimensionalidade* linguística: quando se confisca a materialidade de qualquer língua/linguagem mediante um solapamento ou ocultação de sua terceira dimensão, a logologia sofisticada, capaz de reinventar uma linguagem e seu mundo.

MS seguem que a invenção grega da democracia está para o modo de tratar a vida em comum assim como a invenção grega da escola está para o modo de tratar o (mundo) comum face às novas gerações. Destarte, não se deve confundir escola com iniciação ou socialização, pois o que está em causa é (justamente) educação escolar: interromper o laço que une a nova geração a uma família (qualquer), para que ela possa ir – sem ‘laços’ – à escola. Está em causa um arranjo específico de espaço-tempo e matéria no qual jovens ganham a companhia de algo do mundo. MS almejam perquirir aquilo que há de mais específico nessa invenção educacional, e não “idealizar o passado” romantizando a escola, muito menos “retornar ao passado” restaurando a escola (dita) ‘tradicional’. Os autores belgas pensam que “ainda é digno lidar com o futuro de nosso mundo e das próximas gerações desta maneira *pedagógica* que podemos chamar de escola” (MS, 2017, u.v., p.4). Tanto a democracia quanto a escola prosseguem sendo questões *públicas*, isto é, abertas a debates, discussões e a quem possa (se) interessar. Segundo eles, grande parte da história da escola, bem como

⁶⁵³ *Ibidem*, p.127

⁶⁵⁴ *Idem*

das fortes críticas e acusações direcionadas a ela, revelam a estruturação de “um desprezo disseminado contra praticamente qualquer um que esteja envolvido com educação”⁶⁵⁵.

As frequentes afirmações de que “ensinar não é um trabalho verdadeiro”, “a pesquisa educacional não é verdadeira pesquisa” e “a filosofia da educação é marginal” seriam três facetas desse enfoque desdenhoso à educação, o qual escancara o modo da sociedade tratar com ‘menores’ ou ‘imaturos’: privilegiando a ‘maturidade’ do adulto em lidar com questões ‘sérias’. Uma mirada *educacional* a esse desdém pode reconhecer nele, contraditoriamente, um profundo medo ou temor: o de que a próxima geração se converta realmente em uma nova geração, pondo em questão – e até em xeque – aquilo ‘naturalizado’ e conservado pelos ‘madosos’. Usar a termo ‘escola’ para se referir às operações que possibilitam (em vez de focar as que impossibilitam) essa “radical experiência educacional” seria um dos desígnios de MS. Tirar a noção de ‘escola’ “das mãos daqueles que a usam para expressar frustrações ou expectativas políticas, econômicas e éticas” (MS, 2017, u.v., p.5), instrumentalizando-a ou funcionalizando-a, seria outro desígnio.

O medo da escola gera expectativas não atendidas pela escola, de um lado, e pelos jovens, de outro. Não sei até que ponto é ruim ambos não atenderem as expectativas que a antiga geração tem em mente para eles – e projeta neles. Porventura seja melhor assim, pois fazer escola é assumir que não há – para ninguém – (um) destino, seja natural ou biológico, seja social ou cultural, por isso é oportuno que cada um encontre o seu (próprio) destino. MS se dedicam a preservar essa (simples mas ampla) noção de ‘escola’. Consequentemente, a desescolarização, cada vez mais idolatrada hoje em dia, para eles não passa de uma assunção contrária: a de que há sim um destino (pré-)determinado, o qual deve ser imposto pela sociedade, ora através “do desenvolvimento de seus assim-chamados talentos naturais”, ora projetando “uma imagem pré-definida da pessoa educada, do verdadeiro cidadão ou da aprendizagem permanente”⁶⁵⁶.

7.2 FAMILIARIZANDO-SE

O livro *Em defesa da escola: uma questão pública* não olha o passado idealmente, nem vira as costas ao futuro, muito menos ignora

⁶⁵⁵ *Idem*

⁶⁵⁶ *Idem*

desafios vigentes ou desenvolvimentos históricos significativos. Onde ele (in)tenta intervir é nos significados comumente incrustados ao/no conceito ‘escola’, inclusive nas narrativas históricas; para se constituir, assim, uma “contranarrativa”. Na trilha de Foucault, da mesma forma que uma ontologia crítica da escola poderia preocupar-se em usar a história para “des-familiarizar-se”, focalizando a opressão de poderes políticos, sociais ou econômicos que atuam em nome da educação escolar; uma ontologia criativa poderia usar a história para “familiarizar-se”, ao lembrar tudo o que a escola possibilita e, simultaneamente, que todos nós já fomos também crianças e alunos. MS se propõem, então, a abordar a questão – intrigante, instigante e espinhosa – da linguagem/língua escolar, na esteira de uma ontologia criativa, não crítica, a partir de uma visão pedagógica que leva em conta a escola enquanto *skholé* para além do ensino-aprendizagem. Concordo com (e sigo em grande medida) a linha de pensamento de MS, entretanto adiciono que qualquer *ontologia*, mesmo uma mais *criativa*, pode traiçoeiramente *domesticar* a linguagem da escola, fazendo-a remeter obrigatoriamente a um *onto* (ser/ente/mundo) pré-existente, representando-o ou comemorando-o; ignorando desse modo outros mundos que não pré-existem à linguagem, mas se (per)fazem, se inventam e reinventam *nela* e *por ela*. Invoco, então, antes de qualquer subordinação à ontologia, uma *logologia*.

A polêmica da língua escolar tem aparecido fortemente não só nos debates ocorridos no Brasil a respeito da intrigante obra de MS, mas também na Bélgica – que enfrenta atualmente a problemática das (i)migrações de refugiados e da conseqüente identidade nacional –, cuja capital conta com três línguas oficiais e mais de 110 faladas, demonstrando assim uma multi ou pluriculturalidade e um multi ou plurilinguismo. A questão da língua escolar também já foi perscrutado por grandes pensadores, sobretudo relacionada às “questões sociais tais como (neo-)colonialismo, justiça e igualdade” (MS, 2017, u.v., p.6). Entre algumas análises reconhecidas e famosas, estão a de Basil Bernstein (1971), que estabelece relação direta entre a classe social e o uso de uma linguagem restrita ou elaborada; a de Ivan Illich (1981/2009), que manifesta a imposição de uma língua oficial que desvaloriza outras vernáculas; e a de Paulo Freire (1982), que ataca o modo como a língua dos opressores aliena e mantém a condição social dos oprimidos. Embora sejam investigações pertinentes, a abordagem de MS oferece-se como uma reflexão que parte de outra perspectiva. Os belgas não querem responder definitivamente a questão, nem ‘resolver’ o problema, muito menos estruturar um “argumento sistemático”; mas

sim pensar a respeito por meio de “sugestões, hipóteses e suas possíveis consequências”, abrindo ou começando “outra abordagem”, uma “estritamente pedagógica” (MS, 2017, u.v., p.6).

Nessa abordagem pedagógica de MS, faz-se mister, para refletir sobre a língua escolar, passar anteriormente pela ‘escola’ – “não pelo indivíduo, pela família ou sociedade”–, tratando-a como um arranjo que “oferece aos ‘menores’ (e talvez também às minorias)”, quando viram ‘estudantes’, a oportunidade de fazer/criar seu próprio destino e, ao mesmo tempo, de “questionar direta ou indiretamente o que ‘adultos’ (ou outras majorias) valoram e apresentam a eles”⁶⁵⁷. Porventura isso ajude a ponderar acerca da língua escolar sem de imediato vinculá-la a implicações alheias à educação, quer políticas ou sociais, quer psicológicas. De novo, isso não quer dizer desfeita em relação a tais implicações, mas tão-somente pôr em cena, através de uma abordagem educacional da língua escolar, “como a educação escolar já é intrinsecamente (desde uma perspectiva interna) política”⁶⁵⁸, sem precisar ser instrumento de (finalidades políticas de) algum campo alheio à escola para tornar-se política. Desengancha a língua escolar de “considerações políticas externas”, focalizando-a pedagogicamente, é o proposto por MS. Eles não acatam a afirmação de que, para se discutir a língua escolar, se *deva* imbricar-se em uma discussão prioritariamente política, ou se *deva* tomar um posicionamento político. Claro que não negam o fato de haver política em problemas linguísticos, mas almejam, a partir de uma abordagem primeiramente pedagógica, possibilitar que se olhe “para a política da língua escolar desde outro ângulo” (MS, 2017, u.v., p.7).

MS formulam, a essa altura, a hipótese deles: a língua escolar é *sempre* artificial, na medida em que tem que converter algo do mundo em matéria de estudo e, também, a próxima geração em uma nova geração. Por essas razões pedagógicas – não políticas nem socioeconômicas –, “educação escolar ‘requer’ então falar uma língua específica”⁶⁵⁹. A língua considerada ‘materna’, ou seja, aquela(s) usada(s) em casa ou na comunidade, e também a língua considerada ‘paterna’, ou seja, aquela(s) do Estado, oficial ou formalizada, bem como o relacionamento (frequentemente não muito harmonioso) entre elas, podem transformar-se, na *escola* – e quiçá *somente* nela – em um tema a ser estudado. Ainda que se pense que as línguas materna e

⁶⁵⁷ *Idem*

⁶⁵⁸ *Idem*

⁶⁵⁹ *Idem*

paterna antecedam a escolar, é precisamente a escolarização que discute a existência de ambas e sua relação. A concepção de MS de língua ‘materna’ e ‘paterna’ difere da de outros pensadores. Para Thoreau (*apud* Standish, 2006), por exemplo, a língua paterna seria aquela escrita ou literária; e para Illich (1981/2009), que não usa a expressão ‘língua paterna’, a língua materna seria aquela que o Estado impõe oficialmente e que difere das línguas “vernáculos”.

MS alegorizam, então, a hipótese deles afirmando que a língua escolar seria a língua tanto das crianças/estudantes/alunos/pupilos quanto dos poetas e, justamente por isso, ela estaria “em realidade implicando uma radical crise ou interrupção da lógica de Édipo em/de qualquer família (incluindo a ‘nacional’, a ‘nativa’ e a ‘científica’)” (MS, 2017, u.v., p.7). Essa alegoria vai de encontro à tão afamada e prestigiada visão da escola como uma casa – familiar, comunitária ou estatal – (que deve ser) acolhedora. Em outras palavras, choca com a perspectiva familiar da escola. Se uma abordagem familiar defende a escola como um lugar que se preocupa com a busca por identidade (subjativação), que implica o “complexo de identidade, bem como a disputa entre pai e mãe”⁶⁶⁰; uma abordagem pedagógica, por sua vez, sustenta a escola como espaço-tempo no qual qualquer um se converte em aluno/pupilo como todos os outros, (inter)rompendo a “lógica de Édipo” familiar na medida em que *suspende* os laços com essa mesma ‘família’ (privada, comunitária ou estatal). Quiçá por isso ‘pupilo’ já traga, em sua etimologia do Latim ‘*pupillus*’, o significado de ‘órfão’.

Estou completamente de acordo com MS quando alegam que a língua escolar é necessariamente artificial, feita/produzida, distinta tanto da materna quanto da paterna, e que envolve por isso certa gramaticalização. A educação sofisticada foi praticamente quem inaugurou um estudo da linguagem e da retórica enquanto discursividade não circunscritas meramente a uma tecnicidade fechada, delimitada ou sistematizada, o que seria mais tarde feito por Aristóteles. Os sofistas que inauguraram um estudo dos detalhes gramaticais como tipos de discurso, modos verbais, estrutura verbal, gênero das palavras, sinônimos e antônimos, escolha de palavras, figuras de linguagem, composição, estrutura e organização (PREZOTTO, 2009), a ponto de Kerferd afirmar que foram os criadores de uma teoria da literatura e de uma arte retórica. MS alegam que a forma escolar (*skholé*) teria surgido na Grécia antiga, mas omitem o nome dos sofistas, responsáveis diretos por tal surgimento. Concordo também que essa língua escolar teria forte

⁶⁶⁰ *Idem*, nota 4

relação tanto com a língua dos poetas quanto com a língua (em formação) da criança enquanto estudante, assim como a(s) linguagem(ns) usada(s) pelos sofistas, enquanto professores, também.

No entanto, discordo de que ela seja (meramente) uma “língua de instrução ou comunicação, língua comum em que ou através de que os estudantes aprendem” (MS, 2017b, p.295)⁶⁶¹. Também discordo de que a língua escolar tenha que partir necessariamente de algo do mundo, de objetos do mundo, de entes, para que possa torná-los matéria de estudo. Essa linguagem que serve aos entes do mundo, sendo instrumentalizada por eles, talvez seja uma domesticação ainda mais forte do que as outras com as quais MS se preocuparam. É crucial inserir nesta discussão, então, as ‘três dimensões da linguagem’, caso não se queira instrumentalizar a educação escolar desde dentro, isto é, a partir de sua (própria) linguagem.

7.3 TRÊS DIMENSÕES: FILOSOFIA, RETÓRICA, SOFÍSTICA

7.3.1 De que forma o *lógos* atua?

Cassin, a partir da conhecida frase na qual o discurso é caracterizado por Górgias no *Elogio de Helena*, *Lógos dynástes mégas estín, hòs smicrotátui súmati kaìa phanestátui deiótata èrga apoteleî* – “O discurso é um grande soberano que, com o menor e mais inaparente dos corpos, performa os atos mais divinos” (GÓRGIAS, *Elogio de Helena*, §8) –, propõe pôr em questão a diferença entre ‘ato de linguagem’ e ‘linguagem como ato’ por meio de três termos que reportam mais a esta última. O primeiro termo é ‘*dynáste*’, o primeiro determinante do *lógos*. Ela explicita que este último foi traduzido por ‘discurso’ pois tal termo em Francês (*discours*) – assim como em Português – alberga diversas distinções já feitas ao seu redor, mantendo-se próximo da amplitude semântica que Górgias mobiliza, até via alternância frequente entre singular e plural. As aparições do mesmo termo (*lógos*) entre os parágrafos 9 a 13, como exemplo, poderiam muito bem ser traduzidos, de acordo com cada caso, tanto por “linguagem”, “fala”, “discurso” (singular), quanto por “gêneros literários”, “doutrinas e tratados”, “discussões”, “frases e palavras” (plural). Como se ainda fosse pouco, ele denota ademais “razão” ou “lógica” enquanto “formalização racional” na passagem “eu quero,

⁶⁶¹ “(...) the language of instruction or communication, and thus the common language in or through which students learn.”

dando *lógica* ao discurso”, e enquanto “proporção” ou “relação” no parágrafo 14: “há a mesma *relação* entre poder do discurso e disposição da alma que entre dispositivo das drogas e natureza dos corpos” (CASSIN, 2010, p.12). Em suma, conforme Cassin, o *lógos* – seja o apresentado por Górgias ou aquele pelo qual Helena foi persuadida, seja o de poetas, oráculos, oradores, filósofos ou meteorologistas – é um *soberano*, o qual possui, por um lado, o “poder de agir” de forma genérica e, por outro lado, o chamado “poder político” (CHANTRAINE, 1968), como aquele que possuem deuses, reis, príncipes e líderes cidadãos, entre eles Zeus conforme Sófocles. Antes de qualquer coisa, a palavra é, portanto, poder de *agir*.

O segundo termo selecionado por ela é ‘*apoteleî*’, formado por ‘*teléu*’, “concretizar, efetivar, alcançar” algo, como uma ação, serviço, obra ou tarefa, acorde com a ambígua palavra *télos*, que significa o ‘fim’ enquanto remate ou finalidade; e por ‘*apo*’, um reforço da finalização de algo, da conclusão completa. Ainda que *apoteleî* pudesse, dessa forma, viavelmente ser traduzido por “completar”, Cassin elegeu “performar”, pois, segundo ela, faz entender melhor o que está em jogo. Ademais, o prefixo ‘*per*’ em português também, como nesse caso, pode ser lido como um reforço de que algo foi finalizado, concluído, isto é, feito até o fim. Assim como o segundo termo escolhido (*apoteleî*) tem forte relação com o primeiro (*lógos*), o terceiro (‘*èrga*’) tem forte relação com o segundo (*apoteleî*), na medida em que se trata “daquilo que é performado”. ‘*Èrga*’, cuja raiz está ligada a ‘trabalho’, toma parte em dois vastos sistemas antagônicos: ação/inação, com exemplos em Hesíodo, e ato/palavra (vazia), presente em Homero, Sófocles, Ésquilo, Tucídides etc. Ao estabelecer que o ‘discurso performa’, de saída já se coloca em curto-circuito tais antagonismos entre verbal/real e palavra/ato, beneficiando-se da vastidão semântica de *érgon*, que pode ser “tarefa, atividade, serviço, obra, afazer, trabalho, ocupação, manobra”, unindo assim o efetivo do ato ao efetivo da obra, ou seja, “o *lógos* performa os atos/as obras mais divinas” (GÓRGIAS, *apud* CASSIN, 2010, p.13). Essa presença ambígua faz companhia à performance. Quem sabe não seja o momento de tirar a performance das mãos exclusivas daqueles que só a pensam em termos de rendimento e produtividade, sobretudo econômica e empresarial, para entregá-la a mãos que enchem o mundo de amor ao *lógos* por meio de obras divinas.

A frase seguinte de Górgias, continuando sua caracterização do *lógos*, é: “De fato, ele tem o poder de pôr fim ao medo, afastar a tristeza,

produzir a alegria, aumentar a piedade”⁶⁶². “Tem o poder de” é a tradução de *‘dínastai’*, da mesma família de *dínaste*. O soberano ou dinasta tem o poder de, no sentido de que pode fazer determinada(s) coisa(s). No caso específico, o que exatamente esse soberano pode? Fazer crescer ou esmorecer paixões primeiras. A autora frisa um dos verbos acerca da ação de uma paixão, mais notável e menos frequente que outros: *‘energássastai’*, traduzido por ‘produzir’ a alegria, mas de toda forma ainda um tanto distante daquilo que quer dizer *‘ksáris’*: quando Atenas derrama por cima da cabeça de Ulisses uma espécie de “graça” ou “dádiva”, a fim de que ele nunca se esqueça de, através de sua força e beleza, demonstrar “favor e reconhecimento”, “prazer e deleite”. *Energássastai*, ao trazer de volta o *érgon*, o ato-obra que a linguagem per-forma (sendo ato), quem sabe no sentido de “gerar de outra forma” ou de “trazer à tona”, endereça à alegria uma das performances mais divinas que o discurso é capaz de obrar.

Cassin já havia escrito, no ponto de partida, que sua intenção era formular um horizonte problemático e, conseqüentemente, seu “ângulo de ataque”. Nessa altura, após circunscrever o horizonte ‘logológico’ dos trechos gorgianos, apresenta onde estaria a problemática e, na sequência, qual seria seu ângulo de ataque. As questões problematizadoras do horizonte traçado são: tudo isso não é retórica? As duas frases não revelam uma espécie de ‘terapia da alma’, subjetiva, como uma função persuasiva de tipo retórico? Para dizer de outro modo: a ação linguística não se confunde com a retórica? Não é assim que normalmente se pensa, ainda mais quando um filósofo lê um sofista? Seu ponto de ataque a essa (provável) ‘restrição’ da vastidão do problema seria, então, testar outra perspectiva por meio da noção de performance, o que justificaria suas escolhas ao traduzir. Aquilo que está, de fato, em questão – e que, segundo ela, foi intensificado ao reler *How to do things with words* de Austin – é o estatuto da retórica. Por que, em matéria de discurso, normalmente se *deve* contar (até) dois? Não seria possível contar (até) três? Onde está, então, o terceiro? Quem é o terceiro termo? Para ela, este seria precisamente a ‘logologia sofisticada’ ou o ‘estatuto sofisticado da linguagem’, o qual pode muito bem ser considerado um ‘intruso’ à medida que a (ou uma certa) filosofia o trata como inexistente o quanto pode a fim de beneficiar a si mesma e a retórica, a qual ela subjeta ou submete a si. Segundo Cassin, enquanto para Austin a terceira dimensão seria a retórica, a qual surge ali imprevisivelmente e para a qual ele busca forçosamente garantir um

⁶⁶² *Idem*

espaço entre o *ilocucionário* ‘inventado’ e o *locucionário* circunscrito; para a filosofia (grega em especial), a terceira dimensão seria a sofística, tratada muitas vezes como uma *sombra* incômoda que deve ser apagada.

7.3.2 O duplo desdobrar(-se): sofística sendo retórica e retórica sendo filosofia

Prosseguindo em sua análise de que a filosofia teria nos habituado a contar (até) dois em matéria de *lógos*, Cassin passa nesse ponto a explicitar melhor o que quer dizer com primeira, segunda e terceira dimensões. Defende que, quando se fala, se ‘fala de algo’ e se ‘fala a alguém’. Eis as duas primeiras dimensões. A primeira, que cuida de fazer conhecer, revelar, elucidar, quer dizer, de demonstrar, descrever, desvelar, seria –em grande parte – da alçada da filosofia. A segunda, com clara relação com causar efeito em outros, persuadir, seria da alçada da retórica. De um ponto de vista da filosofia, ou de uma certa filosofia hegemônica, da mesma forma que a segunda dimensão é menos importante que (e por isso sujeitada por) a primeira, não há qualquer outra (terceira) dimensão. A isto que Cassin denomina “dupla captura” ou “duplo desdobramento”: 1. a performance sofística, algo incrustado na linguagem enquanto ato e que excede a retórica, é desdobrada (reproduzida, desmembrada) na retórica; 2. A retórica se transforma, de maneira até certo ponto bem sossegada, um assunto do qual a filosofia deve tratar. Em suma: a terceira dimensão, que nada mais é do que a sofística ou qualquer esboço do estatuto sofístico da linguagem, passa a ser sujeitada – conjuntamente com a retórica – por uma filosofia “normal, normatizada, normativa” (CASSIN, 2010, p.15), o que implica uma dinastia ontológica que doma qualquer fluxo atuante, autônomo, ativo e poderoso em potencial do ato linguístico. É necessário expor de forma mais acurada como se passou tal ‘desdobrar duplo’.

Desdobramento um: a sofística é a retórica, estabelecido no *Górgias* de Platão como algo evidente a partir do qual se parte, ainda que no resto do diálogo não seja novamente mencionado. Sócrates, no caso, questiona Górgias a dizer de que *tecné* (arte ou técnica) eles deveriam denominá-lo sábio ou sabedor, ao que este responde “Da retórica”. Sócrates então acrescenta se deveriam denominá-lo um ‘orador’, ao que Górgias replica que sim, por sinal um bom orador. Dessa forma, é o próprio sofista quem disse que é orador, logo a sofística é a retórica. Cassin lembra ainda – remetendo-se ao trabalho de Schiappa (1992) que, muito provavelmente, neste exato momento é inventada a palavra *retoriké* (retórica), como em outro momento é

inventada a palavra *sophistiké* (sofística), pelo próprio Platão, contrariando a trama platônica que urde como se ambas (as palavras) já estivessem lá faz tempo. Ambas contêm a palavra *tecné*, sendo tratadas, dessa forma, como ‘técnicas’ ou ‘artes’.

Desdobramento dois: quem deve tratar da retórica é, obviamente, a filosofia. Aquela, ora pois, é um tema desta. Enquanto no diálogo platônico *Górgias* aparece a retórica que persuade, a qual se (em)baralha com a própria sofística; no *Fedro* já aparece outra retórica, uma filosófica, a qual aspira a uma audiência *divina*, não humana, e por isso se (em)baralha com a dialética, ou seja, com a própria filosofia. Se a retórica quando má é (ou se baralha com) sofística, e quando boa, (com) filosofia, então para que retórica? Chamemos apenas filosofia. Grosso modo, sustenta-se que mais ou menos dessa forma, com Platão, a retórica (simplesmente) some.

De maneira diferente e mais convincente que o radicalismo filosófico de (praticamente) anular a retórica, para Aristóteles a retórica é uma *tekhne* e até uma (outra) *episteme*, cuja “função não é (propriamente) persuadir”, senão “ver os meios de persuadir próprios de cada tema”, isto é, “produzir a teoria acerca do persuasivo conveniente a cada circunstância ou situação” (ARISTÓTELES, *Retórica*, 1355b 25sq). Com sua primeira frase da *Retórica* – “A retórica, antístrofe da dialética” (1354 a1) –, ele dá um lugar para ela no *Organon*, ao mesmo tempo em que à sofística, caracteriza-a como aquela cuja retórica é vertida por uma má intenção e não conceitualização, isto é, sem teoria nem método, mas com receitas prontas. Isso quer dizer que, conforme Aristóteles, a sofística não percebe que a retórica necessita do discurso apofântico, em outros termos, que o ‘falar a’ deve se sujeitar ao ‘falar sobre’.

Cassin chama a isso “ancoragem filosófica” (CASSIN, 2010, p.16), definida por essa subserviência da retórica à filosofia – e a consequente expulsão da sofística –, modelo que perpassa, de alguma forma, não só a latinidade e a modernidade, mas até a contemporaneidade (Austin, Perelman⁶⁶³ e MS são exemplos). Não se estabelece apenas que a retórica deve estar sob o regime da filosofia, como ainda que ambas devem estar sob o regime da ‘verdade’, o que se verifica na paradoxal frase aristotélica: “A retórica é útil porque o

⁶⁶³ PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. TRAITÉ DE L’ARGUMENTATION. Bruxelles: Éditions de l’Université de Bruxelles, 1992. Em Português: *Tratado da Argumentação. A nova Retórica*. Trad.: Maria E. Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

verdadeiro e o justo são naturalmente mais fortes que seus contrários” (ARISTÓTELES, *Retórica*, 1355a 21-22). Cassin se indaga que, se o verdadeiro e o justo já são ‘naturalmente’ mais fortes que o falso e o injusto, para quê, pois, existir retórica? A resposta plausível que ele enxerga em Aristóteles é que a retórica tem que auxiliar a verdade que possui ‘naturalmente’ essa força maior, pois “em certos casos, a técnica/arte alcança o que a natureza é incapaz de atingir até o final” (ARISTÓTELES, *Física*, II, 8,3 199a 15s). A filosofia, portanto, conta (até) dois, o que quer dizer que, para ela, o que importa é ‘falar sobre’ e ‘falar a’, sob os auspícios do governo da verdade.

Não há, nessa conta, o número três. Não existe nela terceira dimensão, o ‘falar enquanto ato’. Aquilo que talvez se acercasse disso, o *légein logon kсарin* – “falar por (prazer de) falar” – é definitivamente exonerado por Aristóteles no livro *Gama* da *Metafísica*. Para ele, alguns enunciados podem evadir-se da verdade e de seu regime, não sendo verdadeiros nem falsos; contudo, nenhum enunciado pode evadir-se do sentido e de seu regime, o qual fundamenta o princípio da não-contradição. Por isso a questão é equacionalizada assim: falar é dizer algo, dizer algo é significar algo, um *único* e *mesmo* algo para si e para outrem. Todos aqueles que não aceitam essa “evidência”, que é a decisão do sentido, o princípio da não-contradição, são precisamente os mesmos que Aristóteles caracteriza como os que “falam por (prazer de) falar”.

Cassin propõe então uma interessante cena: se a sofística foi ‘desdobrada’ na retórica, e esta foi ‘desdobrada’ na filosofia, caso se pegasse a pontinha (final) do desdobramento, considerada como a mais desinteressante, a sofística, e se ‘redobrasse’ o “falar por (prazer de) falar”, este excederia tanto a verdade quanto, com maior motivo, a persuasão, visto que esta – a persuasão do ‘falar a’ – é comandada filosoficamente por aquela – a verdade do ‘falar sobre’. Mas assim como essa força autônoma da linguagem é exilada para fora do sentido, para um *nonsense* (sem sentido), como se fosse um *lógos* de planta – isto é, um não-*lógos* ou *a-lógos* –; aqueles que a defendem, negando o princípio da não-contradição, são expulsos da ‘humanidade’. Para Cassin, é digno pôr na mesa essa normalização ou normatização aristotélica segundo o regime do sentido, primeiro porque ela permanece determinante ainda hoje em relação ao que devemos saber ou não, ao que devemos desejar ou não; e segundo porque o próprio trabalho de Austin, em seus paradoxos e desvios, sobressaiu-se a partir dessa base.

7.4 PHILÍA À LÍNGUA ESCOLAR

Para MS, então, ‘língua escolar’ pode significar ao menos duas distintas coisas: 1. a (chamada) língua pela qual ou através da qual se instrui ou se comunica na escola, quer dizer, aquela em que ou por meio de que se aprende; 2. a língua ou línguas que é (são) explicitamente matéria de estudo na escola, ou seja, aquela que é objeto de estudo e aprendizagem dos estudantes. Os autores esclarecem (2017, u.v., p.7) que estão tratando do primeiro significado de linguagem/língua escolar, a que é pronunciada por professores, ouvida e (se espera que) compreendida pelos estudantes. A hipótese deles, de forma resumida, consiste em sustentar que essa linguagem/língua: é (sempre) artificial, isto é, feita ou esculpida, nunca ‘natural’ (nem nativa nem vernácula), tampouco ‘sagrada’ (no sentido de) que deva ser mantida por alguma autoridade. Isso implica que em casa ou no ambiente de trabalho praticamente ninguém usa a língua escolar, salvo – quem sabe – os educadores escolares. Assim, os estudantes são postos face a face, quando se apartam da família e vão à escola, com uma língua que não é a mesma (língua ou dialeto) que usavam para falar. MS⁶⁶⁴ ressaltam que não focam aqui explicitar a diferença entre língua e dialeto, mas sim afirmar que a língua escolar difere da(s) falada(s) tanto antes quanto depois da escola, sejam essas línguas oficiais ou dialetos. Poder-se-ia dizer que a língua escolar tem ligações com essas outras. Sim, costuma ter. Mas nem por isso deixa de ser diferente, outra, na medida em que costuma ser modificada e transformada.

Considerando a língua escolar no contexto da escola enquanto forma pedagógica, ou seja, como parte do arranjo escolar, nota-se que ela é responsável por (pelo menos) duas operações pedagógicas, as quais justificam sua artificialidade: 1. a matéria de estudo escolar “deixa uma marca na língua”⁶⁶⁵, pois cada disciplina exige uma linguagem específica em termos de formalização ou simbolização. Não se trata de um (mero) não fazer parte do vocabulário usado anteriormente em qualquer família (local ou nacional). Não se trata, também, de mais formalidade da língua escolar perante as outras. Embora haja isso tudo, não podemos resumir o fato, como Bernstein, a diferenças de classe (ocultas) na distinção entre linguagem restrita e elaborada. Algo marcante é que a língua escolar “é sempre parcialmente marcada, ou

⁶⁶⁴ *Ibidem*, p.8

⁶⁶⁵ *Ibidem*, p.8

ainda co-construída, pela matéria de estudo”⁶⁶⁶. Por isso, acaba sendo, de uma maneira ou de outra, imune a qualquer apropriação ou imposição político-social, ao apresentar o mundo, nomeando-o sem anteriormente fechá-lo.

MS não defendem uma ‘neutralidade’ linguística, sabem que uma língua nunca é totalmente neutra. Alegam apenas que a língua escolar, quando faz escola, nomeia (algo d) o mundo, pondo-o em foco, não seguindo nada reivindicado ou imposto por uma “mão superior”. Porém mais uma vez, eles não conseguem se desvencilhar da pressuposição anterior de um ‘mundo’ cuja função da linguagem seria nomeá-lo; ignorando completamente a instância linguística que não pressupõe um mundo anterior, mas cria ou perfaz um mundo comum. Paulo Freire, na *Pedagogia do Oprimido*, já havia arguido que palavras ‘reais’ ou efetivas mostram-se, simultaneamente, atos, o que não é sinônimo de ‘ativismo’. Atos porque não deixam de ser atos ou ações ‘no’ ou ‘sobre’ o mundo. Quando se atua ou se age no mundo, nomeando-o, é possível transformá-lo. MS (2017, u.v., p.8, nota 5) interpretam que essas palavras ‘reais’ não são nem podem ser (anteriormente) apropriadas, se de fato nomeiam e atuam no mundo. Para Paulo Freire (1982), pode-se pronunciar uma mesma palavra como (ou de forma) real (ou efetiva), quando elas devêm ‘vivas’, significando ou ressignificando (algo d) o mundo; ou como alienante, quando ‘mortas’, sem significado efetivo ou com significado (conhecimento) morto.

Importante ressaltar que essa inclusão de Paulo Freire só ocorreu na versão atualizada do artigo (2017b), não constando da versão primeira de 2016. Considero que MS de algum modo perceberam que estavam ignorando o caráter performativo da linguagem escolar, e tentaram suprir isso minimamente incluindo e compactuando com os comentários freirianos. Assim como para Cassin os pontos ocultados ou dissimulados por Aristóteles e Austin podem dizer mais sobre as teorias deles do que os pontos transparentes, para mim os pontos ocultados por MS também o podem. Vejamos os trechos que foram alterados na versão atualizada, para seguirmos rastros do estatuto da linguagem para MS. Na versão primeira, afirmava-se que a língua escolar “é utilizada para apresentar o mundo aos estudantes, ela quer nomear o mundo sem já agir sobre ele” (MS, 2016b, p.296)⁶⁶⁷. Denota-se fortemente aqui a extirpação do estatuto sofisticado, da terceira dimensão, de qualquer

⁶⁶⁶ *Idem*

⁶⁶⁷ “(...) it is used to present the world to students, it wants to name the world without already acting upon it.”

performatividade presente na língua escolar, o que confirma que MS obedecem a domesticação filosófica da linguagem.

Ademais, nessa versão ainda aparecia na sequência: “Nesse sentido, poder-se-ia dizer que (a língua escolar) é sempre uma língua fortemente ‘funcionalizada’; ela não tem função única ou específica, mas pode ter qualquer função (ela tem algo de uma função pura)” (MS, 2016, P.296)⁶⁶⁸. Aqui está meu ponto de maior discordância diante de MS, e ele envolve necessariamente a perpetuação, pelos autores, de um viés linguístico que desconsidera o estatuto sofístico da linguagem. Sendo assim, eles procuram mostrar o inconveniente de se instrumentalizar ou funcionalizar a educação, mas, ao mesmo tempo – provavelmente sem querer ou sem perceber – instrumentalizam e funcionalizam a língua educacional e, mesmo que seja uma função ‘pura’ ou não monocrática, continua sendo uma função.

Não obstante, justamente essa última citação, referente à função, é excluída na versão atualizada. Observemos como fica então. O trecho anterior – “ela quer nomear o mundo sem já agir sobre ele” – passa a ter a seguinte redação: “ela quer nomear o mundo sem já encerrá-lo”, ou seja, troca-se o “acting upon it” por “enclosing it” (encerrá-lo, fechá-lo, embrulhá-lo, envolvê-lo). Nitidamente o que está em jogo é a performatividade do discurso, ignorada a princípio, reconhecida na outra versão, reconhecimento muito similar ao feito pela filosofia quando reconheceu a retórica sob seu jugo. Nomear o mundo sem agir sobre ele seria, de fato, praticamente impossível, mas fornece indícios de como o caráter performante da linguagem não entra em jogo. Nomear o mundo sem fechá-lo parece uma expressão bonita, embora não se diga como fazer isso. Pelo contrário, ao tentar evitar o ‘embrulho’ do mundo, MS foram embrulhados *pelo* mundo, pois de qualquer forma o *mundo* pra eles é pressuposto, vem antes, *a priori* em relação à linguagem. Nesse embrulho, não sobra qualquer espaço para um mundo (per)formado (em comum) não somente *pela* língua, mas sobretudo *na* língua. Assim, quanto mais tentavam se desembrulhar do pacote que fizeram, mais embrulhados ficavam por ele.

Ainda mais curioso é que, na última versão do artigo, no lugar do trecho sobre ‘função’ da língua escolar que foi excluído, entra uma nota de rodapé sobre Paulo Freire, o qual afirma na *Pedagogia do Oprimido* que palavras são sempre também ações. MS reconhecem agora que uma

⁶⁶⁸ “In that sense, one could say that it is always a strongly ‘functionalized’ language; it has no specific or single function, but can have any function (it has something of a pure function)”.

palavra é também um ato, mas logo já retrocedem à domesticação do estatuto sofisticado da linguagem, interpretando que, para eles, a ação é sempre ação sobre o mundo, e isso significa que uma palavra não é apropriada por imposições externas, mas sim “nomeia o mundo e, por fazer isso, pode transformá-lo” (MS, 2017b, u.v., p.8). Uma mesma palavra, segundo a leitura deles de Paulo Freire, pode ser ‘real’, quando tem vitalidade, ou seja, significa algo ou permite receber nova significação; ou alienante, quando é somente “conhecimento morto”. É perceptível aqui também a sustentação em um léxico aristotélico, para o qual a ação da língua se assenta predominantemente em sua semântica, sua significação, sua exigência de sentido, artimanha que ignora outra possível instância fora do *semainein*.

Fora isso, o mais preocupante é que, nesse argumento dos belgas, a transformação do mundo vem como consequência de nomeá-lo, quer dizer, é preciso nomeá-lo para que se possa transformá-lo. O mundo, desse modo, mantém-se como entidade primeira, instância primordial (similar à ‘natureza’) à qual a linguagem deve servir de instrumento ou função para nomeá-lo e, assim, transformá-lo. Não compactuo com essa visão de ‘mundo’, muito menos de ‘língua escolar’. Para mim, pelo contrário, se considerarmos a língua de escola como nomeadora de um mundo pré-dado, não há qualquer chance de se fazer escola. Eis o risco de uma domesticação implícita na língua da escola.

Conforme MS, a segunda operação pedagógica que a língua escolar promove, na qual também mostra sua artificialidade, é que, quando se faz escola, fala-se à próxima geração, convida-a a afastar-se de seu mundo anterior para se reunir e se expor em torno a algo (do mundo) de interesse. A língua escolar precisa ter, portanto, “a força de reunir e expor de tal maneira que os jovens tomem lugar na ‘ex-posição’ onde viram estudantes, e então, sejam capazes de começar a dar significado eles mesmos ao mundo”⁶⁶⁹, o que envolve ‘formação’ mediante estudo e exercitação. Nesse sentido, tal língua escolar não pode ser fixa, rígida, encerrada em si, posto que, ao se apresentar como se convidasse a falar, permite acercamentos, estiramentos e transformações sem grandes consequências. Por isso MS chegam a dizer que ela é um “tipo de língua poética”, que se dirige a alguém e, “enquanto convida e mostra, realmente não impõe expectativas”⁶⁷⁰. Língua que, não sendo exigida nem por professor nem por ninguém, tem a capacidade de d(o)ar palavras, concedendo à próxima geração a

⁶⁶⁹ *Ibidem*, p.9

⁶⁷⁰ *Idem*

oportunidade de vir a ser de fato uma nova geração. Em outras palavras, aproxima-se mais da *epideixis*, que mostra tornando público, *abrindo* e convidando, inclusive a (passar a) outro mundo; do que da *apodeixis*, que mostra demonstrando, comprovando e deduzindo, quer dizer, *fechando*.

Combinando ambas as operações materializadas na e pela língua escolar, e na esteira de Hannah Arendt, MS⁶⁷¹ definem a língua escolar como um (estranho) tipo de língua amorosa que põe em cena tanto o amor conjunto pelo mundo quanto o amor à nova geração. Ela é a língua de nomear (sem fechar), de convidar (sem interpelar), de fazer algo (matéria de estudo) falar (sem silenciar estudantes), de dar palavras (sem impor definições fechadas nem pedir por retorno), de hiperfuncionalidade (exatamente porque remove funções *específicas*). Provavelmente isso também mostra que a língua escolar é algumas vezes próxima da língua de ‘poetas’ por um lado (língua para nomear, convidar, inspirar, fazer falar) e da língua de ciência ou língua acadêmica por outro lado (fortemente funcional e língua abstraidora), por ambas serem línguas também fortemente esculpidas ou feitas (e língua nativa de ninguém).

Apesar dessa proximidade da língua escolar tanto da língua poética quanto da acadêmica, aquela se diferenciaria destas, segundo MS, ao não se tratar somente de “alcançar o mundo, mas também a nova geração”⁶⁷². Daí talvez advenha a crítica reiteradamente dirigida a professores que são excessivamente ‘acadêmicos’ ou ‘artificiais’ em sua fala: conseguem muitas vezes aproximar-se da linguagem acadêmica, algumas vezes até mesmo da poética; mas raramente atingem a nova geração. Contudo quiçá daí também emerja a explicação da familiaridade que muitos estudantes sentem com relação à língua escolar, quando esta alcança o mundo, a vida deles. Mas MS reiteram que, mesmo nesse caso, “não é a língua ‘deles’, e se a língua escolar se tornasse língua deles, seria difícil alcançar o mundo (para além do mundo da vida deles)”⁶⁷³, pois eles não seriam ‘ex-postos’, tampouco o mundo teria uma chance de se renovar ou de se ressignificar. Em suma, a língua escolar pode ser vista como um “(puro) meio de comunicação ou, talvez mais precisamente, um meio de tornar comum”⁶⁷⁴.

⁶⁷¹ *Idem*

⁶⁷² *Idem*

⁶⁷³ *Ibidem*, p.10

⁶⁷⁴ *Idem*

Quero dar atenção aqui à nota que MS inserem para comentar a estreita relação entre língua de poetas e língua escolar. O que me chamou muito a atenção foi o fato de ser a única referência explícita direta que os autores belgas fazem – no escopo que eu conheço de suas obras, o qual envolve dois livros e diversos artigos – aos *sofistas*. Relacionando-os diretamente à tradição dos antigos poetas gregos, bem como à emergência da ‘escola’, constituiu-se um ponto fulcral para fortalecer minha *intuição inicial* de que uma perspectiva sofística poderia contribuir a uma perspectiva educacional e vice-versa. Eu poderia parafraseá-la como venho fazendo com a maior parte desse crucial artigo, o qual me serve de ponto de partida para prosseguir a discussão, mas como é uma nota de tamanha relevância, prefiro citá-la tal qual aparece:

Como parênteses, é interessante notar que dos sofistas, aos quais devemos a primeira articulação da crença de que seres humanos têm que encontrar seu próprio destino e, nesse sentido, são relacionados à emergência de ‘escola’, diz-se terem continuado a tradição dos grandes poetas gregos. Estes não estavam a serviço de Apolo, o deus da sabedoria, mas receberam sua língua de Mnemosyne, a deusa da memória, e de suas filhas, as Musas, que em primeiro lugar contam e recontam ‘estórias’, comunicam seu entusiasmo e inspiração – e não impõem – ‘significando’ e, nesse sentido, podem contribuir a ‘formar’ pessoas ou a permiti-las se autoformarem. Essa formação implica crucialmente memória e apresentação. Isso está dizendo que, para os contadores de histórias orais memorizarem o conteúdo, os poemas abrigavam muita repetição e usavam epítetos formulados para manter a estrutura do hexâmetro. Eles foram, poderíamos dizer, gramaticalizados. E nós poderíamos recordar que a *Ilíada* e a *Odisseia* foram transmitidas para nós no dialeto grego épico, o qual é um dialeto puramente literário, combinando vocabulário e até formas gramaticais de diversos dialetos gregos. Ninguém já falou épico como sua língua nativa. Daí nós podemos reter que de fato a língua escolar é de alguma forma a língua de ‘poetas’, a qual por si só nunca é ‘nativa’, e sempre crucialmente artificial (ou mesmo ficcional, isto é, ‘feita’). (MS, 2017, u.v., p.9, nota 6).

Vale notar que os sofistas não eram *stricto sensu* gregos, pois vieram das colônias gregas da Magna Grécia, logo falavam outros dialetos que não o ateniense, mas nem por isso deixaram de usar, também, o ateniense. Ademais, Górgias foi acusado por Aristóteles de ser muito poético, de usar metáforas distantes e enigmáticas, não tão claras, o que não permitiria, portanto, que ele fosse considerado,

segundo a circunscrição aristotélica, um ‘filósofo’. Com essa analogia que simultaneamente aproxima e distancia a linguagem dos poetas e dos acadêmicos daquela (tipicamente) escolar, MS intentam pôr em realce o caráter comunicativo intergerações que a língua escolar abrange. Para os autores belgas⁶⁷⁵, não obstante, a questão das ‘gerações’, desde que vista a partir de uma perspectiva pedagógica, não se resume a um tema temporal ou cronológico, o qual muitas vezes subsume que gerações já são ‘naturalmente’ (por uma lei natural) dadas e, no máximo, evoluem. Muito pelo contrário, elas (sempre) são modeladas ou feitas, precisamente como efeito da profanação de algo do mundo, quando é posto sobre a mesa para que possa ter outro (inesperado) uso. Sem esse ato escolar, elas não existiriam. Assim, quem possibilita a existência de uma nova geração é a escola e sua língua, a qual (por isso) mostra-se artificial, jamais (completamente) dominada, senão aberta a outros usos. Os autores belgas evitam, desse modo, transformar o assunto ‘língua escolar’ imediatamente em uma questão política de língua majoritária e minoritárias, ou oficial (prestigiada) e não-oficiais (desprestigiadas). Quando realmente se faz escola, a língua escolar não pode ser nem a majoritária nem a minoritária. Ainda que costume ser a majoritária ou a da maioria, “não é (mais) *sua* língua”⁶⁷⁶.

Aqui aparece uma das raríssimas vezes (se não a única) em que MS assumem a estreita ligação da sofística com a emergência de *skholé*, bem como com a desnaturalização do *destino*, ainda que somente como uma nota de rodapé, e ainda para ilustrar a herança da língua dos grandes poetas. Dando sequência a isso, os autores desnaturalizam – na esteira de Hannah Arendt – as novas gerações, defendendo que elas se formam na escola, não pré-existem, assim como as línguas chamadas maternas ou paternas. O fato de a sofística aparecer como nota de rodapé é uma precisa metáfora para a naturalização que MS operam da concepção de linguagem como representativa, nomeadora ou comemoradora (e não produtora ou performadora) de um ‘mundo’. Na incessante batalha deles contra toda espécie de naturalização, o que foi feito pelos sofistas em sua valorização de *nómos* frente à *phýsis* – e não devidamente reconhecido por MS –, infelizmente acabam partindo de uma naturalização linguística que põe um mundo *a priori* ao qual a linguagem deveria *sempre* se referir. Submetem-se, pois, inegavelmente, a uma domesticação onto-fenomenológica da linguagem escolar, desprezando o que há de mais sofístico e educacional (a terceira

⁶⁷⁵ *Ibidem*, p.10

⁶⁷⁶ *Idem*

dimensão da linguagem) enquanto citam a sofística como educacional. Qual seria então essa terceira dimensão? É aquela que Austin também estudou?

7.5 AUSTIN E SUAS TRÊS DIMENSÕES: LOCUCIONÁRIO, ILOCUCIONÁRIO, PERLOCUCIONÁRIO

7.5.1 Qual seria a terceira dimensão?

Austin (1980, p.101) também propõe diferenciar um terceiro tipo de ato de fala (o “perlocucionário”) dos dois anteriores (o “locucionário” e o “ilocucionário”). Cassin se interroga então se não seriam similares a terceira dimensão sofística, contida pela filosofia, e a que Austin ‘criou’, segundo ele ainda ‘desconhecida’ pela filosofia até então. Haveria relação entre a logologia sofística e os atos de fala austiniano? Será que Austin pode ajudar a elucidar aquilo que vai além da filosofia e da retórica submissa à filosofia? Em uma espécie de ‘reco’ ou movimento ‘retrógrado’, Cassin intenta “abrir esse canteiro” de “pensar a performance antes do performativo” (CASSIN, 2010, p.17).

Ao perscrutar a ordem de aparição de cada dimensão, a autora diferencia que, enquanto na antiguidade a ordenação seria 1.filosofia, 2.retórica e 3.sofística, na visão austiniana seria 1.locucionário, 2.ilocucionário e 3.perlocucionário, ainda que o segundo (ilocucionário) tenha de fato despertado (mais) seu interesse, chamando a atenção. Em Austin, é só após evidenciar o locucionário e ‘descobrir’ o ilocucionário, que o perlocucionário, chamado por ele de ‘retórica’, pôde surgir. Para Cassin, a conclusão é, pois, óbvia: se aquilo que à filosofia está em segundo lugar, submisso a ela como um objeto de estudo, a Austin aparece em terceiro para ser ‘re-examinado’; logo, o que está em jogo é o estatuto da retórica.

Assim, caso equivalêssemos a terminologia grega – filosofia (falar sobre), retórica (falar a), sofística (falar por falar) – com a terminologia de Austin alterada em uma ordenação – locucionário, perlocucionário, ilocucionário –, seria completamente viável essa analogia? De todo modo, a partir de agora está claro que aquilo que está na verdade sendo posto em questão é a dimensão sofística (o ‘logológico’) e o ilocucionário. Explicaremos a seguir a tabela de equivalência que a autora apresenta (CASSIN, 2010, p. 18), a qual será a base para toda explanação textual seguinte. As três dimensões da linguagem:

1. Filosofia (falar de), locucionário: sentença normal.
Exemplos: “O gato está no tapete” e “Ele obedece”.
Palavra-chave: significação (sentido e referência) ‘de’ dizer.
Parâmetro: verdade.

2. Retórica (falar a), perlocucionário: convencer, persuadir, surpreender, impedir, induzir ao erro.
Exemplo: “Eu consegui que ele obedecesse”.
Palavra-chave: (produzir) efeitos ‘por meio do’ dizer (*by saying*).
Parâmetro: persuasão.

3. Sofística (performar), ilocucionário:
Exemplos: “Eu me desculpo”, “A sessão está aberta”, “Eu ordenei e ele obedeceu”.
Palavra-chave: força, capacidade de atuar (extremamente envolvida com efeitos) ‘no’ dizer (*in saying*).
Parâmetro: felicidade/efetividade.

7.5.2. O ilocucionário: uma revolução?

Austin acredita estar ‘revolucionando’ a filosofia⁶⁷⁷, por acordá-la de sua longa hipnose apofântica, ao diferenciar as enunciações que, embora declarem ou afirmem algo *gramaticalmente*, não sendo então *nonsense* (sem sentido), elas não tem nada a ver com constatar, nem com descrever ou relatar, portanto difícil classificá-las como ‘verdadeiras’ ou ‘falsas’, posto que não são nem uma nem outra. Elas se comportam de uma maneira que, ao enunciá-las, já se realiza uma ação, não podendo, exatamente por isso, serem reduzidas ao ato de dizer (sobre) algo.⁶⁷⁸ Há aí, para usar imagens, um ‘patinho feio’ ou um ‘estranho no ninho’ em relação à circunscrição (ontológica) aristotélica: uma declaração ou afirmação que, ainda que tenha sentido, não é verdadeira nem falsa. Isso recai na mesma polêmica acerca da *ficção*, em nome da qual a sofística foi e é (muitas vezes) expulsa, tratada

⁶⁷⁷ “Se alguém quiser chamar essa revolução na filosofia a maior e mais importante de sua história, pensando bem, não é uma pretensão excêntrica” (AUSTIN, 1980, p.5).

⁶⁷⁸ “(...) a enunciação da frase é a realização de (parte de) uma ação, que geralmente não conseguiríamos descrever (somente) como o ato de dizer (sobre) alguma coisa” (AUSTIN, 1980, p.5).

inclusive – diga-se de passagem – até certo ponto por Aristóteles, o qual se esquivou de tal complicação ou embaraçamento. Grosso modo, para ele uma declaração sobre ‘bode-cervo’, este sendo uma ficção posto que tem sentido mas não referência no ‘mundo’, pode ser verdadeira, ainda que depreciada por ele justamente por não ter referência. E pronto, a reflexão não progride muito mais que isso. Da mesma forma que Aristóteles não se detém mais profundamente nesse ponto espinhoso, Austin também desviará de tal complicação.

Embora os exemplos sejam em pequeno número e, até certo ponto, nas palavras do próprio Austin, “decepcionantes” (como “Eu batizo esse barco...”, “Eu deixo meu relógio a meu irmão”, o “sim” dito por um dos noivos no casamento, etc.)⁶⁷⁹, todos eles carregam consigo em comum um aspecto bem consistente: a enunciação da frase, em vez de descrever, declarar ou afirmar o que é feito, fá-lo. Dessa forma, importante ressaltar o que está em jogo aqui: não é (somente) o ato de fala enquanto ato de falar, mas (sobretudo) o ato que é enunciado, o ato no qual se fala. Assim que enunciado, esse ato é, simultaneamente, realizado, executado, obrado, ou seja, per-feito (feito por completo). Como precisamente sintetiza Benveniste (1963, p.274): “O ato se identifica, portanto, com o enunciado do ato. O significado é idêntico ao referente. O enunciado é o ato”.

Na tarefa de desemaranhar a comparação proposta na tabela entre a antiguidade grega e Austin, Cassin frisa que, quanto à ‘invenção’ de Austin, muitos medievalistas e juristas explicitamente já devem ter notado que ela não é tão ‘inovadora’ assim, nem tão teorizada quanto aparenta. E quanto aos inúmeros exemplos que demonstram a ‘antiguidade’ de tal fato (entre eles testamentos, batismos, sacramentos, promessas, leis etc.), a história do pensamento dá mostras da interferência ou intercessão (seja essencial seja marginal) do ato de fala. Talvez o que haja nesses exemplos seja uma delimitação ou circunscrição dos espaços excepcionais à norma apofântica: o campo do mágico/sagrado, com os ritos sacramentais e as criações divinas; o campo político-jurídico do direito romano; o campo literário, com o respectivo papel (performático?) do autor e do poeta.

Os exemplos austinianos frustram, dessa maneira, qualquer tentativa de compará-los à terceira dimensão da (logologia) sofisticada, ou seja, ao estatuto sofisticado da linguagem, visto que diferem sobremaneira do *lógos* soberano. A fim de esclarecer melhor a pequenez do ‘performativo’, termo inicial austiniano quando os atos eram divididos

⁶⁷⁹ AUSTIN, *How to do things with words*, Oxford: Oxford UP, 1980, p. 6.

em dois ao invés de três, perante a imensidão, assombro e generalidade da ‘performance’, primeiro (1) far-se-á uma sucinta etimologia dos termos implicados; em seguida, (2) comparar-se-á cada chamada ‘terceira dimensão’ não pelo que cada uma é (isto é, de forma direta), mas sim pelo que ela não é (ou seja, de forma indireta), a fim de dar a conhecer que exatamente a árdua tarefa de separar os limites – tanto entre locucionário e perlocucionário quanto entre perlocucionário e ilocucionário – foi a grande responsável pelo ‘giro’ investigativo de Austin, o qual o transportou ao (conceito de) ato de fala, não só mais amplo e abrangente, como ainda bem mais aparentado à performance. Depois, retomar-se-á (3) a sofística (seu ‘estatuto de linguagem’ ou sua ‘logologia’) mediante dois aspectos cruciais: como a sofística lê a filosofia enquanto (um) ato de fala, através de Górgias lendo Parmênides; e no modo como a sofística vai além tanto da filosofia ou do sistema locucionário normalizado, quanto da retórica ou do perlocucionário, sobretudo mediante a *epideixis*, a qual simultaneamente não descreve (em termos de ‘verdade’), tampouco cria (só mais) um efeito de persuasão, mas efetiva a realização (com felicidade) “daquilo que chamo de efeito-mundo” (CASSIN, 2010, p.20).

7.5.3 Per-formando performance, per-formativo e per-locucionário

Austin de fato inventou o termo ‘performativo’ (*performatif* em Francês) desde (pelo menos) o Colóquio de Royaumont e, na sequência, Benveniste (1963, p.270) também fez questão de se servir do termo e dar-lhe razões ou fundamentos. Ao afirmar que nada mais justo que a volta ao Francês de um vocábulo de uma família lexical que o Inglês emprestou do Francês antigo⁶⁸⁰, Benveniste muito provavelmente se refere à *performance*, a qual poderia ou deveria ter se originado etimologicamente do antigo Francês ‘parfournir’ ou de ‘parformer’, que por sua vez vem do Latim ‘perfunire’. Segundo o *Dictionnaire Culturel de la Langue Française* de Alain Rey (apud CASSIN, 2010, p.21), em 1869 *performance* em Francês já queria dizer, analogamente ao uso dos aficionados por corridas de cavalo, “forma de tornar público um assunto ou realização de uma obra”; em 1953, “resultado individual da

⁶⁸⁰ “Posto que *performance* já é usada, não será difícil introduzir *performativo* no sentido específico que ele tem aqui. Aliás, não se faz outra coisa que trazer de volta ao Francês uma família lexical que foi emprestada do Francês antigo pelo Inglês” (BENVENISTE, *La philosophie analytique et le langage*, 1963, p.270, nota 4).

realização de uma tarefa”; e em 1963 – na linha de Chomsky – seria o oposto de “competência”.

Por ser – como mínimo – bilingüe (Francês e Inglês) e movediço, não é surpresa a amplitude de significados que o vocábulo incorporou, relacionados a áreas díspares como o esporte, no qual significa ‘recorde ou atuação esportiva’; o campo industrial, em que significa ‘rendimento de uma máquina’; a psicologia, onde significa ‘capacidade testada’; a linguística, em que se opõe à competência; a arte moderna, que utiliza em suas apresentações as performances acontecendo; e o teatro, onde significa a (própria) apresentação teatral. Não precisa ser profeta ou mago para adivinhar qual(is) dessas acepções está(ão) mais forte(s) hodiernamente na sociedade em geral, basta ouvir discursos de autoridades, entre elas governantes. Cassin (2010, p.21) cita, como exemplo, o discurso do “Sr. Presidente da República Francesa” no “lançamento da reflexão de uma estratégia nacional de pesquisa e inovação”, no qual ele afirma: “Eu vejo na avaliação a recompensa da performance. Se não há avaliação, não há performance”. Hoje o termo já está incorporado a muitas outras línguas, entre elas o Português e o Espanhol, sobretudo nessa acepção (econômica?) de ‘rendimento’, seja no trabalho seja na vida, em um tempo em que cada um atua como “empresário de si mesmo” (HAN, 2014; BAUMAN, 2007).

Na medida em que já existia regularmente consolidado, portanto, o substantivo *performance*, bem como o verbo *performar*, nada impedia a criação do adjetivo *performatif*, de maneira análoga ao que houve antes com *prédicatif*. Mas será que não há (qualquer) distinção entre o substantivo e seu (derivado) adjetivo? Para começar, importa salientar que o adjetivo criado e cunhado por Austin, quando usado, implica uma elipse de um termo subentendido, que seria o substantivo que recebe o adjetivo ‘performativo(a)’. No caso, tal termo implícito ou suprimido é *sentence* (sentença) ou *utterance* (enunciação). Algo análogo ocorre nas palavras *rhetoriké* (retórica) e *sophistiké* (sofística), nas quais há elipse da palavra *tekhné* (técnica ou arte). Em relação ao substantivo (performance) e ao verbo ‘to perform’ (performar), é um trabalho hercúleo descolá-los de uma compreensão solidificada e ‘etiquetada’. Afinal, “(...) em palavras eternizadas, duras como pedras, é mais fácil quebrarmos uma perna do que uma palavra” (NIETZSCHE, A 47, 2004). Para Cassin (2010, p.22), essa acepção disseminada seria o “significado inglês usual e regularmente usado”, que não tem nada a ver com as implicações advindas do adjetivo.

Uma frase de Austin chama a atenção quanto à relação entre performance, performar e perlocucionário: “Devemos chamar a

performance de um ato assimde performance de um ato ‘perlocucionário’, e o ato performado (...), uma perlocução” (AUSTIN, 1980, p.101). Ainda que mais adiante ele fosse alterar a conclusão do trecho acima para “a performance do ato locucionário ou ilocucionário”, tal fato só acentua que o que está em jogo – e quiçá em xeque – é precisamente se à performance importa o tipo de ato performado ou não. Cassin propõe experimentar um “redemoinho terminológico” na frase “A performance de um ato perlocucionário”, iniciando por marcar a (enorme) diferença entre ‘per-’ de ‘perlocução’ e ‘per-’ de ‘performativo’: enquanto este denota que algo foi realizado ‘até o fim’ – lembramo-nos do *apo-teleî* de Górgias? –, aquele denota o meio pelo qual ou através do qual age o perlocucionário, como o *by* de *by saying*: mediante o dizer, não ‘no’ próprio dizer (*in saying*) típico do ilocucionário ou performativo. Para simplificar: no per-formativo, o enunciado é o próprio ato; já no per-locucionário, o enunciado não é o ato, mas o meio através do qual se age para causar um efeito. Se Cassin elegeu justamente *performance* para traduzir *epideixis*, termo platônico atribuído à discursividade sofística, é porque lhe parece vir a propósito para (re)inserir na retórica algo em termos de *realidade/veracidade* (*‘Wirklichkeit’*), alvorçando os prefixos ‘per-’.

7.5.4 Entre locucionário e apofântico

Essa correspondência, se é que podemos chamá-la assim, entre por um lado o “locucionário” ou “constativo” austiniano e, por outro, o “falar sobre” ou “apofântico” aristotélico, pode ser feita sem enormes prejuízos. Quer-se dizer com isso que em ambos ocorre o discurso regimental, normalizado, realizado e refletido pela filosofia mediante principalmente a ontologia e a fenomenologia, frequentemente resumido como uma ‘descrição que constata ou assevera’ e, para Austin, a dimensão (no caso, a primeira) à qual os filósofos praticamente devotaram, ao longo dos séculos, um interesse exclusivo:

Os *filósofos* admitiram por longo período que a função de uma declaração/asserção (*statement*) não era nada mais que descrever um estado de coisas ou asseverar um fato qualquer, o que não poderia ser feito sem que ela fosse verdadeira ou falsa. (AUSTIN, 1980, p.1).

Dessa forma, é-nos permitido fazer as simples analogias: uma ‘declaração normal’ (*normal statement*) de Austin está para um *lógos* apofântico de Aristóteles, assim como o exemplo daquele (“O gato está no tapete”) está para o exemplo deste (“Sócrates é branco”), da mesma forma que o *say something* está para o *légein ti*. Isso porque ambos

dizem algo, isto é, dizem sobre algo, asseveram acerca de algo, alegam a respeito de algo. Podem ser, portanto, verdadeiros ou falsos. Em suma, mais duas analogias que formulei para explicitar: o “enunciado proposicional” descrito por Aristóteles em *Sobre a Interpretação* está para a “declaração” (*statement*) descrita por Austin em *How to do things with words*, assim como a relação inglesa *true/false* (verdadeiro/falso) está para a relação grega *alethes/pseudos*.

7.5.5 Entre o perlocucionário e a (evitada) retórica

Se a correspondência ou conformidade entre locucionário e apofântico se aceita tranquilamente, o mesmo não se pode dizer da correspondência entre perlocucionário e retórica. Não só pela já assinalada distinção entre a aparição do perlocucionário como terceiro ato, terceira dimensão, subsequente ao constativo e performativo bem como ao locucionário e ilocucionário; e a consideração da retórica como segundo ato, segunda dimensão, para uma visão filosófica tradicional. Há ainda outro ponto mais marcante: apenas na oitava, intitulada “Ato locucionários, ilocucionários e perlocucionários”, das doze conferências proferidas em Harvard em 1955, aparece o “terceiro tipo de ato”.⁶⁸¹ Cassin chama a atenção para o fato de que, embora esse ‘terceiro’ contenha praticamente todos os elementos, aspectos ou características da ‘retórica’, o nome dela não aparece nem aí nem (salvo ledo engano) em momento algum das conferências. Para ela, portanto, posto que Austin frequentava a *Sociedade Aristotélica* enquanto estimado conferencista, existe nisso algo em termos da evitação ou da evasiva. Esse fato não diminui minimamente seus méritos, porém traz à vista que seus “pontos cegos”, ou seja, os que podem contrariar seu esquema arquitetado, talvez sejam mais relevantes para interpretá-lo ou prosseguir nessa linha investigativa.

Tal evasão quem sabe derive de um duplo receio quanto a algo incomensurável em termos de cômoda definição: 1. a retórica não é nem pode ser uma declaração (*statement*), assim como tampouco a filosofia e a sofística; 2. se há uma declaração específica da filosofia, o constativo – o qual se opõe ao performativo –, não há, todavia, uma declaração específica da retórica. Demonstração clara disso é que, enquanto ele cita

⁶⁸¹ O livro *How to do things about words* não foi feito diretamente por Austin, mas sim a partir de anotações dele e de participantes de suas conferências proferidas em Harvard em 1955, as quais foram reconstituídas por M. Sbisà e J. O. Urmson (OTTONI, 2002, P.124).

exemplos de atos locucionários tradicionais – como “O gato está no tapete”, e até mesmo do ato ilocucionário ‘revolucionário’ (“A sessão está aberta”) –, não cita nenhuma vez (de novo, salvo um grande ‘engano’) qualquer exemplo de ato perlocucionário. Em vez de mencionar exemplos, frequentemente ele opta por (tentar) descrever (o que seriam) atos perlocucionários:

Em terceiro lugar, nós podemos ainda performar *atos perlocucionários*: aquilo que provocamos ou logramos *mediante* dizer algo, tais como convencer, persuadir, dissuadir e até mesmo, posso dizer, surpreender ou enganar⁶⁸². (AUSTIN, 1980, p.109, IX conferência).

Por essa definição, praticamente se evidencia que, por trás do *by saying* – por (meio do) dizer – típico do ato perlocucionário, depara-se com a antiga e bem-conhecida definição da ‘retórica sofisticada’ (a ‘má’ retórica) feita pela filosofia no *Górgias* de Platão, e aprimorada na *Retórica* de Aristóteles: uma “operária da persuasão”, cujo serviço principal é enganar ou iludir, não pensar ou sistematizar ideias ou conceitos próprios. Em outras palavras: a persuasão não cria enunciados próprios, mas utiliza enunciados alheios para, simplesmente, persuadir. Nisso se assenta a extrema dificuldade – talvez até impossibilidade – de se definir aspectos típicos ou específicos de um enunciado (ou enunciação) perlocucionário, ratificada por Austin:

Claramente *qualquer*, ou quase qualquer, ato perlocucionário, se as circunstâncias forem oportunas para tal, é suscetível de ser produzido, com ou sem premeditação, por qualquer enunciação, e em particular por uma enunciação pura e simplesmente constativa (supondo que esta exista). (AUSTIN, 1980, p.110, tradução da autora).

Dessa maneira, qualquer observação que, a princípio, seja ‘meramente’ apofântica ou constativa, como um bombom sobre a mesa da sala, pode ser usada para *persuadir* o outro de que está sendo traído pela esposa ou namorada, gerando, então, um efeito perlocucionário. A complexa conceitualização ao se (tentar) definir precisamente o ato perlocucionário provoca, então, uma variabilidade ou mutabilidade extensiva à medida que ele não se restringe a um único tipo de declaração/alegação/assertiva (*statement*), nem necessariamente (apenas) a ela. Pelo contrário, sua existência implica não só um certo tipo de discurso ou argumento estendido temporalmente, como ainda

⁶⁸² “Thirdly, we may also perform *perlocutionaryacts*: what we bring about or achieve *by saying* something, such as convincing, persuading, deterring, and even, say, surprising or misleading”.

recebido por uma audiência, seja singular ou plural. É por meio de, por intermédio de, mediante, através do fato de dizer algo que se provoca ‘ou’ se logra um efeito no outro. Essa simples conjunção alternativa ‘ou’, que une um ato realizado pelo ‘falante’ – “lograr” – a outro padecido pelo ‘ouvinte’ e incitado pelo falante – “provocar”, é capaz de dosar a distinção entre falante e ouvinte, orador e audiência, típica da retórica vista pela filosofia, ou seja, enquanto um ‘falar a’ que persuade ou pode persuadir. De toda forma, se para Protágoras o homem convém como medida às coisas (performadas?), para Austin a declaração/alegação/asserção (*statement*), por sua vez, não convém como medida à retórica.

7.5.6 A metamorfose-marinha

Ainda que o ‘perlocucionário’ apareça nas conferências VII, VIII, IX e X, ele deixa de ser visto nas duas últimas. Segundo Cassin, ele simplesmente “aparece para desaparecer” (CASSIN, 2010, p.25), da mesma forma que a retórica no gesto platônico por meio do *Górgias* e do *Fedro*: surge para esmorecer. Então, assim como a retórica foi tratada pela filosofia, pode-se dizer que Austin trata o perlocucionário. Não obstante, um papel crucial não deve ser renegado ao perlocucionário no caminho investigativo austiniano: é justamente ele que propulsiona de alguma forma a “metamorfose-marinha” (*sea-change*) que desembocará na teoria dos atos de fala. Da mesma maneira que Arendt considerou que “o fio da tradição havia se rompido”, utilizando algumas vezes a mesma terminologia (*sea-change*), na esteira de René Char – “Nossa herança não é precedida de nenhum testamento” (ARENDDT, 2014) –; Austin também, por sua vez, considera esse fio da tradição rompido. A peça *The Tempest* (*A Tempestade*) de Shakespeare conota artisticamente isso mediante o que expressa o personagem Ariel (SHAKESPEARE, 2006, I, 2): “A cinco braças completas jaz teu pai/ De seus ossos são feitos corais/ Aquelas são pérolas que eram seus olhos/ Nada dele se desvanece/ Mas sofre uma metamorfose-marinha/ Em alguma coisa rica e estranha”. Precisamente esse paradoxo – mais que uma dialética – que não permite a qualquer coisa subsistir exatamente como é, mas, ao mesmo tempo, não a deixa desaparecer totalmente, impulsiona Austin a ‘re-nomear’ sua pesquisa, “passando da distinção constativo-performativo à teoria dos atos de fala/discurso” (AUSTIN, 1980, p.150).

A denominação específica *sea-change* surge apenas na última conferência, a de número XII, denominada “Atos locucionários, ilocucionários e perlocucionários”, portanto é nesta que de fato e de

forma efetiva se opera tal metamorfose. O procedimento se evidencia nela: o ‘locucionário’ dá seu epônimo aos outros, mas simultaneamente ele sai de foco (‘to blur’) em nome do ‘ato de fala/discurso’, fornecedor do gênero comum, e mais próximo do ‘performativo’, não do constativo. Não obstante, já havia um embaraço convocado na parte final da conferência VII, o qual o teria forçado a pôr em prática um novo início ao problema: É tempo então de adotar um novo começo ao problema. Queremos reconsiderar mais genericamente os sentidos em que dizer alguma coisa pode ser fazer alguma coisa, ou em que no dizer alguma coisa fazemos alguma coisa (e talvez também considerar o caso diferente no qual, por dizer alguma coisa, fazemos alguma coisa). Talvez alguma clarificação e definição aqui nos possam ajudar a sair do embaraço. Afinal de contas, ‘fazer alguma coisa’ é uma expressão muito vaga. Quando emitimos um enunciado qualquer, não estamos ‘fazendo algo’? (AUSTIN, 1980, p. 91-92)

Após sacramentar o ‘locucionário’ e instituir o ‘ilocucionário’, já que a palavra ‘ilucução’ havia aparecido somente uma vez até então em uma nota da primeira conferência, ele adiciona um terceiro elemento ou dimensão, o ‘perlocucionário’, abrangendo os três no gênero ‘atos do discurso’. Agindo assim, a definição deles se torna mais mensurável e equilibrada, na medida em que ‘dizer algo’ passa a ser ‘um ato de dizer algo’, em harmonia e simetria com o “por meio do dizer”, típico do perlocucionário, bem como com o “no dizer”, típico do ilocucionário. Se a primeira taxonomia, que perdurou até a conferência VIII, baseava-se na distinção constativo/performativo e tomava como gênero comum declarações/assertivas ou sentenças; por seu turno, a segunda taxonomia, após a *metamorfose-marinha*, desde a conferência VIII até a última (XII), passa a se basear em três distinções (não mais só em duas) – locucionário/ilocucionário/perlocucionário – e a tomar como gênero comum os “atos de fala/discurso”.

Porém, se de modo genérico tudo parece mais ‘resolvido’, um olhar minucioso verificará que outros embaraços advieram. Enquanto com a primeira taxonomia a dificuldade ancorava-se em conseguir de fato diferenciar o constativo do performativo, com a segunda taxonomia o embaraço passa a estar localizado na diferenciação precisa entre ilocucionário e perlocucionário, sem contar que já não é mais segura a diferenciação do locucionário perante os demais. Entretanto, apesar de surgirem outros enredamentos ao se tentar sair dos primeiros, o que mostra que nem tudo foi resolvido, muito pelo contrário; pelo menos visivelmente ocorreu uma grande mudança. Essa metamorfose-marinha, portanto, se não resolve, ao menos transforma bastante. E não é pouca

coisa passar de um interesse focado em ‘declarações/assertivas’ para outro que enfoca ‘atos de fala/discurso’. As concepções se alteram drasticamente. Foi visto anteriormente como a concepção em termos de ‘declarações/asserções’ não convinha ao perlocucionário. Era preciso um novo gênero comum. Austin resume seu novo interesse no começo da última conferência: “O ato de fala completo na situação integral de fala é o *únicoatual* fenômeno que, em última análise, estamos engajados em elucidar”⁶⁸³ (AUSTIN, 1980, p.148).

7.5.7 A relação entre performance e ato de fala

Segundo Cassin (2010, p.27), na passagem para os ‘atos de fala’, emerge outra perspectiva a respeito da relação entre ‘performance’ e ‘performativo’, como também da relação entre ‘ato de linguagem’ e ‘linguagem enquanto ato’. Ela propõe sublinhar então aquilo que de fato muda.

a) Entre locucionário e ilocucionário: entre verdade e felicidade

A verdade da enunciação constativa ‘Ele corre’ depende do fato de que ele corra. Em contrapartida, (...) é a felicidade da enunciação performativa ‘Eu me desculpo’ que faz com que de fato eu me desculpe; *e depende da felicidade da enunciação performativa* ‘Eu me desculpo’ para que eu obtenha sucesso em me desculpar. Eis um modo de justificar a distinção ‘performativo-constativo’ – a distinção entre fazer e dizer. (AUSTIN, 1980, p.47, tradução da autora).

É dessa forma que Austin tenta distinguir constativo de performativo: mediante a diferenciação entre verdade e felicidade. É um bom ponto de partida para investigarmos. Se por um lado lembramos facilmente que a formulação aristotélica para o constativo ou apofântico é a mesma – a afirmação “A neve é branca” é uma proposição verdadeira, visto que a neve de fato é branca –; por outro lado seria difícil equivaler estritamente o “Eu me desculpo” de Austin à terceira dimensão sofisticada, a qual implica uma amplitude retórica por meio do efeito-mundo. Sendo assim, a analogia o constativo está para o performativo assim como o apofântico aristotélico está para a

⁶⁸³ “The total speech-act in the total speech-situation is the *only actual* phenomenon which, in the last resort, we are engaged in elucidating” (AUSTIN, 1980, p.148).

performance sofisticada não se apresenta como uma ‘boa’ (ou ‘perfeita’) analogia.

O grande espaço, ou ‘abismo’ por assim dizer, entre o a “logologia sofisticada” (CASSIN, 2005) e o performativo de Austin é diminuído à medida que se borra a nítida distinção entre constativo e performativo. Em outras palavras, aquilo que leva à crise da dualidade inicial constativo/performativo é exatamente a impossibilidade da manutenção da distinção verdade/felicidade tal qual foi apresentada (CAVELL, 2001, p. 335). Para se distanciar dessa concepção primeira de verdade e felicidade, há ao menos dois caminhos possíveis. O primeiro é basear-se no que vem antes da metamorfose-marinha⁶⁸⁴, como fez Cavell, a fim de fazer sobrelevar a felicidade em vez da (condição de) verdade. O próprio Austin chega a atestar a existência de casos anômalos que provavelmente não se encaixam na distinção inicialmente feita entre constativo/performativo.⁶⁸⁵ Cavell simplesmente torna essa ‘crise’ uma oportunidade de fazer sobressair o critério do performativo (a felicidade), não o do constativo (a verdade):

De minha parte, eu não tenho a intenção de negar essas descrições, mas antes sublinhar que esse momento crítico representa para Austin uma vitória significativa, pois ele mostra que os performativos têm a mesma ligação inevitável com os fatos, que o processo de avaliação é o mesmo. (CAVELL, 2001, p.355)

Não obstante esse primeiro caminho, trilhado (como um andarilho?) inclusive por Cavell, Cassin pretende trilhar outra senda, baseada mais naquilo que vem *depois* da metamorfose-marinha, avistando, assim, a chamada ‘vitória’ em outro ponto, citado pelo próprio Austin: “Performar um ato locucionário é, de modo geral, podemos dizer, também e *por si mesmo* performar um ato ilocucionário, como proponho chamá-lo” (AUSTIN, 1980, p.98). Ele esclarece ainda melhor: “A doutrina da distinção performativo/constativo é, com relação à doutrina dos atos locucionários e ilocucionários à luz do ato integral do discurso, como uma teoria *específica* em relação à teoria *geral*”⁶⁸⁶.

Por meio do chamado “ato integral de fala/discurso” (*total speech-act*), que põe como nova medida ou parâmetro comum o ato de

⁶⁸⁴ Onde Austin chega a alegar, entre outras coisas: “Somos então levados a afirmar: para que uma enunciação performativa seja feliz, certas afirmações devem *ser verdadeiras*” (AUSTIN, 1980, p.57).

⁶⁸⁵ “Há casos em que existe o risco da distinção inicial e provisória entre constativos e performativos ser fundida” (AUSTIN, 1980, p.64).

⁶⁸⁶ *Ibidem*, p.148

fala/discurso, o locucionário passa a ser, também e por si mesmo (*eo ipso*), um ilocucionário, na medida em que não deixa de ser, antes de mais nada, um ato. Talvez o que fique saliente aqui seja a performance, posto que houve uma inversão da relação de forças: a verdade aparece agora *a posteriori* da felicidade, como um caso específico, não mais *a priori*, como fundamental e determinante. De acordo com Cassin, o que passa a contar e a surpreender agora na debatida relação verdade-felicidade não é mais a necessidade da verdade para que um performativo seja feliz, com suas implicações de estado de mundo, condições e intenção como ‘determinantes’ da felicidade, mas sim “que a sessão esteja de fato aberta quando um performativo é pronunciado em condições de felicidade” (CASSIN, 2010, p.29). Isso quer dizer que o que era causa (condição de verdade) passa a ser efeito (da felicidade) e vice-versa, ou seja, se um performativo foi feliz, o constativo que ele vira passa a ser verdadeiro. Para ela, é exatamente nesse ponto que se pode ir mais além do ‘performativo’ em sentido estrito, rumo a uma *performatividade* alargada, cujo nome bem poderia ser, digamos, *performance* – não no sentido de ‘rendimento’ (longe disso).

Tomemos um exemplo: a simples frase “Sim, sou capaz” é comumente vista como um enunciado constativo ou apofântico. No entanto, se esse mesmo enunciado for considerado um ato de fala utilizado em certo(s) contexto(s) específico(s), poder-se-á ver que ele não deixa de ser, então – e antes de qualquer coisa –, um performativo, isto é, um ato de discurso em situação, que virou um constativo pela habitualidade do uso. Górgias expressa isso de maneira emblemática: “Não é o discurso que representa o exterior, é o exterior que se torna revelador do discurso” (GÓRGIAS, *apud* CASSIN, 2005, p.70-90). Por isso, desde uma perspectiva do gênero comum ‘atos de discurso’, o exterior, chamado ‘fato’, ‘realidade’, ‘mundo’ ou ‘efeitos’, não determina *a priori* o discurso, senão revela traços deste *a posteriori*. Todo constativo, nessa visão, não é que possa se tornar um performativo, senão que já se mostra um performativo feliz que, justamente por isso – por se realizar, por performar – se tornou verdadeiro.

O paradigma sofístico contribui demasiadamente não apenas a discernir certas circunstâncias nas quais ocorre essa consolidação de um performativo em constativo, como também a reconhecer que “a mesma frase pode ser empregada de duas maneiras conforme as circunstâncias” (AUSTIN, 1970, p.89). Sob a perspectiva dos ‘atos de discurso’, a distinção constativo/performativo se expande, mediante as “margens de manobra” (STEGMAIER, 2013) entre verdade e felicidade,

aproximando-se da (ou atingindo a) distinção ontologia/logologia. Nessa direção, conclui-se que aquilo que diferencia os enunciados não é uma questão ‘natural’ ou ‘de natureza’, mas sim bem ‘artificial’, ligada ao artifício: uma questão de *uso*, à maneira intensamente sofisticada “do *khresthai* e dos *khremata* gregos”, “com tudo o que comporta de fluido e perigoso à ontologia” (CASSIN, 2010, p.29). Austin mesmo reconheceu que a busca por uma precisão definidora ou definitória às vezes desemboca no “deserto de uma precisão que se quer comparativa” (AUSTIN, 1970, p.81). Assumiu, dessa forma, os percalços ante o *uso* da linguagem e a polissemia e vagueza nocional de ‘uso’, tanto quanto a de ‘sentido’⁶⁸⁷.

b) O Apofântico enquanto ato de dizer algo

Austin chega inclusive a confessar que as imprecisas noções de ‘sentido’ e de ‘uso da língua’ podem até mesmo apagar a distinção tanto entre ato locucionário e ilocucionário quanto entre este e o perlocucionário:

Temos já visto como a expressão ‘sentido’ e de ‘uso de uma sentença’ podem borrar a distinção entre atos locucionários e ilocucionários. Notamos agora que falar de ‘uso’ da linguagem pode igualmente borrar a distinção entre ato ilocucionário e perlocucionário.⁶⁸⁸ (AUSTIN, 1980, p.103)

Com esse borrar ou essa diluição das fronteiras a partir da base ‘atos de fala’, quem sai ganhando é a ‘felicidade’, enquanto são feitas travessuras com o fetiche verdade/falsidade. Isso porque, se antes a felicidade de um ato só apareceria caso os pré-requisitos das condições de verdade fossem preenchidos, agora é a verdade quem se comporta como um caso específico de felicidade, tornando a apriorística distinção verdadeiro/falso inadequada, para não dizer um “fetiche mal empregado” (CASSIN, 2010, p.30), como mostrado na leitura do *Poema* de Parmênides feita por Górgias. Pode-se afirmar, nessa direção, que o ponto em que Austin acrescenta algo à visão aristotélica, ou melhor, abre uma ‘linha de fuga’ em relação a ela, desviando-se dela, é quando abandona a declaração/assertiva normal (*normal statement*) em direção ao ato de fala (*speech-act*) generalizado. Em consequência, o constativo

⁶⁸⁷ *Ibidem*, p.112

⁶⁸⁸ “We have already seen how the expression ‘meaning’ and ‘use of a sentence’ can blur the distinction between locutionary and illocutionary acts. We now notice that to speak of the ‘use’ of language can likewise blur the distinction between illocutionary and perlocutionary act” (AUSTIN, 1980, p.103).

passa *efetivamente* para o segundo plano, pois ‘dizer algo’ (*saying something*) passa a ser um ‘ato de dizer algo’ (*act of saying something*). Talvez esse seja o aspecto mais ‘austiniano’ de suas próprias pesquisas, isto é, aquele que não se baseou necessariamente em Aristóteles.

Não parece haver, de fato, qualquer coisa que corresponda a isso em Aristóteles. Seus tratados físicos, lógicos e metafísicos minudenciam o falar como uma (certa) ação, da qual participa um conjunto de atos tanto físicos (emitir voz, articular etc.) quanto mentais (comunicar, denominar, indicar, significar etc.). Contudo, de acordo com Cassin, nenhuma taxonomia antes de Austin assinalou, na própria noção de ‘ato’, três ‘espécies’ ou tipos distintos em sua relação com o *lógos*. Muito menos mediante essa ponderação ou economia extrema de proposições. Tampouco alguém antes dele teve a capacidade de rebaixar o apofântico a uma posição não mais dominante, mas, ao contrário, a um nível ordinário, comum. Entretanto, justamente o ‘ato de dizer algo’, em seu sentido mais corrente – quiçá na esteira de Aristóteles do significado ‘normal’ do ato de dizer –, que é sacramentado como *performance*: “O ato de ‘dizer algo’, no pleno sentido normal, eu chamo, isto é, apelido de a performance de um ato locucionário” (AUSTIN, 1980, p. 95).

A filosofia, nessa direção, integra-se como sendo um tipo ou um tom da performance, e esta, por sua vez, (em)baralha-se com a fala como ato e, ao mesmo tempo, diferencia-se dela, similar ao performativo, o qual não deixa de ser sua fina ponta. A Austin, nessa etapa, não interessa mais listar verbos performativos explícitos, estabelecendo uma listagem (quase) fechada, senão listar “*forças ilocucionárias* de uma enunciação” (AUSTIN, 1980, p. 150)⁶⁸⁹. Para Cassin, voltamos, então, à retórica: é possível distinguir facilmente o (valor) ilocucionário do (valor) perlocucionário?

c) Entre ilocucionário e perlocucionário: entre força e efeito

Comparemos agora o ato locucionário *e* o ato ilocucionário com uma terceira espécie de ato. Há ainda um outro sentido segundo o qual performar um ato locucionário, e nele um ato ilocucionário, pode ser também performar um ato de uma outra espécie. Dizer alguma coisa produzirá frequentemente, ou mesmo normalmente, como consequência certos efeitos sobre os sentimentos, os pensamentos ou as ações da audiência, ou do orador, ou de outras pessoas: e isso pode ser feito com o desejo, a intenção ou o objetivo de provocar esses efeitos. (...)

⁶⁸⁹ “What we need is a list of *illocutionary forces* of an utterance” (AUSTIN, 1980, p.150).

Chamaremos a performance de um ato dessa espécie de ato ‘perlocucionário’, e o ato performado de ‘perlocução’. (AUSTIN, 1980, p.101, tradução da autora).

Tomemos como ponto de partida a definição dada por Austin ao terceiro tipo de ato, o perlocucionário. Antes, apenas um pequeno recuo. Depois da metamorfose-marinha, não é de se estranhar mais a passagem de um tipo de ato a outro, a fluidez dos limites entre eles, o abandono de qualquer dicotomia (não só entre constativo/performativo), o abandono da pureza de qualquer espécie, até dos performativos. Pensar-se em termos de ‘atos do discurso’ significa considerá-los em famílias mais gerais – jamais estritamente fechadas – e como impuros e intercambiáveis. Os exemplos citados nas primeiras conferências como ‘performativos’ demonstram tal impureza, pois misturam locução e perlocução (“Ele me persuadiu a matá-la”), ou perlocução e ilocução (“Ele me impôs matá-la”). Um comentário de Austin a respeito dessa questão merece ser citado: “1. Tudo isso carece de clareza; 2. em todos os sentidos que importam (A = locucionário e B = ilocucionário em oposição a C = perlocucionário), as enunciações não são todas performativas?” (AUSTIN, 1958, *apud* CASSIN, 2010, p.32).

Agora sim podemos voltar a nosso ponto de partida: a definição que Austin atribui ao terceiro ato, contrapondo-o de alguma maneira aos outros dois. O critério utilizado para diferenciá-lo é ‘produzir efeitos’, sempre de uma forma não acidental, mas deliberada, proposital, intencional, o que provavelmente o aproxima da assim chamada ‘técnica retórica’ enquanto ‘operária da persuasão’, ou seja, da retórica vista pela filosofia. Ainda assim, não é comum que se atribua à alçada dessa técnica/arte os efeitos produzidos no próprio orador, tampouco em outras pessoas (quais seriam?) fora a audiência, como Austin o fez. Logo, de algum modo, o perlocucionário escapa da circunscrição filosófica convencional da retórica como ‘operária de persuasão’ para se encaminhar em direção à performance da logologia sofisticada, também chamada de ‘terceira dimensão da linguagem’ ou de ‘estatuto sofisticado’, enigmaticamente descrita por Lyotard: “Não é o destinatário quem é seduzido pelo destinador. O destinador, o referente, o sentido não estão menos sujeitos à sedução exercida do que o destinatário” (LYOTARD, 1983, §148).

Austin tenta traçar sua linha divisória tendo como marco o ‘efeito’. Ele já havia alegado que “isso não parece impedir que tracemos uma linha onde desejarmos para nossos propósitos atuais” (AUSTIN,

1980, p.114).⁶⁹⁰ Assim, a linha divisória entre perlocucionário e ilocucionário assenta-se sobre o efeito, onde continuamente é reforçada e, ao mesmo tempo, consegue empreender fuga, evadindo-se desse controle do marco. Porém, Austin ao menos reconhece que “a diferença entre ilocuições e perlocuções parece, mais que tudo, propensa a criar problemas” (AUSTIN, 1980, p.110). Por sua definição, enquanto o ilocucionário faz algo “no dizer” (*in saying*), tendo assim uma ‘força’ e podendo ter ‘felicidade’ ou ‘infelicidade’ na efetivação; o perlocucionário faz algo ‘mediante o dizer’ ou ‘por meio do dizer’, tendo um ‘efeito’, logo ocasionando consequências (de maneira geral, mais próximo da felicidade que da verdade). Além de mostrar-se uma tarefa espinhosa separar *precisamente* a ‘força’ (ilocucionária) do ‘efeito’ (perlocucionário), mais curioso ainda é que, para o ilocucionário efetivar-se ou efetivar sua ‘força’, ou seja, para ter ‘felicidade’ em sua realização, necessita invariavelmente estar associado a efeitos (“*bound up with effects*”).

Uma forma de tentar sair dessa confusão é atribuir ao (ato) ilocucionário uma (inter)ligação ou associação com efeitos, mas não necessariamente sua produção, cuja função seria do perlocucionário. Em outros termos: algo extrínseco no primeiro caso, intrínseco no último. Não estou seguro até que ponto isso decididamente auxilia a nos desenredar, caro leitor, ou nos emaranha ainda mais em tal embaraço. Sigamos a linha argumentativa de Austin, iniciando por sua explicitação de que há três distintas maneiras através das quais atos ilocucionários se (inter)ligam a efeitos:

Então, aqui estão três maneiras – assegurar a compreensão, obter efeito, e solicitar uma resposta – nas quais atos ilocucionários são *associados* a efeitos; e estes são todos distintos da *produção de efeitos* que é característica dos atos perlocucionários. (AUSTIN, 1980, p.118)

Passemos agora a uma maior averiguação de cada uma delas, partindo das próprias análises austinianas:

1) Assegurar a compreensão (*securing of uptake*)

Um ato ilocucionário não terá sido realizado com felicidade, ou com sucesso, se um certo efeito não for produzido. Isso não significa que por isso o ato ilocucionário seja ele mesmo a produção de um certo efeito. Simplesmente, não se pode afirmar que eu adverti minha audiência se ela não compreendeu minhas palavras ou não as tomou em um certo sentido. Um efeito deve ser produzido sobre uma audiência

⁶⁹⁰ “It does not seem to prevent the drawing of a line for our present purposes where we want one” (AUSTIN, 1980, p.114).

para que um ato ilocucionário possa ser considerado realizado. (AUSTIN, 1980, p.115-116, tradução da autora)

O argumento de Austin mostra-se claramente: se não houver segurança de que a audiência (singular ou plural) ouviu e compreendeu bem o que o locutor falou, então não há a produção de efeitos necessária para a efetivação do ato ilocucionário. Isto quer dizer, se nenhuma pessoa compreender que alguém as advertiu ou se desculpou ou abriu a sessão, é como se esse alguém não tivesse dito nada. Para Cassin, o papel da audiência é proibitivo, assim como na retórica vista pela filosofia: a audiência tem que entender exatamente como intencionado pelo locutor, senão está proibida a realização do efeito. Também se atribui um alto valor à casuística (dilemas morais apresentados em casos cotidianos). Ela se questiona em tom irônico: “Poderíamos batizar quando estamos mudos, ou em língua estrangeira?” (CASSIN, 2010, p.33).

2) Obter efeitos (*taking effects*)

‘Obter’ ou ‘alcançar’ um efeito não deve em hipótese alguma, conforme Austin, ser confundido com ‘produzir consequências’. O exemplo citado evidencia isso:

‘Eu batizo este barco de *Rainha Elizabeth*’ tem como efeito somente nomear ou batizar o barco; e certos atos em seguida – como chamá-lo de *Generalíssimo Stalin* – serão agora nulos e inexistentes. (AUSTIN, 1980, p.115-116, tradução da autora)

Cassin vê exatamente nessa passagem traços de uma certa arbitrariedade e retoma a frase anteriormente citada de Austin para, agora sim, completá-la:

Isso não nos impede de traçar um linha onde desejamos, onde nos seja conveniente, isto é, entre a finalização do ato ilocucionário e todas as suas consequências depois disso. (AUSTIN, 1980, p.114)

Cassin, portanto, indaga-se: “Onde acaba precisamente o efeito sobre o mundo?” (CASSIN, 2010, p.34).

3) Pedir uma reação (*inviting response*)

Aqui, quanto mais Austin procura distinguir a reação do ilocucionário (em questão) da reação do perlocucionário, mais as dificuldades parecem se acentuar, até mesmo por envolver uma (re)ação do ‘outro’ perante o locutor. Os exemplos comprovam essa dificuldade ou tarefa no mínimo espinhosa. Entre eles, a tentativa (linguística?) de diferenciar peremptoriamente “Eu ordenei e ele obedeceu” (*I ordered him and he obeyed*) de “Eu o fiz obedecer” (*I got him to obey*) (AUSTIN, 1980, p.117), em que a segunda enunciação seria um ato perlocucionário de persuasão, que implica elementos retóricos como

‘influenciar’, ‘impelir’ e ‘presença pessoal’. Já quanto ao referido conjunto dos atos ilocucionários que ‘pedem uma reação’, ele abrangeria, além da ordem (como na primeira sentença citada acima), algo como o ilustrado por este exemplo: “Eu o fiz fazer aquilo mediante afirmar ‘x’” (*I got him to do it by stating x*). Cassin confessa que até ela se viu bem confusa nesse emaranhado, a ponto de não insistir mais tanto em traçar esta linha que separa força de efeito.

Expusemos acima, a partir das chamadas “três maneiras do ilocucionário se (inter)ligar a efeitos”, o estorvo extremo que foi (tentar) separar o ilocucionário do perlocucionário, sobretudo no que se refere aos ‘efeitos’. Comentamos também que esse embaraço, longe de ser negado por Austin, foi diversas vezes reconhecido e assumido por ele:

‘No dizer que *eu iria matá-lo, estava ameaçando-o.*’

‘Por dizer que *eu iria matá-lo, assustei-o.*’

Essas fórmulas linguísticas fornecer-nos-ão um teste para distinguir atos ilocucionários de perlocucionários? Não, elas não nos fornecerão (AUSTIN, 1980, p.122).

Elas são, na melhor das hipóteses, testes muito escorregadios⁶⁹¹ ⁶⁹².

Os exemplos austinianos somente confirmam que paradigmas categóricos de enunciados mostram-se difíceis – se não impossíveis – de se achar. O mesmo se aplica também a qualquer critério gramatical que parecesse ‘definitivo’, pois, no final, acaba expondo sua frouxidão. Um dos próprios critérios-base de Austin, a definição ‘no dizer’ (*in saying*) distinguida de ‘mediante o dizer’ (*by saying*), aparentemente capaz de separar ilocucionário de perlocucionário, na verdade não se apresenta tão apta assim.

A Benveniste (1963, p.274) causa estranhamento e espanto Austin não haver se detido no único critério seguro a seus olhos: “Um enunciado é performativo porque ele nomeia o ato performado, donde *Eu* pronuncia uma fórmula contendo o verbo na primeira pessoa do singular do presente”. Não obstante, para Cassin, Austin se ateu de alguma forma a esse critério e a esse tipo de teste, especialmente na fase inicial das conferências, quando o empregou com precaução para

⁶⁹¹ *Ibidem*, p.131

⁶⁹² No original inglês (AUSTIN, 1980, p.122 e 131):

“ ‘In saying *I would shoot him I was threatening him*’. ‘By saying *I would shoot him I alarmed him*’. Will these linguistic formulas provide us with a test for distinguishing illocutionary from perlocutionary acts? They will not. (...) These formulas are at best very slippery tests.”

fornecer uma “lista dos verbos performativos explícitos”, os quais poderiam ser, segundo ele, da ordem “de dez elevado à terceira potência” (AUSTIN, 1980, p. 149), ou seja, da ordem de mil. Ainda que tais verbos de fato estivessem conectados a atos ilocucionários⁶⁹³, aquilo que não está sendo levado em conta (e parece decisivo) é que, depois da *metamorfose-marinha*, em vez de se falar em ‘enunciados’, passa-se a tratar de ‘atos em situação’.

Façamos jus às investidas austinianas: há outro critério atribuído exclusivamente ao ato ilocucionário, fazendo-o singular perante o perlocucionário: a convenção.

Os atos ilocucionários são convencionais, enquanto os perlocucionários não o são.

(...) O ato ilocucionário não é constituído essencialmente pela intenção ou pelo feito, mas sim pela *convenção* (que é, sem dúvida, um feito).

(...) Há claramente uma diferença entre aquilo que consideramos a produção real de efeitos reais e aquilo que vemos como meras consequências convencionais. (AUSTIN, 1980, p.121, 127 e 103).

Em todo caso, e nisso me parece que Bárbara Cassin tem razão, esse critério da convenção, que separa ‘efeitos reais’ de ‘consequências tradicionais’, antes de esclarecer ou elucidar tudo, muito provavelmente obnubila, cobrindo com mais nuvens ou névoas, o claro e límpido céu (se é que isso existe) que está entre o ilocucionário e o perlocucionário.

Segundo Cassin, caímos de novo no “arbitrário da linha” que é traçada onde lhe convém e lhe é adequado. Afinal, como exemplo, quando alguém diz “sim” e se casa, quais seriam as ‘consequências convencionais’ (da convenção ‘casamento’) que não deveriam de forma alguma ser misturadas com os ‘efeitos reais’ de se casar? E a retórica, já que mais próxima do perlocucionário, é concebida, então, sem convenções? Não poderiam ser convenções retóricas a *endoxa* (na esteira de Aristóteles, as crenças comumente sustentadas ou aceitas por sábios ou antigos e influentes retores) e o *tópos* (também na esteira de Aristóteles, uma tradução seria ‘lugar comum retórico’, isto é, um método normalizado de construir ou tratar um tema ou argumento para que se possa ganhar o apoio da audiência)? Ou a retórica é movida simplesmente, mais uma vez, pela intenção de enganar? Quem sabe não seja tão simples assim traçar uma linha divisória entre efeito, consequência e convenção.

⁶⁹³ *Idem*

Entretanto, a própria metamorfose-marinha fez com que se olhasse para trás e se visse quanta arbitrariedade estava incrustada nessas distinções. Passar de enunciados a atos de linguagem de fato significou uma mudança radical, capaz de, desde dentro da própria teoria anterior, implodir as diferenças estanques não apenas entre constativo e performativo; locucionário, ilocucionário e perlocucionário; como ainda – e especialmente – a diferença entre performance do ato locucionário e performativo.

7.6 EFEITOS DA HIPÓTESE PEDAGÓGICA DE MS

Retomemos a linha argumentativa de MS. O fato de se considerar, partindo de seus comentários educacionais preliminares, a língua de escola *artificial* (no sentido de funcionalizada ou ‘purificada’), a qual faz com que a próxima geração possa (re)nomear o mundo, tornando-se uma nova geração; significa que, independente de qual língua seja falada na escola, ao se converter em língua escolar, certas operações (pedagógicas) se impõem sobre ela. Isso acarreta alguns efeitos que serão esboçados a seguir.

Primeiro: não envolve apenas artificialidade, mas também arbitrariedade e contingência a escolha da língua de (uma) escola, posto que se suspende a ligação (e sua respectiva expectativa) com a língua materna e paterna. Para haver educação escolar, embora haja genealogia linguística – e portanto encargos para com a família e/ou nação –, até por imposição ou jogos de poder, essa ‘herança’ tem que ser suspensa ou interrompida. Assim, embora arbitrária, a decisão de ter uma língua escolar “impõe responsabilidades pedagógicas” (MS, 2017, u.v., p.11). Para sumariar: como fazer escola denota pôr em questão o que (pré-) define ou destina a vida de alguém, quer dizer, emancipar (na esteira de Rancière), ao invés de (somente) acatar ou obedecer tal pré-definição; deveria haver na escola “pelo menos a profanação da língua materna (da família)”⁶⁹⁴. Ou seja, a língua primeira que se aprende a falar viraria matéria de estudo (‘língua escolar’ na segunda acepção).

Segundo efeito: seria responsabilidade da escola, à parte do amor pela próxima geração, balancear de alguma maneira a diferença de posição inicial entre alunos. Explicamos melhor: posto que, dependendo de qual língua for eleita para ser a escolar, os níveis de proximidade ou conhecimento dela (de acordo com as origens dos alunos) serão bem díspares, cabe à escola equilibrar essa disparidade inaugural. MS

⁶⁹⁴ *Idem*

alertam para que não se converta isso de forma apressada em uma questão sócio-política de “imposição cultural”, “raciocínio deficitário” ou “tratamento imposto”, pois aqui está sendo tratada pedagogicamente. Evita-se então essa abordagem crítica da língua escolar “em termos de maioria ou minoria, família ou língua oficial”⁶⁹⁵. Já que cabe à escola ensinar a língua escolar, há de se preocupar com uma compensação das posições (de safda) desiguais; essa preocupação não é social, senão “primeiramente didática”.

Terceiro efeito: a conversão da língua materna ou paterna em matéria de estudo, começando, em consequência, “a gaguejar, hesitar, desfazer-se, tornar-se analisada, estar invertida, recomposta, recriada”⁶⁹⁶, ou seja, passando de (ser) materna ou paterna à (ser) língua de estudante. De forma similar à existência de gerações, comumente vistas como (pré-)dadas por (lei da) natureza, mas que se formam na (radicalidade que há na) *skholé*; a língua materna e paterna, embora pareçam pré-existentes, somente surjem quando (são) confrontadas com a língua escolar (artificial). Assim como a sociedade pode virar, na escola, matéria de estudo ou interesse, o mesmo se passa com a (chamada) língua materna ou paterna. Quem sabe esta não seja a “primeira responsabilidade para com a próxima geração: gramaticalizar a língua paterna ou materna”⁶⁹⁷, para possibilitar seu estudo e exercitação, isto é, o relacionamento com ela, não (meramente) a imersão nela ou a absorção por ela.

Nessa terceira consequência, subentende-se a relevância da *escrita* para que a língua na escola possa efetivamente ser d(o)ada ou posta à disposição, isto é, ‘dis-posta’ sobre a mesa, (re)apresentada para lidar com, interessar-se por e dar atenção a ela repetidas vezes. Gramaticalização envolve escrita. Impossível fazer escola sem escrita. Só esta permite “retornar ao que é dito” ou (re)conhecido, “arquivá-lo, transmiti-lo, analisá-lo, começar com ele de novo” (MS, 2017, u.v., p.11). Gramaticalizar vai além do sentido estrito de estudar a gramática em si, indicando ademais “a externalização e materialização daquilo que usualmente permanece vedado (elementos, regras, definições, princípios básicos etc.)”⁶⁹⁸. Esta tese intenta justamente externalizar e materializar o que permaneceu vedado na interpretação de MS: a importância da terceira dimensão linguística para que se possa, de fato, renovar um

⁶⁹⁵ *Idem*

⁶⁹⁶ *Idem*

⁶⁹⁷ *Idem*

⁶⁹⁸ *Ibidem*, p.12

mundo. Para os belgas, gramaticalizar pressupõe uma certa *artificialidade* do (que era) natural(izado). Não naturalizamos as (dimensões das) linguagens desde que sua materialidade e força de ato *performático* (não no sentido de rendimento) se esvaneceram, conforme Foucaut (2002) aponta? Justamente essa gramaticalização que permite aos alunos se relacionarem com (algo d) o mundo e “com aquilo que os define em larga escala” (MS, 2017, p.12), sua língua (materna ou paterna). Por isso que a aprendizagem (tipicamente) escolar não deveria ser equiparada ao (atualmente vangloriado) ‘aprender fazendo’. Embora a gramática possa ser (vista como) aborrecida ou maçante, é ela que possibilita aos jovens o distanciamento do próprio mundo e da própria língua, para que não sejam deglutidos nela e por ela, mas consigam relacionar-se ou envolver-se (a distância) com ela. Antes de tudo, esperamos que a terceira dimensão também não seja deglutida aprioristicamente, para que não haja uma deglutição sub-reptícia dos alunos pela conceitualização onto-fenomenológica de linguagem.

MS aproximam-se nesse ponto da efetiva práxis educacional proposta por Paulo Freire, a qual considerava a alfabetização (ler e escrever) enquanto uma gramaticalização do mundo da vida de alguém. Isso não deixa de ser uma conversão do natural(izado) mundo da vida (diária) em um mundo escrito, passando a lidar com ele em vez de somente estar preso nele. Não há dúvidas de que há uma certa ‘emancipação’ ou ‘força política’ incorporada na escola. Força política não como instrumento de um pré-concebido projeto político, mas intrinsecamente política por um distanciamento, mediante operações escolares específicas, entre elas a gramaticalização. Enfim, o que importa é que, quando uma (determinada) escola, que de fato faz escola, define o Português como língua escolar, ao mesmo tempo já reconhece que não é nem o Português falado em casa (materno), muito menos o oficializado como língua (padrão) em algum país (Brasil, Portugal, Angola, Moçambique etc.); em consequência, espera que os estudantes consigam relacionar, comparar esse Português usado na escola ao (seu) Português falado na casa materna (família) ou paterna (Estado).

Quarto efeito (ou quarta consequência): a escola teria “que oferecer sempre mais de uma língua para ser aprendida e estudada” (MS, 2017, u.v., p.12), pois se trata de uma potente maneira de (auxiliar no) profanar a comunicação, já que proporciona a experiência simultânea da comunicabilidade e da tradutibilidade. Uma língua a mais já evita “que a língua escolar se transforme em uma ferramenta para

batizar a nova geração”⁶⁹⁹. Nessa caso, essas (outras) línguas seriam usadas naquele segundo sentido de ‘língua escolar’: como uma matéria de estudo, não só como ‘meio’, tampouco apenas como prática. Gramaticalizando (ao menos) duas línguas, permite-se “a crucial experiência de traduzibilidade”, aquela de “estar-em-meio-a ou, como Michel Serres (1997) afirma, na dobra do dicionário” (MS, 2017, u.v., p.12). Já contamos no capítulo inicial dessa tese que Serres ficou grato por ter sido obrigado, “sendo canhoto, a aprender na escola a escrever com a mão direita”⁷⁰⁰. Somente ao experienciar essa “maneabilidade”, tornando-se um “canhoto impedido” ou uma “metade concluída”, pôde constatar (de forma oposta à esperada) que esse evento foi “o mais revolucionário de sua vida”⁷⁰¹. MS veem nisso a força escolar que “nos desvia de nossa ‘direção natural’, força-nos a cruzar o rio e a deixar nosso ninho”⁷⁰².

Serres ilustra tal aprendizagem escolar com a alegoria do nadador atravessando um amplo rio, a qual, além de envolver paradoxalmente certo sofrer em conjunto com certa satisfação, possui agora mais um personagem, adicionado por MS: a língua. Imaginemos então que a margem deixada pelo nadador em sua travessia seja – nada mais nada menos que – sua língua materna, digamos o Inglês. A outra margem (em que ele chegará) poderia bem ser, então, sua língua paterna, digamos o Português (ele poderia ter vindo a residir no Brasil, por exemplo). Ele permaneceu um bom tempo na margem da qual saiu. Depois também permanecerá um bom tempo na margem em que chegar. Todavia, a gente se lembra de que aquilo que não pode (de maneira alguma) ser esquecido é precisamente o ‘meio do nado’ ou o ‘nado como meio (do rio)’, onde “qualquer sentimento de pertencimento já se foi” (SERRES, 1997, p.5), uma *terceira dimensão* (não é por acaso que se utiliza essa *mesma* expressão) ou terceiro mundo “desde o qual não se tem direção, para encontrar todas as direções”⁷⁰³, “tempo e lugar de extrema atenção”, “sendo nada mas potencial”⁷⁰⁴. Essa condição de extrema sensibilidade e atenção, em que qualquer ponto de referência não está mais fixo, mas sim se dissolve, conota bem a experiência de traduzibilidade: uma posição em que alguém habita “ambas as margens”

⁶⁹⁹ *Idem*

⁷⁰⁰ *Idem*

⁷⁰¹ *Idem*

⁷⁰² *Idem*

⁷⁰³ *Ibidem*, p.7

⁷⁰⁴ *Ibidem*, p.25

e passa “incessantemente pela dobra do dicionário”, perseguindo “o meio (...) desde o qual divergem vinte ou cem mil direções”⁷⁰⁵. Para MS, aprender outra língua dá ocasião a isto: “uma travessia pedagógica”, que passa pela “dobra do dicionário” e “envolve a experiência do que é ‘ter’ uma língua” (MS, 2017, u.v., p.13) – o traduzir.

Quinto efeito: impor línguas oficiais ou outras majoritárias domestica a língua escolar, constituindo provavelmente “a primeira e muito efetiva maneira de domar e neutralizar a escola”⁷⁰⁶. Para MS, Illich (1981/2001) ignorou isso em sua análise crítica das autoridades estatais que impõem uma ‘língua materna’ que não só destrói ou mercantiliza as línguas vernaculares ou comuns, mas ainda cria dependência das pessoas em relação ao ensino de tal língua oficial. A escola seria a instituição oficial responsável por isto: ensinar que as pessoas dependem do Estado para aprender a língua valorizada. MS veem aí uma confusão entre escola como *skholé* (ou forma pedagógica) e a instituição estatal denominada ‘escola’. Consideram, por isso, que Illich parte de uma abordagem externa e funcionalista para depreciar aspectos (ou operações) escolares reconhecidos por ele mesmo em outros momentos, entre eles a alfabetização, a visualização, a “gramática, o artifício, uma distância do oral por meio da escrita e uma distância da escrita por meio da leitura em voz alta” (2017, u.v., p.13, nota 8), todos possibilitadores do estudo. Agindo assim, segundo MS⁷⁰⁷, Illich acaba ondulando do vernáculo ao oral como se este fosse ‘natural’ ou ‘nativo’.

Quando a língua escolar vira a língua oficializada (do Estado ou de outro poder), a educação escolar vira (um tipo de) ‘socialização’, consequentemente de reprodução. Do outro extremo, temos as contrarreações (sociolinguísticas e político-linguísticas, entre elas) que, visando afastar-se dessa domesticação, criam outra: instituem uma língua minoritária, em vez da majoritária, como língua escolar. A educação escolar passa a ser, com isso, (um tipo de) contrassocialização, a qual almeja produzir “uma nova sociedade que a velha geração tem em mente para a próxima geração” (MS, 2017, u.v., p.13). Em consequência, é evidente o perigo de não haver escolarização, senão (apenas) socialização ou contrassocialização, privando a próxima geração de renovar e de ser, pois, uma nova geração. Isso não significa

⁷⁰⁵ *Ibidem*, p.6

⁷⁰⁶ *Idem*

⁷⁰⁷ *Idem*

que políticas sociolinguísticas e (consequentes) disputas político-culturais de identidade sejam dispensáveis. Significa apenas que “talvez a escola seja o lugar errado” para esse desenrolar delas, já que devem ser travadas em outro tempo e lugar, à parte do “amor por ambos: pelo mundo e pela nova geração”⁷⁰⁸.

Em conclusão, MS alertam para que não se interprete isso como uma alegação de que a escola é um “lugar seguro de paz e entendimento”⁷⁰⁹. Nada a ver com isso. Tem a ver com uma espécie de confiança deles na (possível) renovação (imprevisível) da sociedade, bem como na (possível) emancipação através da educação escolar. Uma disputa entre gerações se diferencia de – e talvez se mostre mais frutífera que – uma “guerra política ou cultural em termos de identidade (isto é, em termos da luta de Édipo entre uma língua materna e uma língua paterna)”⁷¹⁰. Só isso já seria suficiente para se d(o)ar uma oportunidade à escola e à sua língua. À interrogação: ‘Qual língua se deve falar em uma escola?’, MS respondem: “não importa, contanto que sua gramaticalização e estudo sejam admitidos junto com a gramaticalização de outra língua”⁷¹¹. E, para eles, as operações escolares implicam *per se* uma radicalidade política (bem) maior que as vigentes disputas político-identitárias sobre linguagem(ns) e cultura(s).

Avalizo praticamente todas as consequências que MS depreendem de uma língua escolar abordada – em primeiro lugar – pedagogicamente. Acrescento apenas que, assim como a escola permite, mediante gramaticalização, estudo e exercício, que se *relacione* com as línguas paterna e materna, e não que se seja simples e completamente *absorvido* por elas; a terceira dimensão da língua escolar permite, por seu estudo, exercitação e consideração (não desconsideração), que se relacione com o *mundo*, e não que a língua de escola seja completamente absorvida (instrumentalizada ou funcionalizada) por ele. Mundo esse que não está somente fora da linguagem, mas também (se)(per)passapor *ela enela*. Linguagem que não apenas representa o mundo de fora, mas o (per)faz.

⁷⁰⁸ *Ibidem*, p.14

⁷⁰⁹ *Idem*

⁷¹⁰ *Idem*

⁷¹¹ *Idem*

7.7 (TERCEIRA DIMENSÃO) SOFÍSTICA: LOGOLOGIA, ENTRE ONTOLOGIA E POLÍTICA

Em sua última destas doze conferências, Austin vai se vangloriar por “deixar em pedaços dois fetiches que estou, confesso, bastante inclinado a maltratar, que são: 1. o fetiche verdade/falsidade; 2. o fetiche valor/fato (*value/fact*)” (AUSTIN, 1980, p.151, tradução da autora). Cassin aproveita esse ‘ponto de chegada’ de Austin para tomá-lo como “o melhor ‘ponto de partida’ para uma comparação com a sofística” (CASSIN, 2010, p.35), a partir de dois exemplos retirados de sua obra anterior *L’Effet Sophistique* (1995): 1. Górgias e sua consideração do *Poema* de Parmênides como um ‘ato do discurso’, deixando assim em pedaços o fetiche verdade/falsidade, fazendo, obviamente, a felicidade ter primazia perante a verdade; 2. Górgias, no *Elogio de Helena*, ao performar, mediante sua performance, uma inocente Helena, zombando, dessa forma, do fetiche valor/fato.

7.7.1.O *Poema* de Parmênides tratado como ato de linguagem por Górgias

Em seu tratado *Sobre o não-ente ou sobre a natureza*, um claro palimpsesto do *Poema* de Parmênides, *Sobre a natureza ou sobre o ente*, Górgias opera o que poderia ser chamado, sem exagero, de ‘imitação catastrófica’, que implode o texto original desde suas próprias afirmações. Toda a operação é acerca de, ou seja, move-se em torno de, dá voltas ao redor de como se ligam o ‘ser’ e o ‘dizer’. O que o sofista expõe ou, poderíamos dizer, põe à mostra, ao tratar o discurso enquanto (um) dizer produtor de (um) ser, são as próprias operações e condições da ontologia, contrapondo a esta não uma *onto-*, senão uma *logo-logia* de tipo sofística, que assume como ponto de partida que o discurso cria ‘seres’.

A situação ou condição posta em questão apresenta-se de forma alternativa, cuja conjunção mais típica em Português seria o ‘ou’. Ou, por um lado, a visão ontológica: existe realmente um ser *a priori*, que *deve* ser dito exatamente como é: supremacia do apofântico ou constativo, reino da verdade (ela pode ser descoberta), desde Parmênides até Heidegger, de Aristóteles até um dos (vários) ‘Austins’ (especificamente aquele que preserva trilha aristotélicas). Ou, por outro lado, não existe qualquer ser dado *a priori*, que deva ser fielmente representado, mas sim existe algo (um ser que aparece) *no e pelo poema*,

isto é, o constativo não tem a supremacia, sendo o efeito de uma performance ilocucionária; o ser, portanto, é um efeito do dizer, que equivale a um ato de fala bem-sucedido, desde Górgias até (outro de alguns) Austin.

Ao escancarar a operacionalidade ontológica que o discurso parmenídico produz, caracteriza-se a passagem que o poema faz, mediante um certo uso da língua grega, de *esti* a *to on*, que poderíamos traduzir aproximadamente por “de ser/é (verbo) a “o ser” (substantivo), do verbo ao substantivo, da ação à substância, do ato à essência. Para conseguir isso, visivelmente joga com os vários sentidos que podem ser atribuídos ao grego *esti*: ‘é’ em termos de identidade ou cópula (como em “O homem é mamífero”); ‘é’ em termos existenciais, como sinônimo de ‘existir’; ‘é’ como possibilidade, no sentido de ‘É possível (que)’; ‘é’ em termos de ‘veracidade’, algo próximo de ‘é verdade que’, ‘é o caso em que’ ou ‘é verdadeiro que’.

Por fazer isso, o poema operacionaliza ou faz atuar o que poderíamos chamar, usando termos aristotélicos, a homonímia ou, como mínimo, a ambiguidade ou anfibologia. O célebre e renomado ente (*to eon*) do fragmento VIII apresenta-se agora, como efeito ou resultado do tramar e tecer articulados no texto (aliás, texto vem etimologicamente do verbo latim *tecere*: tecer, entrelaçar, entrançar). Olhando ao poema dessa maneira, está-se entendendo-o radicalmente como um “ato de fala completo na situação integral do discurso” (AUSTIN, 1980, p.148), em que cada frase (que poderia ser considerada meramente) constativa carrega *per se* uma força ilocucionária que se faz sentir, e não tratando-o (simplesmente) como uma série de declarações/asserções que podem ser verdadeiras ou falsas.

Se o *Poema* enquanto ‘ato de linguagem’ constitui-se, ao mesmo tempo, como um ‘ato de língua’ (grega), este último não seria precisamente um “ato de fala completo” (*total speech act*)? Austin, infelizmente, não levou em consideração a diferença entre as línguas, tampouco a singularidade da língua (de) que falou e em que escreveu, o Inglês do século XX.

A catástrofe – ou efeito-limite – provocada pela leitura sofisticada da ontologia pode ser descrita da seguinte forma: “se a ontologia for de fato rigorosa”, o que implica “não ser uma exceção ante a legislação instaurada por ela mesma, então ela é uma obra-prima sofisticada” (CASSIN, 2010, p.36). A importância, nesse ponto, desloca-se de um ser que supostamente já está dado, já existia antes ou sempre permaneceu lá, em direção ao ser performado no e pelo discurso. A vastidão da transformação do panorama é medido por Górgias em seu

deslocamento do princípio de identidade mais seguro: da fórmula “o ser é” ou “o ente é o ente”, agora já visivelmente abalada após a escancarada catástrofe, para uma das frases do *Tratado do não-ser*: “aquele que fala fala”, ou ainda “aquele que diz diz um dizer” (GÓRGIAS, apud CASSIN, 2010, p. 36-37). Tanto o *Poema* de Parmênides quanto o *Tratado* de Górgias são, ambos, um ato de linguagem. O que os diferencia é que, enquanto o último expõe (ou “põe sobre a mesa”, expressão de Masschelein e Simons), o primeiro “tenta esconder (ou esconder-se de) sua terceira dimensão” (CASSIN, 2010, p.37).

Nesse ponto está prenunciada uma das grandes transformações sofisticadas: do físico para o político. As evidências físicas da presença do ‘ser’, bem como da apresentação sem intermediário da ‘natureza’, que devem ser fielmente ditas por determinada sentença, desvanecem-se gradualmente. Em suma: a palavra que garante ou ratifica uma física apriorística cede espaço à ‘política’ performada no e pelo discurso. De acordo com Cassin, graças aos sofistas, chamados por Hegel de “os mestres da Grécia”, a dimensão política, ligada também à *ágora* e ao *ágon*, mas sobretudo e primeiramente ao discurso, é alcançada. Não haveria cidade sem uma (re)criação contínua da linguagem, visivelmente mais da ordem da felicidade (de sua efetivação) que da verdade.

7.7.2 Entre *Epideixis* e *Performance*: efeito retórico ou efeito-mundo?

O termo grego *epideixis*, que Cassin *intencionalmente* traduziu por ‘performance’ em um sentido amplo, sendo esta legitimada inclusive por Austin, é digno de aproximações mais acuradas ou de observações mais ‘demoradas’. É o que a autora francesa faz então (CASSIN, 2010, p.37-38). Como dito anteriormente, *epideixis* é a taxonomia atribuída pela tradição filosófica, acima de qualquer outra coisa, ao modo de discurso sofisticado. Consagrado por Platão em vários de seus diálogos, entre eles *Hípias maior*, *Hípias menor* e *Górgias*, e caracterizado em oposição ao diálogo de perguntas e respostas estimado por Sócrates, refere-se ao discurso operado por Górgias, Pródico e Hípias, entre outros sofistas. Nos diálogos platônicos em que aparece, difícil o leitor perceber que ali está a *epideixis*, pois as traduções – na esteira da *homonímia* e da *ambiguidade* – traduzem-na por uma série de termos (ou até frases) distintos: ‘série de coisas belas’, ‘sessão discursiva’, ‘nova sessão’, ‘esse prazer’, ‘apresentação’, ‘demonstração’ etc.

Ainda que para Platão (ou para um certo ‘platonismo’) a discursividade da *epideixis* só pudesse ser repetida, isto é, reproduzida expressamente tanto em sua formulação quanto na enunciação; na verdade o melhor seria entendê-la contrastando-a à *apodeixis*. Ambas contêm o radical *deixis* em sua estrutura lexical, o qual quer dizer algo próximo de ‘a indicação’, ‘o dedo apontado’, a ‘mostra’, o ‘mostrar’. A ‘*apodeixis*’, preenchida pelo ‘*apo-*’ que denota basear-se, fundamentar-se ‘naquilo que é mostrado’ ou ‘a partir dele’, quer dizer então a técnica/arte de ‘demonstrar’. Uma boa tradição filosófica, desde a ontologia até no mínimo a fenomenologia, ancorou-se nessa ‘arte de demonstrar’, na qual predomina claramente o apofântico ou constativo, alicerçado pela descoberta da ‘verdade’.

Já a *epideixis*, por sua vez, constitui-se a técnica ou arte de mostrar ‘perante (os olhos)’, ‘diante dos olhos’, como também ‘a mais’, ‘somado’, ‘ainda mais’, de acordo com os dois amplos sentidos do prefixo de origem grega ‘*epi-*’. Mostrar ‘perante’ os olhos significa mostrar aos olhos de todos, em público, isto é, ‘tornar público’ por meio de uma manifestação, uma exposição. Claro que aí pode estar implicada uma força à mostra ou demonstrada, por exemplo quando Tucídides expõe a disposição de um exército. Um dos usos mais curiosos da palavra por Aristóteles fora da obra *Retórica* aparece na *Política*, em que se narra a *epideixis* feita pelo velho sábio Tales ao tornar pública sua sabedoria.

Como se repreende a inutilidade da filosofia por causa de sua pobreza, conta-se que, tendo previsto, graças a seus conhecimentos em astronomia, que haveria uma colheita abundante de olivas, Tales gastou, ainda no inverno, o pouco dinheiro de que dispunha pagando caução para alugar todas as prensas de azeite de Mileto e Quios. Na falta de qualquer demanda ou licitante, ele as locou a baixo preço. Chegado o momento, como se procurava ao mesmo tempo e sem demora muitas prensas, ele as sublocou ao preço que queria. Graças à grande fortuna que adquiriu, provou que é fácil ao filósofo enriquecer quando deseja, mas que esse não é seu objeto de zelo. (ARISTÓTELES, *A Política*, 1259a)

Para Aristóteles, portanto, Tales fez *epideixis* (mostra, exposição) de sua sabedoria ao enriquecer através de uma previsão da lei da oferta e da procura, de um conhecimento astronômico, bem como de uma consideração do curso do tempo e dos valores, não só do iminente momento presente.

Porém, conforme dito anteriormente, ainda há um segundo sentido de *epideixis*, qual seja, o de ‘mostrar a mais’ ou ‘mostrar ainda

mais'. Isso porque, quando se utiliza algo como paradigma ou exemplo a ser exposto, esse algo pode ser sobrestimado, superestimado ou elogiado. Sejamos cautelosos para não julgar isso como algo 'mentiroso' (olha a condição de verdade de novo querendo sobrepujar), senão como algo que, embora próximo de uma *hýbris* ou descomedimento – como o “fazer de uma mosca um elefante” dito por Luciano –, não deixa de ser (também) uma mostra 'a mais' também de si para si mesmo, seja como orador de excelência seja como poeta escultor, ambos capazes de argumentos paradoxais ou contrários. Em outros termos, poderia ser visto também como uma forma de se treinar, preparar, pôr em forma; ou de testar esse (próprio) treinamento, a preparação, os limites, ou o estar em forma.

Aquilo que de fato parece estar em questão é justamente uma 'performance' em sentido amplo, quer improvisada quer não, escrita ou oral, mas com algo imprescindível: sua relação com o artefato, o artifício (o artificial?), como ainda com o público ou audiência. A codificação aristotélica feita na Retórica restringe o sentido da performance ao 'elogio' ou 'crítica' atribuídos àquilo (uma pessoa, atividade, comunidade, objeto etc.) que é louvável/belo ou vergonhoso/feio, com vistas ao prazer. Em outras palavras, performance converte-se em 'eloquência epidítica', que se difere peremptoriamente da eloquência deliberativa, em que se aconselha sobre o útil/benéfico e o inútil/prejudicial, com base no futuro; e da judicial, na qual há um processo em que se afirma o que é justo ou injusto, apoiando-se no passado.

Para Cassin (2010, p.38-39), a ambiguidade tanto de 'performance' quanto de 'elogio' (por sinal, etimologicamente 'elogio' carrega o 'lógos') é conjugada, inter-relacionada e amplificada na sofística, cujo memorável e immortalizado exemplo seria a *epideixis* gorgiana do *Elogio de Helena*, feita em Atenas mas conhecida em todo o mundo. Nesse 'elogio-performance', ao “louvar o louvável” e “culpar o culpável”, Górgias consegue inocentar simplesmente aquela que foi categoricamente acusada e culpada por todos desde Homero. Por conseguinte, o fenômeno ou fato decisivamente estanque e consolidado chega a transformar-se em seu contrário: diante dos olhos de todos, o objeto ou a pessoa em questão se torna um efeito do *lógos* e de sua (incalculável) onipotência. Aliás, exatamente por isso que qualquer elogio a algo tem que ser, simultânea e primariamente, um elogio ao *lógos*, afinal voltamos ao ponto de onde partimos: “O discurso é um grande soberano que, com o menor e mais inaparente dos corpos, performa os atos mais divinos” (GÓRGIAS, *Elogio de Helena*, §8).

Esse marco ‘epidêitico’ de Górgias realça não se tratar somente de logologia sofística, mas também de um episódio de invenção política: a performance aí é definida como a passagem da “comunhão dos valores dentro de uma comunidade para a criação de novos valores” (CASSIN, 2010, p. 38-39). Não devemos esquecer que a comunhão de valores no interior de uma comunidade talvez se expresse mais fortemente nos valores (com)partilhados na (ou em uma) língua mediante o sentido (comumente atribuído) a palavras e metáforas. Nesse diapasão, uma possível criação de outros valores seria perverter o sentido incrustado em certas palavras e metáforas, atribuindo-lhes outros sentidos. Não é o que está ocorrendo (ou pode ocorrer) precisamente agora com ‘performance’? Não se pode fazer/dizer o mesmo à ‘escola’? À ‘sofística’? ‘Educação’? Não é o que ocorreu com Helena e sua culpabilidade?

Nietzsche provavelmente foi um dos filósofos ‘contemporâneos’, se é que podemos denominá-lo assim, que mais se esmerou em se contrapor a uma postura positivista para a qual “só existem fatos”, como se estes já fossem dados de antemão (‘objetivamente’) e já possuíssem uma significação própria, independente da perspectiva de quem os vê. Dois fragmentos póstumos nietzschianos merecem ser citados como contraponto a esse *apriorismo* dos fatos: “Contra o positivismo, que se detém no fenômeno, “só existem fatos”, eu diria: não, justamente não há fatos, apenas interpretações” (FP 1886/primavera de 1887, 7 [60]); “Não existe nenhum “fato em si”, ao contrário, um sentido precisa sempre ser projetado antes para que possa haver um fato” (FP outono de 1885/outono de 1886, 2 [149]).

Outra obra sua, *Sobre a verdade e mentira no sentido extramoral* (1873), discorre acerca da fundamentação sobre a ‘verdade’ (ou as ‘condições de verdade’ típicas do apofântico) dos valores (com)partilhados na língua mediante o sentido (comumente atribuído) a palavras e metáforas:

Até agora, só ouvimos falar da obrigação que a verdade impõe para existir: ser verdadeiro é empregar as metáforas usuais. Então, em termos de moral, ouvimos falar da obrigação de mentir conforme uma convenção sólida, de mentir gregariamente de um modo constrangedor a todos. O homem certamente esquece que é assim naquilo que lhe concerne; ele mente, portanto, de maneira determinada e segundo costumes centenários – e precisamente graças a essa inconsistência e a esse

esquecimento, ele chega ao sentimento da verdade. Sobre esse sentimento de ser obrigado a designar algo como ‘vermelho’, uma outra coisa como ‘fria’, uma terceira como ‘muda’, revela-se uma tendência moral à verdade. (NIETZSCHE, VM 1)

Não parece nos lembrar de um dos fetiches que Austin se orgulhou de ter “deixado em pedaços”, o fetiche valor/fato? Não seria este a crença de que um fato tem um valor intrínseco, por si mesmo, independente de como é visto, como se um ‘sentido essencial’ imutável já pertencesse a ele? Segundo Cassin, o que o início do *Elogio de Helena* testemunha e começa a operar ou performar é justamente esse deslocamento (acima referido como ‘passagem’) do compartilhamento de um sentido ou de uma visão imobilizado(a), endurecido(a), para a criação de outros valores e sentidos. Um dos processos ‘litúrgicos’ que abrem textualmente tal travessia é a frase “venham passar de um lado a outro em meu discurso” (GÓRGIAS, *apud* CASSIN, 2010, p.39), mediante a qual o narrador convida o interlocutor ao espetáculo onde se abre ou performa um outro mundo, elogiando ao mesmo tempo a poesia por chamar a atenção ao ‘ato de linguagem’ em vias de se performar. Aproximemo-nos, então, um pouco mais do começo desse ‘espetáculo’ apresentado ou, melhor dizendo, posto em cena:

(1) Ordem, para a cidade, é a excelência de seus homens; para o corpo, a beleza; para a alma, a sabedoria; para a coisa que se faz, o valor; para o discurso, a verdade. Seu contrário é a desordem. Homem, mulher, discurso, obra, cidade, coisa, é preciso, para o que for digno de elogio, fazer a honra de um elogio; para o que for indigno de elogio, destinar-lhe uma culpa; pois culpar o louvável ou louvar o culpável é do mesmo erro e da mesma ignorância.

(2) Ao mesmo homem é próprio dizer com retidão o que for necessário e contradizer (...) esses que culpam Helena, mulher que reúne, em uma única voz e uma única alma, a crença dos ouvintes dos poetas e o ruído de um nome que carrega lembrança de desgraças. Eu quero, dando lógica ao discurso, fazer cessar a acusação contra essa de quem se ouve tanto mal, demonstrar que os que a culpam se enganam, mostrar a verdade e pôr fim à

ignorância. (GÓRGIAS, *apud* CASSIN, 2010, p.39; 2005, p.294)

A impressão que os dois parágrafos acima nos passam é de uma aproximação maior da escorregadia fronteira entre o ‘perlocucionário’ e o ‘ilocucionário’. Lembro que Austin entende o perlocucionário como efeito retórico sobre o outro através do dizer (*by saying*), por isso não seria demais denominá-lo ‘subjetivo’⁷¹². Já o ‘ilocucionário’, muito provavelmente o mais atuante ou ativo dos atos de linguagem, seria aquele que, no dizer (*in saying*), transmuta de forma direta o (estado do) mundo por meio de uma ‘força’ capaz de um (imediate e objetivo) “efeito-mundo” (CASSIN, 2010, p.40), transpondo ou excedendo, de qualquer forma, quaisquer intenções ou efeitos perlocucionários deliberados. Afinal, questiona-se Cassin, para as (re)leituras e (re)interpretações seguintes de Helena, desde o tragediógrafo Eurípedes, passando pelo austríaco Hugo von Hofmannsthal, “a inocência de Helena seria doravante um valor ou um fato” (CASSIN, 2010, p.40)?

7.7.3. Perspectivas que se abrem

7.7.3.1. Uma possível genealogia ao performativo: “Eu te abraço os joelhos”/ “Este é o meu corpo”/ “A sessão está aberta”

Para concluir, Cassin propõe indicar dois direcionamentos que principiou a investigar a partir do enredamento, embaralho ou confusão austiniana que, a ela, serviu-lhe de impulsionador ou trampolim. O primeiro deles é uma ‘genealogia do performativo’, relacionando-o com a performance e com o ‘ato integral de fala/discurso’ (*total speech act*). Seguindo a linha de Jespersen, o qual concebeu uma chamada “linguagem primitiva”, Austin chega a fazer uma espécie de ‘linha evolutiva’ para os performativos:

(...)historicamente, do ponto de vista da evolução da linguagem, o performativo não apareceria senão depois de certas enunciações mais

⁷¹² Não custa lembrar aqui a própria definição de Austin, já citada anteriormente: “Em terceiro lugar, nós podemos ainda performar *atos perlocucionários*: aquilo que provocamos ou logamos *mediante* dizer algo, tais como convencer, persuadir, dissuadir e até mesmo, posso dizer, surpreender ou enganar” (AUSTIN, 1980, p.109, IX conferência).

primárias(...), os ‘performativos implícitos’, incluídos (enquanto partes de um todo) na maioria dos performativos explícitos (...) (‘eu farei’, por exemplo, teria aparecido antes que ‘prometo que farei’).(AUSTIN, 1970, p.92 e 149, tradução da autora)

Além do discutível embasamento em uma visão evolucionista, a aplicabilidade dela ainda alcançaria a distinção entre constativo e performativo, os quais não se constituiriam, assim, dois polos extremos, senão precisamente a continuidade de uma “evolução histórica”. Como contraponto a isso, Cassin sugere diferenciar três períodos em que três modelos de performativo em sentido estrito evidentemente aparecem: “um performativo pagão, poético e político; um cristão, religioso e sacramental; e um secularizado, socializado ou sociologizado” (CASSIN, 2010, p.40).

Como o primeiro seguramente, segundo ela, é o mais incomum, merece que se debruce sobre ele com (pelo menos) um pouco mais de calma e paciência. Tal performativo pagão deriva, por um lado, etimologicamente do grego *kerdos*, ‘proveito, benefício, ganho, vantagem’, e por outro, de Ulisses no canto VI da Odisseia, quando, ao ver Nausícaa, dedica-lhe este discurso vencedor: “eu te abraço os joelhos”, ao invés de abraçar de verdade os joelhos, visto que estava nu, com apenas um ramo cobrindo a parte íntima.

Ante Odisseu se detém, enquanto ele reflete, indeciso, se, suplicante, os joelhos da bela menina abarcasse, ou, como estava, de longe a implorasse com termos melífluos, para mostrar-lhe a cidade e, também, qualquer roupa ceder-lhe. Tendo assim, pois, refletido, afinal pareceu-lhe mais certo de onde se achava, de longe, afetuosa linguagem falar-lhe, não fosse a jovem zangar-se, ao querer abraçar-lhe os joelhos. Por isso tudo, dá início ao discurso afetuoso e pensado: ‘Os joelhos ora te abraço, senhora, é mortal ou divina? (...)pois meus olhos jamais contemplaram tão nobre vergôntea entre quaisquer mortais; reverente me deixa tua vista. Uma só vez coisa igual contemplei: justo às aras de Apolo, na ilha de Delos, rebento viçoso de esbelta palmeira. (...) Da mesma forma fiquei muito tempo enlevado em mirá-la, pois uma planta como essa jamais pela

terra nascera. Dessa maneira te admiro, mulher, extasiado, mas temo Ir abraçar-te os joelhos, conquanto por males premido'. (HOMERO, *Odisseia*, canto VI, versos 141-149, 160-169, trad. Carlos Alberto Nunes).

Assim, se receia de alguma forma assustá-la caso fosse de fato abraçar-lhe os joelhos, posto que estava nu, mas simultaneamente deseja abraçá-los, a maneira que encontra é *dizer* que os abraça. Essa fala não poderia ser considerada um 'ato de linguagem' extremamente parecido com o 'performativo'? Na quarta parte da última conferência, Austin vai categorizar atos similares a esse como "comportamentais" (*behabitives*). Tomemos a título de exemplo a fala "Eu os cumprimento" ou "Eu os saúdo", que facilmente pode substituir o próprio cumprimento ou a própria saudação. Austin assevera: "'Eu o saúdo' pode vir a substituir a própria 'saudação', e se transformar em uma enunciação performativa pura. Dizer 'eu o saúdo' é saudar você" (AUSTIN, 1980, p.81, tradução da autora).

Atribuir a Ulisses (ou a Homero) este *ato inaugural* está longe de querer dizer com isso que ele de alguma forma foi o primeiro a fazê-lo ou inventá-lo, até porque seria absurda tal afirmação, posto que provavelmente muitas saudações e súplicas apenas verbais, não (meramente) gestuais, muito provavelmente já deveriam ter sido feitas. Também não estamos preocupados em saber 'quem fez pela primeira vez' ou 'quem inventou'. O paradigma incorporado em Ulisses, por meio da escrita de Homero, está precisamente em chamar a atenção ao *kerdos* (lembra-se dele?), 'proveito, benefício, ganho, vantagem', ao se trocar o 'ato em si', o qual poderíamos chamar de 'ato real' ou 'ato da coisa', pelo 'ato de fala', também chamado 'ato de linguagem' ou 'ato de discurso'.

Entra em cena, na situação narrada acima, um 'performativo pagão', no qual as condições de felicidade podem ser delineadas como segue: é preciso o cosmos para sua efetivação, ou ao menos esta se dá inserida em uma cena de analogia com as forças cósmicas, bem como entre homem e deus, o que aponta o dedo a (ou mostra, como a *deixis*) certa intercambialidade ou permeabilidade entre divino, humano, animal, vegetal, mineral e elemental. Ulisses, um homem viril, másculo, varonil, não é também e simultaneamente um deus, um leão das montanhas, uma dádiva pilhada das ondas? Nausícaa, por sua vez, é uma jovem moça, mas não seria também, ao mesmo tempo, um deusa, uma

ave, uma planta viçosa, o tronco juvenil de uma palmeira vizinha ao altar de Delos (à qual Ulisses a compara)?

A perturbação de Ulisses deságua no inventivo artifício de modelar como (seria melhor) abraçá-la nos joelhos, os quais são símbolo da energia vital e do poder ou força de criar (segundo CHANTRAINE, 1951). O ‘guerreiro’ decide, então, por um gesto suplicante, sem assustá-la: um ato discursivo que performa o abraço. Contrariamente à visão monoteísta, uma visão pagã considera que tanto eu quanto o outro que se encontra à minha frente podemos ser *divinos*, ou seja, um deus. Nesse sentido, embora por isso o pagão seja a legítima autoridade de si, isto é, precise apenas da autorização de si mesmo para fazer ou não fazer algo, deve todo respeito ao outro (humano-divino) que está diante de si. Tal divinização do outro aparece tanto na fala de Ulisses – “Os joelhos ora te abraço, senhora, é mortal ou divina?” – quanto na de Nausícaa – “agora, ele se parece com os deuses dos campos celestiais” (canto VI, v.243).

Lyotard (1977, p.43), curiosamente, cita como exemplo de um deus pagão “um narrador eficaz”.⁷¹³ Ao ser autor, a própria pessoa passa a ser juiz de si, ou seja, somente o seu próprio aval é necessário para fazer (ou não) algo. Através da autorização do poder dela mesma, cada um pode se permitir, portanto, ser um deus. Não podemos nem devemos esquecer, entretanto, dois aspectos decisivos: primeiro, não é qualquer autor que se torna um deus, senão o ‘narrador eficaz’. ‘Eficaz’ aqui está a milhas de distância do sentido que lhe é atribuído à produtividade exacerbada no neoliberalismo globalizado. Estaria mais próximo de algo como ‘efetivo’, ‘seguro’, ‘excelente’ e, até mesmo, ‘persuasivo’ (não no sentido pejorativo, mas sim no de ‘sedutor’). Eu (não a autora) tomo a liberdade de adicionar ainda que, para conseguir ser ‘divino’ ou narrar efetivamente, há, em suma, dois pressupostos: considerar o *lógos* divino, capaz de performar obras divinas (conforme Górgias, lembra-se?); e, obviamente, performar, mediante a escrita, alguma obra divina. Esta seria a eficácia, ou melhor, a ‘efetividade narrativa’ do ‘narrador eficaz’.

Para uma compreensão melhor do chamado ‘performativo pagão’, iremos contrastá-lo agora aos outros dois ‘modelos’ ou tipos propostos por Cassin de performativo: o cristão, nitidamente religioso e sacramental; e o secularizado, costumeiramente sociologizado. O terceiro versículo bíblico do livro do Gênesis traz a expressão hebraica *yehiy 'or*, latinizada como *fiat lux*, a qual significa aproximadamente (e

⁷¹³ “Um deus pagão é, por exemplo, um narrador eficaz” (LYOTARD, 1977, p. 43).

bem antes de virar marca de fósforos, ganhando outro sentido utilitário) “faça-se a luz”, ou “haja luz”. Uma sucedânea fórmula sacramental muito presente no Cristianismo até hoje é “Este é o meu corpo”. Aquilo que Cassin (2010, p.42) gostaria de salientar, e que marca uma diferenciação perante o tipo pagão, é que no performativo cristão quem dá o aval é ‘Deus’, o único Deus, que pronuncia por si ou permite que (o) seja pronunciado, por intermédio de sua instituição (a Igreja) e hierarquia autorizadoras. A condição de felicidade se submete, dessa forma, a esse deus único e todo-poderoso.

Já no ‘performativo secularizado’, também chamado de ‘moderno’, cujo exemplo típico aparece em “Eu declaro a sessão aberta”, a felicidade do ato depende da organização social e da autoridade judiciária que se confere (ou não) a quem pronuncia (ou escreve) isso. O performativo se vincula, então, primeira e primariamente a determinantes sociológicos. Para Pierre Bourdieu, a título de exemplo, a ‘força performativa’ da linguagem invariavelmente se engancha a coerção de leis, regras, costumes ou circunstâncias sociais. Logo, a *vis performativa* não se ancora nas “propriedades intrínsecas do próprio discurso”, senão nas “condições sociais de produção e reprodução (...) de reconhecimento da língua legítima” (BOURDIEU, 1982, p.113). *Grosso modo*, e em especial em rituais jurídicos, a sessão só pode e deve ser aberta por aquele a quem se confere poder, por meio de leis ou regras, para exercer sua autoridade e declarar aberta alguma sessão.

7.7.3.2. Entre enunciação e significante

Jaques Lacan, em sua obra *L'Etourdit (O Aturdido)*, começa com uma enigmática frase anteriormente escrita na lousa: “O que alguém diz resta esquecido atrás daquilo que é dito naquilo que foi ouvido”⁷¹⁴ (LACAN, 1973, p.449-450). ‘Aquilo que alguém diz’ pode ser considerado tanto um ‘ato de fala’ (*speech-act*) quanto uma enunciação (*utterance*), duas categorizações ou dois ‘entes’ (se é que podemos nomeá-los assim) cuja relação soa tão complexa quanto a que existe entre performance e performativo, mas não tão teorizada por Austin quanto esta. Para Cassin (2010, p.42), outro grande “canteiro” foi aberto: as categorias austinianas, assim como sua forma de (re)colocar em xeque os dois fetiches, em prejuízo da ‘verdade’ e em honra à

⁷¹⁴ “Qu’on dise reste oublié derrière ce qui se dit dans ce qui s’entend” (LACAN, 1973, p.449-450).

‘felicidade’, de alguma forma serviram de farol orientador a várias práticas linguístico-discursivas presentes na denominada ‘psicanálise’.

Assim como Benveniste definiu o performativo, como já mencionado antes, afirmando: “O enunciado é o ato” (BENVENISTE, 1963, p.274), ele também se deslumbrou com a singularidade psicanalítica, a qual Lacan aclamou como um “diagnóstico bem feito”, expressando:

Qual é então essa ‘linguagem’ que tanto age quanto exprime? (...) O inconsciente utiliza uma ‘retórica’ genuína, que, como o estilo, tem suas figuras, e o velho catálogo de tropos fornecerá um inventário apropriado aos dois registros de expressão. (BENVENISTE, 1966, p.77 e 86)

Tal deslumbre provavelmente foi influenciado pelo artigo de Freud publicado em 1910, intitulado “Sobre os sentidos antitéticos das palavras primitivas”. Segundo Cassin, a experiência e reflexão sobre o performativo estaria, então, desde o começo associada ao que ela denomina uma “homonímia motivada”: “Linguagem como ato, homonímia, retórica, metáfora, metonímia: puxamos o fio e vem o novelo inteiro” (CASSIN, 2010, p.43).

O fio que Lacan teria seguido, puxado ou performado, operando sobre ele, descrevendo-o e, ao mesmo tempo, fabricando-o, é este: no estofamento geometricamente desenhado da linguagem, em um dos pontos a enunciação e o significante aparecem interligados, enlaçados na ou pela interpretação e sua escansão. Talvez por isto o *L’Étourdit* seja tão complicado, ou até mesmo inaudível (a cera nos ouvidos, recorda-se?), para um aristotélico ortodoxo: a homonímia, ao invés de execrada, volta a ser posta em seu lugar, sob os auspícios do ‘ato de linguagem’. A homonímia, com todas suas relevantes implicações incrustadas na ampliação de sentidos, sob a égide do ato de linguagem, não aparece apenas enunciada, mas sobretudo inscrita, inclusive no título, que a diz e inscreve. O termo ‘aturdido’ (*étourdi*), tanto em Português quanto em Francês, comporta-se como uma homonímia (forma gráfica ou fônica igual com significados diferentes) na medida em que, entre vários significados, podem querer dizer ao menos dois: 1. atordoado, no sentido de perturbado, desnordeado; 2. maravilhado, em termos de assombrado ou impressionado.

Já a ‘brincadeira’ ou transgressão feita em Francês, transformando *étourdi* (aturdido) em *etourdit* (‘aturdito’), mantém a

homonímia, posto que ambos se pronunciam da mesma maneira (o fonema é o mesmo). Uma pena que em Português a homonímia não se mantém, passando a ser uma paronímia (pronúncias próximas), já que o fonema /d/ é substituído pelo fonema /t/. Mantendo-nos no original francês, então, após essa breve explicação, poderíamos tranquilamente afirmar que se trata de uma ‘dupla homonímia’, não só como declaração/assertiva (*statement*), mas principalmente em ato (de linguagem). A segunda homonímia se assemelha muito ao procedimento ‘escultor’ de ‘esculpir’ as chamadas ‘palavras-valise’ ou palavras transfiguradas, em que se unem duas palavras pré-existentes para (per)formar um neologismo. Guimarães Rosa, por exemplo, foi um dos ‘mestres’ dessa arte ou técnica em Português, *inventando* palavras como “enxadaxim” (enxada + espadachim), “embriagatinhar” (embriagado+engatinhar), “circuntristeza” (circundante + tristeza), “sagarana” (saga + -rana) e tantas outras.

L'Étourdit (O Aturdido) lacaniano é, portanto, uma ‘homonímia-valise’ ou ‘homonímia-transfigurada’, formada por *étourdi* + *dit* (aturdido + dito). Uma interpretação possível dessa escansão, interligando com a homonímia anterior, seria: atordoado e simultaneamente maravilhado pelo (ato de algo ser) dito. Está visivelmente em jogo aí uma sensibilidade (*aesthesis*) ao discurso, àquilo que é dito, ao *lógos*. Embora o ‘dito’ seja algo paradoxal, que ao mesmo tempo impressiona e assusta, e não necessariamente preso à verdade; parece capaz, efetivamente, de operar feitos inesperados (divinos?). Ao se referir às línguas do inconsciente, Lacan alega, contrariando definições convencionais de ‘língua’: “uma língua, entre outras, não é nada além da totalidade dos equívocos que sua história deixou passar” (LACAN, 1973, p.47). Essa parte lacaniana da psicanálise mexe diretamente na ‘ferida’ aristotélica do ‘princípio da não-contradição’, posta anteriormente em xeque pelo *légein logou kharin* – ‘falar por (prazer de) falar’ – sofisticado, que preferimos denominar ‘estatuto sofisticado’ ou ‘terceira dimensão’ da linguagem. Talvez seja exatamente isso que “as categorias austinianas, em toda sua força de bricolagem, podem nos auxiliar a pensar” (CASSIN, 2010, p.43).

CAPÍTULO 8: PROFESSOR-FILÓSOFO OU FILÓSOFO-PROFESSOR

A cultura grega dos sofistas tinha crescido de todos os instintos gregos: ela faz parte da cultura do tempo de Péricles, de maneira tão necessária como Platão *não* pertence a este tempo; ela teve seus precursores em Heráclito, em Demócrito, nos tipos científicos da filosofia antiga; ela tem sua expressão na cultura elevada de um Tucídides, por exemplo: – e ela passou, por fim, a ter razão: toda expansão do conhecimento (...) *restitui* os sofistas... Nosso modo de pensar, hoje, é heraclitiano, democritiano e protagórico em um grau elevado... Bastaria dizer que ele é *protagórico*, porque Protágoras acolheu e reuniu em si as duas partes, Heráclito e Demócrito. (NIETZSCHE, FP, primavera de 1888, 14 [116]).

Retomaremos agora as principais questões suscitadas no artigo “O pedagogo e/ou filósofo? Um exercício de pensar juntos”, originalmente uma (simples) troca de *e-mails* entre Walter Kohan e Jan Masschelein entre 2012 e 2013, posteriormente publicado como ‘co-respondência’ no livro de Masschelein e Simons *A pedagogia, a democracia, a escola* (2014). Expor os posicionamentos tanto de Kohan quanto de Masschelein será frutífero para que, em seguida a cada opinião, esta tese – e sua posição – possa se inserir no debate. Vamos, então, ao recorte interessado da referida ‘co-respondência’ e à conseqüente inserção de uma ‘terceira via’ neste diálogo (aqui um *trólogo*), o qual passou a ser *público*.

Walter Kohan escreve a Masschelein, referindo-se ao artigo *Filosofia como (auto)educação: para fazer a voz do pedagogo ser ouvida* – publicado na mesma obra citada acima –, em que Masschelein caracteriza a pesquisa educacional como tendo três principais aspectos: 1. tratar de algo educacional, 2. tornar algo público e 3. transformar o pesquisador; afirmando ainda que a pesquisa filosófica de verdade é, também, uma pesquisa educacional. Kohan alega que esse tema sempre o fascinou e que, se por um lado vê a filosofia *como* educação, não podendo separar as duas, por outro não tem tanta clareza nem certeza se as questões ‘o que é filosofia?’ e ‘o que é educação?’ teriam as mesmas respostas, provavelmente não. Propõe então focar na figura do

‘professor de filosofia’ – como Foucault (2001) se autodenomina em seu último curso sobre *parresia* –, o qual estaria entre a filosofia e a educação, e praticaria a filosofia como educação. Desse modo, o exemplo, para Kohan (advindo de Foucault), seria Sócrates, porém não o Sócrates daquela imagem platônica que confirma a necessidade das pessoas de um filósofo para sair da caverna; senão o Sócrates que, por meio de um outro ‘gesto inaugural’, alertaria quem com ele conversasse de que “precisa cuidar do que ainda não cuida” (KOHAN, *in* Masschelein; Simons, 2014, p.200-201). Dessa forma, cuida de si mesmo “não cuidando *ipso facto* de si mesmo, mas cuidando que todos os outros cuidem de si”⁷¹⁵, Sócrates torna-se, pois, um professor de filosofia ou, simplesmente, um filósofo que educa, sendo também, então, um educador. Kohan defende, portanto, que a posição de Sócrates seria bem mais complexa e bem menos soberba ou hierárquica do que comumente vista. Kohan quer saber em seguida o que Masschelein pensa a respeito disso, ou seja, dessa relação entre filosofia e educação.

De minha parte, também apreciaria saber o que Masschelein (e Kohan) pensa(m) do meu alerta de que refletir acerca da filosofia *como* educação desconsiderando completamente a sofística não deixa de ser perpetuar a discriminação desta como não filosófica, como (apenas) retórica ou literatura, ou o que é pior, como tendo um interesse (meramente) educacional. Em vez de acatar ou até acentuar tal cisão da sofística da área filosófica, pondero que pensar um filósofo *como* educador requer necessariamente rever essa delimitação – sobretudo aristotélica – que jogou às margens ou fora dela a sofística, justamente por esta ser altamente (talvez até essencialmente) educacional. Está mais do que na hora de não comprar a ideia (muitas vezes implícita) de que a sofística, por ser educacional (ou vida ativa), não é filosofia (ou vida contemplativa). Também não comprar a ideia de que, se a sofística for filosofia, é uma filosofia menor, à qual falta algo, que carece de algo, precisando ser (como se julga ter sido) superada, ultrapassada em direção a algo (supostamente) melhor e mais completo: a dialética filosófica.

Reconsiderar essa delimitação tanto da filosofia quanto da linguagem filosófica abre espaço para que se possa, de fato, perscrutar e experimentar uma educação não domesticada (nem) pela filosofia, uma educação que não seja vista como não-filosófica, tampouco que deva ser estudada e pensada sob os auspícios de uma (teoria da) filosofia. Levando em conta os três aspectos levantados, que para Kohan

⁷¹⁵ *Ibidem*, p. 200

pertencem tanto à pesquisa educacional quanto à pesquisa filosófica de verdade – 1. tratar de algo educacional, 2. tornar algo público e 3. transformar o pesquisador –, inegável notar que eles não só estão sobretudo na sofística, como ainda a compõe: é unânime que os sofistas foram educadores, por sinal os primeiros que se assumiram explicitamente assim; a *epideixis*, forma de apresentação extremamente usada por eles, quer dizer em primeiro lugar ‘tornar público’, e tanto Platão quanto Aristóteles escolheram o termo para se referir ao (discurso) sofístico; o discurso-*phármakon*, presente tanto em Górgias quanto em Protágoras, engendra uma transformação não só de quem o ouve (como normalmente se interpreta), mas também de quem o pronuncia e de quem o pesquisa.

Vimos ademais como a educação de Protágoras se preocupava com o ‘cuidar’ melhor, tanto da vida privada quanto da pública, sendo a educação a base da civilidade, da civilização, da *pólis*, da democracia, do respeito ao espaço público; ou seja, interessava-se por um certo modo de ‘cuidar de si’. Se de fato as questões ‘o que é educação?’ e ‘o que é filosofia?’ não têm provavelmente a mesma resposta, e ainda assim nos importa um filósofo *como* educador, ou seja, um filósofo-educador ou educador-filósofo, interessante atentarmo-nos ao que está *entre*, no meio de, em meio a (esse mar educacional e filosófico). Uma hipótese que lanço, como conclusão que não termina, mas sim que (re)começa, é pensar a sofística enquanto intersecção entre filosofia e educação, como este entremeio perigoso, temeroso que incomodou, perturbou certa filosofia ortodoxa que procurou incessantemente domá-la e submetê-la, ainda que não tenha logrado completamente. Nem toda filosofia é educação, assim como nem toda educação é filosofia. Mas uma filosofia como educação, ou uma educação como filosofia, essa tem algo sofístico, que não pode permanecer mero ponto cego, isto é, ocultado, ignorado, desprezado, apartado.

Na resposta, Masschelein concorda que não há um *único* Sócrates, que talvez um deles parta realmente da ‘igualdade’, e lembra que o próprio Foucault alegou que é possível que este Sócrates esteja mais próximo da linha filosófica dos ‘cínicos’, a qual “manteve-se marginal e talvez, finalmente, tenha acabado mais nas artes (e possivelmente em alguns místicos) do que no que é comumente chamado de ‘filosofia’” (MASSCHELEIN, *in*MS, 2014, p.202). No entanto, para Masschelein o ‘gesto platônico fundamental’, como remanescente de certa aristocracia, pode ser reconhecido em grande parte dos filósofos, o que constantemente nos veda, bloqueia ou cega para a figura do pedagogo ou ‘e-ducador’ (do latim *ex-dūcere*, ‘tirar de

casa em direção à escola’), desprezando-a muito facilmente. Esta figura do pedagogo, defende Masschelein (M), quiçá seja muito mais importante às chamadas ‘democracia’ e ‘humanidade’ do que o (tradicional) ‘filósofo’, como ainda quiçá ofereça um ponto de partida mais adequado a uma “filosofia da/como educação” que fosse além de meramente construir consequências educativas partindo do campo/pensamento filosófico.

Esse gesto platônico fundamental ao qual M – na esteira de Arendt – se refere, remanescente e reconhecível em grande parte em muitos filósofos, e que muitas vezes veda, bloqueia ou cega a figura do pedagogo ou educador, desprezando-a de forma fácil; considero-o não apenas a alegoria da caverna na obra *ARepública*, mas também extremamente entrelaçado com a estratégia de bifurcação e consequente esmorecimento da retórica, articulada nos diálogos *Fedro* e *Górgias* para separar sofística de filosofia. Assim, a tentativa de menosprezar ou domesticar o pedagogo ou educador é, sobretudo, um menosprezo e domesticação da sofística enquanto materialização do (poder) educacional – sempre ‘perigoso’ – na época. Se para Masschelein essa figura, a do pedagogo/educador, pode ser mais importante à democracia e à ‘humanidade’ do que o tradicional filósofo, e pode oferecer um ponto de partida mais adequado a uma filosofia como educação, a qual não parta do pensamento filosófico para extrair consequências educativas; então o mesmo vale à sofística, encarnação dos educadores por excelência da Grécia clássica.

Vale ressaltar que o medo, receio ou aversão que muitas vezes um (certo tipo de) filósofo sente pelo educador ou professor, relatado diversas vezes por M, assemelha-se muito ao medo, receio ou aversão que um (certo) filósofo sente pelo sofista, embora M por algum motivo não cite quase nunca este último, preferindo não assumir tal similaridade. A posição ‘às margens’ que, em mais de um artigo, M atribui ao professor, por estar entre a antiga geração e a nova, entre a família e a sociedade, mas não se prendendo a nenhuma delas; apresenta, também, manifestas semelhanças com a posição dos sofistas (inclusive vista por filósofos como Platão) naquela época. O gesto platônico fundamental, portanto, não se dirigiu tão somente à democracia e ao pedagogo, mas em especial ao educador-sofista. Parece-me no mínimo parcial, então, desvincularmo-nos de parte do gesto platônico, no tocante à democracia e ao pedagogo, mas nos mantermos atados à parte dele que diz respeito ao sofista (educador por excelência). O gesto é o mesmo, por isso uma parte não pode ser desligada da outra.

Para M, esse pedagogo até poderia ser visto como um ‘filósofo’ de uma forma diferente, porém há aí o risco de ir depressa demais à filosofia, esquecendo outras coisas bem importantes pelo caminho. Em síntese, a filosofia tem sido usada não apenas para domesticar a democracia, mas sobretudo para domesticar a escola; quer dizer, “uma forma para esquecer a escola e negligenciar seu caráter público fundamental”, ou ainda, como diz Maarten Simons: “a escola é o impensado da filosofia” (M, *in*MS, 2014, p.203). Eu acrescento que essa domesticação da democracia e da escola tem como pressuposto basilar a domesticação da sofística; inclusive pelo relacionamento coeso e praticamente indissociável entre sofistas, democracia grega e (invenção da) *skholé*. Um exemplo desse educador (e ‘filósofo’ também em certo sentido) seria, para M, não Sócrates, senão Isócrates, ainda que tenha havido uma discussão naquela época sobre quem, de fato, poderia denominar-se filósofo e, obviamente, Isócrates tenha perdido.

Em continuação, o autor belga interpreta que Kohan, ao defender Sócrates como um educador que alerta o outro a cuidar do que não cuidava, estaria fazendo uma leitura já bastante *ética* da educação, similar a trechos do livro *You must change your life* de Peter Sloterdijk; e essa leitura, justamente por ser ética *antes* de ser pedagógica, pode – mesmo sem querer – esconder ou disfarçar experiências e leituras de fato *pedagógicas*, as quais “não têm a estrutura de um comando imediato (você *deve* mudar a sua vida), mas se referem ao des-cerramento do mundo e à descoberta de uma (im-)potencialidade (você *não é* in-capaz)” (M, *in* MS, 2014, p.204). Lembro que a ética também foi o mecanismo utilizado para jungir a retórica à filosofia, cabendo a esta os critérios éticos para diferenciar a ‘boa’ (a dialética ou filosofia) da ‘má’ retórica (a sofística), o que desembocaria no critério da ‘intenção’. Mesmo Aristóteles, que desata a retórica de critérios éticos (e da intenção), ainda mantém a sofística atada a eles, quer dizer, no fim somente os desloca. De fato a ética subjugou e subjuga não somente a educação, mas antes também a sofística.

Na perspectiva do belga, a experiência educacional comporta dois aspectos essenciais: tornar público (des-cerrar, abrir) e descobrir (a potencialidade de) que se ‘é capaz’. Ele não tem certeza se em Sócrates ambas aparecem, mas desconfia que uma leitura filosófica da educação tende a desconsiderar uma leitura educacional/pedagógica, no entanto concorda que a definição de filosofia e de educação devam ser diferentes. Afirma que a experiência de espanto/admiração tende a ser relacionada à filosofia, ao passo que ele propõe associar à educação a experiência de ‘não ser incapaz’ e a de ‘ser atraído’. Sugiro, em primeiro

lugar, que *thauma* pode ser mirado de outro viés, além do filosófico que o define como ‘espanto/admiração’: de um mais sofisticado, significa antes ‘afeição pelo maravilhoso que há no *lógos*’, que ‘mantém ou atrai a *atenção*’. Há melhor forma de ‘ser atraído’ do que essa?

Em segundo lugar, o discurso sofístico, conforme discutido em capítulos anteriores, apoia-se no caráter *epidêitico* de mostrar ‘tornando público’. O próprio Platão põe na boca de Protágoras a preferência deste por falar publicamente a falar em privado, quer dizer, a preferência por, em vez de falar a um em particular, falar a todos e a ninguém simultaneamente. A experiência de ‘não ser incapaz’, bem como a de ‘ser atraído’, também se conjugam no educacional sofístico na analogia entre discurso e medicina. *Phármakon* é o discurso que traz – e atrai – ao *agora*, que reverte pensamentos venenosos, que suspende o ‘eu’ para que outros (eus) possam surgir, que permite passar de um lado a outro, do ‘não ser capaz’ ao ‘ser capaz’. *Phármakon* pede, em primeiro lugar, sensibilidade ao discurso, à retoricidade da língua, ao prazer de (se deixar levar por um) discurso, como indica o *phármakon* que Helena vertia a Telêmaco na *Odisseia*.

Concordo com M que uma leitura exclusivamente filosófica da educação pode tender a desconsiderar uma leitura pedagógica, e que em Sócrates talvez não apareçam as duas características tipicamente educacionais de ‘tornar público’ e de descobrir a potencialidade (o ‘ser capaz de’). Por sinal, precisamente por isso a sofística, enquanto um entremeio bicéfalo e sem posição definida, errante entre filosofia e educação, pode fornecer uma via promissora para se pensar a conjugação entre esses dois ‘campos’: ela também, da mesma forma que a educação, costuma ser abordada por lentes filosóficas de maneira naturalizadamente domesticada, ainda que de algum modo – de novo da mesma forma que a educação – consiga recorrentemente não ficar circunscrita por completo a isso; logrando ser, ora mais ora menos, refratária a esses grilhões. Além disso, se em Sócrates não se tem segurança da presença das duas instâncias constituintes do tipicamente pedagógico, segundo M; em Protágoras e Górgias, pelo contrário, difícil seria não reconhecer que ambas não só estão presentes, mas também completamente *entranhadas* na (discursividade) sofística deles.

Anteriormente, já no primeiro capítulo desta tese, eu havia destacado seis pontos que emergem dessa correspondência: 1. a relação entre filosofia e educação; 2. o filósofo-educador e o educador-filósofo; 3. uma perspectiva pedagógica (não filosófica) da educação; 4. a (necessidade de) mudança na educação; 5. a experiência de ‘tornar público’ e a de ‘não ser incapaz’ como (tipicamente) educacionais; e 6. a

escola como (sendo) o impensado da filosofia. Seguimos, portanto. Kohan declara que M tocou em um ponto relevante da filosofia, que a faz inclusive paradoxal: ela pode ser vista como uma “estranha espécie ou dimensão do pensamento” que, por um lado, faz com que se deseje “não estar fora dela”; mas, por outro, não permite que se esteja completamente “confortável dentro dela” (KOHAN, *in* MS, 2014, p.205). Como se ela contivesse em si o não-filosófico, isto é, sua própria negação. Por isso seria uma ironia que o discurso filosófico tomasse a palavra em nome de uma ‘verdadeira’ ou ‘real’ filosofia e, assim, excomungasse qualquer outro que não compartilhasse sua língua, por consequência, inibindo a própria filosofia, ao menos essa espécie de filosofia que Sócrates iniciou e os cínicos afirmaram. Talvez também por isso seja mais provável “encontrar o filosófico” nas artes – “outra dimensão de sua natureza enigmática” – do que “na própria filosofia”⁷¹⁶. Kohan questiona então se essa ‘domesticação’ – aquela feita à democracia e à instrução em nome da (ou de uma) filosofia – seria, de fato, *filosófica*.

O paradoxo de Kohan expressa bem a aporia a que chega uma filosofia excludente que insiste em clivar ‘ser’ e ‘não-ser’, verdade e opinião, essência e aparência, bem e mal, filosofia e sofística. Assim sendo, uma filosofia que excomungasse qualquer outro (discurso) que não compartilhasse sua ‘língua’ não seria realmente uma ‘filosofia’, pois inibiria a si mesma. Infere-se daí que uma filosofia que obstinadamente permaneça excomungando a sofística não é realmente uma filosofia, na medida em que não reconhece sua própria negação, sua sombra, sua instância paradoxal. Se talvez seja mais provável encontrar o filosófico nas artes, “outra dimensão de sua natureza enigmática”, do que “na própria filosofia”, conforme Kohan; não devemos esquecer que foi em nome de ser muito *poético*, ou seja, *artístico*, como ainda *enigmático*, que o discurso de Górgias foi definitivamente condenado e amaldiçoado por Aristóteles. Concordo inteiramente, pois, com Kohan; somente adicionaria que, talvez antes (ou ao mesmo tempo) que Sócrates e os cínicos, os sofistas são paradigmas dessa outra filosofia que não exclui sua sombra, sua negação. Se a domesticação feita à democracia e à educação, operada em nome de uma filosofia, não for de fato algo *filosófico*; então a domesticação feita à sofística (que não deixa de ser praticamente a *mesma* operacionalização) também não o é.

Não obstante, retomando a questão posta por Massschelein, se em Sócrates poderíamos realmente encontrar os dois aspectos essenciais a

⁷¹⁶ *Idem*

uma experiência pedagógica – o ‘des-cerrar’ o mundo ou tornar público e a ‘des-coberta’ da (im)potencialidade –, Kohan tende a respondê-la que ‘sim’, comentando um trecho do *Lísis* de Platão. Nessa obra, Sócrates fala a Hipótales como é inconveniente a bajulação deste a seu amado Lísis. Depois, ao falar com o próprio Lísis, Sócrates não o lisonjeia, pondo em prática suas palavras e mostrando que um *philos* de verdade não ama alguém por sua beleza, senão por seu “pensar com precisão” (*phroneîs*). E fica claro que Lísis não pensa com precisão, pois, ao ser questionado se seus pais permitem que ele “conduza a si próprio”, responde ‘não’, já que um escravo (*paidagogos*) é quem o conduz a um mestre. Ao agir assim, mostrando que o pensar preciso – não a beleza – torna alguém livre, Sócrates revelaria – segundo Kohan – “uma dimensão do mundo” anteriormente ignorada por Lísis e, por fazer isso, descobriria uma “(im)potencialidade em Lísis” que seria convertida em potencialidade, pois logo depois Lísis vai contar a Menexenus aquilo que (antes) não sabia. Haveria aí uma clara defesa socrática do papel do professor, a fim de que o aluno pense com precisão. Dessa forma, para Kohan, embora Sócrates afirme que nunca foi professor de ninguém (*Apologia* 33a), isso não significa uma crítica, desde uma visão filosófica externa, à educação; senão uma crítica à “determinada forma de ser professor daqueles que lecionavam em Atenas na época” (KOHAN, in MS, 2014, p.206). Opondo-se a esses ‘professores’, Sócrates não cobrava, nem ensinava ‘conhecimento’, além de asseverar que ninguém aprenderia em particular com ele algo diferente do que aprenderia em público (*Apologia* 33a-c).

Sem entrar no mérito de Sócrates, atendo-me à visão platônica que o personagem Sócrates tem dos sofistas, e que Kohan afiança sem maiores questionamentos: a de que cobravam (mais uma vez essa questão, pra variar) e a de que ensinavam ‘conhecimento’. Em primeiro lugar, já tratamos exaustivamente de descolar esses estereótipos dos sofistas, sobretudo a partir de um ângulo menos platônico, o qual mostraria que a crítica à questão monetária tem como pano de fundo outros interesses e receios, bem como que os sofistas não ensinavam ‘conhecimento’, muito pelo contrário, Górgias sustentou – implodindo certa ontologia parmenídica – que não se pode nem conhecer, tampouco transmitir o ‘conhecimento’ de algum ser. Em segundo lugar, além de no trecho citado ficar claro que a crítica platônica aos ‘professores’ se dirigia, na verdade, aos sofistas; a palavra-chave utilizada para distinguir sofista de filósofo é *phroneîs*, da mesma raiz de *phronesis* e do verbo *phronéo*. Em vez de acatar o ponto de vista platônico de que a educação sofística não usava nem gerava *phronéo*, penso que melhor seria partir

de um ponto de vista não-platônico e notar como os sofistas interpretavam diferentemente tal termo. Kohan avalizou um critério ético (ou até moral) proveniente dessa tradição filosófica para, a partir dele, julgar parcial e pejorativamente os sofistas.

Antes de se converter em uma virtude ética e moral, o que foi impulsionado por Platão e Aristóteles, relacionada mais à intelectualidade que refreia – portanto descolada das – sensações, as quais seriam responsáveis por desencadear a *hýbris*; *phronéo* significava a conjugação de pensar e sentir, e por isso dizia respeito ao viver. Pensamento e sensibilidade não eram, então, incompatíveis; mas ao contrário, os sentimentos nobres/elevados dependiam de pensamentos bem feitos, e vice-versa. A questão que está em jogo aqui, em vista disso, é que para os sofistas o pensamento tem imbricação com a sensibilidade (sobretudo discursiva), portanto também com a variabilidade, mutabilidade típica do sensível; enquanto de um viés mais platônico e depois aristotélico, busca-se prioritariamente na virtude do pensamento aquilo que não muda, aquilo que resiste ao tempo, algo determinado, essencial, universal, um substrato, uma imobilidade, portanto distinto das opiniões. Em vez de concluir daí que os sofistas têm um conhecimento apenas aparente, já que apenas daquilo que aparece (o *phainómenon*), como Aristóteles fez; pode-se concluir que eles põem em questão tanto o ‘conhecimento’ quanto o ‘pensar somente intelectualivo’. Quando mãos e cabeça se unem – artesanalmente – via coração. Definitivamente, os sofistas não ensinam conhecimento; no máximo, experienciam a sabedoria de que há sensibilidade no pensamento, e pensamento na sensibilidade. O *lógos* que o diga – e ouça!

A síntese da argumentação de Kohan seria que Sócrates, embora não leccione, ensina algo, posto que outros aprendem com ele. Isso infere que ele está implicado em uma tarefa educacional, que não é necessariamente ensinar ‘conhecimento’ (como os professores ditos “normais”); mas sim revelar uma dimensão do mundo antes não vista, o que potencializa as pessoas, como fez com Lísis. Seria similar ao apelo – para mudar de vida – que vem do torso sem braços visto por Rilke, na medida em que a fala de Sócrates não deriva de uma específica posição ou papel social, mas se mostra estética e ética ao mesmo tempo. Todavia, é provável que Sócrates não diria “você deve mudar de vida”, mas sim “caso você não mude, algo valioso (ao mundo) e seu potencial se perdem” (KOHAN, *in* MS, 2014, p.207). Conforme a leitura de Kohan, seria bem difícil – caso possível – separar a dimensão ética e estética da dimensão educacional, visto que as duas se entrecruzam em

Sócrates. Kohan associa desse modo o ‘revelar uma dimensão de mundo antes não vista’ a um apelo ético-estético, em última instância, pedagógico, pois seria difícil dissociá-los. Concordo que a questão estética mereceria, em verdade, maior deslinde em seus engendramentos pedagógico-filosóficos. No tocante à questão ética, da mesma forma que M, tenho receio de enganchar a educação invariavelmente a ela, uma vez que foi e tem sido um recurso de que certa filosofia se serviu – e se serve – para (in)tentar domar tanto a retórica quanto a sofística e a educação. Prefiro insistir em experiências e tentativas de abordar a educação de forma primeiramente *pedagógica*, não ética.

Kohan cita ainda o *Laques* de Platão, em que Nícias fala a Lisímaco que qualquer pessoa, ao encontrar Sócrates, põe em questão o modo de vida que está vivendo, passando a ter doravante mais cuidado. Nícias adiciona (*Laques*, 188b) que lhe apraz e lhe é familiar “esfregar a pedra de toque” de Sócrates. Assim, Sócrates aparece como um fomentador – por meio da intrincada relação ética, estética e pedagógica – de uma energia que transforma e cuida da vida de quem com ele topa. A figura socrática, ou melhor, *uma* (de várias) delas é vista, portanto, para Kohan, como um “educador por meio de sua vida filosófica”, por provocar em outro “a impossibilidade de continuar a viver como estava vivendo antes” (KOHAN, *in MS*, 2014, p.207); ou seja, por revelar um (outro) mundo e uma potencialidade em cada um. O foco não está (apenas) no personagem, mas no que “ele nos permite pensar (ou posso dizer como ele ainda nos educa?) sobre essa relação entre a filosofia e a educação”⁷¹⁷. Segundo Kohan, é como se Sócrates não só afirmasse o que é considerado por Masschelein a experiência filosófica e educacional, como ainda alertasse a não excluir nenhuma delas para que se logre viver uma vida educacional de verdade. Quem sabe tal personagem não estimule uma reconsideração do que seja o educacional e o filosófico. Para Kohan, ver Sócrates como filósofo-educador significa atribuir à experiência educacional-filosófica o *páthos* do *questionamento* e da *insatisfação*.

Nessa passagem, Kohan relata a indissociabilidade entre vida ativa e vida contemplativa em Sócrates, cujo fomentar de transformação e cuidado à vida de quem com ele topa educa mediante uma vida (filosófica). Também penso que ganhamos mais distanciando-nos da imperante lide e incompatibilidade entre pensamento e ação, vida contemplativa e ativa, e apoio que Sócrates deva ser (lido como) um exemplo de vida contemplativa porque ativa, e ativa porque

⁷¹⁷ *Ibidem*, p.208

contemplativa Da mesma maneira que os sofistas, e quem sabe por isso há a íntima ligação de Sócrates a eles, por mais que Platão tente dissociá-los. Para começar, porque ambos valorizavam o falar, a retoricidade. O discurso, ainda mais quando enunciado, tem uma índole não redutível à mera contemplação, muito menos à mera atividade. Zeto-Anfíon: gêmeos ou dois em um? Opostos, complementares ou *entrelaçados*? E o caráter (perform)ativo da linguagem, embora se tenha frequentemente tentado domá-lo e limá-lo de uma linguagem filosófica e pedagógica – ou filosófico-pedagógica –; insiste em prosseguir existindo, apesar de toda tentativa de apagá-lo. Uma interpretação de Sócrates como paradigma de performatividade tem toda pertinência. Parece-me que a índole performática se expressa não só em pessoas, mas em especial nos discursos, sobretudo naqueles que a assumem e reconhecem. E a *performance*, tradução de *epideixis*, é uma questão inegavelmente sofística. Por isso, Sócrates efetivamente pode auxiliar muito a repensar a relação entre filosofia e educação, sobretudo se for levado em conta – e a sério – o *sofístico* que há nele.

Masschelein replica que essa passagem do *Lísis* mostra-se incontestavelmente rica de potenciais (re-)considerações acerca do (valor do) ‘escravo’ e do ‘pedagogo/professor’, e sugere levantar dois ou três pontos. Ponto 1: o ‘amor’. A alegação socrática sobre a (real) *philos*, aquela que ama alguém não por sua beleza física, mas por seu pensar preciso (*phroneîn*), leva M a falar de *philophroneîn* em lugar de *philosophía*. Apesar da *philía* ser importante *per se* – e M vê a importância de lembrar que tanto educação quanto filosofia estão ligadas à (alguma forma de) amor –, a diferença entre amor à sabedoria e à precisão de pensamento lhe parece crucial. Daí que não basta (somente) distinguir *sophía* de *phroneîn*, háde lembrar também que Isócrates está frequentemente questionando *sophía* para aclamar *phroneîn*; e ainda se pode cogitar a possibilidade de uma terceira (dimensão): a *philía* ao mundo ou *philokósmos*. A meu turno, ao invés de dissociar *sophía* de *phroneîn*, convindo a uma redefinição de *sophía*, e para isso invoco a *sophía* antes de significar conhecimento teórico, antes mesmo de ser virtude moral, quando tinha a ver com engenhosidade manual, artesanal para artes/técnicas, ou seja, com *métis*, espécie de personificação da inteligência em uso: uma conjugação de intuição, engenho e astúcia capaz de agarrar o *kairós*. Em outras palavras, quando *phroneîn* não se reduzia a só pensar, mas indissociava (ou conjugava) pensar e sentir.

Sem contar a definição que Górgias dá à sabedoria: esta estaria relacionada ao deixar-se enganar pelo discurso, a uma sensibilidade para

ser tocado pelo (caráter musical e mágico do) *lógos*; o que não deixa de ser uma inteligência prática, um *phroneîn* enquanto pensar e sentir: uma *métis*. Além do mais, a *precisão* do pensar – ‘pensar preciso’ foi a tradução optada por Kohan e M –, de um modo ou de outro, suplica ao *kairós*, pois o que é preciso em uma oportunidade pode muito bem não o ser em outra. De todo modo, como estamos tratando de pensamento, estamos tratando também de *lógos*. Assim sendo, aclamar uma *philía* à *phroneîn* (*philophroneîn*) e cogitar uma ao *kósmos* (*philokósmos*), segundo sugestão de M; inviabilizam-se caso antes (ou simultaneamente) não haja uma *philía* ao *lógos* (*logophilía*): essa sensibilidade discursiva da qual falávamos, capaz de pensar por música, e sentir por pensamento. Afinal, seria possível amar o pensamento e amar o mundo sem qualquer amor pelo mundo do pensamento, ou seja, pelo *lógos*? A renovação do mundo não passa pelo (renovar do) *lógos*? Seria possível renovar o mundo sem qualquer renovação do mundo que (se) passa *pelo* e *no* (pensamento do) discurso?

M prossegue alegando que ressoa na passagem citada do *Lísis*, onde a verdadeira *philía* não deriva da beleza física, mas do pensar preciso; a passagem do *Alcibíades I* – citada inclusive por Foucault –, na qual Sócrates dirige seu amor a Alcibíades não pela beleza deste, mas sim por sua ‘alma’, seu ‘si mesmo’ ou sua ‘essência’. Aí já surge uma primeira dúvida: posto que, na leitura de M, para Kohan tanto o amor a si mesmo quanto o amor ao pensar com precisão estariam presentes no ‘cuidar de si’, então o amor seria condicional? Mas o enfoque principal ainda estaria em outro ponto: na questão do ‘mundo’. Hannah Arendt foi uma das que proclamou um “amor mundi” (amor ao mundo ou *philokósmos*), relacionando até mesmo a educação a um duplo amor: ao mundo e à próxima geração. Ao fazer isso, não quis ser chamada de ‘filósofa’, na medida em que se opôs agudamente à tradição filosófica (quase) inteira, a qual, segunda ela, não tinha amor ao mundo, senão *odium mundi* ou ‘*phobokósmos*’ (ódio/aversão ao mundo).

De fato, para Arendt, a tradição filosófica iniciada com o gesto platônico cindiu a vida ativa da filosofia, o que – segundo ela – repercutiu em uma invariável aversão ao mundo. Para mim, tal gesto dessa filosofia tradicional de menosprezo à vida ativa manifesta-se – primeira e principalmente – no menosprezo à parte ativa da linguagem, à sua *performatividade*, isto é, à terceira dimensão linguística, crucial na logologia sofística. O ódio ao ato da linguagem ou à linguagem enquanto ato é, simultaneamente, nas palavras de Foucault, um *enxotamento* da sofística. Assim, a aversão à vida ativa imbrica-se com a aversão ao caráter(perform)ativo – força ou poder – do *lógos*. A

aversão ao mundo a que Arendt se refere imbrica-se, então, com a aversão ao mundo do *lógos*. Em última instância, com uma aversão ao *lógos*: *phobológos*. Na medida em que há todo um mundo que se apresenta *pele* e *no* discurso, é odiando o mundo (ativo) do discurso que essa filosofia odeia o discurso e, em consequência, o mundo.

Conforme M, o que passa a estar em questão agora é em que medida o amor (*phílos*) que Sócrates proclama pode ser considerado pelo ‘mundo’, um *philokósmos*, ou se não seria tão-somente um amor a si mesmo – o qual estaria mais próximo da *sophía* que da *phroneîn* –, ou seja, um autoamor. Rancière inclusive viu na *Apologia* um Sócrates arrogante, que parte da desigualdade (das inteligências), que elege “salvar sua própria virtude”; ou seja, que “ama a si mesmo” (sua própria alma, essência ou sabedoria) “mais do que o mundo” (M, *in* MS, 2014, p.210), acabando (até) por desdenhar ou desprezar os outros. Já Isócrates, na obra *Antidosis* – uma espécie de defesa fictícia ante um tribunal imaginário –, dirige-se de outra forma ao ‘público’. Em outros termos: M não se convence de que haja uma ‘revelação de (parte do) mundo’ feita por Sócrates no *Lísis*, haja vista que a chamada ‘dimensão do mundo (antes) ignorada por Lísis’ parece indicar uma dimensão não tanto do mundo (fora de si), mas sim mais precisamente uma dimensão dele mesmo. Ainda que Foucault tenha tentado de forma deliberada ligar o ‘cuidado de si’ ao cuidado do mundo’, M tem dificuldade em enxergar isso em Sócrates, por mais que este realce seu papel na *pólis* grega. Assim como Sócrates assevera que cuida da cidade e que é uma bênção a ela, M argüi que não sabe até que ponto isso seria realmente um *philokósmos* (amor ao mundo) e não (apenas) um amor a si (ou, no máximo, ao outro).

Da perspectiva sofisticado-educacional desta tese, o que aparece como questão de fundo nessa provocação de M é o fato do discurso socrático ser particular, privado, a uma pessoa específica, e não público (a todos e a ninguém). Dessa forma, por não ser público, ainda que divague sobre questões públicas, restringe-se ao interesse de um ou dois interlocutores, e esse interesse pode, de algum modo, recair mais em uma das duas pessoas do diálogo do que necessariamente no terceiro elemento, a ‘matéria’, o tema. Destarte, na *escola* defendida por M, enquanto o interesse, a preocupação principal precisa estar no terceiro elemento, para que por meio dele se possa sair de si e experimentar algum outro ‘eu’ que tenha relação com a matéria de estudo; no Sócrates platônico, o interesse primordial talvez esteja nele e no interlocutor, ou parta dele e do interlocutor, o que inviabiliza o amor à matéria pelo qual passa o amor ao mundo e à nova geração. Em todo caso, se para M, o

‘amor a si’ se vincula à *sophía* e não engendra (necessariamente) amor ao mundo; para Górgias, *sophía* relaciona-se com abrir-se ao (mundo do) *lógos*, e o amor ao mundo perpassa – necessariamente – o amor ao *lógos*.

Quanto a Isócrates, seu programa de educação cívica fundamenta-se notoriamente em muitas instâncias sofisticas, sobretudo na valorização retórica que aprendeu de seu mestre Górgias, tanto que muitos helenistas o consideram um ‘sofista tardio’. Também há relatos de que Isócrates tentou superar seu mestre, mas não conseguiu⁷¹⁸, especialmente por sua oratória ser bem inferior. Entretanto, para sua conveniência, Isócrates preferiu denominar-se *filósofo*. Aliás, é em Isócrates que aparecem os primeiros registros do termo *rhetoreia*, próximo e simultaneamente distante do *rhetoriké* inaugurado por Platão. Isócrates tenta se definir como ‘verdadeiro filósofo’, diferenciando-se de um amálgama de sofistas, (maus) oradores e filósofos. Ao fazer isso, “escolhe confundir sofistas, filósofos e oradores que dele diferem” (CASSIN, 2005, p.177), usando uma estratégia similar àquela da tradição filosófica: ao denominar-se ‘verdadeiro’ filósofo ou orador, designa-se como ‘bom’ sujeito, pondo no mesmo saco os ‘demais’, os ‘maus’, sob o epíteto – obviamente – de *sofistas*.

Ponto dois levantado por M: a ‘pedra de toque’ mostra ser uma figura vigorosa que (ainda) fascina, e porventura nessa alegoria Sócrates seja mesmo um educador, o qual revela alguma coisa, acercando-se mais do ‘pensar preciso’ que da ‘sabedoria’. Ainda assim, questiona-se M⁷¹⁹ que ainda permanece a dificuldade de diferenciar o educador e o filósofo, bem como se eles não estariam debatendo duas formas de conceber a filosofia como educação. Nesse caminho, importante seria definir o que está sendo tratado como ‘vida filosófica’ que, quando oferece ou materializa uma ‘pedra de toque’, tornar-se-ia (também) educacional. Dito de outra forma: “o que a vida filosófica tem a ver com a escola?”⁷²⁰. Um caminho instigante a se seguir, segundo M, e quiçá tenha a ver com o tipo de autoridade que Rilke atribui à pedra – um que não impõe, mas impulsiona ou inspira, como um paradigma –, ainda que a questão do ‘mundo’ se mantenha nebulosa. M sugere que Isócrates e suas obras *A Antidosis* e *Contra os Sofistas* talvez possam nos auxiliar

⁷¹⁸ Escreveu inclusive um texto cujo título é idêntico ao de Górgias: *Elogio de Helena*.

⁷¹⁹ *Ibidem*, p.211

⁷²⁰ *Idem*

nesse aspecto relativo ao ‘mundo’, uma vez que reavaliam o discurso ‘público’ e a crucialidade da escrita.

Ao se remeter a uma vida filosófica, Kohan evoca uma tradição não submissa à separação preceptória entre vida ativa e vida contemplativa, o que retoma o enigmático diálogo que não termina nem se determina, entre Sócrates e Cálicles no *Górgias* platônico. Zeto, defendido por Cálicles, dedica-se à atividade da agricultura, da criação de animais e da luta. Anfíon, defendido por Sócrates, dedica-se à lira. Élio Aristides propõe dar a resposta de Anfíon que Sócrates não pôde dar, mas lembra que quem fala na verdade é Zeto. Como Kohan, também penso que Sócrates (muito mais do que o personagem de Platão) pode incorporar uma vida contemplativa-ativa, que pensa e age, simultaneamente Anfíon e Zeto, lírica e agricultura, poesia e luta. Segundo a perspectiva desta tese, isso recai em primeiro lugar no *lógos*, sobretudo quando não se tripudia sua dimensão (perform)ativa: ao mesmo tempo pensamento e ato, palavra e criação. A dificuldade de diferenciar o educador e o filósofo, assim como a dificuldade de ver intersecção entre vida ativa e vida contemplativa, à qual M se refere; advém em grande parte da desconsideração do que está *entre*, no meio de, em meio à filosofia e educação, vida contemplativa e vida ativa, Anfíon e Zeto: a *sofística*. Assim, em relação à pergunta: ‘o que a vida filosófica tem a ver com a escola?’, uma hipótese responsiva seria: é que a filosofia já fez muita escola, antes de ter essa parte cindida de si por ser (supostamente) mera *literatura*. À vista disso, em vez de continuar – com Isócrates – separando sofística de filosofia, sugiro tirar a nebulosidade do ‘mundo’ recorrendo ao próprio (mundo do) *lógos*.

Kohan, na sequência, agradece pela indicação da leitura de Isócrates, acrescentando que o leu e que *Antidosis* lhe mostrou evidentes paralelos com a *Apologia* platônica, já que tanto Sócrates (realmente) quanto Isócrates (ficcionalmente) reconhecem a acusação deles (em particular) como uma acusação à filosofia (em geral); e agem, quando idosos, em defesa própria invocando a ‘verdade’ contra ‘injustas’ incriminações. Assim como as incriminações são parecidas, também o é tanto o matiz soberbo ou arrogante da defesa quanto a asseveração de que cada discurso revelará a verdade (não ‘rumores’) a respeito de si. Isócrates parece se posicionar acima dos (outros) seres humanos, talvez não por *sophía*, senão por sua inteligência, experiência e capacidade de escrever discursos, às vezes até mesmo defendida como uma superioridade ‘natural’. Ele alega (*Antidosis*, 162) que quem atinge uma competência maior e uma posição (mais) elevada deve, por isso, ser louvado por sua excelência e superioridade. Kohan questiona, a partir

dessas considerações, em que aspecto ele se dirige ao público de uma forma totalmente distinta da de Sócrates. Em nosso tempo, no qual cada vez mais se busca na educação atingir ‘competências maiores’ ou ‘posições mais elevadas’ (merecedoras de louvor, segundo Isócrates), agora chamadas, além de competências, ‘resultados eficazes ao talento diagnosticado’; mostra-se relevante ponderar, na companhia de Quintiliano, que na educação, quiçá uma exercitação (oral e escrita) bem feita com o *lógos* já seja suficiente *per se*, independente(mente) do resultado.

As observações de Kohan sagazmente apontam que Isócrates continua tendo como parâmetro, em várias instâncias – apesar de se servir da ficção do *pseudos* enquanto *plasma* –, não só a (suposta) ‘verdade’ que a filosofia e o discurso devem revelar; como ainda uma superioridade ‘natural’, uma espécie de aptidão *por natureza*. Não é difícil perceber, então, que tanto Górgias quanto Protágoras chegaram bem mais longe no questionamento a qualquer legitimação ‘natural’ via *génos*, seja este por herança divina ou aptidão natural; seja por sangue, família ou oligarquia. Embora Isócrates dê certa importância à *ánomos* (convenção, artificialidade), difícil negar que em muitos momentos recai em uma valorização e até preponderância da *phýsis* (natureza). Como M sustenta ser a educação (e a escola) rigorosa e estritamente artificial, feita, produzida, modelada; estranha-me que tome como parâmetro Isócrates, ocultando seu lado ‘naturalizante’, e se esqueça da artificialidade sofisticada. Em nossos tempos atuais, em que a naturalização agora se traveste de ‘talento’ (que não deixa de ser outro nome à ‘aptidão natural’), o qual deve ser diagnosticado e estimulado; parece-me decisivo repensar a artificialidade (não naturalidade) não só da educação (escolar), como ainda do *lógos* (e de sua ‘significação’).

Continua Kohan que algumas diferenças são notórias: enquanto Isócrates simula e escreve sua própria defesa, Sócrates não escreve nada; distintamente de Sócrates, Isócrates assume ter vários discípulos, intitula-se um educador (ou alguém que ensina) e, para receber alunos, institui (*Antidosis*, 187) “condições prévias: aptidão natural, formação prévia, conhecimento das ciências (*epistême*) e de sua prática (*empeiria*)”. A concepção deles da filosofia também certamente difere. Para Kohan (*in MS*, 2014, p.213), aliás, Sócrates parece estar bem mais próximo da concepção de M da filosofia como educação do que estaria Isócrates. O amor também lhe parece mais presente e atuante em Sócrates. Aliás, no tocante ao *Alcibiades*, Foucault já havia realçado que o amor socrático não é pelo Alcibiades em si, mas sim pela maneira dele ser e cuidar(-se) no mundo. O ‘objeto’ do amor, portanto, não seria a

pessoa Alcibiades, senão o modo de vida ou existência dele, o cuidado de si presente nele. Embora Platão tenha identificado esse amor ao amor pela ‘alma’, esta sendo a essência do ser humano; Foucault mostra que, em outros diálogos, Sócrates aparece com uma paixão por certo modo de viver/existir.

Isócrates certamente escreveu, enquanto Sócrates (provavelmente) não. Os sofistas também escreveram, mesmo que infelizmente pouco desses escritos tenham sobrevivido até nós; aliás, muitos desses textos podem (ou *devem*) ter sido queimados, alegando-se profanação da tradição. Isócrates assume ter vários discípulos; os sofistas assumiam ter vários estudantes, alunos ou aprendizes. Isócrates intitula-se um educador (ou alguém que ensina), Sócrates não. Os sofistas, em especial Protágoras, já haviam se intitulado assim. A diferença é que, se para receber alunos, Isócrates institui condições prévias, entre elas *aptidãoatural* e *conhecimento (epistémé)* de ciências; Protágoras não instituíta tais critérios seletivos e excludentes. A partir do pressuposto em que se assenta a educação isocrática, é evidente que, para ele, não é qualquer um que pode aprender qualquer coisa, senão somente alguns podem aprender certas coisas. A educação protagórica e gorgiana, contrariamente, por tender muito mais a um caráter *público* e *artificial*, não exclui jovens da educação por critérios naturalizantes; mas sim põe em xeque tanto a (suposta) ‘aptidão natural’ quanto o (suposto) ‘conhecimento’, objetando se é a isso que a educação deveria se dedicar.

Ainda conforme Kohan, o amor de Sócrates poderia ser visto então como uma dimensão pedagógica de um amor mediante o qual o amante cuida do amado, ou melhor, cuida para que o amado passe a cuidar do que ele não cuidava, de seu (próprio) cuidado: encoraja-o a isso. A tarefa socrática se inscreveria, assim, em uma filosofia *como* pedagogia, por lidar com esse “déficit pedagógico” do amado, como Foucault o chamou, através do amor impulsionador de um (outro) modo de viver/existir. Haveria então, para Foucault, dois modos de ‘cuidar de si’: no *Alcibiades I*, seria o conhecimento de si ou de sua alma, ou seja, um ato cognitivo ou intelectual. No *Laques*, teria mais a ver com acercar-se de certo modo de vida, ou melhor, com uma estética da existência (ou ascese). Segundo Kohan, se em Platão essa dualidade assinalada por Foucault de fato funciona, já em Sócrates ambas as dimensões se conjugam, na medida em que, como pedagogo-filósofo ou *philophronéin*, seu amor instiga Alcibiades a viver uma vida mais

atenta. “Não é uma questão de utilidade ou objetivo, mas de significado e sentido”⁷²¹.

Assim, na perspectiva de Kohan, fazer com que os outros cuidem de si na vida pública poderia ser o sentido da filosofia como pedagogia de Sócrates. No *Laques*, Nícias e os outros, se cuidarem de si pensando precisamente, viverão uma vida que vale a pena ser vivida. Para Kohan, embora possa haver essa distinção platônica de dois modos de ‘cuidar de si’, são apenas “dois lados da mesma moeda filosófica ou educacional para Sócrates”⁷²². Ademais, inegável que Alcibíades e Nícias eram homens ‘públicos’. Não haveria, desse modo, desconexão entre o privado e o público nesses diálogos. O mesmo se aplicaria a Sócrates: o ‘cuidar de si’ seria sempre algo vivo, que implica um interesse pela vida, tanto individual quanto pública. Sócrates fascina porque é simultaneamente um filósofo e um pedagogo, sem depender da instituição para isso, mas fazendo (a experiência da) *skholé*. No começo do *Fedro*, ele afirma que “para fazer filosofia com outros precisamos amizade e *skholé*”⁷²³. Dessa maneira ele, ao invés de ir a uma instituição (escolar) para ensinar e filosofar, faz *escola* enquanto filosofa. Conforme Giuseppe Ferraro (2012, p.12), a gente não se torna amigo porque faz filosofia, mas faz filosofia por ser amigo. Sócrates paradoxalmente incorpora isso ao fazer escola durante seu filosofar. Ele consegue abrir “a vida à escola”, bem como fazer “escola fora da vida”, isto é, fazer “da vida uma escola” (KOHAN, *in MS*, 2014, p.215).

Da perspectiva sofístico-educacional desta tese, há um certo receio de pressupor a amizade não só à filosofia, como ainda à *skholé* ou à educação, mormente porque esse era o pré-requisito fundante da educação filosófica dos jovens na Grécia antiga, que se baseava na amizade entre um filósofo mais velho e um homem livre mais novo, sendo este, por livre consentimento e a partir dessa *philía*, educado (inclusive sexualmente) por aquele. É justamente esse modelo educacional, baseado em uma relação personalizante, individualizante e que seleciona aprioristicamente, que a educação sofística vai pôr em questão e abalar, precisamente por – entre outras coisas – instituir uma relação menos pessoal e mais pública, e por não selecionar *a priori* os alunos, mas persuadir-se de que *qualquer um* pode aprender bem *qualquer coisa*. Em vista disso, embora valorize a amizade, tomo precaução para que ela não seja um requisito, uma condição *necessária*

⁷²¹ *Ibidem*, p.214

⁷²² *Idem*

⁷²³ *Ibidem*, p.215

para que haja educação ou filosofia *como* educação. Parece-me que a domesticação ética que M atribui possivelmente ao ponto de vista de Kohan se estabelece aqui, pois valorar, pôr em primeiro plano ou como pressuposto a amizade, a relação interpessoal, de alguma forma põe em segundo plano a matéria de ensino; em última instância, focando mais, segundo M, a interpelação do outro (o caráter ético) do que aquilo que é tipicamente educacional.

Todavia, o “fazer da vida uma escola” citado por Kohan abre uma via interessante. Realmente, não se faz escola apenas dentro da instituição escolar, mas, ao contrário, muitas instituições escolares definitivamente não fazem escola, fazem outra coisa, entre elas socialização, adestramento, transmissão de informação e conhecimento. Da mesma forma, é possível que se faça escola fora da (instituição) escola. Todavia, sejamos precavidos para não mergulharmos na velha e repetida crítica à escola, que a vê como mera instituição escolar alienadora ou normalizadora, crítica que cada vez mais serve aos interesses neoliberais que caminham em direção a uma educação extremamente perfilizante, idólatra de ambientes de aprendizagem, bem como das escolhas e sentimentos dos alunos. Minha sugestão, nesse sentido, é tomar o paradigma dos sofistas enquanto (assumidamente) educadores e, simultaneamente, não detentores de uma ‘academia’ (como a de Platão e a de Isócrates), em especial por serem viajantes, quer dizer, caminhantes.

Aqui se pode evocar uma pedagogia caminhante, que não se prende a uma verdade, a uma forma (acadêmica?) de ver o mundo, a uma *teoria* ou *doutrina* do pensamento. Um pedagógico que não busca soluções, nem um viés mais ‘verdadeiro’, tampouco ‘a’ verdade; mas apenas se debruça ao *lógos*, inclusive em sinal de respeito. Em vez de buscar uma teoria que explique melhor o ‘mundo’, prefere dar ouvidos e se deixar arrebatar pelo mundo *dológos*. Uma pedagogia pobre, portanto, perante a riqueza do discurso. Na nossa época em que progressivamente se naturaliza a importância de o professor motivar os alunos, ser amigo deles, ouvir e dar atenção a seus gostos e sentimentos, a seus perfis; redefinir o sofisticado nos invoca a meditar a respeito de uma educação não-perfilizante, que não se renda aos gostos e sentimentos pessoais, tampouco à amizade; mas que ao mesmo tempo não tripudie a instituição, nem a institucionalização da educação, muito menos a institucionalização da *skholé*; para que *escola* possa ser feita em vários lugares (e não em um único) ao longo do caminho.

Em sua resposta, M inicia assinalando que a oratória, como discurso (público) a todos (em geral) e a ninguém (em particular), é bem

mais relevante para Isócrates do que para Sócrates. Acrescento que já era bem mais relevante sobretudo para os sofistas, especialmente para Protágoras e Górgias. O belga prossegue que, enquanto Isócrates parte da ideia de que pode convencer a audiência, portanto da igualdade (das inteligências); o Sócrates da *Apologia* lhe parece partir (ainda que não sempre) do oposto. M salienta ainda que Isócrates, não obstante estar perto dos sofistas, crítica-os em nome de uma *parresia*, posto que tem uma “radical convicção” de que não se logra atingir alguma “verdade final (ou sabedoria)” no tocante aos “assuntos humanos”; portanto seria falso defender que se poderia ensinar tal verdade (ou sabedoria) e “conceder felicidade” (M, *in* MS, 2014, p.216). Adiciono que os sofistas tampouco sustentam que se possa ensinar uma ‘verdade final’ ou ‘sabedoria última’ que levaria à ‘felicidade’; tomam como ponto de partida, muito pelo contrário, em especial Górgias e Protágoras, (precisamente) o oposto. E vê-los como ‘falsos prometedores’ de algo impossível, como o faz Isócrates, não deixa de ser *avalizar* aqueles mesmos estigmas fortalecidos na tradição filosófica de Platão e Aristóteles.

Quanto à educação, segundo M, Isócrates parece alternar muitas vezes entre uma posição “preferivelmente aristocrática” e outra “verdadeiramente democrática”, entre uma nacionalista ateniense e outra cosmopolita. A educação em Protágoras imiscui-se na questão da democracia grega, em especial a ateniense, a qual pode ser vista como simultaneamente aristocrática (não-oligárquica), como tratado em um capítulo anterior. Para Protágoras, então, democracia e aristocracia não são antagônicas, porquanto ambas, conjuntamente, opõe-se à oligarquia. M conclui que Isócrates decididamente oferece outro ponto de vista possível à (relação entre) filosofia e educação, não restrito à “filosofia como educação”, senão ainda auxiliando a pensar o “papel da educação como tal”⁷²⁴. Acresço que, só por Isócrates ter se assumido educador e, simultaneamente, filósofo, não me parece suficiente para que seja, de fato, um educador-filósofo, tampouco para que consiga tratar a educação sem as rédeas da filosofia. Uma evidência disso é que, de modo igual à tradição filosófica, deixou na sombra a sofística, desconsiderando o educacional que fazia parte da filosofia e foi expulso dela. Também tenta apagar o entrelaçamento entre sofística e retórica, servindo-se desta para incriminar aquela, em nome da ‘verdadeira filosofia’ e da ‘aptidão natural’, o que tripudia o *engano* próprio do verossímil, do *lógos*, das questões humanas; isto é, da (própria) retórica.

⁷²⁴ *Ibidem*, p.217

No viés de M, a concepção que Isócrates atribui ao juízo e – sobretudo – ao conhecimento, ao passo que destrona a *epistème* em prol da *dóxa*⁷²⁵, diverge sobremaneira daquela de Platão. Anexo que Górgias, seu mestre, já havia destronado a *epistème*, e não apenas isso, mas de forma ainda mais radical. Para M, claro que tem a ver com a deliberação e o valor da opinião nos julgamentos democráticos, nos quais é impossível saber antecipadamente o que ocorrerá. Nessa linha, chega a dizer que o estudo ou o ensino “não pode fazer os jovens (...) conhecerem o que eles precisam fazer nem, por meio desse conhecimento, torná-los felizes” (ISÓCRATES, *Contra os sofistas*, 2). Nada novo se posto em paralelo com o ensino propagado pelos sofistas, especialmente por Protágoras e Górgias, que não se restringia a uma finalidade externa a ele, tampouco a formar para uma determinada profissão, muito menos a uma (suposta) ‘felicidade’.

M prossegue que Isócrates, embora enfatize diversas vezes a importância do debate e do falar bem (discurso), “ensinar” isso não seria “como ensinar o alfabeto”, pois “a técnica de usar as letras permanece fixa”, já “o inverso vale para a técnica discursiva (...): a oratória só é boa se ela contiver aptidão à ocasião, adequação de estilo e originalidade de tratamento”⁷²⁶. Assim sendo, o ensino não se refere à *epistème*, senão à (formação da) *dóxa* como pensamento preciso e criativo à ocasião, ligado ao intercâmbio discursivo. Por mais que Isócrates defenda a originalidade aqui, não há nada de original em sua afirmação, visto que seu mestre Górgias foi o improvisador por excelência, tão apto à ocasião, adequado no estilo e original no trato que fez surgir o verbo ‘gorgianizar’; fora Protágoras, considerado um dos que melhor investigou e praticou o *kairós*. Essa formação, segundo Isócrates, “requer muito estudo” do aluno, tendo que “aprender as formas de discurso e praticar seus usos”, para que sejam realizados por “uma mente vigorosa e imaginativa”⁷²⁷.

O professor, “por sua vez, deve expor os princípios da arte com a máxima exatidão possível, para não excluir nada que possa ser ensinado e, além disso, deve se oferecer como um modelo (*paradeigma*) de oratória”⁷²⁸. Novamente, essa (forma de) exposição minuciosa que

⁷²⁵ “Aqueles que seguem suas opiniões (*dóxai*) vivem mais harmoniosamente e têm melhor êxito do que aqueles que se gabam de possuir ciência/conhecimento exato (*epistème*)” (ISÓCRATES, *Contra os sofistas*, 8).

⁷²⁶ *Ibidem*, 12

⁷²⁷ *Ibidem*, 17

⁷²⁸ *Idem*

Isócrates cita já havia emergido na educação sofística, na qual um dos mecanismos de que a *epideixis* (apresentação, tornar público) se serve é a *ekphrasis*, que consiste precisamente nesse exaurimento descritivo ou enumerativo, que não exclui nem deixa de fora qualquer possibilidade hipotética, como bem exemplificado por Górgias no *Elogio de Helena*. Sem contar que, segundo diversos relatos, Górgias claramente era um modelo de oratória, por sinal excelente, enquanto Isócrates sequer chegava a sê-lo. Desse modo, se partirmos da premissa do próprio Isócrates de que o professor deve se oferecer como um modelo de oratória, inferimos então que ele não era professor, mas Górgias sim.

M (in MS, 2014, p.218) chama a atenção a isto: que o professor deve ser um *paradigma* (modelo ou exemplo), e não uma ‘pedra de toque’ (*básanos*). Frisa ainda como a “formação da *dóxa*” reconhece a “importância do discurso” e da (troca de) opinião. O filósofo, então, não ultrapassaria o “domínio da opinião”, posto que é também (apenas) um “homem de opinião”, ao contrário do que Platão defende. Ressalto aqui que essa constatação de que o discurso, inclusive de um filósofo, não passa de mera opinião de um mortal, não havendo um conhecimento que pairasse acima das opiniões mortais; incontestavelmente foi feita no *Tratado do não-ser*, em que Górgias (re)lê e ‘catastrofa’ Parmênides. M segue citando que, para Isócrates, essa opinião diz respeito não só ao “governo de sua casa”, mas principalmente “à comunidade e ao bem comum”⁷²⁹: tudo isso seria precisamente “filosofia”.⁷³⁰ Essa ideia estava na educação de Protágoras, cuja prática, segundo as palavras inclusive de Platão, intenta fazer exatamente isto: que o jovem possa gerir/governar melhor tanto sua vida privada quanto pública. Isócrates, à vista disso, apenas troca o nome: em vez de chamar isso de (educação) *sofística*, chama de ‘filosofia’.

Nesse ponto, lidar com filosofia significa “trabalhar arduamente” para “fazer filosofia”, ou seja, “praticar e estudar”. A “formação da opinião” se dá, portanto, mediante a filosofia vista primeiramente “como prática (ou exercício/*epiméleia*) e estudo das palavras” (poéticas, históricas, políticas) de homens, não de deuses, em contraposição ao “estudo de formas (ideais)”⁷³¹ matemáticas ou geométricas, que no

⁷²⁹ *Idem*

⁷³⁰ “(...) aqueles que aprendem e praticam o que lhes permite gerir bem as suas próprias casas e a comunidade da cidade – para o que é preciso trabalhar duro –, envolvem-se em filosofia, e fazem tudo o que for necessário” (ISÓCRATES, *Antidosis*, 285).

⁷³¹ *Ibidem*, p. 219

máximo preparariam para o estudo (verdadeiramente) filosófico. Sublinho que esse ponto em Isócrates é de extrema relevância, por isso merece destaque. Sua afirmação acima demarca uma posição contrastante com a expressada por Platão no *Fedro* e no *Górgias*, em que a retórica da filosofia, a ‘boa’ retórica, seria divina (do conhecimento, da verdade), não humana; enquanto a retórica ‘má’, a sofística, seria humana (das opiniões). Enquanto Platão consolidava essa posição, Isócrates consolidava outra contraposta: a de que a retórica dos homens, das opiniões, não seria má; ao contrário, seria a (verdadeira) filosofia. Ele exclui a sofística e o divino do jogo, mantendo somente a filosofia e o humano. Essa relação entre divino e humano, filosofia e sofística, plasmada na discursividade, ganha outros desdobramentos nos latinos e na segunda sofística. De todo modo, a artimanha de Isócrates foi utilizar uma posição *sofística* em nome da *filosofia*. Fazendo isso, ele perdeu a lide com Platão sobre qual seria a ‘verdadeira’ filosofia; mas ajudou a conspurcar a sofística.

Ao invés de focar a “habilidade natural” à qual Isócrates se refere várias vezes, M elege focar a ênfase isocrática em “trabalho árduo e estudo (ou labor e exercício)”, o qual parece imprescindível até mesmo para os (considerados) “naturalmente aptos”. No *Antidosis* 291 e 292, ele expressa sua surpresa com os homens que elogiam os “eloquentes por natureza” como “abençoados com um dom nobre”, mas criticam os que querem se tornar eloquentes, alegando aspirarem a uma “educação imoral e degradante”. Questiona-se por que motivo “o que é nobre por natureza” vira “vergonhoso e ignóbil” se “alcançado pelo esforço”. Posiciona-se contra isso, alegando que em outros campos “louvamos mais os que adquirem algo pelo próprio labor” do que “aqueles que herdaram isso de seus antepassados”. Acrescenta que é a sorte (não qualquer medida do que seria melhor) quem governa aqueles cujo ‘dom’ da eloquência é natural; enquanto os que obtiveram a eloquência por meio (do estudo) da filosofia “nunca falam sem pesar suas palavras”, consequentemente “estão frequentemente menos sujeitos a erro”. M tenta de todas as formas minimizar, mas não há como não notar que o sofístico que há em Isócrates, além de não assumido, perde força quando ele não consegue se descolar – de um modo ou de outro – de uma certa *phýsis*, dada ‘por natureza’ ou por ‘herança’, como um ‘dom natural’.

A *epiméleia* (o cuidar de si) também aparece e se fortalece quando Isócrates (*Antidosis*, 290) argumenta que, para governar bem e dignamente a própria juventude, “deve cuidar mais/dar mais atenção (*epimeleian*) a si mesmo do que a seus bens”, não querer apressadamente “comandar os outros” antes que tenha “governado a

seus próprios pensamentos”, tampouco “se orgulhar de qualquer vantagem que não seja assegurada por uma educação liberal”. Embora haja similaridade com o que Sócrates diz a Alcibiades com respeito ao ‘cuidar de si’, Isócrates explicitamente o relaciona “ao estudo e à prática, ao trabalho duro e ao labor” (M, *in MS*, 2014, p.220). M⁷³² adiciona ainda que tal estudo/exercitação envolve uma fratura “na ideia de destino natural e ordem natural (a ordem aristocrática arcaica)”, já que se esvanece qualquer privilégio, “seja referente a conhecimento”, pois nas questões humanas ele não comanda; “seja referente a estudo”, pois “se naturalmente aptos no sentido de não serem deficientes, todos podem praticar e estudar”. Qualquer superioridade advém, então, de “ter sido educado, como nenhuma pessoa o foi, no pensamento preciso (*phrónesis*) e no discurso (*lógos*)” (ISÓCRATES, *Antidosis*, 294).

M cita alguns comentadores, entre eles Yun Lee Too (2003), que consideram uma *interrupção* da ordem aristocrática arcaica, na qual apenas poucos tinham alguns privilégios como a *skholé*, o fato de se oferecer *skholé*/tempo livre mediante pagamento, o que Platão criticou fortemente e atribui a Sócrates a ‘qualidade’ de não fazê-lo. De toda forma, o que entra em cena é certa interrupção de uma ordenação anterior ou arcaica e, por isso, “a invenção de novas maneiras de lidar com o estudo e a prática” (M, *in MS*, 2014, p.221). Para mim, há aqui algo da ordem do *evitamento*, uma vez que se alude claramente aos sofistas, sem citá-los, homologando uma tradicional posição filosófica de que não se pode nem se deve elogiar a sofística. Concordo com Yun Lee Too, certamente a oferta de *skholé* feita pelos *sofistas* interrompeu a ordem arcaica que, em vez de aristocrática, prefiro definir como oligárquica, a não ser que se defina ‘aristocracia’ como os ‘melhores por natureza, por dom divino’ ou ‘melhores por sangue, por estirpe’. A sofística, então, alinhava uma interrupção dos *privilégios*, palavra que etimologicamente significa ‘lei privada’. A lei, doravante, passa a não ser mais para poucos divinamente escolhidos, mas para qualquer cidadão. A escola também. Aliás, a interrupção não é somente da (ordem da) oligarquia despótica ou tirânica dos *gêne* (plural de *génos*); mas também da (ordem da) oligarquia educativa da filosofia, ancorada na individualidade e seletividade da amizade.

E a ênfase de Isócrates recai tanto “no ensino (*didaskēin*)” quanto “no cuidado (*epiméleia*)”, em suas “possibilidades e limites”⁷³³. Ensinar não querendo dizer “(transmitir) conhecimento”, mas sim relacionado à

⁷³² *Idem*

⁷³³ *Idem*

“formação da opinião” mediante estudo e exercitação orientados para se chegar a *phrónesis* (‘temperança’ ou ‘sabedoria prática’) e “*eulégein* (falar bem)”⁷³⁴. Nessa linha, tanto o julgamento quanto o discurso mostram-se (parte de) um “processo criativo” entrelaçado com a “ocasião”, e a opinião só se completa quando se expressa, seja na escrita ou na fala. (O ato de) Escrever ou falar, em vez de um (mero) “registro de um pensamento/opinião” pré-existente, passa a ser “sua conclusão”, a qual, para se efetivar, exige um “público/audiência”⁷³⁵. M evita citar os termos *kairós* e – especialmente – ‘retórica’, por mais que seja a eles que Isócrates nitidamente se refira. Reitero que Górgias já destronara o (transmitir) conhecimento para entronar a (formação da) *dóxa* mediante estudo e exercitação da retórica. E tanto ele quanto Protágoras enfatizam o *kairós*, cuja apreensão solicita uma inteireza improvisadora no *agora*. Por fim, levando em conta os relatos de que Isócrates não era bom orador, e considerando sua nova premissa de que o pensamento e a opinião não preexistem à fala, mas se efetivam nela; infere-se que, na eloquência, Isócrates não mostrava pensamentos precisos, nem opiniões bem formadas.

E o (ato de) ensinar, por sua vez, ao invés de chegar ao (reino luminoso do) conhecimento, deixando o sombrio e escuro (a caverna?) mundo da *dóxa*; passa a ser um estudo de (algo do) mundo, sobretudo das (técnicas das) palavras e sua implicação com o bem comum. Isócrates reforça muitas vezes que a oratória (e seu consequente uso das palavras) que lhe interessa não é aquela privada nem a (da disputa) jurídica, a qual discute (de qualquer forma) assuntos privados, mas aquela ‘pública’, que trata de (algum) bem comum (a todos). M afirma aqui que esse interesse no (que é) ‘público’ coloca em evidência uma forte contraposição aos sofistas, ao passo que estes ensinavam “para sustentar ambições individuais”, sem estarem de fato preocupados “com o bem público, mas sim com a influência privada, o ganho pessoal” e o “impacto psicológico”⁷³⁶⁷³⁷. Acrescento dois comentários: primeiro que

⁷³⁴ *Idem*

⁷³⁵ *Idem*

⁷³⁶ Em um capítulo anterior, afirmo que MS não citam os sofistas, exceto uma vez de forma elogiosa. M sozinho, no entanto, aqui os cita mais de uma vez e, surpreendentemente, imputa-lhes velhos estereótipos ou clichês que principalmente Platão e depois Aristóteles solidificaram: o de ‘mercenários’, ‘egoístas’, ‘enganadores’, ‘persuasivos para ganhos pessoais’ etc. Assim M, que tanto se esmerou para não subordinar a educação a visões externas a ela (como uma moral ou filosófica), nesta passagem infelizmente reproduz uma visão

uma perspectiva menos moralizante, menos marionete dessa tradição filosófica, respaldaria que a retórica de Górgias e de Protágoras estava longe de ser aquela privada ou a da disputa jurídica. Segundo que julgar a retórica (de alguém) tomando como base a ‘intenção’, supostamente ambiciosa e mercenária, é ser fantoche da tática por excelência dessatradução filosófica para excluir os sofistas da filosofia. Uma pena que M, que tanto se preocupou com a domesticação filosófica da educação, tenha perpetuado a domesticação filosófica da sofística.

A preocupação de Isócrates recairia mais no cultivo e consideração do “ensino como uma prática, não em virtude de um estado ideal”⁷³⁸, senão referente a “essas questões públicas que são importantes e nobres e promovem o bem-estar humano” (ISÓCRATES, *Antidosis*, 276). O mais estranho de tudo é que o critério adotado por Masschelein para julgar os sofistas não se aplica a Isócrates, ao qual se deve atribuir uma ‘boa intenção’. Justo ele, que se punha no lugar de quem defende uma ‘verdadeira’ filosofia, separando-a de um amálgama de sofistas, retores e (outros) filósofos diferentes dele, portanto ‘mal-intencionados’; justo ele ganha de imediato o respaldo de M quanto à sua ‘boa intenção’: (supostamente) o bem público, enquanto os outros intencionam o ganho privado. Sartre tinha razão: o inferno sempre são os outros.

Outro ponto-chave de Isócrates, conforme M (*in* MS, 2014, p.222), é que ele, para conseguir estudar e praticar, ou seja, formar opinião, evitava ou se distanciava do tribunal e da ágora. Masschelein cita “um comentarista” cuja afirmação seria que Isócrates teria doado o ‘dom do tempo’ à oratória, precisamente quando a retirou de sua função “prática imediata” (defender ou acusar em um tribunal ou conselho), para que pudesse ser estudada e exercitada, estabelecendo ou inventando “escolas como uma estrutura formal”, fazendo “da escrita uma operação central”⁷³⁹. Glosso que, embora os sofistas não tenham inventado estruturas escolares, para eles a retórica estava longe de reduzir-se a uma praticidade imediata de um conselho ou tribunal, não sendo somente ‘utilizada’, mas especialmente investigada e exercitada – inclusive por escrito – como ‘matéria de estudo’. Em outras palavras, o sofista *faz*

moral e filosófica canônica dos sofistas, sem pô-la em questão. Proponho, nesta tese, outra abordagem dos sofistas, mais educacional, não subordinada à moral nem à certa filosofia.

⁷³⁷ *Idem*

⁷³⁸ *Idem*

⁷³⁹ *Idem*

escola sem (estrutura de) escola. M confirma que Isócrates, da mesma forma que mais escreveu do que pronunciou discursos, foi mais reconhecido não por seus desempenhos orais, como vários sofistas, senão por seus escritos. Atribui-se a ele a invenção do ‘ensaio escolar’, segundo M⁷⁴⁰ “uma poderosa maneira tanto de desacelerar” – de “dar tempo para as palavras, para ler e reler” – quanto de “tornar público”, por não se dirigir a nenhum homem ou grupo em particular, mas sim ao (que é) público. De todo modo, M opera aqui uma artimanha que tenta converter a inabilidade oratória de Isócrates em qualidade, sobretudo frente aos ‘habilidosos’ oradores (ou seja, os sofistas).

Gloso que o fato de sofistas como Protágoras e Górgias terem sido exímios oradores não quer dizer que prescindiam da escrita, mas sim, inversamente, que se serviam muito dela, não só nas aulas aos estudantes, mas também na escritura de seus tratados e discursos. Há indícios de que o ensino sofista abrangia a cópia, a transposição de uma modalidade (oral ou escrita) à outra, a leitura em voz alta, a mnemotécnica e a declamação de cor. Comenta-se que os discursos completos que nos chegaram de Górgias, *O Elogio de Helena*, *A Defesa de Palamedes* e *O Tratado do não-ser*, eram utilizados para deslindar, estudar e exercitar técnicas escritas e orais com seus alunos. Por sinal, a escrita alfabética surge e se propaga simultaneamente à democracia grega e à educação sofística, mostrando a imbricação entre elas. A partir de Sólon, em meados do séc. IV a.C., na confecção das leis, a escrita bustrofédica é substituída pela escrita alfabética, a qual se difunde rapidamente por meio da escola, segundo Manacorda (2002). A escrita alfabética leva a cabo (e é levada a cabo por) uma educação democrática e o surgimento das cidades (redação das leis). De acordo com Vernant, é quando a escrita se torna “bem comum, regra geral, suscetível de ser aplicada a todos da mesma maneira”, subtraindo “a autoridade dos *Basileis*, cuja função era dizer o Direito” (VERNANT, 2000, p.43). Quiçá daí advenham as reiteradas analogias da sofística com o *legislar*.

M continua que Isócrates propõe ainda estudar as palavras (da oratória) não visando apenas ao ‘conhecimento’ delas e de seu uso, mas também “à formação de um bom caráter (o ‘cavalheiro’)⁷⁴¹, posto que “quem intenta persuadir pessoas não será negligente com a questão do caráter”, empenhando-se por uma “reputação honrosa entre seus concidadãos”; pois “as palavras carregam maior convicção quando ditas por homens de boa reputação” e “o argumento feito pela vida de um

⁷⁴⁰ *Idem*

⁷⁴¹ *Idem*

homem tem mais peso do que aquele fornecido por palavras” (ISÓCRATES, *Antidosis*, 278). M então comenta que não quer debater a escolha entre Isócrates e Sócrates, mas sim pensar a relação entre filosofia e educação partindo da (noção de) *skholé*/'escola', e Isócrates (talvez alguns Sócrates igualmente) fornece muitos elementos que contribuem a isso. Acresço que partir da noção de *skholé* implica partir da interrupção da ordem oligárquica ou despótica arcaica, partir do oferecimento de tempo livre a qualquer cidadão (não mais a poucos 'divinamente' escolhidos), ou seja, partir da (educação) sofística. Pensar a relação entre educação e filosofia tendo como ponto de partida a *skholé*, portanto, quer dizer partir da sofística para (re)pensar filosofia e/da educação. Parece-me mais condizente com *skholé* do que deixar a sofística como ponto cego, ou como (mera) literatura.

M (*in MS*, 2014, p.223) pede licença então para recapitular uma questão central à qual se dedicaram até agora: “a relação/distinção entre filosofia e educação (filosofia e/ou/da/com/como/através de... educação)”. Lembra que Kohan havia nomeado, no começo, essa troca de e-mails como “diálogo duplo conosco mesmos”. M questiona-se se 'conversa' seria uma adequada (e filosófica) palavra. Prossegue dizendo que Kohan havia sugerido focar a “figura do professor de filosofia, que, em certo sentido, está entre a filosofia e a educação e pratica filosofia como educação”. Kohan inseriu Foucault em uma tradição que Sócrates teria inaugurado, em que a posição do professor de filosofia mostrar-se-ia “singular e paradoxal”, por cuidar de si não cuidando “*ipso facto* de si mesmo”, mas sim cuidando para que (todos os) “outros cuidem de si mesmos”. Daí M extrai uma interrogação que o provocou: seria possível (sempre) separar de alguma forma “ser um filósofo ou filosofar como ação” de “ser um professor/instrutor/mestre”?⁷⁴²

Alguns textos relidos por M lhe indicam que não pode haver tal separação (radical) entre filosofia e ensino/instrução. Stiegler (2008), fazendo referência à parte inicial do *Hípias Menor* (363a) de Platão, alega que “a primeira questão colocada pela filosofia (...) não é o ser (...), é o ensino”, adicionando que “o ensino não é simplesmente a primeira questão da filosofia: é a prática da filosofia” (2008, p.195-196). Kant, na parte final da *Crítica da Razão Pura*, discutindo em que difere o “conceito escolástico de filosofia” do “conceito cósmico de filosofia”, assevera não ser possível aprender filosofia, mas apenas aprender a filosofar, cujo fundamento real daquilo a que se intitulou filosofia seria, por isso, o conceito cósmico. O ideal kantiano de filósofo “implica o

⁷⁴² *Ibidem*, p.224

professor como aquele que busca promover os fins essenciais da humanidade” (M, *in* MS, 2014, p.224) e estabelecer as tarefas dos demais pensadores⁷⁴³. Relacionar, portanto, o filósofo com o professor remete às seguintes questões: é possível “ser um filósofo sem ensinar?” É possível “filosofar sem ensinar?”⁷⁴⁴.

M cita ainda Lyotard, em cuja obra *O pós-moderno explicado às crianças* (1993), em especial no trecho “Dirigido ao sujeito do curso filosófico”, advoga que filosofia tem que ser *en acte* (em ação), não em *puissance* (potência). Chega a afirmar que “educar e instruir não parecem” a ele “nem mais nem menos ‘atos filosóficos’ que se banquetear ou armar um navio”, concluindo que “à primeira vista” não haveria “qualquer diferença de natureza entre filosofar e ensinar a filosofia”. Se cada ato pode ser um ‘ato filosófico’, M (*in* MS, 2014, p.225) tenta entender o que significa ‘ato filosófico’, ou seja, o que seria necessário para que um ato (qualquer) seja realmente filosófico. Para M, parece no caso que um ato (só) é filosófico por ser educacional. Isso abalaria aquela concepção do professor como um aspecto adicional do filósofo, em que este primeiramente se ‘ilumina’ para, só depois, ensinar ou virar aquele. Seria o ensinar, então, “uma característica essencial da filosofia”, quer dizer, não se poderia “filosofar sem ensinar (no sentido mínimo de expor seu conhecimento e habilidades)?”⁷⁴⁵.

Se a primeira questão posta pela filosofia é o ensino, não o ser; se o ensino não é somente a primeira questão, mas também a prática da filosofia; se filosofar envolve ensinar; se a filosofia tem que ser em ato, não em potência; se um ato só é filosófico quando educacional; se não se filosofa sem ensino; por que a insistência em apartar a sofística da filosofia? Pensar a intersecção entre filosofia e educação sem passar pela sofística não é deixar de lado o pedagógico que há na filosofia, como ainda o filosófico que há na educação? A filosofia que, segundo Arendt, a partir do gesto platônico desprezou a vida ativa e expulsou sua parte educacional – a sofística – para longe de si, agora quer admitir o

⁷⁴³ “O matemático, o filósofo natural e o lógico, por mais que os dois primeiros possam ter sido bem sucedidos em seus avanços no campo do conhecimento racional, ainda são apenas artífices no campo da razão. Há um professor (concebido) no ideal que estabelece a eles suas tarefas e os emprega como instrumentos para promover os fins essenciais da razão humana. Somente a ele devemos chamar filósofo.” (KANT, *Crítica da Razão Pura*, A 839/B 867, *apud* MS, 2014, p.224).

⁷⁴⁴ *Idem*

⁷⁴⁵ *Idem*

educacional que a cinge e respalda, sem reconhecer sua parte cindida? Platão escreve ao menos dez obras em que sofistas aparecem em cena. Górgias é impensável sem Parmênides e Empédocles. Outros sofistas são impensáveis sem Heráclito. A dificuldade de uma filosofia que se impregna da separação entre vida contemplativa (idolatrada) e vida ativa (desprezada) repousa não só no (distanciamento do) ato filosófico, mas principalmente no (distanciamento) do ato de *linguagem*, ou melhor, da linguagem *enquanto* ato. Antes da severa clivagem entre pensamento e ato, entre razão e sensibilidade, entre *lógos* e mito, entre verdade e engano, entre ser e não-ser, entre vida contemplativa e vida ativa; havia uma filosofia sofística, e uma sofística filosófica. Havia, enfim, filosofia e educação, conjugadas; não filosofia *versus* educação, separadas.

Um último ponto polêmico que M levanta diz respeito à relação entre filosofia e amizade, sobretudo no tocante à infância ou às crianças. Se foi afirmado por Kohan que não há filosofia sem amizade (ou amigos), o que dizer da filosofia para/com crianças? Quem filosofa com crianças é, primeiramente, amigo delas? E se for levado em conta essa outra perspectiva entre educação/ensino e filosofia, a qual defende que não há filosofia sem educação/ensino, não haveria, então, educação (ou ensino) sem amigos? E o professor, seria um “amigo que filosofa com crianças?”⁷⁴⁶. Nesse trecho M reforça o embaraço em que se cai quando, na esteira dessa determinada tradição filosófica, coloca-se a amizade como pré-requisito indispensável para que haja filosofia e, portanto, educação. A sofística é uma das responsáveis por interromper essa lógica educacional procedente e emanada da *philia* filosófica.

Kohan, após alguns agradecimentos pelo instigante diálogo, diz que o ‘paradigma’ ou ‘modelo’ que Sócrates atribui ao professor é exatamente a mesma palavra pronunciada por Sócrates na *Apologia* (23b), fazendo menção à escolha feita pelo Oráculo: ao eleger Sócrates como *paradigma*, o Oráculo, de alguma forma similar a um “contexto pedagógico”, “ensinou os atenienses, por meio do exemplo de Sócrates, o que significa ser verdadeiramente sábio” (KOHAN, *in MS*, 2014, p.226). Mediante essa escolha, o Oráculo expressou que o verdadeiro sábio é “aquele que reconhece que ninguém é realmente sábio”⁷⁴⁷. No entanto, ressalta que na *Apologia* não aparece de fato qualquer distinção entre tipos distintos (*epistème* e *dóxa*) de sabedoria ou conhecimento. Adiciono que há uma sabedoria – à qual Górgias alude – não balizada nem por herança divina nem por conhecimento ou inteligência, mas sim

⁷⁴⁶ *Idem*

⁷⁴⁷ *Idem*

por simples ‘ex-posição’ ao (engano/prazer) que permeia o *lógos*. Adiciono ainda que esse abrir-se ao discurso – diferentemente do proteger-se criticamente, em nome da verdade ou do conhecimento – desdobra-se no *lógos* oracular, que age – como um oráculo –, persuade e (per)faz (mundos). No entanto, não basta obedecer ao oráculo, como uma subserviência ao divino; é melhor interpretá-lo, pronunciá-lo ou escrevê-lo: afinal, ler, dizer, escrever é – também – fazer.

Kohan ressalva, porém, que o fato de Sócrates partir da ideia de que pode convencer sua audiência não implica que ele os considere (como) ‘iguais’, conforme bem lembrou Rancière em *O mestre ignorante*: significativa parte da história da pedagogia baseou-se em (práticas de) embrutecimento, cujo exemplo de uma de suas formas é o professor que confia demasiadamente em sua habilidade de convencer os aprendizes. Todavia é inegável que Sócrates incorpora aspectos muito relevantes para se pensar filosofia e educação como práticas que brotam na/daskholé. Quanto à questão do cotejo entre filosofia e ensino, Kohan tende a não separar o filosofar do ensinar, considerando problemático tanto “ver o ensinar como uma característica adicional do filósofo”, quanto “ver o filosofar como uma característica adicional do professor”⁷⁴⁸. Prefere, o que considera mais vigoroso ao pensamento e à prática, reconhecer o poder oriundo “da imagem do filósofo-professor ou do professor-filósofo”⁷⁴⁹. Proponho inserir a este baralho a (carta da) figura (do) sofista, para a qual, tal como o pensar não vem antes do falar ou escrever, mas se forma no ‘per-curso’ da fala ou escrita; o filosofar não vem antes do educar, nem o educar do filosofar: se filosofa educando, se educa filosofando: uma questão de *lógos*; logo, uma questão sofística.

Nesse sentido, um professor que não filosofa não seria, de fato, um (real) professor; assim como um filósofo que não ensina não seria, de fato, um (real) filósofo. Por mais que haja, na história (convencional) da filosofia, filósofos que não ensinaram – e isso está longe de significar que eles estejam ‘errados’ ou que não sejam filósofos –, Kohan quer dizer apenas que eles poderiam não ser “realmente filósofos no sentido mais interessante do termo”⁷⁵⁰, o qual necessita uma melhor definição. O mesmo se aplicaria à história da pedagogia, o que leva Kohan a sugerir a extrema valia de uma mais completa “história da filosofia como educação”, bem como de uma “história da educação como

⁷⁴⁸ *Ibidem*, p.227

⁷⁴⁹ *Idem*

⁷⁵⁰ *Idem*

filosofia”; tarefa que seria, obviamente, “de Sísifo”⁷⁵¹. Os exemplos que M citou (Stiegler, Kant e Lyotard) ilustram tal possibilidade de esboçar o começo dessa (outra) história, o que eles (Kohan e M) poderiam fazer partindo de Sócrates e Isócrates, como também (sugere Kohan) de Platão. Proponho humildemente que incluam, por gentileza, ao menos Protágoras e Górgias nessa história. Até mesmo porque, se partirmos da premissa de Kohan de que um filósofo que não ensina não é um filósofo no sentido mais interessante do termo, concluímos então que Protágoras e Górgias foram mais filósofos do que grande parte dos filósofos, no sentido mais interessante do termo.

Pode-se considerar hipoteticamente, continua Kohan, que a história da filosofia como educação ou da educação como filosofia haja iniciado com Sócrates e Isócrates, cuja prática filosófico-educativa (de ambos) talvez tenha levado Atenas a uma severa crise e, por isso, tenha desagradado bastante a Platão. Assim como diversos diálogos de Platão conotam seu *páthos* contraditório, misto de “admiração e denúncia”, ante seu mestre; diversos comentaristas enxergam Isócrates escondido em alguns diálogos. No livro VII da *República*, filósofos-educadores são tratados como sem utilidade ou impiedosos, enquanto os filósofos-reis são enaltecidos. Para Kohan⁷⁵², talvez Sócrates seja um exemplo de filósofo inútil, e Isócrates de filósofo impiedoso ou perigoso. De toda forma, o afirmado por Sócrates na *Apologia* – que se alegra por não participar dos assuntos políticos, pois se assim o tivesse feito, já teria morrido há tempos – é antitético à alegoria da caverna. Já em *A República*, nas palavras de Sócrates, só quando o rei filosofar ou os filósofos governarem, a cidade vai encontrar sua verdadeira forma. Conclui-se que, se para o Sócrates da *Apologia*, práxis filosófica e vida política são inconciliáveis; para o Sócrates d’*A República*, práxis filosófica implica a política.

Se Sócrates é o filósofo-educador ‘inútil’, e Isócrates o ‘impiedoso’; então Protágoras e Górgias são os ‘hereges’, que convertem crenças dominantes e valores tradicionais – de oligarcas e de filósofos – em (simples) matéria de estudo *desnaturalizadas*. De fato, em toda sua paradoxalidade, Sócrates mostra-se muito sofístico. E Platão, por meio de vozes e pessoas plasmadas na escrita como se fossem reais, ficcionaliza poética e sofisticadamente uma enunciação cujo enunciado frequentemente é antipoético e antissofístico. Decididamente, em suas encenações filosóficas, Platão porventura mostra algo sofístico,

⁷⁵¹ *Idem*

⁷⁵² *Ibidem*, p.228

que joga com a (per)formação de mundos. De Sócrates, herói ambíguo dessa performance, que nem sequer escreveu por conta própria, só nos resta indícios e rastros do personagem. Daí a armadilha de atribuir diretamente a Platão o que um de seus personagens alega em determinado contexto de um dos diálogos, mesmo que seja Sócrates esse personagem. Parodiando Nietzsche, por trás de Platão há outro Platão, e outro, e outro; assim como dentro de uma caverna há outra caverna, e mais uma, e outra. Ter em conta Platão como escritor performativo é trazer à tona o sofístico, em toda tridimensionalidade da linguagem. Seria interessante incluir isso na história da filosofia como educação (ou da educação como filosofia), não?

Kohan segue que Isócrates, por sua vez, também teria concebido “a filosofia como uma prática”, aproximando-se nesse aspecto de Sócrates e, quiçá, afastando-se de Platão. Em outro aspecto, tanto Isócrates quanto Platão, discípulo de Sócrates, atribuíram à filosofia “um lugar na vida política da cidade”⁷⁵³; enquanto Sócrates foi criticado por Cálicles no diálogo *Górgias* (485d-486b) justamente por sua filosofia ser boa para quando se é criança, mas não para “quando se entra na vida política da cidade” (KOHAN, *in MS*, 2014, p.229). Lembro que esse trecho é precisamente aquele retomado por Élio Aristides para falar em nome de Sócrates-Anfíon, mas com a voz de Zeto, em que se engendra a polêmica entre vida ativa e contemplativa. Kohan prossegue que, além do mais, n’A *República*, o filósofo jamais pode se eximir do que ele tem que fazer, ou seja, tendo sido “educado pela cidade”, ele deve depois “voltar para educar toda a cidade, governando-a”⁷⁵⁴, seja de forma voluntária ou forçada. Por tudo isso, segundo Kohan, talvez seja possível ver na perspectiva de Platão uma definição do filósofo como educador e político ao mesmo tempo, ou, de uma forma mais radical, uma definição de que alguém só é (verdadeiramente) filósofo *se e somente se* for educador e político.

Gloso que, em Protágoras, tanto a política quanto a cidade só se engendram mediante a educação, nesse sentido o filósofo-educador é – ainda que não queira – altamente político, simplesmente *por* ensinar. Tanto a formação da cidade (*pólis*) quanto a instituição da democracia encontram-se impregnadas de articulações do *lógos*, portanto não prescindem jamais da educação ou *paideia*. Em Protágoras, a educação mostra-se, por tudo isso, *intrinsecamente* política e legisladora, de onde quiçá advenha o *lógos* (como) soberano. A colocação da estátua de

⁷⁵³ *Ibidem*, p.229

⁷⁵⁴ *Idem*

deusa *Peithós* (persuasão) no centro de Atenas ilustrava que a cidade só funcionava porque entranhada pela retórica nos diversos ambientes de ação humana. Górgias sustentava a primazia da retórica perante qualquer outra arte, inclusive a medicina, na medida em que sem familiaridade com aquela, qualquer técnica perde sua efetividade, o que é exemplificado no médico que não logra persuadir o paciente a seguir o tratamento. Inclusive não só a geografia, como ainda a história, a filosofia e a astronomia dependem do discurso, da persuasão e da *homonoia* (consenso, acordo) para levar a cabo sua efetividade e cominar seus efeitos. Em vista disso, a política não está do lado de fora da educação, senão imiscuída nela e em seu *lógos*. Acatando o pressuposto que Kohan lê em Platão, o de que só pode ser um filósofo de fato aquele que for simultaneamente educador e político, os sofistas são – diferentemente de muitos filósofos – filósofos de fato.

Segue Kohan: ainda que se possa divergir de uma definição platônica de “filosofia como conhecimento das formas”, de “pedagogia como liberação da caverna”, e de “política como aristocracia em que todos realizam sua função natural” (KOHAN, *in* MS, 2014, p.229); é notório não só que as três permanecem associadas ou acercadas, mas também que nesse ponto Isócrates se aproxima mais de Platão que de Sócrates, por tratar a filosofia “como educacional por ser essencial a fins políticos”⁷⁵⁵. Embora ambos concebam a (natureza da) filosofia como educação, os fins políticos claramente divergem: Isócrates, em um contexto democrático, associa a filosofia/educação “ao estudo e prática da *dóxa* em favor da opinião e do julgamento”⁷⁵⁶; já Platão, em um contexto aristocrático, associa a filosofia/educação à *epistéme*, isto é, ao (verdadeiro) conhecimento. Percebe-se, pois, que não há ali (somente) uma história da filosofia como educação, senão múltiplas; além do fato da filosofia aparecer não só como educação, mas também enquanto prática e enquanto (outra ordem) política. Que se diga da sofística então, uma filosofia não só enquanto prática e enquanto outra ordem política; mas principalmente enquanto outra ordem que, por ser ‘perigosa’, tanto Platão quanto Isócrates tentaram domesticar.

Caso se leve em conta a filosofia como prática, Kohan lembra a importância de Matthew Lipman (1988), inventor da chamada “filosofia para crianças”, cujo argumento era que a práxis filosófica, por “encarnar a ‘razoabilidade’”, mostra-se “essencial à experiência educacional”. Por ambas compartilharem o objetivo comum da razoabilidade, conclui-se

⁷⁵⁵ *Idem*

⁷⁵⁶ *Idem*

que “toda verdadeira filosofia é educacional, e toda verdadeira educação é filosófica” (LIPMAN, 1988, p.43). Da mesma forma que Sócrates, para ele a práxis da filosofia educacional é imprescindível para exercitar o julgamento nos cidadãos democráticos. Outro “nome precioso”, nas palavras de Kohan (*in* MS, 2014, p.230), seria Simón Rodriguez, “inventor da educação popular na América Latina”. Montaigne, Spinoza e tantos outros deveriam ser reapreciados. De toda forma, “(re) escrever a história da filosofia/educação como prática” clama não apenas pela “(re)escrita de sua história prática”, mas especialmente por “sua relação com a política (democracia)”, em que “Sócrates e Sócrates parecem inaugurar duas rotas opostas”⁷⁵⁷. Adiciono que não teria tanta segurança se realmente eles inauguram essas rotas, a não ser que permaneçamos deixando os sofistas à margem ou completamente fora dessa história. Glosso ainda que, se a história da filosofia/educação como *práxis* clama por uma reescrita de sua história prática, e por sua relação com a política e com a democracia; então ela clama ainda mais por uma reescrita da (relação com a) *sofística*, em que *práxis*, política e democracia se conjugam em sua *tekhné* e *poiésis*.

Kohan invoca ainda Derrida, em cuja obra *Du droit à la philosophie* (1990) aparecem as (assim chamadas) “Antinomias da disciplina filosófica”, entre as quais a terceira coteja a filosofia com o ensino. Em linhas gerais, Derrida lembra que, se por um lado, exige-se da filosofia (e de sua pesquisa e indagações) não ser jamais desvinculada do ensino; por outro, algo da filosofia ultrapassa o – ou não se encerra no – ensino (e seus atos, eventos e estruturas, bem como a disciplina escolar ‘filosofia’). Justamente o que não pode ser ensinado é o que muitas vezes incita a filosofia. Por isso, “talvez ela deva se submeter a ensinar o que não pode ser ensinado, produzir-se renunciando a si mesma, excedendo sua própria identidade” (DERRIDA, 1990, p.518). Kohan dá seu aval a essa ideia de que a “tarefa da filosofia é ensinar o que não pode ser ensinado”. Propõe escrever uma “antinomia paralela” que tenha como foco a educação: se por um lado se exige que a educação (e suas dimensões) se submeta à (experiência da) filosofia, por outro “deve haver algo essencialmente educativo que não está sujeito à filosofia” (KOHAN, *in* MS, 2014, p.231). Fazer educação, nesse viés, seria “filosofar o que não pode ser filosofado” ou “pensar o impensável”⁷⁵⁸.

⁷⁵⁷ *Idem*

⁷⁵⁸ *Idem*

Dando prosseguimento a esse raciocínio de Kohan, se, como Stiegler (citado por M) alegou, “a escola é o impensado da filosofia”; à filosofia caberia pensar não apenas acerca da escola, mas também acerca do que nem conseguiria pensar por seus parâmetros. Proponho que algo do impensável da filosofia pode estar no sofisticado, neutralizado, recusado e dilacerado por uma tradição filosófica. Mais precisamente, na dimensão discursiva do sofisticado, no estatuto sofisticado da linguagem. No que a linguagem tem de ato. Linguagem como ato. Linguagem enquanto ato. É, sem sombra de dúvida, algo difícil de definir, delimitar, de falar sobre, de pensar a respeito. Nem por isso se deve ignorar. Se podemos ver a escola como o impensado da filosofia; podemos também ver a sofisticada como o *indizível* da filosofia, ou o *indizível pela* filosofia. A despeito de não se poder dizer o *indizível*, levá-lo em conta talvez ajude a filosofia a pensar a educação, a fazer escola, a performar. Abandonar a visão monocular dirigida à sofisticada pode emanar uma paralaxe: deslocamento aparente de algo quando se muda o ponto de observação. Não chegaremos à verdade, nem à verdadeira filosofia, tampouco ao verdadeiro conhecimento; mas quiçá possamos experimentar uma tridimensionalidade que a visão monocular antes não permitia.

Para Kohan, há um acercamento ou avizinhamo entre filosofia e educação, como em outros momentos dessa “jornada dialógica”, o que quiçá indique o “caráter antinômico da relação em discussão”⁷⁵⁹. Kohan declara que isso jamais inibe o pensar, mas, ao contrário, fortalece-o; acrescenta que talvez eles devam (nas palavras de Heráclito) “esperar o inesperável”⁷⁶⁰. Na sequência, conta seu envolvimento nas últimas duas décadas com a relação entre filosofia e infância: relata que inicialmente seguiu a trilha de Matthew Lipman, mas depois, gradualmente, ‘inventou’ ou modelou sua própria perspectiva no campo, problematizando a (ideia de) infância e passando de uma abordagem cronológica a uma (mais) “aiônica”, que “inclua crianças mas não se limite a elas”⁷⁶¹. Segundo Kohan, *khronos* está para “o tempo das instituições, da psicologia e da escola”, assim como *aión* está para o “tempo da *skholé*, do pensamento e da amizade”⁷⁶². Então, assim como *khronos* seria o “momento de ensinar a disciplina institucionalizada da

⁷⁵⁹ *Idem*

⁷⁶⁰ *Idem*

⁷⁶¹ *Idem*

⁷⁶² *Idem*

filosofia”, *aión* seria o “momento da filosofia como educação”⁷⁶³. Nesse viés que “fazer filosofia com crianças” seria praticar o “fazer *skholé*”, já que cria tempo livre, a saber, “um tempo aiônico fora do tempo cronológico da escola”⁷⁶⁴.

Kohan esclarece que, de tanto “filosofar com crianças cronológicas em instituições pedagógicas”, vem tentando pensar “uma infância aiônica da filosofia como educação”, ou ainda “uma educação infantil por meio da experiência da filosofia”⁷⁶⁵. A amizade ou *philia* entra neste ponto como condição do filosofar ou da filosofia. Relembra a já citada inversão feita por Giuseppe Ferrari à etimologia de filosofia: sabedoria da amizade ou do amor, ao invés de amor ou amizade à sabedoria. Aliás, precisamente esta é a “única coisa sobre a qual Sócrates se declara sábio” e, se estendermos isso, talvez seja “a única coisa que a filosofia pode” – realmente e acertadamente – “saber”⁷⁶⁶. Isso sublinha que, ao assumir que não tem conhecimento seguro e verdadeiro de (praticamente ou quase) nada, aquilo que o filósofo tem a possibilidade de saber refere-se à *philia*, a qual “emerge da dimensão afirmativa da ignorância”⁷⁶⁷. Em outras palavras: o filósofo-professor professa sua ignorância, mas simultaneamente sua amizade/amor/paixão pelo ‘saber’. Para Kohan, a amizade, então, estaria no “âmago da filosofia como educação”⁷⁶⁸, e o que eles estariam fazendo ao dialogar por escrito seria, precisamente, isso.

Ressalto a confirmação de Kohan de que (o personagem) Sócrates se declarou sábio em relação a algo, e que esse algo seria um tipo de sabedoria, a sabedoria do amor/amizade. Nem toda sabedoria é menosprezada, então. Sabedoria aqui tampouco tem a ver com conhecimento. Nesse diapasão, Sócrates mais uma vez se aproxima dos sofistas, particularmente de Górgias, que redefine um tipo de sabedoria e se diz sábio nisso. Olhar amorosamente a isso quem sabe nos auxilie a parar de julgar ética ou moralmente os sofistas em geral por sua (suposta) arrogância de se autointitular ‘sábios’. Nada como a suspensão de (pré-)juízos de valor precipitados sem qualquer experiência com a ‘matéria’ em questão. A amizade ou amor que brota do educativo-filosófico – e não como pré-requisito para que ele ocorra –,

⁷⁶³ *Idem*

⁷⁶⁴ *Idem*

⁷⁶⁵ *Ibidem*, p.232

⁷⁶⁶ *Idem*

⁷⁶⁷ *Idem*

⁷⁶⁸ *Idem*

de fato parece uma via instigante. Estendo essa via da ‘sabedoria do amor’, invocando Górgias, à (sabedoria) do amor não (só) ao outro, nem ao ‘saber’; mas em especial à matéria de estudo por excelência: ao *lógos*. Ter respeito, admiração e carinho por aquele que nos constitui e que é constituído por nós, no final das contas, pode não ser arrogância, mas humildade e reverência, inclusive ao (poder) *divino* que há nele.

M toma a palavra escrita e atesta como lhe apraz o ‘triângulo’(Sócrates, Platão, Isócrates) sugerido por Kohan, sobretudo por implicar a ‘política’, esboçando assim um fascinante ponto de partida a um futuro seminário ou simpósio. Em respeito à sofística e, consequentemente, à filosofia enquanto educação, sugiro um quadrilátero que inclua algum sofista. M também afirma que, apesar de nenhuma das questões ter se resolvido ou chegado ao fim, chegaram, através de um “caminho maravilhoso”, “a um ponto em que podemos continuar nossa caminhada por meio de (um pouco da história da) filosofia e/ou/da educação” (M, *in MS*, 2014, p.232). Quanto à política, o belga gostaria de adicionar um aspecto que pode auxiliá-los a examinar melhor a relação (entre) filosofia e educação sem recair na (armadilha da) “colonização ‘ética’ ou ainda ‘moral’ da prática e da teoria da educação”, a qual talvez derivasse de uma certa “herança filosófica”⁷⁶⁹. Retoma a asseveração de Kohan, no começo do diálogo, de que Sócrates, como filósofo-educador, provocaria “a impossibilidade de continuar a viver como se vivia antes”, a qual ele relacionou com o comando de Rilke que vem à tona do torço sem braços: “você deve mudar sua vida”. Conforme M, esse “imperativo para mudar”, bem como o discurso geral sobre a mudança e a transformação, que seduz a todos (inclusive eles) repetidamente, como um canto de sereia, pode os estar conduzindo, na realidade, a “um entendimento ética ou moralmente ‘colonizado’ da educação”⁷⁷⁰.

A colonização ética ou moral se passa porque, na exigência de “mudar sua vida”, imiscui-se um (tipo de) “juízo como ponto de partida”, qual seja: considerar que algo (o que quer que seja) “está ‘errado’ ou ‘insuficiente’ ou necessitando de ‘iluminação’ ou ‘clareza’”, por isso “a mudança é desejada, necessária, buscada, aspirada, sugerida, requerida, desejável”⁷⁷¹. Reitero que a – assim chamada por essa mesma tradição – ‘retórica sofística’ foi enxergada da mesma maneira (insuficiente, deficiente, carente, incompleta etc.), como uma ‘retórica

⁷⁶⁹ *Ibidem*, p.233

⁷⁷⁰ *Idem*

⁷⁷¹ *Idem*

má’ (perniciosa) à qual faltaria algo para que chegasse a ser, finalmente, (dialética) filosófica. M incita-os então a pensar se a educação realmente precisa se vincular a esse imperativo, se não seria melhor pensá-la independentemente dele, ao menos em um primeiro momento. Incitornos, por minha vez, a ponderar se a sofística ainda tem que ser pensada sob esse imperativo, inclusive por filósofos, educadores e filósofos-educadores; se não seria melhor que a pensássemos independentemente dele. M esclarece que não quer execrar a mudança ou excluí-la da educação. Ao contrário, reconhece que há sempre (alguma) mudança em (processos de) educação, talvez também como resultado da educação; mas isso não significa que educação seja (prioritariamente) sobre mudança. M sugere que educação seja prioritariamente sobre “adicionar, dar, oferecer-receber algo”, ou seja, “uma adição que é uma forma de permissão e que não é baseada numa suposição, atribuição ou revelação da ‘falta’”, tampouco em “uma simples acumulação” (M, *in* MS, 2014, p.233).

Esse d(o)ar típico da educação, M o relaciona à “maravilhosa coisa” escrita por Kohan acerca do “filosofar como ‘criar escola’” ou “fazer escola enquanto se filosofa”, haja vista a denotação de que “ambos (o filosofar e o fazer escola) não são a mesma coisa”, pois claramente se pode “filosofar sem fazer escola”⁷⁷². Nessa esteira, ‘escola’ acrescentaria algo ao filosofar, e exatamente esse ‘algo’, para M⁷⁷³, seria (possibilitado pelo) “dom do tempo”. Levar em conta a (dimensão) política, portanto, ainda que envolva riscos de (outras versões de) ‘colonização’, pode auxiliar “a explorar a questão das ‘coisas’ ou do ‘mundo’”⁷⁷⁴, já tocada anteriormente. M conclui externando sua profunda gratidão pela experiência de participar desta grande ‘correspondência’, palavra que para ele – seguindo uma sugestão feita por Tim Ingold – é a que melhor expressa o que se passou: um “corresponder *com* o outro, mas também, e com certeza, *com* a filosofia e/ou educação”⁷⁷⁵.

Eu também agradeço a ambos – e à filosofia como educação – por permitirem que esta tese se inserisse nessa correspondência tornada *pública*. Aproveitando o gancho maravilhosamente citado do ‘dom do tempo’, glosso que, para que haja qualquer *logophilía* (amor ao *lógos*), faz-se importante haver ainda amor ao *tempo* do *lógos*, à sua paradoxal

⁷⁷² *Idem*

⁷⁷³ *Ibidem*, p.234

⁷⁷⁴ *Idem*

⁷⁷⁵ *Idem*

sequencialidade e descontinuidade discursivas, quer dizer, ao *kairós*. Se Kohan elogia *aión* e critica *khronos*, faço questão de invocar uma terceira dimensão temporal: o *kairós*, porto e porta, chegada e (re)início, final e começo. Ouso dizer que o *kairós* não é somente a temporalidade das retóricas que não domesticam o tempo, que não desejam torná-lo – de alguma forma – similar ao espaço, que não perseguem incessantemente algo (o ser, a verdade, o conhecimento) imune ao tempo e ao devir do tempo; mas também – e sobretudo – a temporalidade da *educação*, e de sua *linguagem*. *Kairós*, indefinível e indizível, exceto por metáforas distantes e enigmáticas, quiçá seja a precisão do pensamento (*phroneîn*) em ato: o marinheiro com uma única madeixa de cabelo na nuca, que pode ser salvo no momento preciso, na precisão do instante fugidivo em que certa ocasião oportuna não é apenas doada, senão ainda (per)formada, co-criada.

Para esta tese, não ter sensibilidade ao *kairós* é deixar o instante que poderia ser oportuno extraviar-se, afundar, morrer. Ser amigo do *kairós*, pelo contrário, não exclui nem *khronos* nem *aión*, nem a sequência e homogeneidade, nem a eternidade e intensidade; mas conjuga-os. É quando a eternidade não se encontra fora do tempo, ou como verdade do tempo, mas *no* tempo (nas coisas mortais dos humanos): a descontinuidade da/na continuidade, a eternidade do/no instante. Ter sensibilidade amorosa/amistosa ao (filosófico como) educativo, então, nada mais é do que ter sensibilidade ao *lógos* e, portanto, ao *kairós*. Em vez de fotografar e recortar obstinadamente o discurso em *tópos* para significá-lo, estacioná-lo, espacializá-lo; pode-se deixá-lo caminhar em sua sequencialidade e, de alguma forma, lançar-se nesse mar discursivo – temporalmente –, tentando salvar o marinheiro que ousadamente ouviu o canto das sereias e arrojou-se em meio às águas turbulentas da musicalidade performadora de mundo. Para ser filósofo-educador, então, antes de ser político, é preciso ser (ousado) *marinheiro*, como Butes. O dom do tempo não se recebe, portanto, na educação, por sangue ou herança divina; se *agarra* – pela única madeixa de cabelos.

Kohan (*in* MS, 2014, p.234), em resposta a M, enfatiza que “a adição de algo pelo dom do tempo” é “uma maneira bela e forte de dizer a que a educação se refere”. Na sequência, concorda que há mesmo risco de colonização “no discurso da falta-mudança”, por isso sugere o caminho de prosseguir um exercício de pensamento sobre “uma educação e/filosofia (politicamente) não colonizadora(s)”, mas

simultaneamente “não conservadora”⁷⁷⁶. Kohan admite que a palavra ‘conservador(a)’ precisa ser tratada mais cuidadosamente, porém intenta realçar “um caminho que dá origem à filosofia e/ou educação”⁷⁷⁷. Explicita-se melhor referindo-se aos “sentimentos (normalmente) associados à origem da filosofia: admiração, dúvida e perplexidade”⁷⁷⁸, como ainda “a consciência de estar perdido” (JASPERS, 1959). Pondera que “a insatisfação ou descontentamento com o nosso mundo comum, com a maneira como vivemos e pensamos e nos relacionamos em comum” seria um “sentimento fundamental” ao “nascimento da filosofia como escola”, ou seja, para se “fazer escola por meio da filosofia” ou para “filosofar como educação” (KOHAN, *in MS*, 2014, p.234). Paradoxalmente, então, esse mesmo “impulso originário” pode tanto abrir espaço a “um discurso dominante politicamente colonizador na educação e na filosofia”, quanto “encontrar o seu lugar como uma origem de uma filosofia não colonizadora como educação”⁷⁷⁹. Reitero, de minha parte, o quão importante seria descolonizar a sofística para descolonizar a educação – e a filosofia *como* educação.

Kohan conclui agradecendo a M por haver adicionado, oferecido e feito nascer nele “uma nova palavra: *commoning* (tornar comum)”, a qual não deixa de ser “uma bela maneira de indicar o ato de colocar algo dentro de um espaço comum”, o que em certa medida simbolizaria aquilo que é tratado pela “filosofia como/e educação”⁷⁸⁰. Quem sabe não seria bom essa (outra) história da filosofia como educação regredir até antes do ‘triângulo’ (Sócrates/Isócrates/Platão) proposto, já que Heráclito poderia ser invocado mais uma vez: ele enfatizava, com palavras como *xynos* e *koinos*, “o comum como uma marca do mundo”⁷⁸¹. Kohan decide então finalizar citando o fragmento 103 de Heráclito: “Em um círculo, começo e fim são comuns (*xynòn*)”, na medida em que “o final desta correspondência” já lhe aponta “o início de outra, novas correspondências”⁷⁸². Cita ademais um antigo provérbio: “*koiná tà tôn philôn*”, que significa “comum, coisa de amigos”, ilustrando não apenas a correspondência, mas também “sobre o que é filosofia como/e educação”: uma experiência única que emerge por

⁷⁷⁶ *Idem*

⁷⁷⁷ *Idem*

⁷⁷⁸ *Idem*

⁷⁷⁹ *Ibidem*, p.235

⁷⁸⁰ *Idem*

⁷⁸¹ *Idem*

⁷⁸² *Idem*

meio das palavras de amigos que estão percebendo, realizando e dando total atenção ao mundo em comum, à vida comum. Deve ser por isso que é tão difícil terminar uma correspondência como esta, porque, em certo sentido, é como finalizar um caminho no pensamento – a menos que nós percebamos que um fim é sempre um começo em nosso “tornar comum” o mundo. (KOHAN, *in* MS, 2014, p.235).

Relembro que Heráclito e Protágoras foram os dois paradigmas utilizados por Aristóteles para mostrar duas faces de um mesmo pressuposto comum, que ilustraria a posição sofística aparentemente contrária ao princípio da não-contradição. Retroceder a Heráclito nessa história da filosofia como educação seria, assim, muito pertinente, bem como passar pela sofística também, de preferência de forma não eticamente domesticante. Concordo totalmente com Kohan sobre o quanto é difícil terminar, por isso me apoio em suas palavras. Convido a que nosso ‘tornar comum’ o mundo não exija sempre como pré-requisito um ‘mundo’ pré-constituído, à parte, extrínseco ao (discurso de) nosso *fazer escola* enquanto filosofamos. Convido, enfim, a repararmos também no mundo que é tornado comum *pelo* e *no* discurso, no per-curso de uma fala ou escrita, como agora. Convido, ainda, a considerarmos a renovação do mundo que passa pelo *lógos*. A renovação do mundo que passa no *lógos*. A renovação do mundo do *lógos*. A renovação, enfim, do mundo. E a sofística, expelida da filosofia, pode voltar à filosofia. E a educação, enquanto vida ativa, pode casar-se com a filosofia, enquanto vida contemplativa. Contemplando a atividade e atuando na contemplação; estamos, ao fim e ao cabo, *encenando*. E retornamos à palavra. Para (re)começar.

CAPÍTULO 9: ALEGORIAS DE ESCOLA

La artesanía no es sinónimo de ‘trabajo manual’, sino el impulso humano por hacer las cosas *bien*. Me parece que la artesanía es una conjunción de *Eros* y *Poiésis*, del amor y de la venida a la presencia, o incluso que la artesanía es la traducción, la prolongación, del impulso erótico en producción. Me parece importante volver a pensar este impulso artesano en un tiempo en el que producir mecánicamente, por lo tanto sin amor, y amar sin llegar a producir, o a generar, se ha vuelto lo normal. (HOEST, 2017, p.8 e 9).

Não posso deixar de agradecer ao (autor) Nietzsche. Sem ele, dificilmente a fagulha inicial a esta tese teria ocorrido. Irônico que, sendo (parte d)a obra nietzschiana o escopo principal da dissertação de mestrado, agora no doutorado ela sequer apareça como pano de fundo, sendo, no máximo, adorno. Digamos que o capitão do navio não tem sido ‘eu’, mas a bússola ‘*ordens do caminho*’. Talvez materialize assim a *infixidez* em termos não só conceituais, mas também prospectivos. De todo modo, não obstante o deslocamento que converteu textos nietzschianos de objeto central a mero apêndice, paradoxalmente me valho de alegorias suas, que simultaneamente condensam e exemplificam a tese sustentada, para finalizar. E assim o ciclo se fecha. E (re)começa.

Poder-se-ia argumentar que utilizo – interessadamente – (o autor) Nietzsche porque sua genealogia, compactuada com a suspeita e a escuta, e por isso denominada ‘filosofia da suspeita’ por uns e ‘suspeição genealógica’ por outros, distancia-se de um “trabalho de pensamento que consiste em decifrar o sentido oculto no sentido aparente” (RICOEUR, 1978, p.15). Em vista disso, da mesma forma que a sofística constitui uma via alternativa à ontologia de Parmênides e à fenomenologia de Aristóteles, a genealogia constitui uma via alternativa à ontologia de Platão e à fenomenologia de Heidegger. A genealogia mostrar-se-ia, então, hermenêutica, na medida em que “opera a partir da interpretação de dados tomados como símbolos, signos e sintomas”, não sendo “propriamente uma recuperação e apreensão de sentido”, mas “antes uma operação de des-significação e de de-ciframento”, “de dar um sentido outro ao sentido que o outro nos dá” (BRAIDA, 2015, p.11). ‘Decifrar’ ecoa enigma e, certamente, de modo similar à sofística

enquanto discursividade, recusa uma idealidade de sentido que deva ser buscada, como ainda qualquer “proeminência de uma consciência pura e soberana na constituição do sentido”⁷⁸³.

Poder-se-ia argumentar ainda que a genealogia nietzschiana, sobre a qual se assentou muito do pós-estruturalismo francês, da teoria crítica, da genealogia (como) crítica de Michel Foucault, Martin Saar, Colin Koopman e Bernard Williams; oferece um caminho – filosófico e educacional – não ungido pela filosofia idealista, nem pela transcendental, tampouco pela dialética histórico-materialista, muito menos pela fenomenologia; portanto não submetto a elas. Fora o fato de tanto os sofistas quanto Nietzsche levarem muito em conta *ahistória* em suas exposições/investigações; de ambos criticarem o ser parmenídico e sua respectiva ontologia; e de aparecer diversas vezes nos textos do autor alemão preferencialmente a palavra ‘legislar’ no lugar de ‘teorizar’, e ‘justiça’ no lugar de ‘verdade’. Legislação e justiça eram conceitos tão presentes na sofística a ponto de aparecer em diálogos platônicos a acusação de que a sofística deslizava sob a máscara de legislação; e a retórica, de justiça. Do mesmo modo, ‘força’ e ‘atividade’ foram palavras e conceitos explorados por ambos. De qualquer forma, é tentador reconhecer um parentesco entre os sofistas e Nietzsche no que tange à abdicação da verdade, à não prevalência do teórico-conceitual nem do demonstrativo por *apodeixis*; o que conduziria ambos a declinar de qualquer essência, fundamentação última, totalidade, sistematicidade e – sobretudo – de qualquer *finalidade última* que devesse guiar a ação. São, portanto, *antiteleológicos*.

Poder-se-ia argumentar ademais que Górgias é frequentemente reconhecido como um dos fundadores do (que viria a ser chamado de) ‘ceticismo’, o que é reforçado pela compilação e paráfrasedo *Tratado do não-ser* de Górgias feita por Sexto Empírico, um dos ícones céticos. Do mesmo modo, vários intérpretes vêm dando destaque ao ceticismo que há na obra nietzschiana, ou melhor, às premissas céticas presentes especialmente em sua vinculação – ainda que não estrita – a Friedrich Albert Lange, entre os quais Ritcher talvez seja quem tenha chegado mais longe em uma caracterização cética de Nietzsche. Nessa esteira, digno de nota é o ponto comum no tocante à *ficção*, claramente associada ao *verossímil* – ao que ‘não aconteceu’ mas é *como se* tivesse acontecido –, ao *plasma* na sofística, localizado entre as ‘coisas verdadeiras, que aconteceram’ (a história) e as ‘falsas, que não aconteceram’ (fábula ou mito) em Sexto Empírico, Cícero e Quintiliano.

⁷⁸³ *Ibidem*, p.21

Hans Vaihinger, “em sua obra filosoficamente mais ambiciosa, *Die Philosophie des Als Ob*” (*A Filosofia do ‘como se’*), “estabelece um vínculo programático entre Lange e Nietzsche”, reconhecendo “ambos como precursores de seu próprio ficcionalismo”, inaugurando assim “uma das vias mais produtivas para a compreensão da filosofia teórica de Nietzsche, uma via surpreendentemente negligenciada pela literatura secundária subsequente” (LOPES, 2008). No Brasil, a tese de Rogério Antônio Lopes, *Ceticismo e vida contemplativa em Nietzsche*, investiga em pormenor a vinculação cética que há nos escritos nietzschianos.

Poder-se-ia argumentar também, na esteira de Bender e Wellbery, que o autor Nietzsche, através do perspectivismo, da genealogia da moral e da vontade de potência, nos quais os padrões objetivos deixam de ser medida pertinente ao discurso, sendo substituídos por “expressões epifenômicas da ânsia de poder presente em várias formas de vida (entre elas a de senhor, escravo, sacerdote etc.)” (ENGLER, 2012, p.41); inaugura com isso “a agenda para a reconceituação modernista da retórica”, abrindo “aquele campo geral dentro do qual as diversas formas de investigação retórica na cena contemporânea formulam os seus programas individuais” (BENDER-WELLBERY, 1998, p.32). As condições de impossibilidade retórica na Modernidade, entre elas o racionalismo cartesiano e sua conseqüente transparência, neutralidade e objetividade; a individualidade extrema, inclusive na autoria; o modelo liberal de comunicação, repudiador de artifícios retóricos em nome de certa ‘verdade’ ou ‘correspondência aos fatos’; e o império da imprensa escrita, que levou ao modelo da leitura autodidata e solitária, bem como à separação entre fala e escrita em nome de uma ‘interioridade’ insensível à audição discursiva; teriam, com Nietzsche, começado a ser destronadas, o que possibilitou o rebento retórico da ‘virada linguística’ da filosofia, cujo perspectivismo (epistêmico e ontológico), que “não se escora no logicismo, nem na matemática e na ciência” (ENGLER, 2012, p.41), invadiu as mais diversas áreas. A retórica, doravante, libertou-se de seu caráter instrumental para se tornar uma “condição de possibilidade do (próprio) pensamento”, o qual jamais pode vencê-la, uma vez que ele mesmo é “somente um dos efeitos” (do processo) dela (BENDER-WELLBERY, 1998, p.32-33).

Poder-se-ia argumentar em soma, para reforçar o argumento anterior, que os escritos nietzschianos feitos ao redor dos anos 1870, que incluem *O livro do filósofo*, as *Considerações intempestivas* e *Sobre verdade e mentira em sentido extramoral*, não só operam o denominado ‘giro retórico’ de Nietzsche; mas especialmente expõem a íntima imbricação entre palavra e pensamento, o que confere ao discurso uma

força, um poder (*dýnamis*) não redutível a uma índole meramente científica – filológica, histórica ou metafísica –, mas que é antes de tudo “artística, ou seja, poética, imagética, sonora, sensível” (PINHEIRO, 2011, p.243). Para muitos comentadores, essa postura frente à linguagem não serve apenas de instrumento para se distanciar da (chamada) ‘metafísica do artista’, considerável herança tanto de Schopenhauer quanto do primeiro romantismo alemão; mas também reaparece em obras do período final, mormente em *Crepúsculo dos ídolos*, homologando que o discurso é tão poderoso que pode chagar a dançar, “com toda gravidade e ilusão da seriedade”, desprezando “o sistema e as estruturas estáveis de valores”; abrindo, enfim, outras racionalidades: “novas possibilidades e outras formas de pensar”, o “equilíbrio mutante” (GUERVÓS, 2003, p.94) que se estabiliza – momentaneamente –, ainda que imerso no instável.

Poder-se-ia argumentar em adição que “as três tarefas para as quais se precisa de educadores” – “aprender a *ver*, aprender a *pensar*, aprender a *falar* e *escrever*” (NIETZSCHE, CI, *O que os alemães estão perdendo*, 6; 2006, p.60) – têm um estreito liame com seu conceito de ‘*Bildung*’ (‘Formação’), e implicam “olhar à distância”, ou seja, “um distanciamento *da* situação *na* situação” (VIESENTEINER, 2010, p.15); calma e paciência; como ainda “dedos para nuances” (NIETZSCHE, CI, 7; p.61), para “perceber que o sentido de algo pode sempre ser deslocado, sem se subsumir a um conceito homogeneizado ou válido sob quaisquer situações” (VIESENTEINER, 2010, p.19). A crucialidade conferida à educação, o ensejo de *extemporaneidade* (ou *contemporaneidade* no sentido de Agamben) – enquanto ato de suspender ou interromper valores vigentes do mundo em que se está imerso – e a infixabilidade conceitual podem ser lidos como ecos, de uma maneira explícita ou implícita, da (educação) sofística.

Poder-se-ia argumentar também – no rastro de Jorge Viesenteiner – que as últimas obras de Nietzsche não acrescentam teoricamente nada diante de tudo que já havia sido apresentado em livros anteriores, não obstante realizam algo de extrema importância: uma encenação de si mesmo, quer dizer, uma narrativa que põe em cena, que permite (ou faz) ver e ouvir (um personagem). Uma narrativa, pois, não-teórica, mas hiperbólica; não fechada, mas incompleta; não-demonstrativa, mas suspensiva. Pondo-se como personagem e, simultaneamente, autor, Nietzsche deixa de reivindicar uma posição supraterrena ou extraterrena, distanciando-se de uma autoconsciência, de um cogito, para reconhecer-se e, ao mesmo tempo, diferenciar-se da (cultura, moral, religião, ciência) sua época. Não é a teoria, senão a relevância material-

performática da linguagem quem dá vida, então, ao texto. Não se pode, porém, como se tentou fazer com a sofística, reduzi-las por isso a ‘mera literatura’, por mais que quem expresse os pensamentos seja o ‘senhor Nietzsche’, Dionísio, Zaratustra, ou até mesmo os animais, a vida e o martelo. Um aristotélico ortodoxo jamais reconheceria tais obras como filosofia, muito menos Nietzsche como filósofo: há demasiadas metáforas distantes e enigmáticas, demasiados sentidos sem referências significantes sem significado.

Poder-se-ia argumentar, então, na companhia de Martin Saar, que a genealogia engendra “uma certa maneira de escrever”, uma “certa prática textual” que escava ficcionalmente “processos históricos de formação subjetiva” em termos de (vontade de) poder, “voltando-os contra formas dadas de subjetividade” (SAAR, 2008, p.295). À vista disso, a narrativa genealógica compor-se-ia de “histórias contadas sobre a emergência e transformação de conceitos, práticas ou instituições”⁷⁸⁴, que pode provocar em quem as ouve uma suspensão – e até implosão – de sua naturalizada forma de definir a si mesmo e ao ‘mundo’. Em seu engenho e artifício retóricos amplamente articulados, sustentadas em uma “estratégia deliberada de simplificação e alegorização”, tal narrativa genealógica “indica que aquilo que ela oferece não se trata de explicações históricas no sentido estrito, mas sim de pontos altamente teóricos na forma de cenas históricas fictícias”⁷⁸⁵. Portanto, o uso da história, da ficção e da alegoria (inclusive do *mythos*) seriam outras instâncias fortemente em comum entre a (discursividade) sofística e (a de) Nietzsche.

Poder-se-ia argumentar, adicionalmente, na esteira de Linda Simonis, que muito da reabilitação retórica estudada em Nietzsche parte da retórica definida “como tropologia, como doutrina e inventário de figuras de linguagem conotativa” (SIMONIS, 2002, p.57), deixando de lado “a dimensão não redutível à tropologia”, a qual “pode ser descrita como força estética, sensitiva e persuasiva do discurso”, “um potencial de efeito” executado e consumado concreta e ativamente no *lógos*, um “momento sedutor e ativo da linguagem”⁷⁸⁶ ao qual Nietzsche chama ‘estilo’. A multiplicidade de estilos, à qual Nietzsche alude como fértil “arte do estilo” em *Ecce Homo (Por que escrevo tão bons livros*, 4; 2008, p.54-55), possibilita uma depuração estilística que nada mais seria do que uma depuração do próprio pensamento, segundo fragmentos

⁷⁸⁴ *Ibidem*, p.307

⁷⁸⁵ *Ibidem*, p.308

⁷⁸⁶ *Ibidem*, p.58

póstumos (verão de 1882) das “teses sobre o estilo”, dedicadas a Lou Salomé como “mensagens íntimas e pessoais” (SIMONIS, 2002, p.59). Essa dimensão sedutora e persuasiva do discurso, ignorada por muitos comentadores do giro retórico de Nietzsche, constitui o caráter *performático* do discurso, ou seja, a imensa possibilidade de “fazer coisas com palavras” (AUSTIN, 1980); o que não deixa de ressoar a *performance* sofisticada insistentemente confiscada por certa tradição filosófica.

Poder-se-ia argumentar ademais que o Nietzsche sofisticado estaria em sua não obediência aos estabelecimentos canônicos dos gêneros do discurso, sobretudo do discurso filosófico; similar ao que a segunda sofisticada fez por meio de seu experimentalismo retórico, o qual acabou inventando estilos híbridos (ou ‘mostuosos’) como a biografia, a autobiografia, a hagiografia, a doxografia, a historiografia, a crítica literária e – em especial – o (‘monstro’ por excelência) romance. Essa peculiaridade de Nietzsche causou não só resistência a incluí-lo como ‘filósofo’, mas principalmente muita dificuldade para os estudiosos conseguirem definir em que gênero discursivo poderia ser encaixado o *Zarathustra* e – talvez ainda mais difícil – o *Ecce Homo*. Só para se ter uma ideia, enquanto alguns pesquisadores asseveram que *Ecce Homo* é uma autobiografia, Sarah Kofman o considera “uma autobiografia que subverteu radicalmente o gênero autobiográfico, tanto no si (*autos*) da vida (*bios*) quanto na escrita (*graphein*) dessa suposta unidade” (VIESENTEINER; BOTELHO, 2016, p.135). Enrico Müller, Andreas Urs Sommer e Werner Stegmaier, por sua vez, sugerem não vê-lo como autobiografia, senão como “genealogia de si ou autogenealogia”, em que o próprio subtítulo – “Como alguém se torna o que é” – “remete mais a uma genealogia que adivinha e explora do que a uma autobiografia descritiva”, insinuando mais do que contando, “e o pouco que conta estiliza e torna enigmático” (STEGMAIER, 2010, p.264).

Poder-se-ia argumentar de modo mais exegético, no rastro da querela entre Joel Mann e Thomas Brobjer, que há influências sofisticadas em Nietzsche reconhecidamente presentes, quer na similaridade temática da “imagem do espírito livre”, da intrepidez para “verdades duras” ou do “ideal de desenvolvimento espiritual dos gregos” (MANN, 2003, p.410); quer no “princípio do homem-medida” de Protágoras (BROBJER, 2005, p.266); mesmo que seja polêmico se os sofistas estão ou não completamente ausentes até 1888, ou se já há um entusiasmo e interesse por eles antes desse ano. De qualquer maneira, sabe-se que Nietzsche se referiu a Tucídides, discípulo de Górgias, como o antídoto a Platão; e também que “uma das contribuições de Nietzsche à filologia

clássica consistiu em um trabalho⁷⁸⁷ de discussão de fontes de um ‘livre exercício de sofística’, o *Certamen*, atribuído a outro discípulo de Górgias, Alcidas” (BARBOSA, 2015, p. 276). Por fim, parece que a leitura, em 1888, de *Les sceptiques grecs* de Victor Brochard, que inclui os sofistas entre os (denominados) céticos, exerceu certa influência no pensamento nietzschiano.

Ou poder-se-ia, por fim, na linha de Paulo Pinheiro e Rodrigo Barbosa, não insistir em estabelecer vínculo entre a sofística e Nietzsche mediante o conteúdo, tampouco mediante “o ‘muro de silêncio e hostilidade’ que se ergueu em torno disso a que chamamos ‘sofística’ e o ‘pensamento’ de Nietzsche”⁷⁸⁸; porque quem assim o fizer pode recair na armadilha de tratar a sofística como ‘doutrina’, pressupondo “um estatuto já determinado do que seja a sofística”, assim reiterando “todo o confisco e regulação produzidos pela filosofia à sofística”⁷⁸⁹, pois a “doutrina sofística enquanto realidade histórica é, ao mesmo tempo, produzida artificialmente pela filosofia” (CASSIN, 2000, p.105). Melhor seria, em vista de tudo isso, “pensar alguma similaridade, a partir da própria problematização do objeto da sofística como *discursividade*” (BARBOSA, 2015, p.276), ou seja, por meio de “argumentos estilísticos determinantes” reconhecer similitudes na “imitação catastrófica” (CASSIN, 2005, p.270) que tanto a sofística quanto Nietzsche articulam em seus discursos. Esse “gesto sofista” permitiria interpretar o *Ecce Homo* nem como autobiografia nem como autogenealogia, senão como um “exercício de pseudoepigrafia sofística”, em que se “cria um efeito catastrófico” quando “o Nietzsche *doxógrafo fabula* sobre o Nietzsche *filósofo*”, extraindo daí “algum desequilíbrio” (BARBOSA, 2015, p.280) na veracidade dos ‘fatos’.

Diante de tudo isso que se poderia fazer, opto por – simplesmente – agradecer. Caro Nietzsche, autor e personagem, por ter feito coisas com palavras, em mim e no (meu) mundo; por escrever como se falasse, e me fazer ler como se ouvisse; por seduzir e persuadir; por me lançar ao mar: gratidão. Sem explicações, sem teorias nem sistemas. Apenas a degustação *sofístico-educacional*, ou seja, experimental, de algumas de suas alegorias. E já é o *bastante!* Grato, sr. Nietzsche. De coração.

A primeira alegoria é “O homem louco” da *Gaia Ciência* (§125), em que um louco corre ao mercado com uma lanterna acesa em plena

⁷⁸⁷ “Tratado florentino sobre Homero e Hesíodo, sua origem e seu *Certamen*” (KGW, II-1, p.247-338).

⁷⁸⁸ *Ibidem*, 275

⁷⁸⁹ *Ibidem*, p.277

manhã, gritando que procura Deus, o que desperta grande gargalhada, uma vez que ali havia muitos que não acreditavam em Deus. Chegam até a lhe perguntar sarcasticamente se Deus “se perdeu como uma criança”, “está se escondendo”, “tem medo de nós” ou “embarcou num navio e emigrou”. Reitero que não busco o ‘sentido último’ (se é que o há) da história em Nietzsche ou nas fontes usadas por ele. Não estou usando o método estrutural-genético para interpretá-lo. Seguindo a sugestão de MS, experimento algumas alegorias à escola, ainda que, para isso, seja necessário redeterminar, reinterpretar e reinventar o sentido da história. A parte inicial da narrativa em questão já aponta uma situação de mistura atual: Deus não morreu apenas na escola, tempo-espaço por excelência onde ele sempre esteve morto, mas também em todos os outros ambientes sociais, até mesmo no mercado público. Há uma tendência, em vista disso, de não se diferenciar a escola de outros locais, nem de um mercado onde se vende conhecimento. Tudo está na escola, a escola está em tudo; quando tudo pode funcionar como escola, acaba a escola – em sentido estrito –, substituída pelo *cipóal* ‘pós-moderno’ dos ambientes de aprendizagem, esta cada vez mais *naturalizada*. Como qualquer ambiente pode funcionar como uma escola, qualquer escola *tradicional* deve morrer, pois há ambientes de aprendizagem individualmente mais eficientes e produtivos do que ela. A (inovadora) escola, então, é cada vez mais *negociada* (*negotium*, ‘a negação do tempo livre’) nos mercados (e colégios e universidades) públicos. A *skholé* está – em agonia – morrendo. E Deus, assim, ressuscitando.

O homem louco já alertara que “a grandeza desse ato”, o de matar Deus, talvez fosse “demasiado grande para nós”, por isso presente que ele havia vindo “cedo demais”, que tal “acontecimento ainda estava a caminho”, “não havia chegado ao ouvido dos homens”. Embora o ato de matar Deus já tenha sido cometido por nós, é preciso tempo para assimilá-lo, é preciso tempo para que seja “visto e ouvido”: “esse ato ainda lhes é mais distante que a mais longínqua constelação”. O que vemos são ainda igrejas, que não passam de “mausoléus e túmulos de Deus”. Se por um lado uma operação tipicamente escolar, a profanação antiteleológica, que não segue uma destinação divina, espalhou-se pelos múltiplos ambientes; não houve olhos e ouvidos para ver e ouvir isso. O ato foi exposto, mas ninguém o viu nem ouviu. Terra de cegos e surdos. Precisa-se de tempo para perceber. Cada local continua, paradoxalmente, elegendo seu Deus. Até a escola. Assim sendo, não é que qualquer lugar pareça uma escola, mas antes uma igreja. Ou melhor, um *shopping*. Já que um Deus bem poderoso passou a ser o *consumo*.

Até de *conhecimento*. O homem louco se dá conta de que “nunca houve um ato maior” do que a morte de Deus, mas, simultaneamente, raríssimos têm a intrepidez de assumi-lo e lançar-se ao mar, pois assusta “o sopro do vácuo”, “a noite eterna”, o horizonte apagado, “a terra desatada de seu sol”.

O que está mais próximo é o mais difícil de ser percebido. Está naturalizado. Foster Wallace (2009) ilustrou isso na história do peixe velho que, ao cruzar o peixe novo enquanto nadava no rio, pergunta-lhe: “Como está a água?”; ao que o peixe jovem lhe responde: “Água, o que é ‘água’?”. Somos jovens demais para o ato hercúleo que protagonizamos, por isso ainda incapazes de enterrar Deus. E ele permanece em putrefação, vivendo. Fazer sangrar sob nossos punhais o que havia de mais forte e sagrado sangra em nós também, e não há suficiente coragem para deixá-lo sangrar. Imersos na água, não reconhecemos o aquático. Imersos na morte de Deus, não vivemos como se ele estivesse morto. Não somos dignos de ser seus assassinos. Não somos dignos da escola (como *skholé*). Preferimos mantê-lo vivo. E o levamos à escola. Necessitamos do batismo. Pela água ou pelo conhecimento. Matando a escola. Ressuscitando Deus. E viva a inovação. E viva a aprendizagem. Por conseguinte, não se faz (mais) escola. Agora se vai à escola: amém! “Com que água poderíamos nos lavar? Que ritos expiatórios, que jogos sagrados teremos de inventar?” (NIETZSCHE, GC, II, §125).

Os homens do mercado se questionam rindo se Deus porventura não estaria perdido, perdido como uma criança; ou se não estaria com medo de nós; ou ainda se não teria embarcado num navio e emigrado. O homem do mercado é cheio de convicção. Não permite que se perca, menos ainda como uma criança. Gosta que tenham medo dele, mas ele tem medo de perder Deus. Ironiza se Deus teria embarcado, mas ele jamais se deixaria embarcar em alto mar. Sob a égide do homem do mercado, Deus não está perdido como uma criança, mas não se permite mais que a criança se perca sem Deus; Deus não tem medo de nós, mas impregna-se o estudante de medo de perder Deus; Deus não embarcou, mas se proíbe o aluno de embarcar em mares incertos sem Deus. O mais cruel de tudo é que o homem do mercado, novo Deus, faz com que o pupilo goste dele, o queira, o admire, queira ser como ele. E assim, o aluno devota seu celular ou *smartphone*, novo rosário. E leva à escola esse seu “confessionário móvel” (HAN, 2014, p.14). E ainda diz *amém*, embora travestido de *like*. Enquanto os estudiosos se preocupam com a evasão escolar, aumenta-se a invasão escolar. A nova igreja invade a escola. Uma “sinagoga global”, uma “congregação” do digital em rede:

facebook. A escola que se adapte a ela. E se inova. Senão, Deus vai (poder) morrer.

A lanterna que o louco acende em plena luz do dia nos convida a pensar acerca da extrema loucura hodierna de ultraexposição imposta, desde o nascimento – a idosos, adultos, jovens, crianças, bebês e animais –, de excesso de lanternas (e câmeras) por todos os cantos, inclusive na escola. Estamos, definitivamente, sob a égide do sinoptismo e panoptismo, e quem não os defende é (tratado como) *louco*. Exige-se um narcisismo, propaga-se um medo (da violência, ou melhor, da *infraclasse*, segundo Bauman). O ‘em comum’ parece ir se evaporando, sem que sejam necessárias coações e proibições, mas sim enquanto se transbordam necessidades, desejos, opiniões, preferências e participações comunicadas e compartilhadas. Onde está o ‘público’, nisso tudo, que interessa a todos (em geral) e a ninguém (em particular)? Até em questões públicas tem-se a impressão de que cada um, com seus *likes*, se preocupa com aquilo que diz respeito a seus interesses *privados* dentro disso que se diz *público*. E infelizmente o que mais se torna ‘público’ atualmente é o compartilhamento generalizado em rede de questões extremamente privadas. Será que não há mais questões, de fato, *públicas*? Será que a escola tem que se render aos interesses perfilizados e privatizados de cada aluno? Ou de cada professor? Uma sobrevalorização das relações interpessoais (inclusive na escola) estaria amenizando ou fortalecendo a morte do terceiro elemento, o ‘em comum’? Em vez de luz, é sombra que não existe na escola?

Por falar em sombra, invoco então o capítulo da quarta e última parte do *Zaratustra* (IV, *A sombra*), em que, após perceber que não lhe convinha falar às praças dos mercados públicos, primeiramente, nem a discípulos, em segundo lugar; Zaratustra retorna a sua gruta no alto da montanha, conversando apenas com homens ‘superiores’ que chegam até ele, em busca de auxílio. Um desses homens superiores é justamente sua ‘sombra’, que dá nome ao capítulo. Permita-me realçar duas interpretações educacionais dessa alegoria, no que diz respeito à caracterização da sombra. Antes, glosa o que aparece *textualmente*: um andarilho sempre a caminho, sem meta nem lar, similar a um judeu errante, repleto de instabilidade e impelido pelo turbilhão de todo vento. Seguindo Zaratustra, ela não respeitou qualquer proibição, entrando em todo proibido, ruim e distante; como um fantasma que destroça inclusive aquilo que seu próprio coração venerou, derrubou fronteiras e imagens, correu atrás de perigosos desejos e – até – cometeu crimes.

Além disso, desaprendeu a crença em palavras, valores e grandes nomes, pois todos não passam de ‘peles’. Pulou de cabeça e coração em

tudo que desejava, pois como nada é verdadeiro, tudo (lhe) é permitido. Perdeu a vergonha, a fé e a inocência. Quando quis seguir a verdade rente ao calcanhar, ela lhe deu com o pé na cara; quando acreditava mentir, encontrou a verdade. De tanto viver assim, assevera que agora nada mais lhe importa, uma vez que nada que ela ame ainda vive, então não ama nem a si mesma. Embora viva como lhe dê vontade, sua vontade se esmorece gradualmente. Encontra-se sem meta, sem porto para rumar seu barco, então não sabe qual vento é bom ou não, já que não sabe pra onde vai. Resume que o que lhe restou foi “um coração cansado e atrevido, uma vontade instável, asas para esvoaçar, uma espinha dorsal partida” (NIEZTSCHÉ, Z, IV, *A sombra*; 2011, p.260). Foi provocada e consumida pela procura de um lar. Perguntou, procurou e ainda procura por ele, porém jamais encontrou: “Ó eterno em-todo-lugar, ó eterno-em-lugar-nenhum, ó eterno – em vão!”⁷⁹⁰.

Uma primeira interpretação possível decorre de associar a sombra à escola ‘inovadora’, a qual, impelida pelos ventos dos valores de época que estão em voga, adapta-se a desejos e necessidades dos alunos-clientes, satisfazendo-os, como muitas escolas particulares já procuram fazer. Para essa sombra escolar, tudo o que é novo é bom, tudo o que é antigo é mau. Flexibilidade, progresso e evolução são palavras-chave, ainda que despreze as palavras em prol das imagens. A tecnologia escolar baseada em lousa, filas e exposição da matéria também, para ela, deve ser superada, face a tantas tecnologias mais moderna que existem, como ambientes virtuais de terceira dimensão, conexão em rede na aula, aulas sem sala, sem professor. Essa ‘nova’ escola (se é que podemos denominá-la ‘escola’) não teria lar, mas permearia todos os lares; não teria ambiente fixo, mas perpassaria todos os ambientes, convertidos potencialmente em *ambientes de aprendizagem*. Praticamente tudo seria permitido ao aluno ‘moderno’ nessa ‘escola’, inclusive aprender no conforto de seu quarto, comendo pipoca e deitado na cama. Qualquer resquício de tradição que se encontre deve ser execrado e abandonado em nome do ‘novo’. A mudança é sugerida, requerida, almejada a todo momento. Ainda que não se saiba para onde se vai, deve-se acompanhar a corrente(za): os tempos mudam, a sociedade muda: a escola também *deve* mudar. A escola passa a abnegar então tudo o que um dia amou, a ponto de não amar nem mais a si mesma. O que sobrou à escola: cansaço e espinha dorsal rompida, embora tenha coragem e asas.

Uma segunda interpretação põe como referente da sombra não mais a escola, mas o estudante. Digamos que se consiga – de alguma

⁷⁹⁰ *Idem*

maneira – *fazer* escola, que então Deus esteja morto, que não haja um destino pré-fixado, que essa escola não seja, enfim, batizadora. A profanação implicada no escolar imputa temor, por sua imprevisibilidade, não só à sociedade que opta por educação *escolar*, mas sobretudo ao estudante que se envolve com isso. Estar em meio ao mar possibilita inúmeros caminhos, na medida em que não há *um* caminho pré-destinado. Mas também possibilita caminho algum. Ou o vagar incessante ao sabor das marés e das ondas, sem qualquer direção. Possibilita, assim, não ter em momento algum qualquer lar, e permanecer cingido por movimentações instáveis e efêmeras segundo o bel-prazer igualmente instável dos gostos e desejos, que muitas vezes não passam de “livre eleição entre distintas ofertas” (HAN, 2014, p.17). Se a completa instrumentalização e funcionalização da escola domesticam o escolar; a completa ausência de meta, de caminho, de lar ao estudante o faz vagar indefinida e perdidamente ao sabor das correntes. A sombra, de tanto viver como lhe deu vontade, chega a ficar sem vontade; de tanto abdicar de qualquer meta, fica completamente sem direção; de tanto passar por lugares distintos, conclui que qualquer lugar é em vão.

O estado a que a sombra chega é ilustrativo do estado (de espírito ou de pensamento) niilista caracterizado como ‘pensamento mágico’ por Pennac. O ‘tempo livre’ escolar não pode nem deve ser confundido com o tempo de descanso ou de diversão, o qual foi completamente usurpado pela indústria do entretenimento. O fato de não ser destinada, dirigida ou comandada por uma *meta* ou função extrínseca à escola está longe de querer dizer que ela não deva ter *qualquer* meta ou caminho. Do mesmo modo, pôr em questão alguma matéria de estudo, ou seja, profaná-la, não implica perder totalmente a confiança em palavras. De toda forma, sendo a sombra a escola ou o estudante, correndo sempre atrás de um calcanhar (‘verdadeiro’) ou estando à mercê das instabilidades do mar hodierno, os perigos se evidenciam: “seres instáveis, como tu, terminam por achar bem-aventurada até mesmo uma prisão” (NIETZSCHE, Z, IV, *A sombra*; 2011, p.260).

Por isso que um preso dorme tranquilo, necessitava dessa nova segurança. De tanta mutabilidade, qualquer nova segurança, ainda que carcerária, faz dormir bem. Nesses tempos de império da mudança, vale a recomendação: “toma cuidado para que não te aprisione uma fé estreita, uma dura e severa ilusão! Pois agora te seduz e tenta tudo o que é estreito e firme”⁷⁹¹. Não seriam, em relação à educação, a politização,

⁷⁹¹ *Idem*

a socialização, a familiarização, a motivação, a eficiência e o foco no aluno novas prisões nas quais fruímos nossa nova segurança? Não poderia ser simplesmente o estudo, a exercitação e atenção ao *lógos* a meta autotélica da educação (escolar)? Parece que se perdeu a meta, e agora a escola, desolada e inconsolável por isso, perdeu também o caminho. E assim vaga errante de uma inovação a outra, de uma *prisão* a outra, em busca de quem lhe *anestésie*, doando-lhe um *sono* tranquilo.

Por falar em prisão, coloco em cena a parábola “Os prisioneiros”, da obra *O andarilho e sua sombra* (§84). Ela encena que “o guardião estava ausente” quando em “uma manhã os prisioneiros entraram no pátio onde trabalhavam”. Diante disso, enquanto alguns de imediato se puseram a trabalhar, por ser de seu feitio, “outros nada fizeram, olhando desafiadoramente ao seu redor”. Um dos prisioneiros foi à frente e falou: “trabalhem o quanto quiserem ou não façam nada: não importa. Seus planos secretos vieram à luz, o guardião os espiou ultimamente e vai enunciar um tremendo juízo sobre vocês nos próximos dias”. Adiciona que o guardião é “duro e rancoroso”, como eles sabem, e que “até agora haviam se enganado a seu respeito”: ele não era quem parecia ser, senão o “filho do guardião”, tudo podendo com ele. Fala que pode salvá-los, que quer salvá-los, mas “apenas aqueles que *acreditam* ser ele o filho do guardião; os demais colherão os frutos de sua descrença”.

Um prisioneiro mais velho então responde: “Ora, que diferença faz se acreditamos ou não em você? Se é realmente o filho do guardião e consegue tudo o que diz, interceda por todos nós: seria uma grande bondade sua. Mas deixe de lado a conversa de crer ou não crer”. Um prisioneiro mais jovem adiciona: “Além disso, eu não acredito nele: é somente uma coisa que pôs na cabeça. Aposto que em oito dias estaremos nesse mesmo lugar, e o guardião não sabe de *nada*”. O último dos prisioneiros, que acabava de entrar no pátio, diz: “E, se sabia, não sabe mais, o guardião morreu agora, de repente”. Então, vários gritam ao mesmo tempo: “Olá, senhor filho, senhor filho, como fica a herança? Será que somos agora *seus* prisioneiros?” Replica suavemente aquele que era questionado: “Eu lhes disse, vou libertar todos os que creem em mim, tão certo como meu pai ainda vive”. Os prisioneiros, diante disso, “não riram, mas deram de ombros e o deixaram ali parado”.

A escola batizadora transforma o estudo em trabalho produtivo, que deve ser vigiado e punido caso não cumprido. É uma educação rancorosa e vingativa, que propaga desgosto e raiva. Ainda quando o vigilante oficial está ausente, alguém sempre faz seu papel, mesmo entre os estudantes. Hoje em dia, o próprio confessorário móvel materializado no celular ou *smartphone* não deixa de ser um aparato de

vigilância de si e dos outros. As câmeras também contribuem para que a escola caminhe em direção ao panóptico e sinóptico, onde as transparências de todos vendo todos, poucos vendo muitos e muitos vendo poucos se imiscuem e se fortalecem. Cada um, sem perceber, acaba agindo como guardião de si e do outro. A escola que se autodenomina guardiã, que se julga protetora e punitiva, enseja batizar e se legitima (como) a única (pessoa ou instituição) capaz de fazer isso. A escola, dessa maneira, converte-se em prisão, promovendo seu *gesto guardião* como capaz de *salvar* os alunos, seja das ruas e da violência, seja da ignorância (e) da própria prisão. Mas ela impõe, muitas vezes por meio de seus professores (e até alunos), a *crença* de que ela pode – e *deve* – realmente salvá-los, do que quer que seja.

A escola batizadora toma como ponto de partida, então, duas funções da escola: proteger e salvar. Divide os alunos entre aqueles que creem nela, por isso merecem ser protegidos e salvos; e aqueles que não creem, por isso são hereges, muitas vezes não tendo o que se fazer. A escola e Deus se fundem nessa concepção: a escola é o novo Deus, o que se vê repetidamente em discursos escolares batizadores e salvacionistas. As respostas dos ‘arquetipos’ de alunos fornecem pistas interessantes. O mais velho pede para que o (autodenominado) filho do guardião interceda por todos, sem se prender à crença ou descrença. Evoca, portanto, o *público* escolar: aquilo que não diferencia de saída, mas toma como ponto de partida uma (suposta) *igualdade*, ainda que *utópica* – sem lugar (na sociedade) –, em que todos são (igualmente) estudantes, independente de crença ou descrença. O mais jovem e o mais recente dos prisioneiros, além de não crerem no filho do guardião, tampouco creem que o guardião saiba de algo ou esteja vivo. São os representantes das gerações mais recentes, que desprezam qualquer tradicional, antigo e ‘obsoleto’, imersos que estão nas águas do ‘futuro’, dos ‘novos’ tempos, da inovação tecnológica. O grupo que se posiciona em conjunto quer saber a quem eles devem obedecer caso o guardião tenha morrido, ou seja, almejam um novo deus caso o antigo não vigore. O (autodenominado) filho do guardião reforça que só vai salvar quem crer não só nele, mas também em seu (supostamente vivo) pai, ao que os prisioneiros dão de ombro.

A reação gestual dos prisioneiros materializa a sensação de muitos alunos atualmente perante o ainda tão presente discurso escolar batizador, o que Pennac narrou belamente por meio do personagem Ernesto. Por ser um discurso frequentemente incapaz de persuadir, obriga-se a crer nele, muitas vezes por meio de prêmios ou castigos (inclusive mercadológicos). O fato de todos serem prisioneiros ecoa

ainda o *paidagogos* grego, que não deixava de ser um escravo, portanto um preso, ainda que temporariamente suspenso de sua escravidão (ou prisão), pois confiado a ele a tarefa de conduzir o jovem à *skholé*. O pedagogo, destarte, *suspendia* ou *interrompia* sua escravidão ao conduzir o estudante à escola. Então, enquanto o pedagogo se liberta (temporariamente) ao conduzir o estudante *à escola*; a escola batizadora promete libertar o estudante quando ele sair *da escola*. O batismo, que tal escola se atribui exclusivamente o direito de fazer, liberta não somente dos perigos da sociedade, mas também da (prisão da) própria escola. Muito da aversão escolar entranhada em crianças, jovens e adultos quiçá venha de experiências desagradáveis vividas em escolas dessa índole. Na narrativa, ainda que a posição do homem mais velho seja relevante, ao sustentar que melhor seria atuar por todos em vez de exigir crença de alguns; todos, de uma forma ou de outra, ensejam a libertação *daquele* tempo-espaço, ou seja, *da* escola.

Uma escola enquanto *skholé*, pelo contrário, em primeiro lugar não se assentaria sobre a *produtividade*, portanto não seria vinculada necessariamente ao *trabalho*. Em segundo lugar, não se veria como protetora e salvadora de ninguém, muito menos somente daqueles que acreditassem nela. Em terceiro lugar, deslocar-se-ia de uma dependência da punição e do prêmio para que algo seja feito, quer dizer, não seria uma educação da *vingança* ou do *ressentimento*. Em quarto lugar, não teria como meta libertar *da* escola. Em quinto lugar, não ajoelharia perante um Deus, seja um guardião vigilante que pune, seja o consumo, os resultados ou a preparação para o mercado. Em sexto lugar, não incrementaria cada vez mais mecanismos de vigilância, mas sim evitaria que essas modas sociais invadissem a escola. Em sétimo lugar, e talvez o mais relevante, a divindade não estaria fora da escola, para vigiar quem crê nela ou a obedece. Nem estaria no aluno, uma tendência forte de linhas educativas atuais, que focam (gostos, necessidades, facilidades, habilidades, competências) no aluno individualizado e perfilizado, sem perceber que com isso contribuem a esmorecer (como o ‘mercado’) o ‘em comum’. Tampouco o divino estaria no professor, tendência idolatrada por pré-vestibulares, que converteram a educação em adestramento para o vestibular; e o professor, em palhaço dos gostos da juventude.

Invoco Élio Aristides para sugerir uma via a ser explorada, via essa que não exalta a educação meramente humana, representada frequentemente pela retórica; nem a educação meramente divina, representada frequentemente pela filosofia; mas redefine a sofística como uma retórica filosofante, em que a educação conjuga o humano e

o divino. O divino não estaria no céu, fora da escola. Tampouco estaria somente na segurança do autor, como sugere Aristides. O divino poderia estar, antes de mais nada, em vez de no locutor ou no interlocutor, (encarnado) na *matéria de estudo*. Afinal, para incorporá-la, o professor tem que ser perpassado não apenas pela tecnicidade, mas ainda por certa sensibilidade, atenção, amizade, dedicação a ela. Ser tocado por ela, antes de ser ‘flexível’, ‘profissional’ ou ‘especialista’. E para isso, como a exposição se dá mediante um *lógos*, que se veja, ou melhor, se ouça também o *divino* que há no *lógos* (e que ele *performa*), em toda sua abertura ao (re)começo que só o *kairós* permite. Então, fazendo escola, não indo à escola, quiçá possamos libertar os jovens não *da* escola, mas *à* escola. Sem Deus (único). Sem guardião. Mas ainda com algo divino e sagrado, embora profano. Paradoxo sofístico que não exclui os opostos. Em um tempo em que o excesso de imagens e palavras completamente ‘zapeadas’ e banalizadas anestesiavam os sentidos e o pensamento, parece-me importante (re)pensar a arte da palavra, em sua sequencialidade e descontinuidade, *khronos e aion*, fugacidade e eternidade, sofística e retoricamente esculpida, depurada especialmente no *silêncio*, nos contratempos rítmicos, capaz de (re)inventar – em *comum* – outros mundos e outras imagens – educacionalmente.

E se a sofística for uma sombra da filosofia, que a filosofia perceba, como Zaratustra, que fugir correndo das pessoas e até de sua sombra em busca de solidão e silêncio não adianta, pois, quanto mais se corre da sombra, mais ela segue atrás. Mais vale convidar a própria sombra, como Zaratustra fez – depois de se dar conta de que estava agindo como um santo eremita –, a visitar sua gruta filosófica mais alta, no topo da montanha. Um simples gesto que vale mais que mil fugas e palavras, pois quem sabe a sombra não encontre, finalmente, um lar; e a filosofia, por fim, não excomungue seu indizível impensável. Dessa gruta e nesta intersecção, algo *pedagógico* certamente se performará, como ao meio dia quando parece que não há sombra, mas na verdade é quando sombra e luz se conjugam.

E se a prisão for inescapável, que sejamos prisioneiros não de uma escola batizadora, tampouco de uma linguagem pedagógica onto-teo-lógica; senão da *apate* retórico-sofística. *Apate* que ilude quando se descreve um quadro, quando se sente o torpor engendrado pela narração de uma aula-estória. *Apate* que faz ver quando se ouve, que testemunha quando se lê. No cruzamento de sofisma e *apate*, o tempo do discurso entoa sua musicalidade, toca no corpo da alma, lembra que tempo é templo e tēmpora, e que tēmpora está entre olhos e ouvidos: um interstício que, enquanto ouve e vê, é *como se* participasse da

encenação. Aceita-se ser prisioneiro da *apate* para libertar a linguagem escolar de *ter que* representar o mundo, o ser, o fenômeno, o objeto, a natureza. O discurso ganharia liberdade provisória, então, de ser *órganon* – instrumento – do *conhecimento*. Há coragem suficiente para sacrificar-se pelo (amor ao) *lógos*? Para se render ao arrebatamento, não à *epistéme*? Ou ainda se necessita de remédios de farmácia, deuses de igreja e batismos de escola para não assumir a magia do *phármakon* divino que perpassa o *lógos*? Ou ainda se necessita de mais espaço para não brincar com o tempo (do discurso)? Ou ainda se prefere *ir* à escola em vez de *fazer* escola?

CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONCEITOS NO DEVIR DA NAVEGAÇÃO

Como uma conclusão que não fecha nem encerra as questões, optou-se por indicar os principais conceitos exercitados na tese e, brevemente, o que vieram a ser ao logo da investigação, em comparação com o que pareciam antes.

1. Performance: a performance se costuma definir como a capacidade de rendimento em determinada atividade, seja em termos de eficácia ou de eficiência, ambas vinculadas a um ou outro tipo de *produtividade*. No entanto, há uma performance que não depende primeira nem prioritariamente dessa *otimização* laboral, tampouco econômica, e não é a performance teatral, ainda que com ela tenha certa similitude: a *epideixis* sofisticada, que não deixa de ser outro nome para o “tornar público” determinada questão, tema ou assunto, conjugado com uma espécie de *elogio* – extremo respeito e até devoção – disso mesmo que está sendo tornado *público*. O *pseudogênero* às margens ou sem lugar definido que é o *epidítico* ou elogioso não precisa ser visto, como costumeiramente se faz – desde uma tradição platônica, passando por Sêneca e chegando até Foucault –, como o oposto da *parrhesía*, posto que lisonjeiro; é pela e na *epideixis-performance* que o objeto de estudo ganha vida e se torna público, ao mesmo tempo em que é valorizado. Não se lisonjeia alguém com vistas à obtenção de vantagem, senão uma matéria de estudo com vistas a torná-la pública. A performance, portanto, é um traço indispensável de qualquer linguagem de escola, ou seja, língua que se usa quando, de fato, se faz *skholé*.

2. Escola: a escola, nas últimas décadas – e herdei muito desta postura –, tem sido considerada um mecanismo alienador, massificador e controlador, em que as crianças não aprenderiam muita coisa mais do que a se tornarem dóceis, submissas e passivas aos abusos institucionalizadores; enfim, uma instituição por meio da qual o Estado controlaria e dirigiria os jovens, submetendo-os a seus – muitas vezes escusos – interesses. Assim, tornou-se quase ‘natural’ defender-se outra forma de aprendizagem, menos ou não escolar, o que levou a uma antiescolarização ou *desescolarização*, a qual se coaduna com interesses do mercado neoliberal-globalizado. Ainda que realmente haja muito desses poderes (ou influências) sócio-políticos na escola, não significa que ela seja exatamente isso, muito menos que esses instrumentos alienantes, massificantes e de controle – necessariamente – a acompanham. Pode ser que intentem domesticá-la, domá-la, até mesmo

por reconhecerem seu caráter e sua força altamente políticos de imprevisibilidade ao doar à próxima geração o futuro do ‘mundo’. Pode ser ainda que a escola não esteja (já) *feita*, pré-determinada; mas que ela se *faça*, venha a ser, quando se permite que, efetivamente, haja *skholé* (tempo livre) para estudo e exercitação. Pode ser possível, enfim, reconhecer e agradecer o que a escola fez e faz por nós, desatando-nos de destinos naturalizados, em vez de criticar o que ela não fez e não faz.

3. Sofística: muitas vezes a sofística é tratada, na esteira de diálogos platônicos, como uma sabedoria apenas aparente, que se aproveita da ingenuidade ou desconhecimento alheio para enganar, ludibriar, chantagear, auferindo lucros pessoais disso e comportando-se, pois, como mercenária e antiética. Nesse viés, ela não deveria fazer parte da filosofia nem de sua história. Aristóteles afiança tal posição, definindo o *lógos* filosófico como aquele que significa uma única coisa para si e para outrem, ou seja, que tem claramente um sentido e uma referência; enquanto o *lógos* sofístico seria o que tem sentido mas não referência, ou, ainda pior, o que tem referente mas não significado (definido). Jaeger também corrobora essa posição, encontrando um lugar à sofística: na história da retórica ou, quando muito, da educação. Ainda que ‘revalorizações’ sofísticas tenham tentado fazê-la parte da filosofia, constantemente apenas reforçam estigmas de que se trata de uma ‘doutrina’ que foi superada, ou de que não se trata de *lógos* (discurso), mas sim de *pragmata* (coisas em uso); logo, apenas ‘vida ativa’, não ‘contemplativa’. Não obstante, há uma tradição sofística da qual participaram poetas, músicos, profetas oraculares e – até mesmo – ginastas. Há, ainda, algo que faz com que um sofista da Grécia clássica se assumia um sofista: o *ensino*, ou seja, a *educação*. Há, ademais, uma forma de encarar a sofística, enquanto altamente *educadora* ou mestra, não como alheia à filosofia, mas como fortemente intrínseca a ela; não como doutrina, mas como *lógos* pedagógico. Há, portanto, uma filosofia que, antes do conhecimento do ser, preocupa-se com o ensino da excelência e da sabedoria; antes do conhecer, preocupa-se com a magia do/no dizer; antes de resignar-se ao divino somente no intelectualivo, preocupa-se com divinas reversões no estado de espírito: a sofística.

Educação: o processo educacional costumeiramente se associa (ou até se reduz) à aprendizagem, e esta, por sua vez, ora ao desenvolvimento (de habilidades, capacidades, competências etc.), ora à socialização (interagir, viver em sociedade, atuar em grupo etc.), ora ainda à subjetivação (definir-se ou constituir-se enquanto sujeito, interpelar e ser interpelado etc.). Nessa direção, gradualmente cresce a defesa de que se educa bem melhor não na escola, mas sim em outros

ambientes muito mais capacitados tanto ao desenvolvimento quanto à socialização e à subjetivação. A escola, de toda forma, vem perdendo espaço. Não se buscou nesta tese formular uma teoria da educação mais completa, que apreenda melhor ‘a realidade’. Apenas se fez um ensaio de uma educação não-restrita à aprendizagem, mas sim que trouxesse de volta à cena a importância não só da palavra (per)formação, mas também da etimologia de *ex-dūcere*: conduzir para fora. Enquanto a aprendizagem e suas ramificações em desenvolvimento, socialização e subjetivação fundamentam-se no ‘eu’ constituído ou em constituição; uma formação *escolar* fundamenta-se em um *deslocamento* desse ‘eu’, em um distanciamento desse *ego* para que se possa interessar, então, por outra coisa que não seja si mesmo. Nessa educação formativa, a escola tem um papel central: é justamente a *skholé* que permite a *suspensão* não só do tempo cronológico da vida em sociedade e dos usos convencionais da matéria de estudo, mas principalmente do ‘eu’ pré-constituído de cada estudante. Não seria exagero chamar essa *educação escolar*, então, de *dessubjetivação*. Se a sociedade da aprendizagem se baseia no ‘eu’ e se distancia da ‘escola’; a formação escolar suspende esse ‘eu’ e se aproxima da ‘escola’.

Filosofia: por algum tempo entendi a filosofia como algo próximo da teologia, um *lógos* de alto nível intelectual, que compactua com (uma audiência de) deuses mediante o pensamento, o raciocínio (não a sensação), onde apenas poucos seletos são capazes de chegar à verdade ou ao conhecimento dos entes e do mundo. Nesse viés, a sofística seria seu contraponto, posto que falso saber, na medida em que não compactua com (uma audiência de) deuses, senão (de) homens; não privilegia somente o pensamento, senão também a sensibilidade; não chega à verdade nem ao conhecimento dos entes, mas somente à alteração de estados de espírito. Conforme Aristóteles, a palavra filosófica deveria ter um único sentido, para si e para outrem, como ainda um referente nítido no ‘mundo’, senão seria ficção sofística. Depois, deixei de usar a filosofia como medida (até absoluta) para julgar e avaliar outras ‘áreas’, a fim de adotar uma *posturafilosófica* para refletir inclusive acerca das domesticações que a própria filosofia faz, o que subverteu a concepção que tinha de ‘filosófico’. Agora, considero a filosofia alguma coisa como uma arte (*tekhné*) do pensamento ou do pensar, não mais oposta à sofística; e o pensamento, não mais oposto à sensibilidade. A homonímia e a ambiguidade, nesse diapasão, deixaram de ser anti ou não-filosóficas, passando a ser hiperfilosóficas. Desse modo, a filosofia ganhou para mim ‘materialidade’, deixando de ser – juntamente com sua linguagem – (vida) quase inacessível ou totalmente

contemplativa. Nem toda filosofia estava feita, mas sim a se fazer e se refazer à medida que se filosofa. Como um músculo que precisa ser exercitado, ativado, suado; o filosofar passou a exigir, além de disciplina, respeito à *sophía*, palavra compartilhada no nome – e na atividade – com a *sophística*. A educação talvez seja a confluência mais nítida entre filosofia e sofística, e a lembrança de que uma pode facilmente conduzir à outra.

Filosofia da educação: é muito comum se utilizar a filosofia, seja por meio de uma de suas histórias oficiais, seja por meio de um de seus filósofos, para analisar, avaliar ou praticar a educação. E assim a filosofia da educação, que a princípio criticou a subordinação da educação a outras áreas, sobretudo científicas – entre elas a economia, a psicologia e a sociologia –, acaba por subordiná-la novamente, trocando apenas o carrasco, que passa agora a ser a própria filosofia. Nesses meandros e como reação a essa sobrepujança da filosofia perante a educação, o que se manifesta mormente no próprio nome ‘filosofia DA educação’, aparece uma tentativa de refletir acerca da prática pedagógica em vez de partir de algo da filosofia para se chegar (ou se aplicar) à educação. Emergem sugestões de alteração da nomenclatura: filosofia COMO educação, filosofia E educação, filosofia ATRAVÉS da educação,... Dando sequência a esses exercícios de pensamento, para se evitar repetir a domesticação que a filosofia muitas vezes opera sobre a educação, considera-se pertinente aproximar-se de uma subordinação similar que a filosofia operou a mestres educadores: a domesticação à sofística. Em vez de simplesmente alterar o título da ‘disciplina’, ou forçosamente tentar estabelecer relações mais simétricas entre filosofia e educação; um caminho sugerido é, antes de mais nada, esmorecer a domesticação filosófica à sofística, que se incrustou em várias abordagens filosófico-educacionais; para que se possa de fato se exercitar uma não-domesticação filosófica à educação. Ensaia-se, desse modo, a possibilidade de que a sofística seja a intersecção entre filosofia e educação; por isso um viés não-domesticador da educação passa invariavelmente por um viés não-domesticador da sofística.

Filósofo-educador ou educador-filósofo: pode-se pensar em um filósofo (de formação) que também educa; pode-se, ainda, pensar em um educador que também filosofa; ademais, pode-se pensar em uma vida filosófica que é, simultaneamente, educadora; ou, simetricamente, em uma vida educativa que é, simultaneamente, filosófica. Entretanto, pensar a respeito de um filósofo-educador (ou educador-filósofo) *sem* levar em conta todo o confisco ou a expulsão operado(a) pela filosofia à sofística – não esquecendo que os sofistas são considerados os primeiros

educadores a se assumirem assim – corre o risco de permanecer perpetuando a domesticação filosófica à sofística, o que invariavelmente acaba refletindo ou repercutindo na educação. Na medida em que se quer pensar uma não-domesticação da educação pela filosofia, deixar pressuposta uma permanência em outra domesticação (a da sofística) mostrar-se-ia – no mínimo – incongruente, até mesmo pela forte relação existente entre sofística e educação. Esta tese sugere, então, exercícios de pensamento acerca de um (possível) filósofo-educador ou educador-filósofo que evitem qualquer domesticação filosófica apriorística, em especial à sofística, pondo em cena a intersecção entre filósofo e educador: o *sofista*.

Linguagem de escola: já se considerou a língua escolar, pedagógica ou de escola como aquela oficial que o Estado se esforça para impor aos que vivem sob seus domínios; também já se a considerou aquela linguagem formal, escrita e normativa, a qual difere sobremaneira da linguagem falada nas mais diversas situações de vida cotidiana; ou até mesmo uma linguagem meramente literária, artificial e anacrônica, que não existe mais, sendo mero cadáver de obras (consideradas) clássicas, causando tanto desgosto pela distância com a realidade vivida pelos alunos. Em contrapartida, a linguagem de escola pode ser considerada não em termos de maioria ou minoria, oficial ou dialetal, formal ou informal, literária ou popular; mas sim em termos (pedagógicos) de ‘em formação’ (não totalmente acabada) e influenciada pela matéria de estudo, contraposta tanto à língua materna (falada em casa) quanto à língua paterna (oficial do Estado). Nesse sentido, aproximar-se-ia tanto de uma linguagem ‘poética’ quanto de uma ‘acadêmica’, embora também sendo uma linguagem ‘de criança’ ou ‘de estudante’. Se essa linguagem não está totalmente formada, acabada, mas se perfaz à medida que é utilizada, verifica-se a importância do *kairós* ao ‘fazer escola’ e à (re)configuração dessa língua pedagógica. Assim sendo, pressupor-se simplesmente uma fundamentação ontofenomenológica a qualquer linguagem de escola seria restringi-la à mera ‘representante’ do ‘mundo externo’, ignorando ou esfacelando sua performatividade de (re)inventar mundos, sua dimensão ativa que conduz a – ou permite – um outro mundo *na e pela* linguagem. Invoca-se, assim, um amor ao *lógos* e ao *kairós*, cruciais para que uma linguagem seja, de fato, de escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Trad. Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1985.
- AGAMBEN, G. **Ideia da prosa**. Trad. João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- _____. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. Trad. Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó/SC: Argos, 2009.
- ANTIFONTE. **Sobre a verdade**. In: CASSIN, *op.cit.*, 2005, p. 303-310.
- _____. **Primeira tetralogia**. In: CASSIN, *op.cit.*, 2005, p. 311-346.
- APEL, Karl Otto. “**La question d’une foundation ultime de la raison**”. In: *Critique*, n. 413, outubro de 1981, p. 895-928.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 7ª ed. Trad. Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- _____. **A condição humana**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- _____. **Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política**. Trad. ao Espanhol: Ana Poljak. Barcelona: Ediciones Península, 1996.
- _____. “What is Authority?” In: ARENDT, H. **Between Past and Future: Eight Exercises in Political Thought**. New York: Penguin, 1983/1968a, p.91-141.
- _____. “The Gap between Past and Future”. In: ARENDT, H. **Between Past and Future: Eight Exercises in Political Thought**. New York: Penguin, 1983/1968b, p.3-15.
- ARISTIDES, Élio. **Contra Platão, para defender a retórica**. In: CASSIN, *op. cit.*, 2005, p.347-366.
- ARISTÓTELES. **Poética**. Edição bilíngue Grego-Português. Trad. Paulo Pinheiro. São Paulo: Ed. 34, 2015.
- _____. **Ética a Nicômaco**. Trad. Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2014.
- _____. **Metafísica**. Trad. Edson Bini. 2ª ed. São Paulo: Edipro, 2012.
- _____. **Retórica**. Trad. Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2011.
- _____. **Física**. Tomos I e II. Trad. Lucas Angioni. Campinas, SP: Editora da Unicamp. 2009.
- _____. **Organon**. Categorias, Analíticos, Tópicos, Sobre a Interpretação, Refutações sofisticas. Trad. Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2009.
- _____. **APolítica**. Trad. Nestor Silveira Chaves. São Paulo: Edipro, 2008.

AUBENQUE, Pierre. **Le problème de l'être chez Aristote**. Paris: P.U.F., 1983.

_____. “**Syntaxe et sémantique de l'être dans le Poème de Parménide**”. In: *Études sur Parménide*, II, Problèmes d'interprétation, 1983, p. 102-134.

AUSTIN, J.L. **How to do things with words**. 2ª edição inglesa. Oxford: Oxford UP, 1980.

_____. **Quand dire, c'est faire**. Trad. Gilles Lane. Paris: Éd. De Seuil, 1970.

BARBOSA, Rodrigo. “**Se Nietzsche, então Sofística?**” In: *Outramargem* Revista de Filosofia, n. 2, p. 273-282. Belo Horizonte/MG, 1º semestre de 2015.

BARTHES, Roland. “Au séminaire”. In: **Essays Critiques IV. Le Bruissement de la langue**, p. 369-379. Paris: Seuil, 1984.

_____. “**L'ancienne rhétorique. Aide-mémoire**”. In: *Communications*, n. 16, p. 172-229. Paris: Seuil, 1970.

BAUMAN, Z. **Vida de consumo**. Trad. Mirta Rosenberg; Jaime Arrambide. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España, 2007.

BENDER, J.; WELLBERY, D. “Retoricidade: sobre o retorno modernista da retórica”. Trad. Ângela Melim. In: WELLBERY, D. **Neo-retórica e desconstrução**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998, p. 11-49.

BENJAMIN, W. “Rua de mão única”. In: **Rua de mão única, Obras escolhidas**, vol. II, p. 9-69. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

_____. **Illuminations**. Edition and introduction: Hannah Arendt. Trad. Harry Zohn. Londres: Collins/Fontana Books, 1973.

BENVENISTE, E. **Problèmes de Linguistique Générale**. Paris: Gallimard, 1966.

_____. “La philosophie analytique et le langage”. **Les Études philosophiques**, n. 1, p. n/a, jan.-mar. 1963.

BERNSTEIN, B. **Class, Codes and Control**. London: Routledge, 1971.

BIESTA, G. “**Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education**”. In: *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* (online), 21 (1), 2009, pp. 33-46.

BRAIDA, Celso. “**Os desvios da questão ontológica**”. In: *Problemata* Revista Internacional de Filosofia, v. 4, n. 1. João Pessoa/PB: UFPB, 2013, p. 43-64.

_____. “**Compreensão hermenêutica e suspeição genealógica**”. In: *Peri* Revista de Filosofia (PPGF/UFSC), v. 7, n. 1, p. 1-33. Florianópolis/SC, 2015.

- BROBJER, Thomas. “Nietzsche’s relation to the greek sophists”. In: *Nietzsche-Studien*, band 34, pages 256-277, 2005.
- BRÖCKER, Walter. “Gorgias contra Parmenides”. In: *Hermes*, n. 86, 1958.
- BUTLER, J. **Giving an account of oneself**. New York: Fordham University Press, 2005.
- CASSIN, Bárbara. “A Performance antes do performativo. Ou a terceira dimensão da linguagem”. Trad. Luana de Conto. Revista Letras, número 82, p. 11-46. Curitiba: Ed. UFPR, set./dez. de 2010.
- _____. **O Efeito Sofístico**. Sofística, filosofia, retórica, literatura. Trad. Ana Lúcia de Oliveira, Maria Cristina Franco Ferraz e Paulo Pinheiro. São Paulo: Ed. 34, 2005.
- _____. “Who’s afraid os the Sophists? Against Ethical Correctness”. In: *Hypatia*, v. 15, n. 4, p. 105 ss. Indiana/USA: Indiana University Press, 2000.
- _____. **L’Effet sophistique**. Paris: Gallimard, 1995.
- CASTORIADIS, C. **As encruzilhadas do labirinto**. Vol. I, trad. Carmen Sylvia Guedes, 2ª Edição. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1997.
- CAVALCANTE, Gabrielle. “A educação sofisticada (constantemente referida por Platão)”. Revista *Filosofia e Educação*, vol. 9, n. 1, p. 110-130. Campinas/SP, fev.-maio de 2017.
- CAVELL, S. *La Passion*. In: BENOIST, J. *et all.* (Ed.) **Quelle philosophie pour le XXIème siècle, L’Organon du nouveau siècle**. Trad. Pierre-Emmanuel Dauzat. Paris: Gallimard; Centre Pompidou, 2001, p. 334-386.
- CHANTRAINE, P. **Dictionnaire Étymologique de la Langue Grecque: histoire des mots**. Paris: Klincksieck, 1968.
- CHAUÍ, Marilena. **Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles**. Vol. 1, 2ª ed. São Paulo: Cia. das Letras, 2002.
- CÍCERO, Marco Túlio. **Do Orador**. E textos vários. Trad. Virgínia Black. Porto: Ed. Rés, 1992.
- CUNHA, Antônio Geraldo. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- CURADO, Eliana B. F. **O movimento sofista e o ensino da areté**. Tese de doutorado, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2010.
- DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. Trad. Luis R. Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- _____. **Logique du sens**. Paris: Minuit, 1969.
- DERRIDA, Jacques. **Marges de la philosophie**. Paris: Minuit, 1972.

- DHERBEY, Gilbert Romeyer-. **Os sofistas**. Lisboa: Edições 70, 1986.
- DIELS, H.; KRANZ, W. Von. **Die Fragmente der Vorsokratiker**. Berlin: Weidmann, 1922. Trad. ao Português: Ana A. Alves de Souza e Maria José Vaz Pinto. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 2005.
- DUESO, J. SOLANA (ed.). **Protágoras de Abdera. Dissoi logoi: textos relativistas**. Madrid: Akal, 1995.
- DURAS, Marguerite. **La pluie d'été**. Paris: Éditions P.O.L., 1990.
- ENGLER, Maicon Reus. “Górgias e a retoricidade: onipresença e onipotência da capacidade retórica”. Revista *Dissertatio* (PPGF da Universidade Federal de Pelotas), n.36, p. 33-62. Pelotas/RS, verão de 2012.
- FILÓSTRATO. **Vidas dos sofistas**. In: CASSIN, *op. cit.*, 2005, p. 401-410.
- _____. **Eikones**. In: AMATO, Rosângela. **Filóstrato, o velho; Amores e outras imagens**. São Paulo: Ed. Hedra, 2012.
- FOGEL, Gilvan. “Por que *não* teoria do conhecimento? Conhecer é criar”. In: **Cadernos Nietzsche** (FFCH/USP), n. 13, p. 89-117. São Paulo, 2002.
- FOUCAULT, M. **A coragem da verdade**. Curso no *Collège de France* em 1983-1984. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- _____. **A Hermenêutica do sujeito**. 3ª edição. Trad. Márcio Alves. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- _____. **A ordem do discurso**. Trad. Laura F. A. Sampaio, 8ª ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2002.
- _____. **L'ordre du discours**. Leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 2 décembre 1970. Paris: Éditions Gallimard, 1971.
- FREGE, Gottlob. “Sens et dénotation”. In: **Écrits logiques et philosophiques**. Trad. Claude Imbert. Paris: Seuil, 1971.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1982.
- GABIONETA, Robson. **Um estudo sobre o sofista Protágoras nos diálogos de Platão**. Dissertação de Mestrado, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp. Campinas/SP, 2013.
- GEERINCK, Ilse. **The Teacher as a Public Figure**. Three Portraits. Proefschrift KU Leuven, 2011.
- GOMPERZ, H. **Sophistik und Rhetorik**. Leipzig/Berlim, 1912.
- GÓRGIAS. **Elogio de Helena**. In: CASSIN, *op.cit.*, 2005, p. 293-301.
- _____. **Tratado do não-ser**. In: CASSIN, *op.cit.*, 2005, p. 269-292.

- GUERVÓS, Luis Henrique de Santiago. “**Nos limites da linguagem: Nietzsche e a expressão vital da dança**”. In: *Cadernos Nietzsche* (FFLCH/USP), n. 14, p. 83-104. São Paulo, 2003.
- GUTHRIE, W.K.C. **Os Sofistas**. Trad. João Resende Costa. São Paulo: Ed. Paulus, 1995.
- _____. **The Sophists**. New York/London: Cambridge University Press, 1971.
- _____. **History of Greek Philosophy**. London: Cambridge University Press, 1969.
- HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo. Sobre a crítica da razão funcionalista**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica**. Trad. Alfredo Bergés. Barcelona: Ed. Herder, 2014.
- HARDT, Lúcia Schneider. “**A educação em Nietzsche e o enfrentamento das totalidades**”. In: *Educação*, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 344-351, dez. 2013.
- _____. “**Entre as manobras da mão e do espírito. O assombro da formação humana**”. In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.38, n.3, p.769-788, julho-set. 2013.
- HEGEL, Georg W. F. **Ciência da Lógica**. Vol. 1: A Doutrina do Ser. Trad. Christian G. Iber, Marloren L. Miranda e Frederico Orsini. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2016.
- HEIDEGGER, Martin. **Introdução à Metafísica**. Trad. E. C. Leão. Rio de Janeiro: Ed. Tempo Brasileiro, 1978.
- HESÍODO. **Os trabalhos e os dias**. Trad. Luiz Otávio Mantovaneli. São Paulo: Ed. Odisseus, 2011.
- _____. **Teogonia**. Trad. Jaa Torrano. São Paulo: Iluminuras, 2006.
- HOEST, Florelle d’. **El aprendizaje: del signo a la ficción**. Un ensayo de filosofía pedagógica. Tesis doctoral en Educación, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad Complutense de Madrid. Madrid/España, 2016.
- _____. **Discurso de lectura de la Tesis Doctoral em Educación**. Departamento de Teoría e Historia de la Educación , Universidade Complutense de Madrid, 2017.
- HOMERO. **Íliada**. Trad. Frederico Lourenço. São Paulo: Cia. das Letras, 2013.
- _____. **Odisseia**. Edição bilíngue Grego-Português. Trad. Trajano Vieira. São Paulo: Ed. 34, 2011.
- _____. **Odisseia**. Trad. Carlos Alberto Nunes. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

- HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico da Língua Portuguesa**. Versão 1.0, Rio de Janeiro: 2001.
- ILLICH, Ivan. **Shadow Work**. London/New York: Marion Boyars, 1981/2009.
- _____. **Deschooling Society**. Harmondsworth: Penguin, 1971.
- ILLICH, I; SANDERS, B. **The Alphabetization of the Popular Mind**. London: Marion Boyars, 1988.
- ISÓCRATES. **Contra os sofistas**. In: LECERDA, Ticiano Curvelo de. **Contra os Sofistas e Elogio de Helena de Isócrates**: tradução, notas e estudo introdutório. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/USP, 2011.
- JAEGER, W. **Paideia. A formação do homem grego**. 6ª ed. Trad. Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- KAFKA, F. **O Processo**. Trad. Modesto Carone. São Paulo: Cia. de Bolso, 2005.
- KERFERD, G.B. **The Sophistic Movement**. London: Cambridge University Press, 1981.
- KOHAN, Walter O.; MASSCHELEIN, J. **“O pedagogo e/ou filósofo? Um exercício de pensar juntos”**. Trad. Cristina Antunes. In: MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **A pedagogia, e democracia, a escola**. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2014, p. 199-237.
- KOHAN, Walter O. **“Entre nós, em defesa de uma escola”**. No prelo em ETD (Educação temática Digital). Campinas/SP, s/d.
- _____. **“Vida e morte da infância, entre o humano e o inumano”**. In: Revista Educação e Realidade. v. 35, n. 3, p. 125-138. Porto Alegre/RS, set.-dez. de 2010.
- LACAN, J. **“O Aturdido”**. In: **Outros escritos**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003, p.448-497.
- _____. **“L’Étourdit”**. In: Scilicet, v.4, 1973, p.5-52.
- LACOU-LABARTHE, Philippe; NANCY, Jean-Luc. **“Le dialogue des genres”**. In: *Poétique*, n. 21, *Littérature et Philosophie mêlées*, 1975.
- LATOUR, B. **Politics of nature: How to bring the sciences into democracy**. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press, 2004.
- LEE TOO, Yun. **The Pedagogical Contract**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2003.
- LESKY, A. **História da Literatura Grega**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.
- LEVINAS, E. **Otherwise than Being, or Beyond Essence**. Pittsburgh: Duquesne University Press, 1998.
- LICHTENSTEIN, Jacqueline. **A cor eloquente**. Trad. Maria Helena Rouanet e Maria E. C. Mello. São Paulo: Ed. Siciliano, 1994.

- LONGO. **Dáfnis e Cloé**. Trad. Denise Bottmann. Campinas:Ed. Pontes, 1990.
- LOPES, Rogério Antônio. **Ceticismo e vida contemplativa em Nietzsche**. Tese de doutorado em Filosofia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG. Belo Horizonte/MG, 2008.
- LUCIANO. **Como escrever a história**. In: CASSIN, *op.cit.*, 2005, p. 411-420.
- _____. **História verdadeira**. In: CASSIN, *op.cit.*, 2005, p. 421-423.
- LYOTARD, J.-F.L. **Inhumain: Causeries sur le temps**. Paris: Galilée, 1988.
- _____. **Le Différend**. Paris: Minuit, 1983.
- _____. **Intructions païennes**. Paris: Galilée, 1977.
- MANACORDA, M. A. **História da Educação: Da Antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Ed. Cortez, 2002.
- MANN, Joel E. **“Nietzsche’s interest and enthusiasm for the greek sophists”**. In: *Nietzsche-Studien*, band 42, pages 406-428, 2003.
- MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. “School experiences: an attempt to find a pedagogical voice”. In: KOHAN, W.; LOPES, S.; MARTINS, F. (orgs.). **O ato de educar em uma língua ainda por ser escrita**. Rio de Janeiro: NEFI, 2016a. Versão atualizada (v.a.): 2017a.
- _____. “The language of the school. Alienating or emancipating?” In: KOHAN, W.; LOPES, S.; MARTINS, F. (orgs.). **O ato de educar em uma língua ainda por ser escrita**. Rio de Janeiro: NEFI, 2016b. Última versão atualizada (u.v.): 2017b.
- _____. **Em defesa da escola**. Uma questão pública. Trad. Cristina Antunes. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- _____. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- MOURELATOS, Alexander P. D. **“Gorgias on the function of language”**. In: *Philosophical Topics*, XV, 2, outono de 1987, p.135-170.
- _____. **The Route of Parmenides**. New Haven/London: Parmenides Publishing, 1970.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **A Gaia Ciência**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Cia. Das Letras, 2012.
- _____. **Fragments Pós-tumos (FP)**. Volume VIII (1887-1889), trad. Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.
- _____. **Assim Falou Zaratustra**. Um livro para todos e para ninguém. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Cia. das Letras, 2011.
- _____. **Ecce Homo**. Como alguém se torna o que é. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Cia. Das Letras, 2008.

_____. **O Andarilho e sua Sombra.** In: **Humano demasiado Humano II.** Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Cia. das Letras, 2008.

_____. **Crepúsculo dos ídolos,** ou Como se filosofa com o martelo. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Cia. das Letras, 2006.

_____. **Aurora.** Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Cia. das Letras, 2004.

_____. **O Nascimento da Tragédia,** ou Helenismo e pessimismo. Trad. Jacó Guinsburg. São Paulo: Cia. das Letras, 1999.

_____. **Acerca da verdade e da mentira no sentido extra-moral.** Trad. Paulo Osório de Castro. Lisboa: Relógio D'agua, 1997.

_____. **Obras Incompletas.** Coleção *Os Pensadores*, vol. I e II. Tradução e notas: Rubens Rodrigues Torres Filho. 3ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

_____. **Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe Herausgegeben (KSA)** von Giorgio Colli und Mazzino Montinari. München; Berlin; New York: dtv/Walter de Gruyter, 1988.

_____. **Sämtliche Briefe. Kritische Studienausgabe Herausgegeben (KSB)** von Giorgio Colli und Mazzino Montinari: München; Berlin; New York: dtv/Walter de Gruyter, 1988.

_____. **Briefwechsel. Kritische Studienausgabe (KGB).** Herausgegeben von Giorgio Colli und Mazzino Montinari. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 1975-1993.

_____. **Werke. Kritische Studienausgabe (KGW).** Herausgegeben von Giorgio Colli und Mazzino Montinari. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 1967-1995.

_____. <http://www.nietzschesource.org/> Versão digital das edições críticas de Colli e Montinari revisadas filologicamente.

PARDO, José Luis. ***El conocimiento líquido.*** *Em torno a la reforma de las universidades públicas.* In Revista *Claves de Razón Práctica*, n. 186, p.04-11. Madrid-ES: PROGRESA, outubro de 2008.

PARMÉNIDES. **Poema.** Fragmentos y tradición textual. Edición bilingüe griego-castellano. Trad. Alberto Bernabé. Madrid: Ediciones Istmo, 2007.

PENNAC, Daniel. **School blues.** London: MacLehose Press, 2010.

_____. **Mal de escuela.** Trad. Manuel S. Crespo. Barcelona: Penguin Random House, 2008.

_____. **Diário de escola.** Trad. Leny Werneck. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 2008.

_____. **Chagrin d'école.** Paris: Gallimard, 2007.

- PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da Argumentação**. *A nova Retórica*. 5ª edição, trad.: Maria E. Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- _____. **Retóricas**. Trad. Maria E. Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. **Traité de l'argumentation**. Bruxelles: Éditions de l'Université de Bruxelles, 1992.
- _____. **Rhétoriques**. Bruxelles: Éditions de l'Université de Bruxelles, 1989.
- PINHEIRO, Paulo. "Nietzsche, a linguagem e a sofística". In: BARRENECHEA, M. A.; FEITOSA, C.; PINHEIRO, P.; SUAREZ, R. (org.). **Nietzsche e as ciências**. Rio de Janeiro, Ed. 7 Letras, 2011, p. 242-257.
- _____. **"Identidade política e discurso técnico: o mito de Prometeu entre Protágoras e Platão"**. Revista *Logos* (Faculdade de Comunicação Social da UERJ), v. 6, n. 1, p. 29-37. Rio de Janeiro, 1999.
- PLATÃO. **A República**. Edição bilíngue Grego-Português. Trad. Carlos Alberto Nunes. Belém/PA: EDUFPA, 2017.
- _____. **Górgias**. Trad. Daniel R. N. Lopes. São Paulo: Perspectiva; FAPESP, 2011.
- _____. **Fedro**. Edição bilíngue Grego-Português. Trad. Carlos Alberto Nunes. Belém/PA: EDUFPA, 2011.
- _____. **Górgias**. Trad. Carlos Alberto Nunes. Belém/PA: EDUFPA, 2002.
- _____. **Crátilo**. Trad. Carlos Alberto Nunes. Belém/PA: EDUFPA, 2002.
- _____. **Teeteto**. Trad. Carlos Alberto Nunes. Belém/PA: EDUFPA, 2001.
- _____. **Mênon**. Trad. Carlos Alberto Nunes. Belém/PA: EDUFPA, 2001.
- _____. **Protágoras**. Trad. Ana P. L. Pinheiro Lisboa. Lisboa: Ed. Relógio D'Água, 1999.
- PRESS, Gerald A. **The development of the idea of History in Antiquity**. Kingston/Montreal: Mc Gill-Queen's University Press, 1982.
- PREZOTTO, Joseane. **Dissoi Lógoi: sofística e linguagem**. Dissertação de mestrado em Letras, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.
- PSEUDO-ARISTÓTELES. **De Melisso, Xenófanes e Górgias** (M.X.G.). In: CASSIN, *op.cit.*, 2005, p. 272-282.
- QUIGNARD, Pascal. **Butes**. Trad. ao Espanhol: Miguel Morey y Carmen Pardo. Madrid: Editorial Sexto Piso, 2011.

- QUINTILIANO, Marco Fábio. **Instituição Oratória**. Tomos I e II. Trad. Bruno F. Bassetto. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 2015.
- RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- RICOEUR, Paul. **O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica**. Trad. H. Japiassu. Rio de Janeiro: Imago, 1978.
- RUSSELL, Bertrand. **The Principles of Mathematics**. London: Cambridge University Press, 1903.
- SAAR, Martin. “**Understanding Genealogy: History, Power and the Self**”. In: *Journal of the Philosophy of History*, n. 2, p. 295-314. Leiden/Holland, 2008.
- SCHIAPPA, Edward. “**Rhetoriké, what’s in a name**. Toward a revised history of early greek historical theory”. In: *Quarterly Journal of Speech*, v.78, p. 2-15, fev. 1992.
- _____. “**Did Plato coin rhetoriké?**” In: *American Journal of Philology*, n. 111, 1990, p. 457-470.
- SENNETT, Richard. **The Craftsman**. London: Penguin Books, 2009.
- _____. **O Artífice**. Trad. Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2009.
- SERRES, M. **The Troubadour of Knowledge**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1997.
- _____. **LeTiers-Instruit**. Paris: François Bourin, 1991.
- SEXTO EMPÍRICO. **Adversus Mathematicos**. In: CASSIN, *op. cit.*, 2005, p. 283-292.
- SHAKESPEARE, WILLIAM. **The tempest**. New Haven: Yale University Press, 2006.
- SIMONIS, Linda. **Der Stil als Verführer: Nietzsche und die Sprache des Performativen**(*O estilo como sedutor: Nietzsche e a linguagem performativa*). In: *Nietzsche-Studien*, band 31, p. 57-74, 2002.
- SOFISTAS. **Testemunhos e Fragmentos**. Trad. Ana Maria Alexandre Alves de Sousa e Maria José Vaz Pinto. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 2005.
- SLOTERDIJK, P. **You must change your life**. Cambridge: Polity Press, 2014a.
- _____. **Die schrecklichen Kinder der Neuzeit**. Frankfurt: Suhrkamp, 2014b.
- STANDISH, P. “**Uncammon Schools: Stanley Cavell and the Teaching of Walden**”. In: *Studies in Philosophy and Education*, 25, p.145-157, 2006.

- STEGMAIER, Werner. **As linhas fundamentais do pensamento de Nietzsche**. Coletânea de artigos: 1985-2009. Org.: Jorge Luiz Viesenteiner e André Luis Muniz Garcia. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- _____. **“Nietzsche como destino da filosofia e da humanidade?”** Interpretação contextual do §1 do capítulo ‘Por que sou um destino’, de *Ecce Homo*. Trad. João Paulo S. Vilas Boas. Revista *Trans/Form/Ação* (UNESP), v. 33, n. 2, p. 241-278. Marília/SP, 2010.
- STIEGLER, Bernard. **Prendre soin, de la jeunesse et des générations**. Paris: Flammarion, 2008.
- VAHINGER, Hans. **A filosofia do *como se*: sistema das ficções teóricas, práticas e religiosas da humanidade, na base de um positivismo idealista**. Trad. Johannes Kretschmer. Chapecó/SC: Ed. Argos, 2011.
- VERNANT, Jean-Pierre. **As origens do pensamento grego**. Trad. Ísis Borges B. da Fonseca. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 2000.
- VEYNE, Paul. **Comment on écrit l’histoire?** Paris: Seuil, 1971.
- VIESENTEINER, Jorge Luiz. **“Aprender a ver, aprender a pensar, aprender a falar e escrever**. Condições integrantes do conceito de *Bildung* no ‘Crepúsculo dos Ídolos’ de Nietzsche”. S/d. Artigo no prelo, disponibilizado em palestra na UFSC (2011).
- _____. **“Erlebnis (vivência): autobiografia ou autogenealogia? Sobre a “crítica da ‘razão de minha vida’” em Nietzsche**”. In: *Estudos Nietzsche*, v. 1, n. 2, p. 327-353. Curitiba/PR, julho-dez. de 2010.
- VIESENTEINER, J. L.; BOTELHO, D. J. S. **“(Auto)Encenação filosófica: estratégia de comunicabilidade em Nietzsche”**. In: HARDT, Lúcia Schneider; MOURA, Rosana S. **Filosofia da Educação: entre devires, interrupções e aberturas – outro mundo contemplado**. Blumenau/SC: EdiFurb, 2016, p. 131-148.
- WALLACE, David Foster. **This is water**. Some thoughts, delivered on a significant occasion, about living a compassionate life. New York/USA: Little, Brown and Company, 2009.
- WEIL, Simone. **Correspondance avec Joe Bousquet, L’âge d’homme**, Lausanne, 1982. In: **Oeuvres**. Direction: Florence de Lussy. Paris: Gallimard, 1999.
- WITTGENSTEIN, L. **Philosophical Investigations**. New York: The Macmillan Company, 1965.
- ZELLER, Eduard. **Sócrates y los sofistas**. Trad. J. Rovira Armengol. Buenos Aires: Ed. Nova Buenos Aires, 1955.