

ISSN 0102 6801

EDUCAÇÃO E FILOSOFIA

Vol. 30 N. Especial 2016



Educação
e Filosofia



EDUFU

EDUCAÇÃO E FILOSOFIA

Revista semestral de investigação e difusão filosófica e educacional

ISSN Impresso: 0102-6801 e ISSN Eletrônico: 1982-596X

Volume 30, Número Especial – 2016

DIRETORIA

Diretor Geral: Marcos César Seneda

Secretária Geral: Aléxia de Pádua Franco

Diretores de Editoração: Márcio Danelon e Sandra Cristina Fagundes de Lima (Educação); Anselmo Tadeu Ferreira e Humberto Aparecido de Oliveira Guido (Filosofia)

Diretores de Divulgação: Andréa Maturano Longarezi (Educação) e Denny Garcia Xavier (Filosofia)

Conselho Editorial

Aléxia Prado Franco – UFU (Uberlândia – MG, Brasil)
Andréa Maturano Longarezi – UFU (Uberlândia – MG, Brasil)
Anselmo Tadeu Ferreira – UFU (Uberlândia – MG, Brasil)
Antônio Joaquim Severino – USP (São Paulo – SP, Brasil)
Bernadete Angelina Gatti – PUC-SP (São Paulo – SP, Brasil)
Betânia Leite Ramalho – UFRN (Natal – RN, Brasil)
Carlos Arthur Ribeiro do Nascimento – PUC-SP (São Paulo – SP, Brasil)
Carlos Roberto Jamil Cury – UFMG (Belo Horizonte – MG, Brasil)
Denice Bárbara Catani – USP (São Paulo – SP, Brasil)
Denny Garcia Xavier – UFU (Uberlândia – MG, Brasil)
Dermeval Saviani – UNICAMP (Campinas – SP, Brasil)
Dietmar K. Pfeiffer – Universität Münster (Münster, Alemanha)
Enrico Nuzzo – Università di Salerno (Fisciano – SA, Itália)
Fernando Luis González – UniCEUB (Brasília – DF, Brasil)

Fernando Rey Puente – UFMG (Belo Horizonte – MG, Brasil)
Humberto A. Oliveira Guido – UFU (Uberlândia – MG, Brasil)
Justino Pereira de Magalhães – Universidade de Lisboa (Lisboa, Portugal)
Lucas Angioni – UNICAMP (Campinas – SP, Brasil)
Luiz Benedicto Lacerda Orlandi – UNICAMP (Campinas – SP, Brasil)
Marcelo Perine – PUC-SP (São Paulo – SP, Brasil)
Márcio Danelon – UFU (Uberlândia – MG, Brasil)
Marcos César Seneda – UFU (Uberlândia – MG, Brasil)
Maria Eugênia Castanho – PUC-CAMP (Campinas – SP, Brasil)
Raúl Fornet-Betancourt – Missionswissenschaftliches Institut Missio e.V. (Aachen, Alemanha)
Sandra Cristina Fagundes de Lima – UFU (Uberlândia – MG, Brasil)
Tiago Adão Lara – CES – JF (Juiz de Fora – MG, Brasil)

Conselho Consultivo

Álvaro Luiz Montenegro Valls – UNISINOS (São Leopoldo – RS, Brasil)
André Luis Mota Itaparica – UFRB (Cachoeira – BA, Brasil)
Antônio Bosco de Lima – UFU (Uberlândia – MG, Brasil)
Décio Gatti Júnior – UFU (Uberlândia – MG, Brasil)
Décio Krause – UFSC (Florianópolis – SC, Brasil)
Diana Gonçalves Vidal – USP (São Paulo – SP, Brasil)
Ermani Pinheiro Chaves – UFPA (Pará – PA, Brasil)
Eurize Caldas Pessanha – UFMS (Campo Grande – MS, Brasil)
Fabrizio Lomonaco – Università degli Studi di Napoli “Federico II” (Napoli, Itália)
Geraldo Inácio Filho – UFU (Uberlândia – MG, Brasil)
Hélio Rebello – UNESP (Assis – SP, Brasil)
Jairo de Araújo Lopes – PUCCAMP (Campinas – SP, Brasil)
Janete Bolite Frant – PUC-SP (São Paulo – SP, Brasil)
Jeanne-Marie Gagnebin de Bons – UNICAMP/ PUC-SP (São Paulo – SP, Brasil)
José Claudinei Lombardi – UNICAMP (Campinas – SP, Brasil)
José Gonçalves Gondra – UERJ (Rio de Janeiro – RJ, Brasil)
José Gonzalo Armijos Palácio – UFG (Goiânia – GO, Brasil)
José Nicolau Heck – UFG/UCG (Goiânia – GO, Brasil)

Laurence Renault – Universidade de Paris – Sorbonne – PARIS IV (Paris, França)
Leandro de Lajonquiére – USP (São Paulo – SP, Brasil)
Luciola Licínio de C. P. dos Santos – UFMG (Belo Horizonte – MG, Brasil)
Marcelo Dascal – Tel-Aviv University (Tel-Aviv, Israel)
Marcelo Esteban Coniglio – UNICAMP (Campinas – SP, Brasil)
Marcio Chaves-Tannús – UFU (Uberlândia – MG, Brasil)
Marcos Lutz Müller – UNICAMP (Campinas – SP, Brasil)
Maria Helena Câmara Bastos – PUC-RS (Rio Grande do Sul – RS, Brasil)
Maria Isabel de Magalhães Papaterra Limongi – UFPR (Curitiba – PR, Brasil)
Marta Maria Chagas de Carvalho – USP (São Paulo – SP, Brasil)
Marta Maria de Araújo – UFRN (Natal – RN, Brasil)
Newton Carneiro Affonso da Costa – USP (São Paulo – SP, Brasil)
Pablo Gentili – UERJ (Rio de Janeiro – RJ, Brasil)
Salma Tannús Muchail – PUC-SP (São Paulo – SP, Brasil)
Sueli Mazzilli – Unisantos (Santos – SP, Brasil)
Wagner Rodrigues Valente – UNIFESP (Garulhos – SP, Brasil)
Walter Alexandre Carnielli – UNICAMP (Campinas – SP, Brasil)
Walter Matias Lima – UFAL (Maceió – AL, Brasil)
Wojciech Starzynski – Academia Polonesa de Ciências (Varsóvia, Polônia)

Assessoria Técnica: Lília Alves de Oliveira

Revisão: Carina Diniz Nascimento

Estagiários: João Gabriel Malaquias Borges

Laís Oliveira Rios

Capa: Saulo Humberto Devós Ferreira

Endereço para assinaturas e colaborações

Universidade Federal de Uberlândia

Revista Educação e Filosofia

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco U, Sala 1U131

Campus Santa Mônica 38408-144 | Uberlândia | Minas Gerais | Brasil

Contatos:

Página na Internet: www.seer.ufu.br

Correio Eletrônico: revedfil@ufu.br

Telefone: (55) (34) 3239-4252

Diagramação: Ivan Lima

Impressão: Gráfica UFU

Tiragem desta edição: 500 exemplares

A Revista aceita permuta

Wir bitten um Austausch

We ask for exchange

On demande l'échange

Rogamos canje

“Todos os artigos desta revista são de inteira responsabilidade de seus autores, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Revista ou à EDUFU”.

Educação
e Filosofia



ISSN Impresso: 0102-6801
ISSN Eletrônico: 1982-596X

Educação e Filosofia



| | | | | | |
|----------------------|------------|-------|-------------|---------|------|
| Educação e Filosofia | Uberlândia | v. 30 | n. Especial | p.1-415 | 2016 |
|----------------------|------------|-------|-------------|---------|------|

Às casas editoras: serão feitas resenhas ou estudos críticos das obras como interesse filosófico ou educacional que nos forem enviadas, cuja remessa seja de, no mínimo, dois exemplares.

Na die Verleger: Bücher philosophischen oder pädagogischen Inhalts werden rezensiert, falls wir mindestens zwei Exemplare je Titel erhalten.

To the publishers: there will be census or critical studies of the works with philosophical or educational interest which at least two copies are sent to us.

Aux Editeurs: la Revue fera des comptes rendus ou des notes critiques des oeuvres, don't l'intérêt soit philosophique ou éducationnel, par l'envoi de deux exemplaires de ces oeuvres.

A revista aceita colaborações, reservando-se o direito de publicar ou não os materiais espontaneamente enviados. As normas para os colaboradores estão nas últimas páginas.

Os resumos em língua estrangeira são de inteira responsabilidade dos autores.

A partir de janeiro de 2017, a Revista Educação e Filosofia terá periodicidade quadrimestral, com numeração contínua no volume seguinte.

REVISTA EDUCAÇÃO E FILOSOFIA, v. 30 – n. Especial – 2016.
Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação, Instituto de Filosofia,
Programa de Pós-Graduação em Educação e Programa de Pós-Graduação em Filosofia.

Semestral

ISSN Impresso: 0102-6801 ISSN Eletrônico: 1982-596X

1. Educação. 2. Filosofia I – Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação, Instituto de Filosofia, Programa de Pós-Graduação em Educação e Programa de Pós-Graduação em Filosofia.

CDU 37 + 1

Biblioteca da UFU

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Reitor: Elmiro Resende dos Santos

Vice-reitor: Eduardo Nunes Guimarães

EDUFU – Editora da Universidade Federal de Uberlândia

Direção: Belchiolina Beatriz Fonseca

Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica – Bloco A – 1 A

Cep: 38408-144 / Uberlândia – Minas Gerais

Tel: (34) 3239-4293 [Editora] (34) 3239-4514 [Livraria]

www.edufu.ufu.br / e-mail: livraria@ufu.br

Educação e Filosofia

Revista Semestral da Faculdade de Educação (FACED) e do Instituto de Filosofia (IFILO). Associada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Volume 30, Número Especial – 2016 ISSN 0102-6801

SUMÁRIO

Editorial

| | |
|--|----|
| <i>Sandra Cristina Fagundes de Lima</i> <i>Márcio Danelon</i> | 13 |
|--|----|

Dossiê Marion

| | |
|--|----|
| Apresentação | 15 |
| <i>Wojciech Starzynski</i> <i>Alexandre Guimarães Tadeu de Soares</i> | |
| Doubler la métaphysique..... | 19 |
| <i>Jean-Luc Marion</i> | |
| «L'œuvre à refaire» Portrait de René Descartes en Jean-Luc Marion | 41 |
| <i>Camille Riquier</i> | |
| Doação e Ser..... | 63 |
| <i>Martina Korelc</i> | |
| Do <i>cogito</i> tácito à carne: Merleau-Ponty e a “sucessão” do “sujeito” | 87 |
| <i>Claudinei Aparecido de Freitas da Silva</i> | |

Sobre a ipseidade: Marion leitor de Levinas 115
Marcelo Fabri

Note sul contributo di Jean-Luc Marion intorno al concetto di
philosophia prima fra Descartes e la Scolastica 133
Igor Agostini

Deus sem Ser e Ser divino..... 151
Rubens Garcia Nunes Sobrinho

L'amour érotique comme paradigme de l'expérience d'autrui:
Michel Henry et Jean-Luc Marion 169
Wojciech Starzyński

Dossiê Retórica e Educação

Apresentação 187
Marcus Vinicius da Cunha

Paideia sofista: a retórica na formação do cidadão democrático 191
Tatiane da Silva

The rhetoric of hope: integrating rhetorical practice into the
pedagogy of Paulo Freire 213
Nathan Crick

Linguagem e acordos linguísticos em Aristóteles: contribuições
para uma educação artística, poética e retórica 243
Erika Natacha Fernandes de Andrade
Marcus Vinicius da Cunha

Quando o mundo se tornou um labirinto aberto..... 269
Márcio Silveira Lemgruber

Aprendizagem escolar e formação ética: uma abordagem
retórica..... 289
Renato José de Oliveira

Para uma teoria da ação social 313
Tarso Bonilha Mazzotti

Análise retórica de narrativas memorialísticas..... 329
Roberta Aline Sbrana

As paixões no discurso educacional de Cecília Meireles..... 355
Aline Vieira de Souza-Barbieri

Formas de distribuição

Permutas com periódicos nacionais 381

Permutas com periódicos internacionais 388

Doações nacionais 395

Doações internacionais 396

Indexação em repertórios 399

Normas

Normas para envio de colaborações 403

Norms for submissions 407

Normes pour envoyer des collaborations 411

Ficha de assinatura 415

Educação e Filosofia

Semi-annual journal of the School of Education (Faculdade de Educação - FAGED) and the Institute of Philosophy (Instituto de Filosofia - IFILO). Associated with the Graduate Studies Program in Education and the Graduate Studies Program in Philosophy of the Universidade Federal de Uberlândia (UFU) (Federal University of Uberlandia).

Volume 30, Number Special – 2016 ISSN 0102-6801

CONTENTS

Editorial

- Sandra Cristina Fagundes de Lima*
Márcio Danelon 13

Dossier Marion

- Presentation 15
Wojciech Starzynski
Alexandre Guimarães Tadeu de Soares
- Going beyond Metaphysics 19
Jean-Luc Marion
- “The work to be redone”. Portrait of René Descartes in Jean-Luc
Marion 41
Camille Riquier
- Donation and Being 63
Martina Korelc

Of the *cogito* tacit to flesh: Merleaus-Ponty and the “succession” the
“subject” 87
Claudinei Aparecido de Freitas da Silva

On ipseity: Marion’s interpretation of Levinas’ thought 115
Marcelo Fabri

Notes on Jean-Luc Marion’s contribution on the study of the notion
of prima philosophia in Descartes and the scholasticism 133
Igor Agostini

God without Being and divine Being 151
Rubens Garcia Nunes Sobrinho

Erotic love as a paradigm of the experience of the other: Michel
Henry and Jean-Luc Marion 169
Wojciech Starzyński

Dossier Rhetoric and Education

Presentation 187
Marcus Vinicius da Cunha

Sophistic *Paideia*: rhetoric in democratic citizen training 191
Tatiane da Silva

The rhetoric of hope: integrating rhetorical practice into the
pedagogy of Paulo Freire 213
Nathan Crick

Language and linguistic agreements in Aristotle: Contributions to
an artistic, poetic, and rhetorical education 243
Erika Natacha Fernandes de Andrade
Marcus Vinicius da Cunha

When the world became an opened labyrinth 269
Márcio Silveira Lemgruber

School learning and ethical formation: a rhetorical approach 289
Renato José de Oliveira

Towards a theory of social action..... 313
Tarso Bonilha Mazzotti

Rhetorical analysis of memorialistic narratives 329
Roberta Aline Sbrana

Passions in the educational discourse of Cecília Meireles..... 355
Aline Vieira de Souza-Barbieri

Manners of distribution

Exchanges with Brazilian periodicals 381

Exchanges with international periodicals..... 388

Brazilian donations..... 395

International donations 396

Indexation in repertories 399

Norms

Normas para envio de colaborações..... 403

Norms for submissions..... 407

Normes pour envoyer des collaborations..... 411

Subscription Form 415

MISSÃO POLÍTICA E EDITORIAL

A Revista Educação e Filosofia tem como propósito o incentivo à investigação e ao debate acadêmico acerca da educação e da filosofia em seus diversos aspectos, prestando-se como um instrumento de divulgação do conhecimento, especialmente dessas duas áreas, sendo, pois, objetivos da Revista:

I – Divulgar pesquisas e textos de caráter científico e didático nas áreas de Educação e Filosofia;

II – Manter relacionamento acadêmico interdisciplinar entre as Unidades Acadêmicas da UFU;

III – Aumentar o intercâmbio com outras instituições nacionais e internacionais.

POLITICAL AND EDITORIAL MISSION

The journal *Educação e filosofia* aims to stimulate scientific investigation and academic debate concerning education and philosophy in their various aspects, serving as an instrument for diffusion of knowledge, especially for this both areas, being thus this journal's proposals:

I – to publish research results and texts of scientific and didactic character in Education and Philosophy areas;

II – maintain academic interdisciplinary relationship between Academic Unities of Universidade Federal de Uberlândia;

III – improve exchange with other national and international institutions.

Editorial

Neste volume 30 a Revista Educação e Filosofia apresenta mais um número especial composto por dois dossiês, sendo um da área de Filosofia e outro da Educação. Com mais essa publicação, a revista cumpre um importante papel no âmbito de sua política editorial de divulgação das produções acadêmico-científicas especializadas e propicia aos seus leitores o aprofundamento teórico em duas temáticas de relevo para a filosofia e para a educação, a saber, no campo da filosofia, o pensamento de Jean-Luc Marion e, no campo da educação, a discussão relativa à retórica e suas contribuições para o debate educacional.

O dossiê *Marion*, organizado pelos professores doutores Wojciech Starzynski e Alexandre Guimarães Tadeu de Soares, resulta de algumas discussões que tiveram lugar em 2014 no Colóquio “O sujeito pós-metafísico: em torno do pensamento de Jean-Luc Marion”, realizado na Universidade Federal de Uberlândia. Esse evento reuniu pesquisadores brasileiros e estrangeiros das áreas de Fenomenologia e Desconstrução, além do próprio Jean-Luc Marion, com o objetivo de “discutir a questão do sujeito pós-metafísico, a partir do diálogo que Jean-Luc Marion estabeleceu com a tradição fenomenológica, em particular com o pensamento de Levinas e o de Derrida”. Nesse sentido, os oito artigos publicados no dossiê tratam do pensamento de Jean-Luc Marion e tiveram origem nos textos das conferências proferidas no evento e que, depois, a partir dos debates, foram ampliados e aprofundados.

O dossiê *Retórica e Educação*, organizado pelo professor doutor Marcus Vinicius da Cunha, compõe-se de oito artigos que se debruçam sobre a discussão acerca da retórica em temporalidades e espaços distintos, tais como: na formação do cidadão democrático por meio da Paideia sofista; no discurso educacional e literário, em particular nos escritos de Cecília Meireles; nas narrativas memorialísticas; na pedagogia freireana; no discurso de Aristóteles, dentre outros. Esses artigos resultam das pesquisas e discussões que vêm sendo desenvolvidas pelos membros do

Grupo de Pesquisa *Retórica e Argumentação na Pedagogia*, cadastrado no CNPq há mais de dez anos, e se constituem em referência imprescindível para os estudiosos do campo da filosofia da educação que tomam a retórica como uma de suas temáticas de pesquisa.

A todos, uma boa leitura!

Sandra Cristina Fagundes de Lima

Marcio Danelon

Conselho Editorial da Revista Educação e Filosofia

Apresentação

Sob o patrocínio da CAPES, CNPq e FAPEMIG, esforços conjuntos de Grupos de Trabalho da ANPOF (*Estudos Cartesianos, Desconstrução, Linguagem e Alteridade* e *Levinas*) possibilitaram a realização, no final de 2014, do Colóquio “O sujeito pós-metafísico: em torno do pensamento de Jean-Luc Marion”, em Uberlândia. Ele reuniu boa parte dos pesquisadores brasileiros das áreas de Fenomenologia e Desconstrução e, ainda, contou com significativa participação internacional, incluindo a presença do próprio Jean-Luc Marion.

A ideia foi organizar um colóquio para discutir a questão do sujeito pós-metafísico, a partir do diálogo que Jean-Luc Marion estabeleceu com a tradição fenomenológica, em particular com o pensamento de Levinas e o de Derrida. Pretendeu-se, então, abordar o tema da subjetividade, tal como aparece na Filosofia Contemporânea, notadamente na Fenomenologia. O fio condutor foi o próprio pensamento de Jean-Luc Marion, que se mostra não somente como uma elaboração conceitual eminente, rica e complexa, mas também pronta a estabelecer diálogo, confrontação ou comparação com outros pensadores da pós-modernidade. Tratou-se, portanto, de se interrogar: em primeiro lugar, sobre a fenomenologia da doação, na medida em que ela introduz uma subjetividade que efetua a redução ao dado (Husserl, Heidegger); em seguida, sobre aquela que considera, segundo a trama do dom, o doador ou o destinatário (Derrida); enfim, sobre aquela que se constitui pela determinação do “adonné”, pela qual Marion descreve um sujeito que se constitui a partir da autoafecção (Henry), ou na medida em que responde a um chamamento (Heidegger, Levinas). Pronunciando “eis-me aqui”, se põe também a questão da declinação do sujeito segundo os casos (acusativo, dativo e vocativo). Se tal subjetividade originária não realiza mais nenhuma função metafísica, então ela não é mais presente a si senão sobre o modo do afeto (Henry) ou do traço (Derrida). Tais resultados levaram Jean-Luc Marion a abordar essa subjetividade num quadro intersubjetivo, o que é propriamente pos-

sível no caso do amor erótico. Considerando, entretanto, a complexidade da determinação da subjetividade por J.-L. Marion, não podemos esquecer de suas releituras fenomenológicas de duas figuras privilegiadas da tradição filosófica, a saber, aquela de Descartes e a de Santo Agostinho, nas quais toda essa problemática da subjetividade “passiva” encontra seu prolongamento e confirmação.

No âmbito do colóquio, pudemos então refletir sobre os aspectos diferentes e múltiplos do que podemos chamar de subjetividade pós-metafísica, entendida como instância originária que faz experiência de si nas condições de uma certa impossibilidade, de um excesso ou mesmo de violência como é o caso, por exemplo, da interpelação por outrem na impossibilidade de (per-) doar. Desse modo, surge uma subjetividade nova que não tem relação com o modo autárquico de um domínio de si, mas que aparece, desde então, como um “si” dotado de uma interioridade que experimenta uma passividade essencial. Uma passividade que se pode entender como submetida ao que é imprevisível, incalculável ou indecível, em resumo, ao que concerne totalmente ao acontecimento. Sujeito assim descentrado e desapropriado, embora se descubra, originária e paradoxalmente, de uma maneira inteiramente positiva como uma força afirmativa (de um “sim” da resposta, de um “eis-me aqui” etc.). Enfim, nessa perspectiva, a questão crucial posta foi: tal subjetividade nova, que “vem após o sujeito”, será ela suficiente para fornecer um novo modelo para se aplicar no terreno da Ética, do Direito, da Política ou da Religião?

O material, que ora publicamos, consiste, em boa parte, em textos de muitas das conferências ocorridas no Colóquio “O sujeito pós-metafísico: em torno do pensamento de Jean-Luc Marion”, que, posteriormente, foram aperfeiçoados e desenvolvidos, em virtude dos debates havidos no colóquio e da interlocução e colaboração intelectual iniciadas nessa ocasião.

O número se abre com um artigo do próprio Jean-Luc Marion, *Doubler la métaphysique*, em que o autor reconsidera de modo brilhante o tema da superação da Metafísica. Em seguida, Camille Riquier, « *L'œuvre*

à *refaire* »: *Portrait de René Descartes en Jean-Luc Marion*, apresentados de forma muito esclarecedora a difícil relação entre a Filosofia e a sua história no pensamento de Jean-Luc Marion.

Em *Doação e ser*, Martina Korelc aproxima cuidadosamente a reflexão de Marion sobre a doação da de Husserl sobre o ser. Por sua vez, Claudinei Aparecido de Freitas da Silva em *Do cogito tácito à carne: Merleau-Ponty e a “sucessão” do “sujeito”* apresenta de maneira muito instrutiva como Merleau-Ponty reexaminou a problemática do *cogito*, reelaborando-a a partir do conceito de carne.

Marcelo Fabri, em *Sobre a ipseidade: Marion leitor de Levinas*, mostra detalhadamente como Marion rediscutiu a temática do *soi* em Levinas, repensando a relação estabelecida pelo último entre Ética e Ontologia. *Note sul contributo di Jean-Luc Marion intorno al concetto di philosophia prima fra Descartes e la Scolastica*, de Igor Agostini, assinala a importância da pesquisa de Marion para os estudos das fontes escolásticas de Descartes, dedicando-se, de modo muito diligente, ao caso dos termos *Metaphysica* e *Philosophia Prima*.

Rubens Garcia Nunes Sobrinho no seu artigo *Deus sem Ser e Ser divino* revisa engenhosamente a tese da irredutibilidade da Teologia proposta por Jean-Luc Marion e confronta esse exame com o estatuto das imagens na Filosofia de Platão. Em *L'amour érotique comme paradigme de l'expérience d'autrui: Michel Henry et Jean-Luc Marion*, Wojciech Starzynski nos apresenta o tratamento dado ao fenômeno do outro e ao erótico em Michel Henry e em Jean-Luc Marion.

Wojciech Starzynski
Alexandre Guimarães Tadeu de Soares

Organizadores do Dossiê Marion

Doubler la métaphysique

*Jean-Luc Marion**

Résumé: Dans son article, l’auteur problématise le rapport complexe entre la métaphysique et la pensée supposée capable de la dépasser, la pensée chrétienne. Dans une première partie, l’auteur éclaircit les tensions internes propres à la métaphysique aussi bien dans son développement historique que dans sa situation actuelle et constate son caractère profondément ambigu et aporétique. Dans cette perspective, une tâche urgente de la pensée chrétienne apparaît, à savoir de « doubler » la métaphysique, ce qui revient à l’élaboration d’un discours qui dépasserait l’aporie initiale. Ce dépassement, au lieu de reproduire des avatars d’une ontologie de l’objet ou celle de l’étant, se risque à proposer une logique ou une rationalité nouvelle dont certaines inspirations peuvent se trouver dans le passage au troisième ordre de Pascal. Dès lors, le programme de dépassement reviendrait non seulement à développer la problématique cruciale du phénomène érotique mais aussi à une relecture du discours métaphysique à la lumière de l’herméneutique nouvelle, celle ordonnée à l’agapè.

Mots-clés: Métaphysique. Pensée post-métaphysique. Pensée chrétienne. Dépassement de la métaphysique.

Ultrapassar a metafísica

Resumo: Em seu artigo, o autor problematiza a relação complexa entre a Metafísica e o pensamento que se supõe capaz de a superar, o pensamento cristão. Numa primeira parte, o autor esclarece as tensões internas próprias à Metafísica, tanto em seu desenvolvimento histórico, quanto em sua situação atual, e constata seu caráter profundamente ambíguo e aporético. Nessa perspectiva, uma tarefa urgente do pensamento cristão aparece, a saber, «ultrapassar» a Metafísica, o que consiste

* Membro da Academia Francesa e Professor emérito de Filosofia da Universidade de Paris – Sorbonne. Professor no Instituto Católico de Paris. Professor na Universidade de Chicago. *E-mail:* jmarion@uchicago.edu

na elaboração de um discurso que superaria a aporia inicial. Essa superação, em vez de reproduzir avatares de uma Ontologia do objeto ou de uma do ente, arrisque-se a propor uma lógica ou uma racionalidade novas cuja inspiração, em parte, pode encontrar-se na terceira ordem de Pascal. Desde então, o programa de superação se voltaria não somente a desenvolver a problemática crucial do fenômeno erótico, mas também a uma releitura do discurso metafísico à luz de uma hermenêutica nova, ordenada ao ágape.

Palavras-chave: Metafísica. Pensamento pós-metafísico. Pensamento cristão. Superação da metafísica.

Going beyond metaphysics

Abstract: In his article, the author examines the problematic nature of the complex relationship between metaphysics and the thought that is supposed capable of going beyond it, Christian thought. In the first part, the author clarifies the internal tensions that are part of metaphysics, both in its historical development and in its current situation, and confirms its profoundly ambiguous and aporetic character. In this perspective, an urgent task of Christian thought appears, namely, to “go beyond” metaphysics, which consists of creating discourse that would overcome the initial aporia. This achievement, instead of reproducing avatars of an ontology of the object or of a being, dares to propose a new logic or rationality whose inspiration, in part, can be found in the third order of Pascal. Since then, the plan of attainment would be directed not only to developing the crucial problematic of the erotic phenomenon, but also to a rereading of metaphysical discourse in light of a new hermeneutic, ordered to agape.

Keywords: Metaphysics. Post-metaphysical thought. Christian thought. Overcoming metaphysics.

Situation

Le rapport entre la pensée chrétienne et ce que l'on nomme la métaphysique reste problématique. C'est pourquoi il suscite la polémique, toujours recommencée et toujours manquée. Il s'en trouve deux raisons principales.

L'une se repère avec évidence : aucune des deux figures extrêmes qui pourraient définir leur rapport ne peut s'admettre. On ne peut soutenir que le christianisme puisse aujourd'hui plus que dans le passé s'identifier ou requérir absolument une doctrine de l'être, ne fût-ce que parce que, d'une manière ou d'une autre, si Dieu est, il n'est pas comme sont les choses; ou parce qu'il ne va pas de soi que la métaphysique reste encore aujourd'hui en état de penser la question de l'être. On ne peut pas non plus soutenir que le christianisme ne doive concevoir la radicale altérité de Dieu, qu'en renonçant à la penser par concept, ou du moins à la penser au niveau de la raison. Ces deux extrêmes, rationalisme univoque ou manichéisme conceptuel, entérineraient une égale défaite de la rationalité et de la foi.

Mais une autre raison, moins visible peut-être, mais plus contraignante, s'ajoute à cette première. Car pouvons-nous aujourd'hui admettre, comme une évidence, que la *metaphysica* ait une signification si décidée et offre de tels principes de rationalité qu'elle puisse fonder le discours de la théologie ? Qui d'entre nous, sans doute, pourrait souscrire sans réserve à la déclaration que Suarez inscrivait en prologue des ses *Disputationes metaphysiques* ? Elle mérite qu'on la relise : « Bien que la théologie divine et surnaturelle s'appuie sur des principes révélées par Dieu dans la lumière divine, elle s'aide aussi des lumières connues par la lumière de la raison et s'en sert comme ses serviteurs et quasi ses instruments pour améliorer ses raisonnements et éclairer les vérités divines. [...] Car, puisque, quand on discute des mystères divins, interviennent ces dogmes métaphysiques (*haec metaphysica dogmata*) sans la connaissance et l'intelligence desquels on ne peut qu'à peine, ou même pas (*vix, vel ne vix quidem*) traiter ces très hauts mystères selon leur dignité, j'ai été contraint de souvent [...] mêler aux choses divines et surnaturelles des questions inférieures. [...] Car ces principes et vérités métaphysiques forment un tel tout (*principia et veritates metaphysicae cum theologis conclusionibus ac discursibus ita cohaerent*) avec les raisonnements et les conclusions théologiques, que, si on ôtait la science et la parfaite connaissance des premières, il

serait nécessaire que s'effondre assurément (*nimirum*) aussi la science des secondes». ¹ De fait, loin de constituer pour nous un repère sûr, qui puisse sans réserve offrir une base solide, voire des principes fondateurs à la rationalité théologique la *metaphysica* offre plutôt une aporie, qui vient s'ajouter à celle que constitue son rapport au christianisme.

Cette situation, où ni le divorce, ni l'union ne semblent convenir comme tels, ouvre un théâtre pour toutes les discussions et même de toutes les disputes. Ce qui indique, par contraste, la nécessité de redéfinir les termes de la question. Et, pour cela, commençons par des distinctions pour ainsi dire formelles, et, comme telles, admissibles par tous, sinon indiscutables.

Distinctions

D'un point de vue historique d'abord, il faut remarquer que la *metaphysica* ne recouvre pas toute la philosophie. Personne ou presque avant Thomas d'Aquin, qui lui-même ne la formalise pas. On doit à Jean Scot son émergence comme *scientia transcendentalis*, puis à Suarez sa domination comme système, jusqu'à Baumgarten et en un sens Kant. Mais dès Schelling, qui la met en cause sous le titre de philosophie négative, elle entre dans une période de conflit, d'autant plus réaffirmée qu'elle se redéfinit sans cesse et reste sous pression de critiques toujours plus fortes, celles de Kierkegaard, Marx et Nietzsche. La possibilité d'une philosophie non-métaphysique donc traverse tout le XIXe jusqu'à la phénoménologie et au Cercle de Vienne. La tentative récente de répertorier une pluralité de «métaphysiques rebelles» ² confirme *a contrario* cette unicité historique de fait. Car, entre les trois modèles (la science de Dieu, l'articulation de l'ontologie à la théologie, la science transcendantale, soit pour simplifier Bonaventure, Thomas d'Aquin et Jean Scot), seule la dernière a utilisé

¹ *Opera omnia*, éd. P. Berton, Vivès, Paris, 1856, t. 25, p.1.

² O. Boulnois, *Métaphysiques rebelles. Genèse et structures d'une science au Moyen-Age*, Paris, 2013.

et imposé le terme, en tant que la *scientia transcendentalis*, le terme de *metaphysica*. Et c'est dans son seul sillage, repris dans l'école cartésienne mais surtout dans la scolastique calviniste du XVII^e siècle, que naquit le néologisme tardif d'*ontologia*, ignoré des médiévaux. Il s'agit d'une généalogie étroite et tardive.

Cette linéarité se redouble d'une autre étroitesse d'emploi. En effet, durant l'époque moderne, celle même où domine la *metaphysica*, nombre de philosophes, et non des moindres, hésitent à s'en revendiquer, même si, d'une manière ou d'une autre, des interprétations modernes peuvent les mettre sous la figure d'une constitution onto-théo-logique : ainsi Descartes, Spinoza, Locke, Hume et même Leibniz. A partir de Fichte, plus encore que Kant, le terme se trouve sous suspicion et tend à le céder à d'autres titres – *transzendente Philosophie*, *Wissenschaftslehre*, *System*, *Erkenntnistheorie*, etc. Quant à l'époque contemporaine, l'hésitation et l'indécision, voire les volte-face n'y manquent pas : Husserl a attendu les *Méditations Cartésiennes* pour admettre le terme avec réticence et prudence, tandis que Heidegger, qui l'avait assumé dans *Kant und das Problem der Metaphysik*, puis dans l'*Einführung in die Metaphysik* et jusque dans «Was ist Metaphysik ?», finit par s'y opposer et même «la laisser à elle-même». Lévinas n'a pas tranché nettement, mais Derrida l'a destitué. Exemple apparaît enfin le retournement de la position initiale de Carnap : alors qu'il récusait Heidegger compris comme un métaphysicien (*Die Ueberwindung der Metaphysik durch die logische Analyse der Sprache*), la philosophie analytique contemporaine (Armstrong, etc.) restitue le programme métaphysique (tout en le réduisant à une ontologie de l'objet et atténuant les exigences fondationnelles des principes qu'elle assure). Il s'agit donc d'une instauration fragile et mouvante que celle de la «métaphysique».

Une fois constatées au point de vue de l'histoire, cette étroitesse généalogique et cette fragilité d'instauration doivent à la fin s'expliquer par des motifs conceptuels. Plusieurs sont apparus avec une évidence qui n'appelle, ici du moins, aucun commentaire développé. – (a) La *meta-*

physica ne considère pas l'être, mais seulement l'être de l'étant, voire en fait l'étant seul et en tant que tel; or, pour mériter le titre de science de l'être (comme le voudraient ses partisans contemporains), il eût fallu qu'elle considérât non pas l'*ens in quantum ens*, mais précisément l'*ens in quantum esse* (tel fut le diagnostic de Heidegger, mais aussi, à sa manière, de Gilson). – (b) Plus, en considérant l'*étant* seul, la *metaphysica* ne le considère pas uniquement ni longtemps comme un étant (*ens in quantum ens*), mais comme un étant connaissable et représentable (*cogitabile*), selon la décision canonique des instaurateurs de l'*ontologia* : «Cette Métaphysique comme on l'appelle habituellement, mais qu'il faudrait plus exactement appeler Ontologie ou science catholique, est nommée une science universelle et philosophie universelle [...]...elle dénote tout ce qui peut se cogiter (l'*intelligibile*, disent certains par souci de distinction). [...] omettant donc quelques traits de l'étant pris dans les deux premières acceptions [*quelque chose & substance/accident*], nous commencerons la philosophie universelle par l'*étant cogitabile*, tout de même que, quand elle commence par le singulier, la philosophie première ne considère rien avant l'*esprit cogitant*» (Clauberg).³ On notera aussitôt que cette réduction

³ «Ea vulgo *Metaphysica*, sed aptius *Ontologia* sive scientia catholica, *eine allgemeine Wissenschaft*, et *Philosophia universalis* nominatur. [...]...denotat omne quod cogitari potest (distinctionis causa nonnullis vocatur *Intelligibile*) [...] nonnulla de Ente in prima et secunda acceptione [*aliquid & res/substantia*] praetermittimus, inchoaturi universalem philosophiam ab *Ente cogitabili*, quemadmodum a singulari incipiens prima philosophia nihil prius considerat *Mente cogitante*» (*Metaphysica de Ente* [Amsterdam, 1664], §§1, 2 & 4, *Opera omnia Philosophica*, [Amsterdam, 1691¹], Olms, Hildesheim, 1968, t.1, p. 283. Voir M. Savini, *Johannes Clauberg. Methodus cartesiana et ontologie*, Vrin, Paris, 2011 et les travaux de J.-F. Courtine. De même Wolff : «Essentia definiri potest per id, quod primum de ente *concepitur* et in quo ratio continetur sufficiens» (*Ontologia*, 1730, §168). D'où suit logiquement la définition de la métaphysique par A.G. Baumgarten comme «...scientia primorum *in humana cognitione principiorum*» (*Metaphysica*, [1739], §1, éd. G. Gawlick & L. Kreimendhal, Frommann-Holzboog, Stuttgart, 2011, p.52), anticipant sur la transformation, en fait banale, de l'ontologie en connaissance par Kant. Et

de l'étant à l'étant comme *cogitabile* rend presque banale et évidente la déclaration un peu trop solennelle de Kant : «...le nom orgueilleux d'ontologie, qui prétend donner des connaissances synthétiques *a priori* des choses en général dans une doctrine systématique (par exemple les principes de la causalité), doit céder la place à celui plus modeste de simple analytique de l'entendement pur». ⁴ En fait, l'*ontologia* avait d'emblée, sans attendre la critique, réduit l'*ens* à ce que l'entendement pur pouvait *a priori* en concevoir (en l'occurrence sa possibilité). Et il n'y a non plus rien d'étonnant à ce que l'*ontologia* de la métaphysique aboutisse ainsi, toujours et encore aujourd'hui, à une ontologie de l'objet. – (c) Le privilège accordé à l'étant sur son être lui peut aussi lui conférer une fonction privilégiée à l'égard de tout étants : il lui revient, aux lieu et place de l'être, de déployer tous les autres étants ; ce qu'il accomplit sous le mode (lui aussi strictement ontique et métaphysique) de l'explication et de la fondation ; l'étant vire alors à l'étant suprême, *ens supremum*, qui a pour fonction de fonder (à titre de *principium*, de *causa*, donc de *causa sui*) la totalité des étants. Ainsi l'onto-théologie permet, entre autres conséquences, une détermination idolâtrique de Dieu (d'où Nietzsche et déjà Pascal). En conséquence, ces faillites paraissent si massives, que presque tous les partisans contemporains d'un retour à une métaphysique entendent bien ne pas en rester les otages. Ou bien, si métaphysique il doit encore y avoir (par exemple «métaphysique de l'Exode»), ce ne pourra qu'en rupture avec la *metaphysica*, telle qu'elle se trouve historiquement réalisée, car, comme Gilson le premier l'a constaté, «Tout se passe comme si l'histoire de la métaphysique était celle d'une science qui se trompe continuellement d'objet». ⁵

S'il y a donc et au dire de ses partisans eux-mêmes une crise de la métaphysique, quelles ressources demeurent pour lui substituer une

encore Fichte: «Das Wort *Sein* bedeutet unmittelbar immer schon ein Objekt des Denkens, ein Gedachtes» (éd. Medicus III, 105; ed. Fichte, V, 359).

⁴ *Kritik der reinen Vernunft*, A 247/ B303.

⁵ *L'Être et l'essence*, Vrin, Paris [1948¹], 1962¹, p. 316.

autre métaphysique ? Une autre métaphysique – qu'on entendra non point comme autre que la métaphysique, mais comme une *metaphysica* autrement pensée, simplement rectifiée. Ces rectifications furent en effet toutes tentées et par les meilleurs philosophes. On peut en distinguer au moins trois types. – (a) Les rectifications internes à l'horizon métaphysique, qui conduisent à considérer l'*ens* selon un autre transcendantal que celui de l'être, par exemple l'un (ainsi S. Breton), le bien (ainsi Lévinas et plus récemment Brague), ou le beau (ainsi H. U. von Balthasar). – (b) Les rectifications régressives, qui persistent à demeurer dans l'horizon ininterrogé de l'objectivité et rétablissent décidément une ontologie de l'objet ; ce qui suppose non seulement le maintien et l'extension de la logique, mais de n'en jamais interroger l'essence ni la fonction.⁶ – (c) Ou, dernière posture, la sigétique : l'exigence métaphysique ne s'atteste plus que dans le silence fait sur son territoire et son projet ; il peut s'agir d'un silence explicite (Wittgenstein), ou d'un silence lui-même pour ainsi dire réduit au silence par le bruit de la déconstruction (Derrida). Il reste enfin une dernière rectification, mais qui englobe toutes les précédentes : réduire l'entreprise de la métaphysique à sa dimension transgressive, telle que prétend l'ouvrir la «fonction *méta-*» (Breton, Ricoeur, Greisch, etc.). Une telle «fonction *méta-*» indiquerait dès lors le caractère propre de la métaphysique : en contraste avec l'horizon déterminé de toute science particulière, la métaphysique se signifierait par sa puissance de *trans-*gression, de dépassement de l'horizon de chaque science déterminée vers un horizon sans détermination, autrement dit (puisque par définition tout horizon se détermine par une limite) vers un non-horizon ; la métaphysique comme science de l'étant en tant que

⁶ Voir la déclaration solennelle et inaugurale de F. Nef : «Ces différentes mutations aboutissent à une définition très générale : *l'ontologie est une discipline formelle qui traite des objets et du contenu des modèles qui nous permettent d'appréhender la réalité de la manière la plus générale et la plus abstraite*» (*Traité d'ontologie pour les non-philosophes (et les philosophes)*, Gallimard/Tel, Paris, 2009, p. 20).

x, ni étant, ni rien, ni être, ni autrement qu'être, comme science *de l'entant-que* lui-même (herméneutique sans fin). L'illimitation de la fonction *méta-* implique donc l'indétermination de son *non-horizon*. Mais une objection se dessine, précisément si l'on admet cette ré-interprétation de la *metaphysica* : si «métaphysique» finit par signifier dans tous les cas une *méta*-métaphysique et si donc la restauration de la métaphysique passe par son dépassement continu et toujours repris, pourquoi y maintenir le nom qu'on lui demande précisément de rayer et transgresser – celui de la *metaphysica* historiquement réalisée ? Pourquoi garder le nom, s'il faut de toute façon dépasser la chose ? Que gagne-t-on à nommer encore métaphysique ce dont on convient qu'il doit s'en défaire?⁷

D'où cette première conclusion : il faut en général, et donc en particulier pour la pensée chrétienne, *doubler la métaphysique*, la doubler comme un marin double un cap – pour le défier, pour s'en libérer, pour ouvrir l'horizon sur un autre océan sans limites apparentes. Dépasser la métaphysique et la question de l'être de l'étant voudrait ainsi dire passer outre la métaphysique (et son privilège conféré à l'étant, à l'objet et au pensable), voire outrepasser la *Seinsfrage* (et le privilège qu'elle concède à la persistance de la présence) comme on passe, contourne et dépasse le Cap Horn. D'ailleurs, comment ne pas admettre qu'en fait aucun de nous ne pratique plus la métaphysique, au seul sens historique précis que nous lui connaissions, celui de la *metaphysica*. Sous le nom de «métaphysique», même et surtout ses partisans les plus résolus (sauf peut-être certains anachroniques

⁷ Ainsi T.-D. Humbrecht : «Le modèle interprétatif de la métaphysique est tout autre que celui de la modernité. [...]...lui [sc. saint Thomas] concéder une métaphysique d'un autre type, autre à beaucoup de points de vue, y compris dans son autonomie par rapport à l'architecture des sciences et au rôle de la théologie, mais cohérente [...]. Même restitué à son naturel, Thomas se présente comme l'un des cas possibles de modèles interprétatifs. Une métaphysique est possible, non moderne, précise quand même, d'une autre sorte de précision», in P. Capelle-Dumont (éd.), *Philosophie de Jean-Luc Marion. Phénoménologie, théologie, métaphysique*, Hermann, Paris, 2014, p. 79 (et nos réponses p. 131-133).

analytiques) visent depuis longtemps tout autre chose que ce qu'en fut et en reste l'accomplissement historique.

Limites

L'entreprise de la *metaphysica* implique par définition des limites, et *a priori*. Pour doubler la métaphysique, ne serait-ce que pour en redoubler le *meta-*, il faut donc déplacer ou franchir des limites. Et pour les franchir, il faut d'abord les identifier. Or, on voit clairement que l'extension du front et du champ de l'expérience s'arrête, en stricte métaphysique, aux bornes du possible et l'impossible, et de leur distinction originaire. Un *méta-*, un pas hors du possible tel que la métaphysique l'entend et le colonise, devrait, à s'en tenir à l'indice très tôt fourni par la métaphysique elle-même lors de son institution moderne, affronter la polémique sur le miracle (polémique dont la violence tient précisément à ce qu'il met en jeu le possible et l'impossible comme *frontière* inavouée mais pourtant inévitable de la *metaphysica*). Hume définit le miracle comme ce qui, très précisément, ne peut se penser métaphysiquement puisqu'il ne consiste qu'en «...a violation of the laws of nature». ⁸ Cette exclusion bénéficiait, à l'époque, de l'apparente évidence de ses assomptions : il y a des lois de la nature, certes pas encore toutes établies, ni gouvernant tous les phénomènes, mais de droit censées y parvenir à terme. D'autant plus qu'on pouvait les assimiler aux supposées «lois de l'ordre», dans lesquelles Malebranche reconnaissait le Verbe divin lui-même. Mais l'histoire des sciences a depuis bien établi qu'à proprement parler il ne se trouvent pas de «lois de la nature», sinon à titre d'hypothèses toujours révisables. Et ce, parce qu'il

⁸ Hume, *Enquiry concerning Human Understanding*, X, 12, éd. T. L. Beauchamp, Oxford, 1999, p. 173. Faut-il souligner que le refus du miracle ne dépend pas d'un rejet du christianisme ? L'exemple de Malebranche (le plus éminent d'une grande troupe), qui récuse le miracle pour fonder en raison le christianisme, prouve la contraire.

ne se trouve pas non plus de «nature» autre que ce que l'arraisonnement technologique défait et refait. Pour le meilleur et pour le pire, la vision contemporaine ne peut et ne veut pas se fixer de limites du possible. La critique du miracle appartient donc à l'histoire de la *metaphysica*, et disparaît de l'horizon contemporain du nihilisme. La philosophie ne peut aujourd'hui plus supposer acquise la différence entre le possible et l'impossible, mais doit l'affronter comme une question. Une question pour la philosophie certes, mais pas seulement pour elle.

Or, il se trouve que cette question – doubler les limites de la possibilité – concerne aussi la pensée du christianisme. Ou du moins *devrait* la concerner au premier chef, si le christianisme pensait vraiment ce qui lui revient d'incarner, au lieu, comme le constatait Péguy, de s'y dérober : «Quand aurons-nous le désétablissement de la métaphysique ?»⁹, désétablissement que sans doute visait aussi S. Weil sous le titre de «nettoyage philosophique la religion catholique».¹⁰ Quelle limite s'agirait-il de franchir si le christianisme se résolvait à doubler le cap de la *metaphysica* ? En quoi d'ailleurs aurait-il qualité pour doubler la moindre limite ?

⁹ Péguy: «Quand donc aurons-nous enfin la séparation de la Métaphysique et de l'état ; mais pour de bon, cette fois ; la vraie, la bonne séparation ; non pas toujours la séparation de la Métaphysique électoralement, politiquement la plus faible, en politique parlementaire, au profit et pour l'établissement gouvernemental de la Métaphysique électoralement, politiquement la plus forte, en politique électorale, mais définitivement la séparation de la métaphysique, forte ou faible, sans acception et sans exception, même électorale, même politique, et même parlementaire. [...] Nous avons le désétablissement des Eglises. Quand aurons-nous le désétablissement de la métaphysique» (*De la situation faite au parti intellectuel*, in *Oeuvres en prose*, éd. R. Burac, «Pléiade», Paris, 1988, t.2, p. 563sq). Certes directement liée à l'histoire polémique de la France au moment de la loi de séparation, cette remarque n'en mérite pas moins qu'on la prenne au sérieux.

¹⁰ Et S. Weil : «Le nettoyage philosophique de la religion catholique n'a jamais été fait. Pour le faire, il faudrait être dedans et dehors» (*La pesanteur et la grâce*, éd. G. Thibon, [Paris, Plon, 1948¹], UGE, 1965³, p.134). Mais justement qui sait la frontière et la limite entre le dedans et le dehors ?

La réponse à cette question viendra de deux constatations, l'une philosophique, l'autre théologique, et de leur rapprochement. – (a) En termes philosophiques, on constate que la décision initiale de la *metaphysica* consiste à définir l'*ens* par la possibilité. On bien négativement – «*Ce qui est impossible, cela ne peut exister* – ou bien positivement – «*Ce qui est possible, cela peut exister*»,¹¹ étant entendu que la possibilité elle-même se définit par la représentation *pour nous* non-contradictoire : «Le non-rien est quelque chose. Le représentable, à savoir ce qui n'englobe aucune contradiction, ce qui, quel qu'il soit, n'est pas A et non-A, cela est possible».¹² Kant, qui redouble ce principe en reconduisant le couple possible/impossible au concept d'objet, le confirme: «Le plus concept le plus élevé, par lequel on a coutume de commencer une philosophie transcendante, est généralement la division entre le possible et l'impossible. Mais, comme toute division suppose un concept divisé, on doit en admettre encore un autre, plus élevé, et c'est le concept d'un objet en général».¹³ En fait, Kant manifeste aussi clairement que la possibilité, conçue comme représentation pour un esprit fini, ne peut concerner justement que des objets. Transgresser la limite entre les concepts de possible et d'impossible implique donc bien de contester aussi l'irréductible priorité du concept d'objet. Philosophiquement, la limite à franchir comme une frontière tient donc la distinction de l'objet comme possible ou impossible.

¹¹ C. Wolff: «*Quod impossibile est, existere nequit*» et «*Quod possibile est, illud existere potest*» (*Ontologia*, §§132 & 133). Voir: «*Ens dicitur, quod existere potest, consequenter cui existentia non repugnat*» (§134).

¹² A. G. Baumgarten: «*Nonnihil est aliquid. Repraesentabile, quidquid non involvit contradictionem, quidquid non est A et non-A, est possibile*» (*Metaphysica*, §8, *op. cit.*, p.56).

¹³ Kant: «*Der höchste Begriff, von dem man eine Transzendentalphilosophie anzufangen pflegt, ist gemeiniglich die Einteilung in das Mögliche und das Unmögliche. Da aber alle Einteilung einen eingeteilten Begriff voraussetzt, so muß noch ein höherer angegeben werden, und dieser ist der Begriff von einem Gegenstande überhaupt*» (*Kritik der reinen Vernunft*, A 290/ B346).

Or (b) il se trouve, cette fois-ci en termes bibliques, donc théologiques, que le propre de Dieu consiste aussi et également (ce qui ne veut pas dire univoquement) à ne pas dépendre de la distinction, ni de l'opposition entre le possible et l'impossible: «à Dieu rien d'impossible»,¹⁴ et ceci contrairement à l'homme, pour qui justement le possible se heurte toujours, à la fin, à l'impossible, et se définit toujours en droit comme du non (encore) impossible. Tel que le révèle Jésus-Christ, Dieu se caractérise donc par la levée de la limite de la *metaphysica* : pour lui, possible et impossible ne se distinguent pas (même si les extrêmes de l'[im-]possible ne coïncident pas, pour lui, avec ce qu'ils paraissent chez nous). C'est cette coïncidence qu'avait admirablement vue et soulignée l'un des rares penseurs contemporains de l'établissement de la *metaphysica* à n'y avoir pas souscrit, Nicolas de Cues: «D'où il suit que, puisque rien n'est impossible à Dieu, il faut que ce soit vers à travers les choses qui sont dans ce monde impossibles que nous dirigeons notre regard vers celui chez qui l'impossibilité est une nécessité – tout de même que l'infinité en acte est impossible dans ce monde, ainsi la grandeur sans fin est la nécessité même qui nécessite que le non-étant ou le rien soit». ¹⁵ Ou encore : «C'est pourquoi je te rends grâce, mon Dieu, de m'avoir dévoilé qu'il n'y a pas d'autre voie pour accéder à toi, que celle qui paraît radicalement inaccessible et impossible à tous les hommes, mêmes aux plus savants des philosophes, puisque que tu m'as montré que l'on ne peut te voir ailleurs que là où l'impossibilité advient et se met en travers, *ubi impossibilitas occurrit et obviat*». ¹⁶ Ainsi

¹⁴ *Luc* 1, 37 = *Genèse* 18, 27 (à propos de la naissance d'un enfant chez une femme stérile); *Luc* 18, 27 = *Matthieu*, 19, 26 (à propos de la dépendance du riche envers ses richesses) ; *Marc* 14, 36 (à propos de l'agonie à Gethsémani).

¹⁵ Nicolas de Cues: «Unde cum Deo nihil sit impossibile, oportet per ea quae in hoc mundo sunt impossibilia nos ad ipsum respicere, apud quem impossibilitas est necessitas – sicut infinitas in hoc mundo actu est impossibilis, sic magnitudo cuius non est finis, est necessitas illa, quae non ens seu nihil, ut sit, necessitat» (*De possessis*, in L. Gabriel hsg., *Philosophisch-theologische Schriften.*, Wien, 1967, t.2, p.340).

¹⁶ Nicolas de Cues: «Quapropter tibi gratias ago, Deus meus, quia patefacis

l'espace où la question du Dieu tel qu'il se révèle en Jésus-Christ pourrait, *peut-être*, prendre un sens ne s'ouvre-t-il qu'une fois le possible et l'impossible *outrépassés* (donc une fois l'objectivité elle aussi outrépassée), bref une fois outrépassé *notre* domaine, celui que nous suffisons à régir (du moins pouvons-nous le revendiquer). L'espace où Dieu ne manifeste commence, pour nous, là où l'impossible devient, ou plutôt *peut* devenir possible, c'est-à-dire où nous, nous ne pouvons pas faire un pas, car ce «sol est une terre sainte» (*Exode* 3, 5).

Les ordres

Ainsi, l'impossibilité s'oppose à la possibilité d'une essence, selon le critère de la contradiction logique de A envers non-A ; en corrélat, la définition de l'impossibilité d'une existence par l'impuissance de l'effectivité (il n'est pas possible que A devienne effectif) se borne à décliner cette contradiction depuis l'essence jusqu'à l'existence ; ou plus précisément elle constate l'insuffisance de la cause à produire l'effet, donc finalement entérine l'inadéquation de la raison suffisante à une telle existence. Ces lois logiques, qui précisément définissent la pensée finie, la pensée chrétienne ne prétend certes pas les modifier : elle envisage plutôt de les contourner et d'en doubler le cap en dépassant cette logi-

mihī, quod non est via alia ad te accendendi nisi illa, quae omnibus hominibus etiam doctissimis philosophis, videtur penitus inaccessibilis et impossibilis, quoniam tu mihi ostendisti te non posse alibi videri quam ubi impossibilitas occurrit et obviat» (*De Visione Dei*, c.IX, t.3, p.132). Ce qui peut se transposer dans l'incompréhensibilité nécessaire de l'infini: «Apparuisti mihi Domine aliquando, ut invisibilis ab omni creatura, quia es Deus absconditus infinitus. Infinitas autem est incomprehensibilis omni modo comprehendendi» (*Ibid.*, c.XII, *op. cit.*, p.142) ; on retrouve alors la thèse de Descartes : «Idea infiniti, ut sit vera, nullo modo debet comprehendi, quoniam ipsa incomprehensibilitas in ratione formali infiniti continetur» (AT VII, 368). Sur tous ces points, voir une analyse plus détaillée dans *Certitudes Négatives*, c.II, §§8-13, Paris, Grasset, 2010, p. 87sq.

que elle-même. Non pas vers une absence de logique (situation en fait inconcevable), mais vers une redéfinition de ce que *le logos* implique et déploie en fait de logique. Car la pensée chrétienne se caractérise, entre autres singularités, par la dénomination de Dieu comme *Logos* ; cette dénomination permet d'envisager de redoubler un *logos* par un autre, éventuellement de redoubler une logique par une autre – en sorte que certaines impossibilités se renversent en des possibilités, selon une autre logique que celle de la formalité métaphysique. Comment thématiser ce franchissement et ce renversement ? Comment identifier la limite où, comme sur une ligne de partage des eaux, le possible et l'impossible se divisent ? En considérant la formule qui désigne le fonds de la révélation biblique : «Dieu est *agapê*» (1 Jean 4, 8 & 16). Jean y formalise le fait que Jésus Christ «...ayant aimé (*agapêsas*) les siens qui étaient dans le monde, les aima jusqu'au terme (*eis telos hêgapêsên autous*)» (Jean 13, 1). La question dès lors se précise : pour atteindre le point à partir duquel on pourrait doubler le cap de l'impossible (donc aussi de l'objectivité), il faut redoubler la logique de la *metaphysica* par une logique de l'*agapê*.

On doit à Pascal, confronté à la fois à la fondation cartésienne de la *cogitatio* dans l'*ego* et (par le biais des controverses sur la grâce) aux premières conséquences de l'instauration du système de la *metaphysica*, d'avoir génialement et sans doute définitivement marqué cet écart et fixé l'unique moyen de le franchir. La doctrine des trois ordres montre en effet que l'*agapê*, ici nommée la charité, constitue à la fois le fonds propre de la pensée chrétienne et l'unique moyen d'y accéder, ce qu'elle a reçu à penser et la voie pour y accéder. Relisons le texte qui redouble la distinction entre l'étendue et la *cogitatio* cartésienne par l'écart entre la *cogitatio* (et donc l'*ens ut cogitabile*, c'est-à-dire sous la garde du possible) par l'écart incommensurable entre la *cogitatio* et la charité : «La distance infinie des corps aux esprits figure la distance infiniment plus infinie des esprits à la charité, car elle est surnaturelle. / Tout l'éclat des grandeurs n'a point de lustre pour les gens qui sont dans les recherches de l'esprit. / La grandeur des gens d'esprit est invisible aux rois, aux riches,

aux capitaine, à tous ces grands de chair. / La grandeur de la sagesse, qui n'est nulle sinon de Dieu, est invisible aux charnels et aux gens d'esprit. Ce sont trois ordres différents, de genre. [...] Tous les corps, le firmament, les étoiles, la terre et ses royaumes, ne valent pas le moindre des esprits. Car il connaît tout cela, et soi, et les corps rien. / Tous les corps ensemble et tous les esprits ensemble et toutes leurs productions ne valent pas le moindre mouvement de charité. Cela est d'un ordre infiniment plus élevé. / De tous les corps ensemble, on ne saurait en faire réussir une petite pensée. Cela est impossible et d'un autre ordre. De tous les corps et esprits on n'en saurait tirer un mouvement de vraie charité, cela est impossible et d'un autre ordre». ¹⁷ La pensée ne commence donc jamais à penser chrétiennement aussi longtemps qu'elle n'accède pas à ce que Jésus-Christ met en oeuvre, la charité.

Et elle n'accède à cette charité que si elle parvient à la connaître comme il lui convient, *à elle*, selon ses modes de manifestation et suivant les règles de sa logique propre – qui s'opposent aux règles de la logique de la *cogitatio*, donc de la *metaphysica*. Ce que Pascal formule tout aussi génialement, s'inscrivant dans une constante tradition théologique chrétienne : «Je ne parle pas ici des vérités divines, que je n'aurais garde de *faire tomber sous l'art de persuader*, car elles sont infiniment *au-dessus de la nature* : Dieu seul peut les mettre dans l'âme, et par la manière qui lui plaît. / Je sais qu'il a voulu qu'elles *entrent du coeur dans l'esprit*, et non pas de l'esprit dans le coeur, pour humilier cette *superbe puissance du raisonnement*, qui prétend être juge des choses que la volonté choisit, et pour guérir cette volonté infirme qui s'est corrompue par ses sales attachements. Et de là vient qu'au lieu qu'en parlant des choses humaines on dit qu'il faut les connaître avant que de les aimer, ce qui a passé en proverbe, les saints au contraire disent en parlant des choses divines qu'il faut les aimer pour les connaître, et qu'on n'entre dans la vérité

¹⁷ *Pensées*, éd. Lafuma, §308, O.C., Editions du Seuil, Paris, 1963, p. 540.

que par la charité, dont ils ont fait une de leurs plus utiles sentences».¹⁸ La philosophie connaît parfaitement la difficulté de passer du premier au deuxième ordre : pour parvenir à la surmonter, elle mobilise des opérations ardues, voire extrêmes : doute, *epokhê*, conversion du regard, critique, renversement (des valeurs, de l'attitude naturelle), réduction, angoisse, ennui, responsabilité, appel, etc. ; mais ces opérations, loin d'affaiblir son empire sur l'expérience, le renforcent. Au contraire, quand il s'agit de passer du deuxième au troisième ordre, non seulement l'opération coûte infiniment plus (il s'agit désormais d'une conversion du cœur lui-même), mais elle demande de se défaire de tout empire et de toute emprise, puisqu'il s'agit non seulement d'aimer (ce que l'on peut s'imaginer savoir faire), mais de se trouver aimer – ce que la plupart du temps et de prime abord on ignore (et donc qu'on peut haïr). La dichotomie entre le possible et l'impossible s'efface alors devant une décision «infiniment plus infinie», celle d'aimer ou de ne pas aimer. A la nécessité logique, contrôlable, se substitue la convenance de la grâce, incontrôlable. A la grammaire philosophique, une grammaire de la charité. A l'amour de la sagesse, la sagesse de l'amour.

La pensée chrétienne ne commence qu'avec cet accès à l'*agapê* et ne se déploie qu'en esquisant une doctrine autonome et forte de la charité (ne disons pas en la *construisant*, car la pensée chrétienne se trouve plutôt

¹⁸ *De l'art de persuader; op. cit.*, p. 355 (nous soulignons). Citation implicite de saint Augustin : «Non intratur in veritatem, nisi per charitatem» (*Contra Faustum*, XXIII, 18, PL 42, 507), qui s'appuie sur *Romains* 5, 5, thèse illustrée, entre autres, par Grégoire le Grand (*Moralia in Job*, VI, 37, PL 75, 762 sq.), Pierre Lombard (*In Sent.* III, d. 24, c. 3), Guillaume de Saint-Thierry («...non tam ratio voluntatem, quam voluntas trahere videtur rationem ad fidem», *Speculum fidei*, §25, éd. M.-M. Davy, Vrin, Paris, 1959, p.46), Gilbert de la Porrée (*In Boethii de praedicationetrium personarum*, PL 64, 1303), A. de Halès (*Summa Theologiae, Introd.*, q. 2, 3, 3), etc. L'anti-thèse sur les «choses humaines» correspond à la définition du jugement vrai de Descartes (*Meditatio IV*, AT VII, p.59). L'opposition est citée par Heidegger (*Sein und Zeit*, §29, *op. cit.*, p.139) qui en détourne le sens ou ne veut pas l'admettre.

elle-même construite par cette doctrine). Il faut impérativement ne pas abandonner le phénomène érotique à la *metaphysica* (pas plus qu'à la psychanalyse, ou à la «fable mystique», encore moins aux spiritualités), mais le penser à partir de l'*agapê*, telle que performée par Jésus-Christ. La tâche et la condition de possibilité de la pensée chrétienne consistent, avant toute chose et inconditionnellement, à accéder à une pensée conceptuelle, donc *trinitaire* de l'*agapê*. Et cette question ne se confond pas, ne se confond en rien avec celle de la métaphysique : être ou ne pas être, telle *n'est pas* la question qui suscite, identifie et justifie la pensée chrétienne ; quand elle pense d'abord sur ce fond métaphysique, elle ne pense plus *chrétiennement* et même ne *pense* plus du tout (elle répète). Il ne s'agit jamais, pour la pensée chrétienne, de penser métaphysiquement Dieu, ni d'élaborer une métaphysique de la charité – toutes formules, certes courantes, mais, à bien y songer, en droit contradictoires, ou simples non-sens. Doubler la métaphysique ne demande donc ni de l'oublier, ni de la critiquer, mais de redoubler cette science «toujours recherchée et toujours manquée» sur l'étant en tant qu'étant par une pensée de la charité accomplie en tant que telle (*Jean* 19, 28). Entre ces deux entreprises, il ne se trouve ni concurrence, ni alliance, ni conflit, ni compromis – car il s'agit de deux ordres infiniment différents. Et une même pensée ne doit pas s'aventurer à servir deux ordres ensemble.

Doubler la métaphysique : la faire servir à un autre dessein que le sien

Mais qu'en est-il du *besoin* de la raison, qui persiste ? En effet, non seulement, il se pourrait que la raison ne puisse se dispenser de chercher (et trouver) des fondements à ses objets, en sorte qu'«...on reviendra toujours à la métaphysique comme à la bien-aimée, avec la quelle on s'était brouillé» (Kant).¹⁹ Mais, même si la raison parvenait à se libérer de sa nostalgie et de ses réflexes métaphysiques, la philosophie d'après

¹⁹ *Kritik der reinen Vernunft*, A 850.

la *metaphysica* n'en demeurerait pas moins une exigence légitime de la pensée. Nous avons déjà identifié ces deux entreprises, en elles-mêmes parfaitement admissibles : ou bien une (néo-)métaphysique, qui repose sur et aboutit à une ontologie de l'objet (le plus souvent), ou bien une ontologie de l'étant, sous une forme révisée. Mais ces deux entreprises, à supposer qu'elles aboutissent, ne concerneraient pourtant en rien la pensée chrétienne, qui se déploie, elle, à partir de l'*agapê* comme son fonds propre. En ce sens, elle prend statut de théologie, directement centrée sur le troisième ordre, sans aucune norme métaphysique, mais suivant une norme trinitaire, *puisque* christologique. Il y aurait – il y a donc – deux ordres, qui autorisent et réclament deux modes de pensée et deux logiques irréductibles : l'«esprit» (*metaphysica*, métaphysique, philosophie éventuellement post-métaphysique) et la «charité» (doctrine du phénomène érotique, théologie christologique et trinitaire), qui double la métaphysique en redoublant les deux premiers ordres par le troisième.

Pourtant, une autre posture pourrait encore s'esquisser, pour articuler entre eux ces deux ordres. Car Pascal maintient explicitement que, si chaque ordre supérieur reste invisible à l'ordre inférieur (les deuxième et troisième invisibles au premier, le troisième aux deux premiers), chaque ordre voit et «juge» celui ou ceux qu'il domine. Cette visibilité, non-réciproque mais unilatérale, qui ne fonctionne que de haut en bas et jamais de bas en haut, permet en effet de renverser le point de vue entre les ordres, et de voir, donc de décrire chaque ordre inférieur du point de vue de tout ordre supérieur. Ainsi les «corps» peuvent-ils se décrire et juger du point de vue des «esprits» et de la «charité», comme aussi bien les «esprits» (ainsi la *metaphysica*, la philosophie, la *Seinsfrage*, etc.) du point de vue de la «charité». Il devient donc pensable de comprendre et d'interpréter des concepts de philosophie (l'«esprit») à partir de la «charité», autrement dire de les soumettre à une réduction érotique, pour, au fil conducteur de l'herméneutique qui en résulte, les revoir (et voir ce qu'ils font concevoir) dans la lumière de l'*agapê*. Il ne s'agit pas de ré-instaurer *in fine* la moindre continuité entre deux ordres

infiniment incommensurables, mais à l'inverse d'en constater l'écart en manifestant comment le troisième ordre *ne voit pas* le deuxième comme celui-ci se voit. L'herméneutique que déploie le regard de la «charité» sur l'«esprit» n'y voit pas ce que l'«esprit» voit de lui-même, mais y discerne un symptôme de la charité, un état de la charité qui s'ignore. Au lieu de convoquer les facultés au tribunal de la raison, la philosophie peut ainsi se trouver elle-même convoquée au tribunal de l'*agapê*. Non qu'il s'agisse d'«introduire la lutte des classes dans la théorie» (ce qui reviendrait à juger le deuxième ordre par le premier, le supérieur par l'inférieur, la superstructure par l'infrastructure, démarche caractéristique de l'idéologie, antithèse du modèle pascalien), mais d'introduire la *lux redarguens* du troisième ordre dans le champ du deuxième ordre.²⁰ Ainsi, par un exemple privilégié, la *Seinsfrage* (et même la métaphysique) peut paraître sous une lumière non pas ontologique, mais – *sit venia verbo* – érotique. Il suffit de s'interroger sur l'équivalence entre *ousia* et *parousia*, qui présuppose qu'être implique de persister dans la présence, donc qu'être implique la possession de la présence comme un fonds à s'approprier ; dès lors la persistance du fonds approprié (*parousia*, *Beharrung*) vire à la persévérance (*conatus in suo esse perseverandi*), donc à la volonté de puissance comme volonté exclusive de soi et de son accumulation indéfinie. Le nihilisme (ontique) apparaît alors comme un effet et un symptôme du déni de l'*agapê*, elle-même alors réduite dans le monde à sa figure kénotique.²¹ Une telle herméneutique permet à la pensée chrétienne de remettre dans la lumière de l'*agapê* ce qui resterait, sinon, sous son propre soleil, ce soleil sous lequel chacun veut installer sa possession d'essence en toute injustice. Cette opération interprétati-

²⁰ Comme d'ailleurs personne ne doute qu'on doive le faire aussi dans le premier.

²¹ Voir une esquisse («Dieu et l'ambivalence de l'être», Conférence inaugurale de la «Chaire Dominique Dubarle», *Transversalités*, n.125, Revue de l'Institut Catholique de Paris, janvier-mars 2013) et une lecture de la parabole du fils prodigue (en *Dieu sans l'être*, c. III, §4, Paris, [Fayard, 1982¹], PUF, 2010³, p.140 sq. et en *Certitudes Négatives*, c.IV, §24, Paris, Grasset, 2010, p.233 sq.).

ve peut se déployer en tous domaines, aussi bien sur la littérature que l'analyse politique ou économique.

Mais, dans tous les cas, la pensée chrétienne traite son champ d'analyse comme, dans les services de renseignement, un officier traitant traite une «source» : il s'agit de lui faire dire ce qu'elle ne souhaitait d'abord pas dire, de détourner son intention première pour faire apparaître ce qui aurait voulu rester caché. Ainsi *double-t-on* un agent pour en faire un agent double. On pourrait aussi dire que la pensée chrétienne *double* ce que l'«esprit» dit en le faisant parler la langue de la «charité», alors qu'il ne croyait ne parler que la sienne – à la manière où l'on double un acteur dans un film, lui substituant une autre voix (voire un autre texte) dans la même langue, ou lui faisant dire la même chose dans une autre langue, détournée. Il se pourrait que la philosophie, voire la *metaphysica* elle-même puisse, *malgré elle*, à nous enseigner beaucoup plus et bien autre chose que ce qu'elle pense penser et veut expressément dire. Il s'agit de la laisser se *contre-dire* : non certes la faire se contredire en la réfutant ou la contestant ; non certes non plus lui faire dire des contre-vérités ou prononcer des énoncés incohérents ; mais lui *laisser* dire autre chose, en marge, voire en opposition à ce qu'elle croit dire et devoir dire, la *laisser* parler en sens différent, divergent, voire contraire de ce qu'en première intention elle voulait dire.

La pensée chrétienne n'a nul besoin de la *metaphysica*, mais elle peut d'abord doubler le cap métaphysique du possible et de l'impossible, afin de redoubler les deux premiers ordres par l'ordre de la «charité» et ouvrir le champ propre de la théologie, en sorte que *in fine* la charité puisse doubler toute autre rationalité et soumettre tout à celui qui soumet tout au Père. Il s'agirait alors d'anagogie vers ce qui advient plutôt que d'analogie avec ce qui est.

Data de registro: 12/09/2016

Data de aceite: 26/10/2016

«L'œuvre à refaire» Portrait de René Descartes en Jean-Luc Marion

*Camille Riquier**

Résumé: « Marion ou l'œuvre à refaire ». Loin que Marion ait sacrifié à l'exercice académique en devenant spécialiste de la pensée de Descartes, c'est son étude sans cesse approfondie qui lui a permis de tenir ensemble toutes les dimensions de son œuvre, aussi bien phénoménologique que théologique. En un sens, la tâche que s'est proposé Marion a été de refaire l'œuvre de Descartes mais en un temps que celui-ci n'a pas connu, résolument post-métaphysique.

Mots-clé: Marion. Descartes. Phénoménologie. Réduction. Intentionnalité.

«A obra a refazer». Retrato de René Descartes em Jean-Luc Marion

Resumo: « Marion ou a obra a refazer ». Ao se tornar especialista no pensamento de Descartes, Marion não se sacrificou ao mero exercício acadêmico, pois foi esse seu estudo continuamente aprofundado que lhe permitiu ter em conjunto todas as dimensões de sua obra, tanto fenomenológica quanto teológica. Em um certo sentido, a tarefa a que se propôs Marion foi refazer a obra de Descartes, mas em um tempo que este não conheceu, resolutamente pós-metafísico.

Palavras-chave: Marion. Descartes. Fenomenologia. Redução. Intencionalidade.

“The work to be redone”. Portrait of René Descartes in Jean-Luc Marion

Abstract: « Marion or the work to be redone ». Upon becoming a specialist in the thinking of Descartes, Marion did not sacrifice himself to a mere academic exerci-

* Doutor em Filosofia pela Universidade de Paris – Sorbonne. Professor de Filosofia no Institut Catholique de Paris. *E-mail:* riquier.camille@gmail.com

se, because his continuously deep study allowed him to gather all the dimensions of his work, both phenomenological and theological. In a certain sense, the task Marion proposed for himself was to redo the work of Descartes, but in an age that Descartes did not know, which is resolutely post-metaphysical.

Keywords: Marion. Descartes. Phenomenology. Reduction. Intentionality.

«Grand débat» devant le *Portrait de René Descartes* peint par Frans Hals. Marcel Schwob « le trouvait *ressemblant* » ; mais « à qui ? »¹ devait rétorquer Valéry. Ils ne l'ont jamais vu et ils n'ont, pour s'en faire une idée, qu'une copie dont l'original est perdu. Nous-même, et la génération auquel nous appartenions, qui avons eu accès de prime abord à Descartes par l'œuvre de Marion que sa figure imprègne, il nous est arrivé bien des fois de trouver aussi qu'elle lui ressemblait. C'est absurde, encore; mais lequel nous présentera jamais la figure vivante de Descartes pour nous détromper, ni même l'édition originale des œuvres fraîchement imprimée? Le gardien scrupuleux des textes, sous prétexte d'interdire le profane d'entrer dans le sanctuaire, empêchera aussi bien Descartes d'en sortir. Certes, en un sens, Jean-Luc Marion et René Descartes n'ont rien à voir; il n'y a pas une idée cartésienne que la philosophie de Marion ait reprise exactement à son compte; il en fut le spécialiste, dira-t-on, voilà tout et s'il faut présenter le travail de recherche de Jean-Luc Marion, on nous invitera à séparer soigneusement l'historien de la philosophie moderne du philosophe phénoménologue qui prit sa suite pour s'aventurer vers des sentiers inexplorés. Descartes fut un de ses maîtres, qui, avec Ferdinand Alquié, lui a appris à suivre « la rigueur des choses »², et pour cette raison les choses seules l'ont préoccupé. Plus encore, l'excellent exégète de Descartes qu'il a choisi d'être lui a permis mieux qu'un autre de traquer

¹ P. Valéry, *Tel Quel*, « Rhumbs », *Œuvres*, « Bibliothèque de la Pléiade », v. II, 1960, p. 622.

² J.-L. Marion, *La Rigueur des choses*, Entretiens avec Dan Arbib, Paris, Flammarion, 2012, p. 36.

les restes de cartésianisme qui pouvaient encore subsister dans Husserl et dans d'autres philosophies, et qu'il rejette pour son compte. À bien des égards, Marion ne veut pas ressembler à Descartes. Et pourtant, un maître avec qui on partage tant de temps, un temps qui a été, de surcroît, aussi celui de l'étude et de l'apprentissage, est bien plus qu'un maître ; il fait plus que discipliner, bien plus que former, il engendre un lien presque filial en ce qu'il défie tout assujettissement. Aussi un philosophe qui s'est librement reçu d'un autre ne peut s'opposer à lui qu'à la façon d'un fils qui se dresse contre son père. Il critique d'abord avant d'être inquiété par la force atavique qui le rattrape peu à peu; il s'aperçoit alors qu'il n'avait pu le renier que le temps nécessaire à sa propre construction. Et à la fin, insistant sous les traits, l'air de famille ressort avec plus de force, dont lui seul continue d'incarner la figure vivante. Nous avons beau faire, il aura beau faire, nous le trouvons *ressemblant*.

Que pourrait bien d'ailleurs apporter de neuf un lecteur en situation de tiers, que Jean-Luc Marion ne sache pas déjà mieux qu'un autre, sur lui-même et sur Descartes, sinon ce que sa position désengagée de spectateur peut lui enseigner? Un tel lecteur pourrait alors se figurer ce que l'auteur, trop impliqué et voué à la cause qu'il défend, ne peut avouer; il soupçonnerait par exemple qu'il n'y a entre eux, au contraire, aucune différence ou si peu, c'est-à-dire rien qu'une différence d'âge, 350 ans qui les séparent et les empêchent d'être exactement le même individu. Pas une année de plus, ni de moins! 350 ans exactement! Cela tombe juste, trop juste pour ne pas faire louche; c'est trop gros pour que l'intéressé n'y ait pas songé une fois dans sa vie et n'y ait vu les voies naturelles de la filiation, par delà les voies scolaires qui l'ont attaché à l'étude de la doctrine; mais c'est trop gros pour qu'il ait voulu y penser, s'y attarder, plus encore pour qu'il ait pu ou voulu le dire. N'appartient-il pas alors au commentateur d'être ce grossier personnage qui, invité de temps à autres à manger le pain des anges au banquet des philosophes, voudra dire au père combien son fils lui ressemble, à moins que cela ne soit le contraire; nous voulons dire qu'il revient au commentateur de voir les

choses *grosso modo*, – et ainsi de manquer de tact et d’intelligence, – et une fois les nuances négligées, d’avoir par dessus le marché l’aplomb de les exposer en public, – de manquer de retenue et de pudeur. C’est la limite d’un tel observateur impartial mais c’est aussi son office, car lui seul le peut à vrai dire. Il voudrait dévoiler et mettre au-devant les pensées de derrière la tête; il voudrait prendre sur le vif le geste fondamental auquel un philosophe a obéi mais qu’il n’a essentiellement pas pu voir puisqu’il en fut habité, puisqu’il s’est défini par lui; lui seul peut poser la question absurde, celle qu’on n’ose souffler et qu’on garde enfouie: que serait devenu Descartes s’il avait connu la fin de la métaphysique? Qu’eût été Descartes s’il était né en 1946? La question est absurde, puisqu’il eût été un autre, bien entendu. Et Marion a eu une intuition philosophique qui lui est propre, qu’il a pris soin de formuler lui-même – « la question de l’être n’[est] pas première »; elle relève « d’une situation plus originaire qui se nomme [...] la création »³, – bientôt pensée comme donation. Et cette intuition originale est née dans un monde de connaissances et de techniques absolument nouveau; elle s’est également déployée à partir d’une situation inconnue de Descartes: la fin de la métaphysique, au sens épochal où celle-ci est parvenue à la fois à son terme et son achèvement. Et pourtant, cette question, on se la pose toujours par devers soi, car la philosophie n’est pas la littérature, à savoir une constellation d’étoiles brillantes et solitaires – Balzac ou Proust; elle ne dépasse pas sans reprendre les auteurs passés qui survivent toujours dans leurs successeurs, et ceux-ci en retour ne peuvent leur rendre la vie sans les transformer en eux-mêmes. Bref, les individualités y sont beaucoup moins distinctes qu’en art ou en littérature puisqu’elles empiètent les unes sur les autres en fonction des problèmes et des concepts qu’elles gardent en partage. Pour autant elles ne s’abolissent pas dans l’œuvre commune et impersonnelle de la science; elles persistent comme pensées singulières, avec leur dimension biographique irréductible. A cet égard, on n’a pas suffisamment prêté

³ *Ibidem*, p. 14.

attention au fait que Descartes avait tracé un itinéraire de méditations qu'il disait ne valoir que pour lui, qu'il se refusait à offrir en modèle à tous, et qu'il a préféré raconter « comme une histoire » – « une fable » même – où chacun puisse trouver à prendre et à laisser, « en laquelle, parmi quelques exemples qu'on peut imiter, on en trouvera peut-être aussi plusieurs autres qu'on aura raison de ne pas suivre »⁴. Comment pourrions-nous même penser que les *Meditationes metaphysicae* nous aient acquittés une fois pour toutes de l'inquiétude philosophique? Il est déjà difficile de croire qu'elles en aient délivré Descartes et qu'il n'ait vraiment donné que fort peu d'heures par an aux pensées qui occupent l'entendement seul; mais il est impossible qu'en jetant le fondement premier dont la métaphysique avait besoin il ait voulu faire sa part définitive à l'*inquietudo* qui renaît toujours vive en chacun de ses lecteurs. Aussi Descartes encourageait-il à ce qu'on répêât l'itinéraire, à ce que chacun refît pour soi ses méditations - *semel in vita*, une fois en sa vie, – mais non pas qu'on lui suivît dans tous les méandres par lesquelles il était lui-même passé, c'est-à-dire comme s'il avait tracé la voie une fois pour toutes – *semel pro semper*, – et pour tous, – *pro omnibus*. Le *cogito* est une terre nouvelle dont les régions encore inexplorées demandent qu'on y retourne sans cesse, par une reprise inlassable et une « refréquentation de soi par soi »⁵ dont Descartes ne veut pas nous priver pour notre compte. Autrement dit, l'œuvre ouverte de Descartes, dont les possibilités sont encore devant nous, est toujours à refaire. Contrairement aux Allemands ou aux Anglais qui peuvent le rejeter tout d'un bloc, parfois après une exécution sommaire, pas un philosophe français n'a critiqué Descartes, toujours en excès sur lui-même, sans s'y rattacher par un autre bout, dont il a voulu reprendre le fil, en s'y reconnaissant lui-même, retournant ainsi Descartes contre lui-même. Nous croyons pouvoir le montrer en

⁴ Descartes, *Discours de la Méthode*, 1^{ère} partie.

⁵ Charles Péguy, *Deuxième élégie XXX*, posthume 1908, «Bibliothèque de la Pléiade», éd. R. Burac, vol. II, 1988, p. 983.

chaque cas, textes à l'appui; néanmoins Jean-Luc Marion en est dans la philosophie française contemporaine le cas exemplaire, qui fait symptôme pour ainsi dire; il est l'auteur dont le retour à la doctrine-mère de Descartes fut le plus travaillé et dont la reprise phénoménologique fut la mieux articulée. Bref, le projet d'*être* Descartes fut là tout près d'être consciemment assumé. Néanmoins, parce qu'il ne peut l'être et que l'identification est par principe impossible, tout doit continuer à reposer sur le paradoxe suivant: c'est évidemment quand Marion *n'étudie pas* Descartes, ou alors par allusions ou digressions, qu'il lui ressemble le plus et c'est quand au contraire il en fait son *objet* que, par sa mise à distance critique, il s'en éloigne vraiment. C'est ainsi toute l'œuvre de Marion, y compris la plus personnelle, qui doit pouvoir se rassembler sous l'égide de Descartes, dont la référence centrale réussit seule à unifier toutes les dimensions. C'est dire que nous ne pouvons ici qu'en suggérer l'idée, à grands traits, encore que cela doive suffire à nous convaincre de la possibilité d'une refonte d'ensemble du travail de Jean-Luc Marion, et de sa remise en œuvre à partir de la trame qu'a fournie les *Meditationes de prima philosophia* pour la philosophie française. Nous procéderons ainsi en trois étapes qui permettront de mieux circonscrire l'ampleur de la tâche. Dans un premier temps, il est besoin de délimiter la juste place à accorder aux études spécifiquement cartésiennes dans l'œuvre de Marion; dans un second temps, celui de déterminer l'usage que celui-ci fait de la phénoménologie historique, notamment à travers la notion de « réduction » qu'il lui emprunte et autour de laquelle ses recherches gravitent essentiellement; dans un dernier temps, il est possible de souligner sur un ouvrage en particulier, encore que cela puisse se faire sur plusieurs de ses ouvrages, la manière dont la référence cartésienne est réinvestie, retravaillée, transformée même par les nouveaux concepts de la phénoménologie, laquelle a offert au XX^{ème} siècle un de ses plus puissants relais pour développer les virtualités qui étaient demeurées encore enfouies dans le texte initial du cartésianisme.

I.

Des trois champs de compétence que couvre l'œuvre de Marion – cartésianisme, phénoménologie et théologie, assumons donc que c'est le premier qui importe le plus, loin de posséder une valeur moindre que les deux autres comme s'il n'avait s'agi dans ses travaux sur Descartes que d'une concession faite à l'Institution, en marge de l'œuvre personnelle. Nous ne voulons pas dire uniquement qu'en cette matière l'historien a continué d'être philosophe, ce dont Marion s'est assuré pour sa génération et la suivante, en développant une herméneutique des grands textes de la métaphysique selon le paradigme heideggérien de sa constitution onto-théo-logique. Nous voulons dire que ses études sur Descartes ont profité à l'ensemble de ses recherches qui durent s'appuyer sur elles, composant « leurs phrases et leurs thèmes avec cette basse continue, obstinée et fondamentale »⁶.

Certes, *Sur l'ontologie grise de Descartes* (1975), *sur la théologie blanche de Descartes* (1981), *Sur le prisme métaphysique de Descartes* (1986), etc., sont à verser au bénéfice des études cartésiennes, et sont des livres valent pour eux-mêmes⁷. L'un de leurs principaux résultats a été en ce sens d'avoir réintégré pleinement Descartes à l'histoire de la métaphysique, de lui avoir circonscrit une place à la fois singulière et centrale dans l'histoire de l'être, en un temps où l'interprétation courante refusait de voir en lui ne serait-ce qu'un métaphysicien. Plus précisément il fut d'avoir compliqué le modèle heideggérien en discernant dans l'œuvre de Descartes deux onto-théo-logies, l'une qui s'articule autour de l'ego (cogitatio sui), l'autre autour de Dieu (causa sui).

Mais on ne peut s'arrêter là; ce serait manquer le rôle que Marion fait jouer à la référence cartésienne qui n'atteint son but véritable

⁶ J. L. Marion, *Sur la pensée passive de Descartes*, Paris, PUF, « Épiméthée », 2013, p. 11.

⁷ Cf. J. L. Marion, *Quelques règles en l'histoire de la philosophie*, dans *Les Études philosophiques*, Oct-déc. 1999, p. 495 sq.

qu'après avoir, comme un beau coup au billard, rebondi sur trois bandes. Il faut aller plus loin et dire que là où le résultat immédiat est d'affirmer l'appartenance de Descartes à la métaphysique, l'intention était par choc en retour de pouvoir mieux l'en faire sortir, selon les indications mêmes que lui fournissait cette première échappée pascalienne qui conclue magnifiquement Sur le prisme métaphysique de Descartes. Nous aurions pu croire en effet que l'ego cartésien, en s'appuyant sur l'identité d'une pensée qui se pense elle-même, illustre exemplairement le sujet métaphysique et fournit l'exact contre-modèle dont Marion a besoin quand au même moment il décrit du point de vue phénoménologique la figure non-métaphysique de l'adonné ; car en effet, l'adonné à qui le phénomène se donne, toujours déjà appelé à l'être par une instance plus originaire à laquelle il répond, est cela même qui ne peut ni ne doit « s'autoconstituer par cogitatio sui ou causa sui »⁸, et nous y reconnaissons par antithèse les deux principes – l'ego et Dieu – auxquels l'onto-théo-logie redoublée de Descartes l'avait conduit. Mais loin de quitter Descartes en quittant l'ego cogitans, on comprend que Marion cherchait là d'autant plus à situer Descartes dans son temps que son but était de l'envoyer dans le nôtre, post-métaphysique – où il doit revenir transformé. Jusqu'ici, sans paradoxe, l'interprétation dominante de Descartes était restée empêtrée dans la métaphysique pour la raison qu'elle n'avait pas su la remarquer ; il a fallu qu'elle traverse un prisme pour que ses couleurs apparaissent sous nos yeux, comme sont révélées sur une scène de crime les empreintes que la police fait ressortir de telle ou telle couleur selon la solution chimique qu'elle leur applique. Ainsi dépouillée de sa forme initiale de premier principe, que lui imprimait le projet métaphysique d'une science certaine, désormais dépassé, le cogito peut être répété depuis une situation nouvelle que Descartes n'avait pas même envisagé. Avec *Étant donné*, il se découvrira dans la figure de l'adonné.

⁸ J.-L. Marion, *Étant donné. Essai d'une phénoménologie de la donation*, Paris, PUF, « Épiméthée », 1997, p. 361.

C'est donc dans l'œuvre personnelle de Marion que Descartes continue à vivre, encore que sa référence se fasse d'abord très discrète, plantée comme une graine au milieu de *Réduction et donation* (1989), dans le chapitre « l'ego et le Dasein », et pour laquelle ces Recherches sur Husserl, Heidegger et la phénoménologie vont offrir le terreau le plus favorable à son développement futur. Ici s'explique le choix de notre titre, qui voudrait trahir l'ambition véritable de l'auteur derrière le motif prêté à Heidegger: « ego cogito, sum énonce moins un contre-cas du Dasein, qu' [...] une œuvre à refaire »⁹. L'« œuvre à refaire », voilà l'exigence à laquelle Marion reconduit l'analytique du Dasein et que Heidegger aura pourtant manquée de suivre, en se soumettant avec le *Kantbuch* (1928), un an après *Sein und Zeit*, à une autre œuvre qu'il a préféré refaire, celle de Kant. C'est ainsi, même si Jean-Luc Marion ne nous accordera pas forcément ce point : les Français répètent Descartes comme les Allemands répètent Kant. Et Heidegger laissait entendre, dans une lettre à Hannah Arendt du 15 février 1972, que Merleau-Ponty avait beau s'acheminer vers sa pensée, sa mort n'a rien changé, il n'aurait pu lui être pleinement acquis; c'est que « les Français ont bien du mal à se remettre de leur cartésianisme inné »¹⁰. Est-il utile de préciser que les Français n'ont pas à se remettre d'une philosophie grâce à laquelle ils se portent très bien? Toujours est-il que l'« œuvre à refaire », voilà plutôt le défi que Marion semble relever lui-même depuis les questions ultimes qu'il pose à la fin de l'article, qui ne sont plus celles de Heidegger, mais les siennes: « dans le je, y va-t-il d'abord de son être, ou, en deçà, d'une plus originelle mise en jeu ? »¹¹ Pour cause, si l'on en croit Marion, c'est au contraire Heidegger qui ne s'est pas remis de la métaphysique innée dont l'étude approfondie de Descartes l'eût permis de s'affranchir par-

⁹ J.-L. Marion, « L'« ego » et le « Dasein », *Réduction et donation*, Paris, PUF, « Épiméthée », 1989, p. 160.

¹⁰ M. Heidegger, H. Arendt, *Lettres et autres documents, 1925-1975*, Paris, Gallimard, 2001, p. 220.

¹¹ J.-L. Marion, *Réduction et donation*, op. cit., p. 161.

faitement. En sorte que loin d'accomplir la destruction métaphysique du sujet cartésien, le Dasein, « hanté par le je », en est plutôt la confirmation implicite ; et l'ipséité du soi l'un de ses derniers avatars, puisqu'en effet elle en revendique, comme « constance de soi » (Selbst-Ständigkeit), les principaux traits métaphysiques, – substantialité, simplicité et personnalité. Bref, c'est en dépassant l'horizon de l'être lui-même vers un appel qui n'a pas besoin d'être pour nous interpeller que l'œuvre de Descartes peut être efficacement remise sur le métier.

Ainsi s'explique que Marion n'ait pas cessé de commenter Descartes parallèlement à l'édification de son œuvre propre. Il s'agissait d'emprunter à la phénoménologie « les moyens de penser avec elle au-delà d'elle »¹², en greffant sur la méthode qu'il lui conservait le texte cartésien seul capable de la gonfler de possibilités nouvelles qui l'ouvrent enfin à son commencement véritable hors de la métaphysique. Ainsi, avant même ou au moment où il prépare *Étant donné*, qui sortira en 1997, Marion prononce à Rome en 1996 au « Colloque Castelli », une conférence sur Descartes où se met déjà en place dans les nervures de la seconde *Meditatio* la figure possible de l'adonné que l'œuvre phénoménologique devra irriguer par la suite. Il y découvre contre l'interprétation canonique, qu'il y a un ego cogité qui précède l'ego cogitant, l'ego n'accédant pas « à soi par monologue, mais par dialogue originaire »¹³, avec « un Dieu qui peut tout », dont il a seulement l'opinion, qui n'a pas même besoin d'être pour me tromper mais qui, en m'éprouvant, prouve mon existence. Anticipant déjà sur « une autre figure de la subjectivité »¹⁴ capable de surmonter le scission kantienne du Je (transcendantal / empirique), anticipant également sur un Dieu sans être qui convoque l'ego à lui-même, – car le « Dieu qui peut tout » n'est déjà pas autre chose, – Descartes soutient, par les possibilités tissées dans la trame de son texte, l'audace du l'interprète

¹² *Ibidem*, p. 10.

¹³ J. L. Marion, « *L'altérité originaire de l'ego* », *Questions cartésiennes*, II, Paris, PUF, 1996, p. 26.

¹⁴ *Ibidem*, p. 26.

qui cherche, qui espère, qui attend, qui esquisse un chemin hors sujet, hors métaphysique. Plus généralement il vérifie une règle à laquelle les philosophes français obéissent et qui les préserve de l'errance, pour ne pas dire de l'erreur, en accompagnant leur pas dans l'itinéraire souple de leur précurseur: trouver dans le texte de Descartes les possibilités neuves qu'ils énoncent. D. Janicaud a cherché querelle bien inutilement à la phénoménologie française, car celle-ci n'a pris aucun tournant n'a été pris qui n'ait été préalablement indiqué, et partant autorisé, validé, légitimé en un certain sens par Descartes, au-delà duquel elle s'est le plus souvent interdite d'aller.

Allons plus loin encore. Marion n'a quitté Descartes dans le passé que pour mieux le retrouver dans l'avenir, où celui-ci l'attendait, encore que sa figure, en « avance » sur ses successeurs déclarés, est restée enclavée et même entravée à l'intérieur de la métaphysique qu'il avait par ailleurs instituée. C'est la troisième bande que ses études sur Descartes viennent percuter, où désormais en possession d'une phénoménologie de la donation, elles bénéficient pour elles-mêmes de cela même qu'elles avaient semé. Il s'agit de l'ego cogito tel qu'il est vécu dans l'union et s'exprime sous le mode de la passivité, des pensées lui advenant dont il n'est pas à l'initiative. Sur la pensée passive de Descartes (2013) s'arrête alors sur la 6ème Meditatio, les Passions de l'âme et la Correspondance avec la princesse Elisabeth et envisage ainsi une troisième figure de l'ego. Une troisième définition en est proposée. Il n'est plus « principe de la connaissance méthodique », ni même « principe de la connaissance métaphysique de soi », mais « principe enfin de la pensée passive jusqu'à la cogitatio comme passion »¹⁵. Pris dans le vertige de l'interprétation, Marion finit par s'abîmer dans la pensée de Descartes où il reconnaît ultimement la sienne. Nous vérifions une nouvelle fois le mot d'Alain: « c'est trop

¹⁵ J. L. Marion, *Sur la pensée passive de Descartes*, Paris, PUF, « Épiméthée », 2013, p. 265.

peu aussi de dire que Descartes ouvre la voie; car [...] il marche dans la voie, et bien en avant de nous »¹⁶.

Il n'y a alors nul inconvénient à répercuter aussitôt les résultats de ses analyses sur le plan des interprétations de Descartes, comme le fait Marion, et classer Descartes parmi les philosophes de premier rang, ceux dont la pensée admet pas moins de « trois commencements » ou de trois « navigations ». Mais les trois figures distinctes de l'*ego* que son œuvre a progressivement dégagées nous paraissent être sinon moins, du moins autant que trois commencements, disons, trois étapes d'un seul et même parcours qui fut la navigation de Marion lui-même. Et il faudrait répertorier trois couches d'écriture dans l'exégèse qu'il proposa, permettant de classer ses textes selon que Descartes était pour lui le port de départ, le port d'arrivée, ou dans l'entre-deux le navire qui lui assura la traversée. C'est dire que son travail sur Descartes ne trouve sa pleine cohérence qu'à la condition d'en passer par le chemin le plus long, c'est-à-dire celui qui l'intègre au circuit de l'œuvre entière. Ceux qui prennent la petite ceinture et se restreignent au seul *corpus* de Descartes pour juger du commentaire qu'il en fit, comme nombreux des cartésiens qu'il a formés, considéreront qu'il fut de moins de moins fidèle à son auteur. Mais nous les invitons à prendre un jour la grande ceinture, et alors ils s'apercevront, peu à peu, qu'aucune de ses recherches n'a été étrangère aux autres et que c'est le contraire qui est vrai, qu'en un autre sens il lui a été de plus en plus fidèle.

II.

Nous en venons à notre deuxième partie et voulons dire un mot des recherches phénoménologiques de Marion, où son cartésianisme doit

¹⁶ Alain, *Descartes*, dans *La Sagesse et les Passions*, Paris, Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade », p. 925. Nous permettons de renvoyer à notre article, « Descartes et les trois voies de la philosophie française », dans *Philosophie(s) française(s)*, revue Philosophie, n°109, printemps 2011, p. 21 – 42.

trouver un tremplin pour s'élancer. Car l'importance qu'a dû revêtir pour Marion la figure historique de Descartes ne doit pas laisser croire qu'elle seule explique qu'il s'en soit peu à peu imprégné. Marion aurait pu ne pas étudier Descartes, il n'en aurait pas moins été cartésien, comme Sartre, Merleau-Ponty, Ricœur, Levinas, Henry l'avaient été avant lui. Mais ceux-ci avaient pu et su profiter de l'avancée des études cartésiennes qui se poursuivaient au même moment, s'engouffrant dans les brèches que les interprètes de Descartes se contentaient d'entrouvrir. Les philosophes sont tout à leur œuvre, pour ne pas dire à leur gloire, et ne voient pas que leur collaboration est beaucoup plus étroite qu'ils ne pensent. Ainsi Sartre réinvestit Descartes mais s'appuie sur les travaux de Jean Laporte et de Jean Wahl qui en renouvelaient alors la lecture, Levinas sur Jean Wahl encore, Canguilhem sur Guérout, etc. Marion nous l'explique, il arriva en un temps où Descartes était un « auteur en retard d'interprétation »¹⁷. Il ne bénéficiait pas la littérature cartésienne sur laquelle ses prédécesseurs s'étaient naturellement reposés. La situation était bloquée et il a dû faire pour ainsi dire le travail lui-même ; parce que la philosophie et l'histoire de la philosophie marchent de concert, il a fallu qu'il les entraînaient l'une par l'autre et ensemble. Mais l'objectif implicite était bien toujours le même, pour les uns et pour les autres : ressusciter le cartésianisme, encore.

Certes, l'ambition affichée de Marion était de récupérer le projet le plus essentiel de la phénoménologie, – quitter l'horizon de l'objectivité (Husserl) et de l'étantité (Heidegger) pour l'horizon élargi de la donnéité (Marion). Mais qu'est-ce qu'Husserl sans le projet qu'il eût d'une science absolue de la conscience? Qu'est-ce qu'Heidegger sans la *Seinsfrage*? Bref, que reste-t-il de l'un et de l'autre sans le projet originel qui sert à les définir en propre ? C'est les dépasser purement et simplement, et non pas les achever, que de leur substituer les possibilités d'un certain cartésianisme qui leur demeure étranger et dont

¹⁷ J.-L. Marion, *La rigueur des choses*, op. cit., p. 73.

il attend la relance. Autrement dit, il faut affirmer qu'en poursuivant des voies déjà tracées en pointillé par Descartes la phénoménologie française ne s'est pas développée à partir des prémisses posées par Husserl, mais contre elles, par subversion et retournement de leur sens et signification. Essentiellement elle est venue trouver en Husserl et Heidegger une *méthode* nouvelle, beaucoup plus qu'une *doctrine* dont à vrai dire elle s'est chaque fois débarrassée.

Posons le principe général de notre lecture, qu'une analyse plus détaillée doit nuancer: la phénoménologie française repose en fait sur le démantèlement des deux concepts fondamentaux de la phénoménologie historique, – qu'entre tous ses concepts elle a choisi de lui emprunter: l'intentionnalité et la réduction. Puisque la réduction définit sa méthode et l'intentionnalité son objet, Husserl ne les conçoit que parfaitement ajointées l'une à l'autre. Son projet de constitution du sens du monde dépend de leur appariement et du renvoi réglé de l'un à l'autre concept. D'un côté, c'est la réduction phénoménologique, en opérant l'*epochè* du monde, qui révèle la structure intentionnelle de la conscience, jusqu'ici dissimulée dans l'attitude naturelle; et de l'autre côté, par un choc en retour, c'est l'intentionnalité qui autorise la réduction à être positivement une reconduction du regard, qui se déporte ainsi vers la conscience en laquelle le monde se constitue. On le voit, le projet idéaliste de constitution du monde n'est possible qu'à la condition d'ajuster l'une à l'autre, réduction et intentionnalité – l'une par un mouvement centrifuge qui projette la conscience hors de soi dans le monde, l'autre par un mouvement centripète qui ramène au contraire le monde dans la conscience qui lui donne son fondement dernier. Parce que la philosophie française ne pouvait conserver le titre de phénoménologie qu'à la condition de mettre en œuvre ses concepts, l'originalité a consisté à les faire jouer l'un *contre* l'autre plutôt que l'un *par* l'autre, en cessant de mobiliser ensemble leur valeur opératoire.

On remarquera alors qu'en France la question s'est posée, quoique toujours implicitement, de savoir ce que la phénoménologie devait garder

comme « sa pierre de touche non négociable »¹⁸, si elle voulait continuer à s'en prévaloir. Et tout s'est passé alors comme s'il avait fallu choisir où mettre l'accent, entre l'intentionnalité (Sartre, Merleau-Ponty, Ricœur, Barbaras) et la réduction (Levinas, Derrida, Henry, Marion), là même où Husserl les avait pensées dans leur juste équilibre. Non pas qu'elle délaissait l'autre terme, mais elle le minorait considérablement. Ainsi ont pu se former les deux grandes générations de la phénoménologie française, se tournant dédaigneusement le dos, s'ignorant superbement. La première aurait pu dire : toujours plus d'intentionnalité; Marion offrirait à la seconde sa nouvelle maxime, pour ne pas dire son « nouveau principe »¹⁹: toujours plus de réduction ; soit : « autant de réduction, autant de donation »²⁰. Quoique dévoyant l'une et l'autre l'héritage husserlien, ces deux générations se situent de part et d'autre de l'échiquier de la phénoménologie française, la seconde pressentant qu'il lui avait fallu déblayer sa voie des complications inutiles où la première devinait encore sa propre issue.

Marion installe le débat entre Husserl et Heidegger, et montre qu'il y va de l'un à l'autre d'une surenchère dans la réduction, Heidegger greffant sur la réduction husserlienne une seconde réduction qui reconduit l'étant lui-même à son sens d'être. Par là, Marion découvre la puissance interne de la réduction qui étend d'autant plus le champ de la donation qu'elle-même se radicalise. En toute rigueur, il s'aperçoit qu'il n'y a pas d'instance à quoi la réduction conduite (réduction à...) qui ne puisse être réduite à son tour (réduction de...), en sorte qu'à la fin il n'y a rien qu'elle ne puisse réduire. Marion décide d'affoler la puissance interne de la réduction et de réduire le phénomène à *rien* d'autre qu'à ce qu'il donne,

¹⁸ J.-L. Marion, *De Surcroît*, Paris, PUF, 2001, p. 54, qui choisit d'ailleurs son camp au point d'ignorer qu'il puisse seulement y en avoir un autre.

¹⁹ M. Henry, « Quatre principes de la phénoménologie », *De la phénoménologie*, tome I, *op. cit.*, p. 77 sq.

²⁰ J.-L. Marion, *Réduction et donation. Recherches sur Husserl, Heidegger et la phénoménologie*, Paris, PUF, 1990, p. 302.

non pas comme un objet (Husserl), ni comme un étant (Heidegger), mais comme lui-même (Marion). Le débat engagé avec la phénoménologie historique doit être réexaminé pour lui-même, et nous ne faisons ici que l'évoquer; il nous semble qu'il en cache un autre, plus essentiel, que Marion a également entretenu avec ses contemporains et qu'il faudrait reconstituer: inscrire Levinas, Derrida, Marion et Henry sur une même ligne selon qu'ils ont porté le geste de la réduction plus ou moins loin. Si Marion reprochait à Levinas de ne pas opérer une réduction assez radicale, la différence éthique restant embourbée dans l'horizon de l'être qu'elle cherche à dépasser²¹, il est assez piquant d'observer que Michel Henry, avec sa « phénoménologie non-intentionnelle » ait prétendu faire mieux que Marion à partir du principe que celui-ci avait formulé: il veut opérer en effet une réduction « pure » et « radicale », au point qu'elle se retourne en « contre-réduction »²², et écarte jusqu'à l'intentionnalité rétentionnelle qui longe la conscience et la retient hors d'elle-même. A chaque fois, il s'agit de pousser la réduction « à son terme », ici, jusqu'à ce que l'impression vivante, rendue à elle-même, soit comme énuclée, et délivrée de la gangue intentionnelle qui l'aliénait et l'empêchait d'être elle-même dans l'épreuve pathétique du vivre.

Mais encore une fois, il n'est pas question par là d'expliquer l'héritage français à partir de lui seul, par les nouvelles combinaisons de pensée qu'il a conquis dans ses marges, ainsi que nous l'avons fait en dissociant en portant à l'excès tel ou tel concept de la phénoménologie. Nous n'aboutirions qu'à des abstractions spéculatives, aussi formelles que gratuites – et pour tout dire métaphysiques. Aussi est-il essentiel d'ajouter que la phénoménologie française a dû prendre sa source et réinvestir une doctrine qui appartient à une toute autre tradition de pensée, qui seule l'autorisait à travailler en sous-main le texte husserlien et

²¹ J.-L. Marion, « Note sur l'indifférence ontologique de Levinas », *Figures de phénoménologie*, Paris, Vrin, 2012, p. 67, 73.

²² *Ibid.*, p. 118.

heideggerien – en y faisant remonter une expérience primordiale qu’il ignorait, comme par infiltration. Cette tradition cartésienne, plus méconnue, demeure ancrée dans « la vie intérieure et personnelle »²³ et se trouve représentée en France depuis Descartes par Pascal, Rousseau, Maine de Biran ou encore Bergson. La phénoménologie française a pu ignorer, négliger voire se méprendre sur l’un de ses maillons, c’est pourtant à cette longue chaîne qu’elle se rattache à nos yeux, que la phénoménologie de Jean-Luc Marion se rattache elle aussi. C’est après avoir libéré l’horizon de la donation de tous les *a priori* formels de la métaphysique qui venaient l’occulter qu’il est possible de refaire l’œuvre cartésienne à nouveaux frais, ce que prépare déjà *Etant donné*, ce à quoi s’emploieront *Le phénomène érotique* (2003) ou encore *Certitudes négatives* (2010).

III.

Nous pouvons ainsi dans une dernière partie indiquer comment un livre – *Certitudes négatives* – peut relire les *Méditations métaphysiques* – presque à l’insu de son auteur – et pour ainsi dire refaire l’œuvre de Descartes. Il s’agit en effet de répéter le parcours mais non pas à l’identique, fût-ce à cause des objections qu’en leur temps, Kant, Husserl et Heidegger ont adressé à Descartes, et que Marion ne peut lever qu’en assumant la situation post-métaphysique où il se trouve lui-même. L’« âme », « Dieu », le « monde » ont désormais perdu leur essence et jusqu’à leur nom : l’homme est « indéfinissable », Dieu n’a plus de nom « propre » et le monde s’efface derrière l’événement « imprévisible » de sa donation. Mais c’est bien à la lumière du don que l’auteur peut réécrire ses *Méditations* (non) *métaphysiques*, surhaussant les grandes étapes qui les ponctuent, pour qu’au-delà même de l’être et de l’objet, il endosse également l’ancien statut « responsorial » de Descartes en affrontant les

²³ M. Henry, « Le concept d’âme a-t-il un sens ? », dans *De la phénoménologie*, Paris, PUF, 2003, p. 23.

objections qui lui furent livrées *post mortem*. Intégrées à l'œuvre, les objections d'un Kant ou d'un Heidegger deviennent l'obstacle à franchir autant que l'appui nécessaire capable d'élever et d'opposer à nos temps nihilistes un « cartésianisme revivifié » (selon l'expression de Bergson).

Qu'advient-il au doute d'abord (1^{ère} *Meditatio*)? La *Mathesis Universalis* était un rêve pour Descartes; elle est devenue une réalité. Son livre s'est refermé; le doute, qui l'avait ouvert, s'est résorbé dans l'objet constitué selon l'ordre et la mesure. La *métaphysique*, aujourd'hui pleinement effective, non plus pensée mais agissante²⁴ a ainsi fait oublié les *méditations* d'où elle était sortie. Comment dès lors faire renaître la première méditation de Descartes, sinon en maintenant le doute, non pas en deçà cette fois-ci, mais au-delà de la certitude positive que la science nous assure comme technique? Le doute, résistant à la certitude elle-même, doit demeurer vigilant, comme un scepticisme de bon aloi qui seul peut empêcher l'objectivité de se clôturer et de se refermer sur l'homme et sur Dieu, et sur tout ce qui se montre comme il advient. Bref, le doute, qui précède la science, doit aussi pouvoir lui succéder par les certitudes négatives qu'en creux il continue de nous dispenser.

Qu'advient-il alors au *cogito* (2^{ème} *Meditatio*)? Car le scepticisme de Marion est à nouveau celui de Descartes, plus encore que de Montaigne. Il ne couche pas l'ignorance sur un mol oreiller, mais cherche à s'armer contre elle en butant obstinément sur l'aporie. C'est qu'il sait que ses doutes n'entameront pas ses certitudes, qu'ils serviront bien plutôt à découvrir dans leur noyau indestructible. L'homme ne se connaît pas; mais encore faut-il qu'il confesse qu'il ne le peut ni ne le doit – et se défier de l'humanisme lui-même. Car l'homme est sans définition ; et c'est la seconde méditation qui est reprise, où l'âme sait qu'elle est sans savoir (encore) ce qu'elle est, tout prêt de se savoir inconnaissable, et d'anticiper sur la critique que Kant avait cru devoir lui adresser: « l'existence de l'*ego* en tant que et à titre de *cogito* non seulement n'ouvre

²⁴ J. Vioulac, *L'époque de la technique*, Paris, PUF, « Épiméthée », 2009.

aucun accès à son essence, mais en manifeste au contraire l'aporie »²⁵. Qui peut sonder l'abîme qui interdit à l'homme de se connaître, sinon l'homme lui-même? Son défaut de connaissance (noumène) est rendu possible par son excès même (phénomène saturé).

Mais alors, comment Dieu vient-il à l'esprit (3^{ème} *Meditatio*)? Comment dépasser l'*ego* vers Dieu, si désormais aucune idée n'est capable de le comprendre, pas même celle d'infini? Dieu est sans définition et contredit par avance toute preuve de son (in)existence; c'est à cela d'ailleurs que l'homme se reconnaît à son image – comme icône de l'invisible. À son tour, l'aporie d'un Dieu inaccessible se renverse et sert à ménager, par delà la fin de la métaphysique, un nouvel accès vers lui. C'est que le doute demeure, irrécusable, et qu'à défaut de savoir, même l'athée (re) doute parfois que Dieu soit possible, malgré tout, en dépit ou plutôt en raison de son impossibilité pour nous. Alors, ce n'est plus l'idée d'infini que l'auteur va puiser chez Descartes, laquelle échappe aux athées, mais celle d'un Dieu qui peut tout, et que nous tous avons reçu par ouï-dire. Passée au crible de la critique kantienne, la troisième preuve, ontologique, de Descartes se transforme et conclut à l'impossibilité de l'impossibilité de Dieu, de là conduit à la seconde preuve, elle-même reconduite à la première²⁶: l'effet dont Dieu est l'au-delà de la cause n'est pas *en moi*, mais moi-même en tant que ma naissance fut effective avant d'être possible. Et toutes les preuves se dissolvent dans la contre-épreuve de Dieu, pour qui rien n'est impossible, et dont la possibilité qui lui convient en propre demeure impensable pour nous: aimer, donner.

Mais le don ainsi suggéré ne doit-il pas ouvrir à une nouvelle intelligibilité, une fois reconduit à la donation en lui, qui excède la raison (4^{ème} *Meditatio*)? Arraché à l'échange, et plus généralement à l'économie du monde (principe d'identité, principe de raison suffisante), le don pointe à nouveau vers Dieu « le père », à travers la figure exceptionnelle de la

²⁵ J.-L. Marion, *Certitudes négatives*, Paris, Grasset, 2010, p. 31.

²⁶ *Ibidem*, respectivement p. 114, 124, 126.

paternité, laquelle n'exige aucun artifice pour se montrer naturellement telle qu'elle se donne : figure absente, ne donnant rien sinon la vie, que le fils ne peut lui rendre. L'exception où se tient le don, inconditionné, renverse la priorité accordée par la métaphysique à la raison, qui s'en trouve en retour élargie: la raison peut en effet rendre (*reddere; re-dare*) raison de tout, sauf de ce qui la donne (*dare*) à elle-même. Comme le Dieu cartésien dont la liberté absolue transcende jusqu'aux vérités éternelles, qu'il a créées, « le don (se) donne avec absolue liberté », et se donnant, donne la raison tout entière.

Il s'agit désormais de redescendre vers le monde en y projetant la lumière de la donation, élevée en paradigme de toute phénoménalité (5^{ème} et 6^{ème} *Meditationes*). C'est en passant par la véracité divine que Descartes restituait le monde après l'avoir détruit; c'est par le circuit plus ample du don que Marion le doit, s'il veut le rejoindre dans son statut d'événement, en deçà de sa constitution comme « Grand Objet » (Merleau-Ponty). La démarche est en effet plus complexe, puisqu'il appartient au don de n'apparaître qu'au détriment de son processus de donation, et de se convertir en un(e) simple donné(e) – qu'on trouve « là », sans plus. Aussi s'agit-il moins de rejoindre le monde, qui nous est toujours déjà offert, que d'ajouter en lui son donateur (Dieu) et son donataire (l'homme), par le double circuit du pardon et du sacrifice. Le sacrifice renchérit sur le don reçu, comme abandon, et le rend visible comme tel du côté du donataire. Le pardon renchérit sur le don offert, qu'il fait apparaître comme tel, en le redonnant à nouveau, du côté du donateur. A quoi d'autre doit servir sinon d'analyser ici le sacrifice et le pardon, comme « variations du don », sinon pour remonter, par redondance, du don anonyme au donateur qui s'oublie en lui pour son donataire? Ainsi le phénomène se donne à nous toujours deux fois, comme objet ou comme événement, et requiert pour cette raison pas moins qu'une double herméneutique pour couvrir le spectre de ses variations, – en fonction du degré d'intuition que nous acceptons d'en supporter. Car, au fond, dans tout phénomène, même pauvre et banal, se cache un surcroît d'intuition qui attend d'être libéré.

Et après avoir ravalé tout phénomène au rang d'objet, il nous appartient désormais de convertir notre regard et de laisser apparaître toutes choses comme elles adviennent, dans leur événementialité.

À la fin du livre, on peut se demander si notre analyse s'est contentée de souligner le trait, ou s'il ne l'a pas déjà forcé, en mettant tout exprès les pas de J.-L. Marion dans ceux de Descartes. Est-ce « hasard ou imitation ? Imitation inconsciente ou volonté d'imiter? », se demandait déjà Henri Gouhier, dans son livre sur Rousseau, à propos du pastiche que celui-ci faisait de Descartes dans sa *Profession de foi du vicaire savoyard*. La question demeure en fait moins indécise qu'irrelevante. Au-delà de l'alternative entre « imitation inconsciente et volonté d'imiter », peut-être cette proximité à Descartes est-elle d'abord la nôtre à tous. Plutôt que de trahir les préférences supposées de celui qui fut aussi spécialiste de Descartes, elle doit énoncer une vérité plus générale sur notre situation dans la pensée, française pour le moins. Et cela, l'auteur le sait aussi, d'une autre certitude négative: « Que nous le voulions ou non, que nous le sachions ou non, nous restons essentiellement cartésiens »²⁷.

Data de registro: 12/09/2016

Data de aceite: 26/10/2016

²⁷ *Ibidem*, p. 11.

Doação e ser

*Martina Korelc**

Resumo: O artigo investiga a interpretação que Marion faz da compreensão husserliana da relação entre ontologia e fenomenologia, entre doação e ser. O autor objeta a Husserl a redução do sentido do ser ao ser dos objetos e propõe primeiramente uma concepção do fenômeno e da subjetividade que dispensa o ser. Na medida, porém, em que se aprofunda o conceito da doação, capaz de evidenciar e superar os limites da associação entre objetividade e fenômeno, muda a concepção do ser, sobretudo do ser da subjetividade e o seu papel no aparecer. Argumento que há razões para voltar a perguntar sobre o ser a partir da primazia fenomenológica da doação.

Palavras-chave: Doação. Ser. Fenômeno. Subjetividade.

Donation and being

Abstract: The paper examines a Marion's interpretation of a relation between donation and being in Husserl. The author disagrees with Husserl on the identification of the meaning of being with objective being and proposes, at first, a concept of phenomenon and of subjectivity without being. But the development of the meaning of donation leads to the concept of phenomenon not limited to objectivity; the concept of being changes, as well as the comprehension of subjectivity and its role in the appearing of phenomena. I argue that there are reasons to investigate about being on the basis of the phenomenological primacy of donation.

Keywords: Donation. Being. Phenomenon. Subjectivity.

* Doutora em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora da Faculdade de Filosofia da Universidade Federal de Goiás (UFG), Campus Samambaia, Goiânia. *E-mail:* martina.ufg@gmail.com

Donazione e essere

Riassunto: Il testo presenta l'interpretazione che Jean-Luc Marion fa della relazione tra ontologia e fenomenologia e tra donazione ed essere in Husserl. Il suddetto autore contesta a Husserl la riduzione del senso dell'essere all'essere degli oggetti e propone inizialmente una concezione del fenomeno e della soggettività senza l'essere. Però, nella misura in cui si approfondisce il concetto della donazione, atto ad evidenziare e superare i limiti dell'associazione tra l'oggettività e il fenomeno, cambia la concezione dell'essere, soprattutto dell'essere della soggettività e il suo ruolo nel processo dell'apparire. Sostengo checi sono buone ragioni per ritornare alle domande sull'essere a partire dalla priorità fenomenologica della donazione.

Parole chiavi: Donazione. Essere. Fenomeno. Soggettività.

Introdução

No presente texto, proponho-me a pensar como a questão do ser é abordada em alguns textos de Jean-Luc Marion, na sua discussão com a concepção de Husserl. O autor detecta um princípio idealista em Husserl, que marca a concepção do ser, e mesmo sem discuti-lo explicitamente, propõe-lhe uma alternativa na elucidação do aparecer dos fenômenos. O conceito de doação, de Marion, pode oferecer uma via para repensar o sentido do ser, mesmo que o autor não se tenha proposto a fazê-lo. A minha leitura dos seus textos, nomeadamente de *Réduction et donation* (RD), *Le visible et le Révélé* (VR), *Étant donné* (ED) e *De surcroit* (DS), foi por isso atenta ao que o autor diz sobre a questão do ser em Husserl e como a problematização da doação por Marion responde às possibilidades e às limitações do pensamento husserliano a este respeito. Marion é primeiramente crítico em relação à vinculação da fenomenologia à ontologia, sugerindo, “levinasianamente”, a pensar a subjetividade sem o ser. A partir de *Étant donné*, porém, vemos uma sutil reorientação desta crítica para a problematização do conceito de doação como o princípio elucidativo do aparecer dos fenômenos e do seu sentido e assim para a

consideração da própria ontologia, ou da questão do ser, como fundada na doação, ou melhor, provinda dela; o esforço do autor se concentra em mostrar ou desencobrir a doação como o princípio anterior ao ser e à constituição do mundo por parte da subjetividade transcendental. Após apresentar brevemente estas teses, na terceira parte do artigo apresento as consequências desta descoberta da doação para a concepção da subjetividade. No fim, tento justificar a volta da problematização do sentido do ser, pensado agora a partir da doação; o sentido desta tentativa é a convicção de que a reflexão rica de Marion oferece algum elemento novo para contornar a leitura idealista do ser com a qual a fenomenologia de Husserl sempre de novo esbarra.

Nas palavras de Marion, a doação é um conceito encontrado no pensamento de Husserl, embora ele nunca a definiu – porque ela mesma define todo o resto, o fenômeno, imanência e transcendência, a coisa mesma, a redução... Por isso, “a doação joga um papel tão radical que reproduz a aporia do ser na metafísica: para o definir, é preciso já pressupô-lo” (ED, p. 41). Pensar esta vizinhança entre doação e ser é o objetivo deste artigo.

1.

Em *Réduction et donation*, o autor analisa a relação entre fenomenologia e ontologia; ele evidencia assim que é legítimo perguntar por uma concepção de ser em Husserl e que a crítica, motivada pelos escritos de Heidegger, de que Husserl teria deixado o problema do ser impensado, não se justifica nos textos de Husserl. Em Husserl opera uma concepção e uma problematização do ser, embora Marion a considere insuficiente. A própria fenomenologia é definida por Husserl como ontologia: como exemplo, pode ser mencionado um escrito de 1924, publicado como anexo em *Erste Philosophie*, intitulado “Idee der vollen Ontologie”, no qual ela é definida como ciência transcendental da constituição do mundo, que deve conduzir à ontologia universal e

absoluta, enquanto ciência *a priori* do mundo em geral. Vemos que o ser considerado nesta definição é sobretudo o ser mundano, real; uma sua caracterização muito importante é a de que esse ser corresponde sempre para Husserl ao ser do conhecimento ou o ser que se expressa na predicação. A ontologia trata dos entes na medida em que são conhecidos, substratos da predicação; isto significa que para Husserl os entes são somente na medida em que há juízos que os determinam e lhes dão certa validade. O ser é dito na predicação, no interior do espaço lógico que a fenomenologia não transgride (RD, p. 154). Todos os entes mundanos são relativos uns aos outros, mas uma ontologia completa e universal deve mostrar a fundamentação de todos os entes relativos na subjetividade (Hua VIII, p. 219, nota). O ser da subjetividade deste modo também deve ser problematizado. Marion lembra a este respeito o “princípio idealista” (RD, p. 157) de Husserl, segundo o qual toda objetividade deve ser reconduzida e subordinada à subjetividade, no sentido de ser mostrada a dependência do ser objetivo em relação ao ser da subjetividade: o ser do mundo é um ser para a subjetividade e não possui nenhum ‘em si’, é mero ser intencional, do qual a consciência põe a existência em suas experiências. À subjetividade, por sua vez, é atribuído um ser absoluto (Hua III, § 49, p. 92-93).

Não posso acompanhar aqui as ricas análises de Marion, atentas também à progressão histórica desta questão em Husserl; limito-me a dizer que para o autor o problema principal da concepção husserliana da fenomenologia como ontologia está em entender um único sentido do ser: ser objetivo, objetivado, constituído como objeto. Certo é que a subjetividade não tem de imediato o mesmo sentido que o mundo. Husserl, numa parte central das *Ideen zu einer reinen Phänomenologie*, expõe com força e clareza a “distinção eidética fundamental [*grundwesentlicher Unterschied*]” entre o ser como vivido e o ser como coisa, ou a “diferença de princípio, a mais cardinal que existe em geral [*die prinzipielle Unterschiedenheit, die kardinalste, die es überhaupt gibt*]”, entre o modo de ser da consciência e o da realidade (Hua III, § 42, p. 76

– 77). Por um lado, há o ser que se perfila, por outro lado, o ser que por essência não pode perfilar-se – a diferença consiste, portanto, nos modos distintos de doação que abrem um “abismo de sentido”. A consciência mantém a primazia mesmo enquanto ser, porque o ser da consciência é a categoria originária do ser, ou a região originária [*Ur kategorie des Seins überhaupt, Urregion*], na qual todas as outras regiões se enraízam (Hua III, § 76, p. 141). Se portanto a fenomenologia elucida a fundação de todas as ontologias dirigidas aos objetos no Eu, e se o Eu é anterior ao ser dos objetos, a fenomenologia precede as ontologias; já Husserl teria reconhecido isto, segundo Marion (RD, p. 158, cfr. Hua I, § 59).

Contudo, a Husserl ‘escapa’ a afirmação – que Marion não lhe perdoa – segundo a qual de ambos, o ser imanente e o ser transcendente, pode ser dito que são, são objeto, e têm conteúdo de determinação objetiva (Hua III, § 49, p. 93). Esta unificação de dois modos de ser, que não podem ser unidos por essência numa e mesma categoria de objeto, somente pode significar uma categoria lógica vazia, como o próprio Husserl reconhece. Mas Marion vê nesta interpretação husserliana do ser uma cegueira para qualquer outro sentido do ser que esteja além do sentido objetivo, além do sentido do ser relacionado ao conhecimento dos objetos. A pergunta pelo modo de ser dos objetos é para Husserl a pergunta pelo acesso à cognição deles, diz o autor. Penso que podemos confirmar isto nos textos de Husserl, quando ele justifica a diferença entre o modo de ser da consciência e o modo de ser da realidade como diferença cognitiva entre dois modos de doação, um absolutamente evidente e outro inadequado por essência, que conduzem a dois modos de posição do ser, posição absoluta e posição contingente, respectivamente, e assim a duas distintas teses sobre o ser (Hua III, §§ 42, 44, 46), a tese necessária da consciência e a tese contingente do ser do mundo.

Esta indeterminação, na fenomenologia de Husserl, do sentido do ser que cabe ao Eu, que apenas por meio de uma categoria lógica vazia pode ser chamado de objeto e ser, conduz Marion a sugerir, em *Réduction et donation*, que o Eu pode ser pensado sem recorrer à categoria do ser

e que o Eu não precise primeiramente de *ser*. Não obstante Husserl não tenha pensado este estatuto não-ontológico do Eu, a fenomenologia, cujas possibilidades são mais originárias do que as suas efetivações históricas, poderia avançar, por uma redução mais radical de todo o ser, para fora do ser, liberando o Eu para transcendências outras que o ser e melhores que esse (RD, p. 165 – 166).

O texto “Metafísica e fenomenologia: uma substituição para a teologia” de 1993, republicado em *Le Visible et le Révélé*, segue esta sugestão, alargando-a para todo o fenômeno. A partir do princípio dos princípios, anunciado por Husserl em *Ideen*, que estabelece a intuição doadora como a única justificação do fenômeno, o autor propõe duas teses, sobre a ontologia e sobre o fundamento:

A primeira decorre diretamente da doação: a aparição dos fenômenos se liga sem recorrer (pelo menos necessariamente e em primeira instância) ao ser. Trata-se aqui de uma intuição qualquer, do fato de ‘se dar’ e da presença carnal; estes três termos bastam para definir a fenomenalidade perfeita de um fenômeno sem recorrer de modo algum por essa razão ao ser, ao ente, ainda menos a um ‘conceito objetivo de ente’. A questão que se põe legitimamente é saber se todo fenômeno, enquanto está aparecendo, não se dispensa, pelo menos num primeiro tempo, do ser – fenômeno sem o ser. Em seguida, a fenomenologia poderia se libertar absolutamente não somente de toda *metaphysica generalis* (ontologia), mas também da questão do ser (*Seinsfrage*) (VR, p. 86).

Se o fenômeno dispensa do ser, para ser determinado, é porque a doação do fenômeno sempre determina todo o ente já como ente dado, doado, com um ‘além da entidade’. “O ente dado designa o ente tal que, para ele, seu ser não equivale de início a possuir seu fundo próprio (οὐσία), mas a se receber no ser, a receber o ser, ou antes, a receber de ser” (VR, p. 87). A doação indica para Marion nestes textos algo para além do ser e da entidade dos entes, algo melhor do que estes; a fenomenologia que pela redução deve reconduzir o olhar à doação, deve portanto reduzir também o ser ao ser dado.

O próprio conceito e sentido da doação é pensado pelo autor mais profundamente e radicalmente na obra *Étant donné. Essai d'une phénoménologie de la donation*, de 1998, e *De surcroît. Études sur les phénomènes saturés*, de 2001. Penso que a partir deste aprofundamento da doação algo novo sobre o ser possa ser dito.

Como o aprofundamento da doação permite compreender todos os fenômenos, inclusive o ser, de um modo novo? O autor insiste, desde o início da obra, que a fenomenologia pretende mostrar o que aparece, os fenômenos, e não fundá-los ou demonstrá-los, como é a pretensão de toda a ciência, especialmente da metafísica. Ora, o mostrar pode ainda abrigar um perigo de sobrevalorizar o papel metafísico da subjetividade, de assim não liberar os próprios fenômenos e deixá-los aparecerem por si, mas de algum modo condicionados pela subjetividade. “Pois o conhecer provém sempre de mim”, diz o autor (ED, p. 15); por isso a manifestação dos fenômenos, o seu aparecer por si, não é evidente. O que pretende a fenomenologia, portanto, é deixar que os fenômenos se mostrem, na sua aparição, na sua originariedade incondicionada; a doação é precisamente uma condição não fundadora do fenômeno. Tudo o que se mostra, se mostra na medida em que se dá, e é a doação o último ou o primeiro princípio de elucidação de todos os fenômenos. Na convicção de Marion, a doação e o dado não reclamam nenhum princípio ulterior ao qual deveriam ser reconduzidos, como fundamento ou causa. Nisto, a fenomenologia ultrapassaria a metafísica que exige para sua unidade, enquanto ciência, uma relação de fundamentação ou de causalidade entre um ente privilegiado, Deus, o ente comum e a totalidade de outros entes (VR, p. 79). A doação, por sua vez, “não indica aqui tanto a origem do dado, quanto o seu estatuto fenomenológico” (DS, p. 29).

O papel da redução é crucial na fenomenologia: se ela deve garantir o acesso a um solo indubitável de conhecimento, isto contudo não pode ocorrer de modo a produzir a certeza dos objetos – por nela estarem implicadas condições *a priori* – mas como uma encenação que abre o espetáculo do fenômeno, na qual o fenômeno chegue a

ocupar toda a cena e absorver a própria operação da redução (ED, p. 17). A redução libera, sobretudo, o acesso à doação. A doação, portanto, deve dar-se sem intermediário, sem recorrer a outro termo para além da própria doação, em si. O autor contesta o pressuposto de que um tal princípio originário não poderia aceder ao conceito: “a doação articula racionalmente os conceitos que dizem o fenômeno tal como ele *se manifesta*” (ED, p. 31).

Marion sublinha constantemente a referência a Husserl e a sua descoberta da doação; contudo, há nele uma sutil mudança na interpretação dos fenômenos, por manter sempre todo o peso dos fenômenos não na consciência, mas na doação que nela acontece. A doação mantém a relação com a evidência, e contudo não é a evidência que doa o fenômeno, ela é apenas o lugar da doação; a origem da doação é o próprio ‘si’ do fenômeno. Para que na evidência o fenômeno possa aparecer, ela não deve alcançar apenas a vivência, mas dar nela o que não é evidente, nem vivido, o que é uma instância exterior à consciência – precisamente o fenômeno como o não evidente. A doação deve ser pensada na sua dobra em doação e dado – ou doado [*donné*] – o que seria como um aprofundamento e radicalização da descoberta husserliana da correlação *a priori* entre a consciência e seus correlatos intencionais. Aliás, Marion escreve que Husserl nunca pôs em questão esta descoberta fundamental, embora a tenha substituído pela dualidade entre *noese* e *noema*. Para Husserl, aquilo que aparece coincide com o objeto, e os modos de doação do objeto identificam o próprio aparecer. Isto permite a Husserl, na opinião de Marion, superar a oposição metafísica entre a essência e existência, ou seja, abolir a distinção entre elas diante da doação. Como Husserl escreve em *Die Idee der Phänomenologie*, a oposição entre a existência e essência não significa outra coisa que dois modos de ser que se anunciam em dois modos de autodoação (Hua II, p. 70). Para Marion, Husserl unifica os dois modos de ser na própria doação, porque também ultrapassa o conceito de ente e se distancia assim da metafísica.

É por isso ainda que a oposição, também ela metafísica, entre o ‘simples pensamento’ e a ‘realidade efetiva’ se absorve, não apenas nas duas faces de uma única correlação de aparição, mas sobretudo na única doação que admiravelmente os põe em obra. [...] Se ‘permanecemos perplexos’, acrescenta Husserl, é por descobrirmos que não precisamos mais escolher entre objeto (o realismo) e o aparecer (o fenomenismo), mas que um e outro se correlacionam indissolúvelmente numa única doação que os torna possíveis e efetivos, segundo seus papéis distintos (ED, p. 35 – 36).

Esta absorção do ente e da distinção entre essência e existência na doação não é problemática para Marion; ao contrário, ela é fecunda, por permitir a superação de dualidades metafísicas não esclarecidas pela tradição. Ora, vejamos mais de perto a relação entre ser e doação. O que é próprio da doação é que ela não dá apenas o que é realmente imanente à consciência, isto é, as vivências, mas também o que lhes é transcendente, por relacionar a imanência à intencionalidade. A imanência não é pois uma estrita identificação de uma coisa consigo mesma, a identificação da vivência, no seu ser real, com os seus conteúdos; o aparecer, assim, não pode identificar-se com a consciência, a preço de não conseguir fazer aparecer nada outro que a consciência. Pela distinção da imanência intencional em relação à imanência real, o próprio Husserl evidencia como a consciência pode receber, além do aparecer, também o que aparece, o objeto intencional enquanto visado, enquanto o aparecer é sempre ordenado ao que aparece. Isto é em certo sentido a essência da doação.

A doação surge precisamente quando a aparência doa, além de si mesma (imanência real), o objeto que sem ela não poderia aparecer, mesmo que ele não se resuma a ela (imanência intencional); a doação irrompe porque o aparecer da aparência faz-se o aparecer daquilo que aparece; resumindo, ela embarca aquilo que aparece no seu próprio aparecer (ED, p. 39).

Com isso, segundo Marion, a própria existência da realidade transcendente aparece na medida em que é dada. Apenas resta excluído do aparecer o que não é dado, o que não satisfaz a doação, portanto a existência na medida em que não é percebida. Os objetos aparecem, para Husserl, como sendo, como entes, porque eles não são apenas representados na aparição, mas dados em pessoa, autodados. Ser dado em pessoa é, portanto, ser: “As coisas são e são na aparição e, graças à aparição, são elas mesmas dadas” (Hua II, p. 12)¹. Marion adiciona: “Aparecer em pessoa equivale portanto a ser, mas ser pressupõe ser dado” (ED, p. 40). Esta equivalência entre ser e ser dado em Husserl, para Marion, não significa apenas uma compreensão da doação, mas uma determinada concepção do ser. “A redução das categorias metafísicas do ente aos modos de aparecer se confirma pela recondução explícita do fato de ser ao aparecer, e do aparecer ao dado em pessoa. Para ser, um ente deve aparecer, portanto, dar-se” (ED, p. 45). Ora, isto não é tudo. Segundo Marion, em *Étant donné*, também a doação do ser é marcada, em Husserl, pelo único sentido do ser, o ser dos objetos. Ao falar, em *Die Idee der Phänomenologie*, sobre o fato de as vivências em geral poderem tornar-se objeto de um puro ver e da reflexão, Husserl diz: “Ela [a vivência] é dada como um ente [*Seiendes*], como um isto-aí, de cujo ser não faz sentido duvidar” (Hua II, p. 31). Até uma vivência, para se dar, deve aparecer como objeto. É a doação que determina para Husserl o aparecer como ente, como o ser de um objeto. Também o próprio ser, diz Marion – nos limites em que se pode falar do próprio ser na diferença em relação ao ente em Husserl – é determinado pela doação dos objetos,

¹ “Die Sachen sind und sind in der Erscheinung und vermöge der Erscheinung selbst gegeben”. Marion cita em *Étant donné* esta passagem duas vezes, e a traduz de dois modos diferentes, conforme o que pretende acentuar: ao falar da doação como condição do ser, diz “As coisas são e são na aparição (*Erscheinung*) e, graças à própria aparição, são dadas (*gegeben*)” (ED, p. 40). Ao aprofundar, a seguir, o ser como aparecer em pessoa, diz: “As coisas são e são na aparição, e em virtude do aparecer (são) dadas elas mesmas (*selbstgegeben*)” (ED, p. 45),

uma vez que Husserl afirma que na vivência, enquanto é e é um isto-aí, temos a “medida última do que significa ser e ser dado” (Hua II, p. 31). Este alcance ôntico-ontológico da doação não deve ser negligenciado, segundo Marion, sobretudo porque é confirmado ulteriormente pela operação de constituição, pensada também à luz da doação pelo próprio Husserl: na fenomenologia trata-se de tornar visível a essência da doação e da autoconstituição dos diversos modos da objetividade. Evidenciando assim a relação da doação com a constituição do ser e do ente, Marion conclui: “Tornar-se um ente depende de um sentido designado pelo jogo da intenção e da intuição, mas esta designação, que única provoca um ente dotado de sentido, lhe advém somente pela doação” (ED, p. 47). Ou seja, o jogo da intenção e da intuição é o modo como Husserl entende a constituição do sentido; o sentido, porém, advém ao ente pela doação e não pela constituição.

O que se conclui disto, segundo Marion? Embora Husserl tenha tratado o ser insuficientemente e confusamente, tratou-o pelo viés da doação. Evidenciando isto, Marion muda, expressamente, a sua consideração sobre a relação entre a fenomenologia e ontologia e sobre o lugar da questão do ser na fenomenologia, em relação à posição assumida nas obras anteriores.² A submissão de toda a ontologia à redução não significa a supressão da ontologia, mas a sua recondução à doação, a sua doação sob o aspecto reduzido do ente dado. A verdadeira dificuldade desta concepção husserliana está na imprecisão de como a doação determina o ser e o ente. Primeiramente, a imprecisão está na interpretação do ente como objeto, o que põe em questão não somente a sua entidade, mas sobretudo a sua fenomenalidade, porque obnubila a doação. Em segundo lugar, Husserl regulou também a própria doação pela doação de objetos. Mesmo que o objeto possa se doar e a doação do objeto seja um modo de

² Marion diz expressamente, numa nota de rodapé na obra *Étant donné*, que não segue mais todas as conclusões da obra *Réduction et donation* a respeito da ontologia, porque a insistência unilateral na submissão da ontologia à redução encobre a relação entre a ontologia e a doação. Cfr. ED, p. 47, nota 3.

doação, nada nos autoriza a assimilar todos os modos de doação à doação de objetos. A doação é ela própria a norma última da fenomenalidade e portanto não pode ser medida ou regulada pela objetividade, que pressupõe um eu da consciência constituindo o fenômeno, visando-o como seu noema (ED, p. 50). Para Marion, portanto, Husserl, embora tenha descoberto a doação, não a liberou para as suas possibilidades de elucidar o aparecer dos fenômenos por si e em si; a objetividade e a entidade, às quais a redução conduziu a fenomenologia, impõem antecipadamente a tudo que é dado condições de possibilidade, impondo ao dado fenomenal uma aparição segundo estes modos de doação.

“O fenômeno sob o modo de objeto e de ente só pode aparecer porque se encontra já dado mais originariamente; objetividade e entidade podem ser pensadas assim como simples variações, legítimas mas limitadas, [...] que se desenham pelo e sobre o fundo da doação” (ED, p. 60).

2.

Antes de avançarmos com a reflexão sobre o ser a partir da doação, convém colher algum aspecto do próprio conceito de doação que pode ajudar a elucidar as possibilidades novas de sentido do ser. Primeiramente, é necessário pensar a doação a partir da sua dobra com o que é dado – aliás, não há outro acesso fenomenológico à doação senão o que é doado, o que aparece, o fenômeno. Em vez de supor o que é dado como um dado bruto, neutro, simplesmente aí, disponível e subsistente (o que torna o dado ininteligível), pensar a doação permite trazer à luz uma ambiguidade do dado, o seu caráter de surgir, advir. O dado implica um surgimento, um evento que o impõe ou pelo qual se impõe – isto é a doação (ED, p. 93). Se o dado é o que se impõe, a doação que o doa permanece dissimulada, enigmática; mas o fenômeno guarda um vestígio dela, precisamente por se dar. A doação do fenômeno exige um “si” do fenômeno, que impede que ele seja considerado o representante de algo outro, como já mencio-

nei anteriormente. É importante insistir sobre isto, precisamente porque vejo nisso um modo de superar o idealismo de Husserl que consiste em reconduzir e reduzir toda a doação dos fenômenos à obra da consciência, retirando daquilo que é dado qualquer “em si”. Certamente não nos é permitido pensar este “si” do fenômeno ingenuamente, como anterior à doação. Marion o articula com a intencionalidade, como o que lhe corresponde do ponto de vista do fenômeno, da coisa mesma.

O fenômeno só pode aparecer como tal, e não como a aparência de um outro que lhe fosse mais essencial do que ele próprio, ou seja, sem déficit de um em si, nem retratação de um número – e tal é precisamente o primeiro objetivo da fenomenologia – se perfurar o espelho da representação; o aparecer deve portanto subtrair-se (senão antes contradizer) ao imperialismo das condições *a priori* do conhecimento, conseguindo que o que aparece force o acesso à cena o mundo, avançando em pessoa, sem dublê, nem representante; este adiantar-se chama-se, do ponto de vista daquele que conhece, a intencionalidade; do ponto de vista da própria coisa, é chamado doação (ED, p. 101).

O “si” do fenômeno é precisamente aquilo que chega ao aparecer, mas não é atribuído à consciência ou ao sujeito. Marion diz que o aparecer do fenômeno não se impõe por este ter já um estatuto de objeto ou de ente; antes, estes advêm ao fenômeno pela simples aparição. O “si” do fenômeno provém da doação. A constituição e a síntese, da parte do pensamento, não instituem o fenômeno; o pensamento só pode compreender e constituir o que antecipadamente advém e se impõe, na contingência do seu surgir. A própria contingência do surgimento do fenômeno é definida por Marion pela sua relação com a doação, como um advir e um me tocar que caracteriza o dado; é significativo este desvincular a contingência do seu aspecto epistemológico, da incerteza do conhecimento (ED, p. 189). O surgimento do dado é um fato, ele encontra o seu sentido na sua facticidade, a partir da qual é possível também um conhecimento eventualmente certo dele.

Ao se perguntar sobre os graus de doação, que tornariam inteligíveis as diferenças entre os diferentes entes, o autor pergunta sobre as possibilidades de a doação tornar possível a fenomenalidade, o que lhe permite novamente analisar os limites postos à doação nas filosofias da tradição. A sua convicção é que é sempre a metafísica aquela que limita as possibilidades, impondo algum tipo de razão, fundamento ou condições ao aparecer e não compreendendo as possibilidades a partir do próprio aparecer. Em Husserl, não há necessidade de nenhum princípio de razão suficiente, como em Leibniz, nem de algum princípio de possibilidade, como em Kant. A intuição é o princípio suficiente para os fenômenos, a sua fonte de fato e de direito. Ela se justifica, por sua vez, por pretender dar a origem incondicionada. E contudo, Marion mostra que ela mesma tem condições e limites na concepção de Husserl. O seu primeiro limite é o horizonte, exigido para a doação dos fenômenos: todos os vividos se encontram no fluxo de consciência, no qual os fenômenos são intencionados, antecipados e retidos, sem poderem abrir um imprevisto fenomenal radical, para além do polo intencional do objeto pré-visto e esperado. É a própria intuição, o preenchimento da intenção, que acontece na sucessão dos vividos e por isso reclama um horizonte e um polo objetivo delimitado nele. O segundo limite para a doação é o eu transcendental que, para Husserl, seria o próprio horizonte último. A intuição, assim limitada, é pobre e não se adequa perfeitamente à intenção – que em relação à intuição está em excesso – para satisfazer o ideal da evidência e a plenitude da doação do fenômeno; a evidência portanto permanece um ideal, realizado pelos fenômenos pobres – os da matemática e lógica – mas impossível para a percepção dos objetos reais. Ora, é uma decisão metafísica, segundo Marion, que remonta até Kant, a de exigir para a verdade, definida como *adaequatio*, o paralelo entre a intuição e conceito e, mais ainda, fazer da intuição, pela qual unicamente os fenômenos podem ser dados e ser assim pensados pelos conceitos, um limite para a extensão da doação dos fenômenos. Por esta opção metafísica, os fenômenos mais comuns e mais interessantes não se

dão em plenitude, e o fenômeno lógico e matemático, pobre em intuição mas oferecendo certeza, é erigido em modelo de fenomenalidade.

A metafísica confirma assim seu nihilismo ao se regular sobre o paradigma dos fenômenos que *não* aparecem ou aparecem *pouco* e ignorando o paradigma daqueles que aparecem suficientemente para pretender o estatuto de coisas de pleno direito; ela os recusa na mesma medida em que eles exigem de aparecer (ED, p. 274).

É esta decisão metafísica, seguida pela fenomenologia de Husserl ao impor uma necessidade fenomenológica ao aparecer dos fenômenos – a necessidade de se inscreverem num horizonte delimitado e de se reduzirem ao estatuto de objetividade finita para serem constituídos por um eu finito – que define os fenômenos como condicionados e redutíveis. “As duas finitudes, do horizonte e do eu, encontram-se na finitude da própria intuição. Os fenômenos se caracterizam pela finitude da doação neles, que única lhes permite (e impõe) de entrar num horizonte e de se deixar reconduzir a um eu” (ED, p. 76). Encontramos aqui, portanto, uma explicação da delimitação da doação dos fenômenos ao modo de ser dos objetos, que foi um motivo de crítica de Marion à fenomenologia e à concepção de ser de Husserl desde as primeiras obras. Respondendo a esta concepção da doação limitada pela intuição, Marion opõe à penúria da intuição um excesso de intuição: o fenômeno saturado de intuição.

3.

Vista a partir da doação e do dado como fenômeno saturado, a concepção da subjetividade é necessariamente e radicalmente mudada. Evitando definir a subjetividade como ente, ou eu transcendental, ou *Dasein*, precisamente pela insuficiência das concepções fenomenológicas que postularam tais sentidos de subjetividade que estaria implicada na doação, para trazer à luz da reflexão a própria doação, Marion a define

como aquele que recebe a doação, o adonado³ [*adonné*], o convocado ou o testemunha (VR, p. 171). Sua caracterização negativa passa precisamente pela crítica da função transcendental da subjetividade pela qual esta exerceria o papel da fundamentação ou fundação da experiência.

O *ego*, desprovido da sua púrpura transcendental, deve admitir-se tal como se recebe, como um adonado: aquele que se recebe a si mesmo daquilo que recebe, aquele a quem o que *se* dá de um *si* primeiro – todo fenômeno – dá um *mim* segundo, o da recepção e da resposta. O *ego* guarda todos os privilégios da subjetividade, salve a pretensão transcendental de origem (DS, p. 54).

A subjetividade nem precede nem acompanha o aparecer como uma instância já estabelecida, não o constitui ou originariamente condiciona. O que caracteriza positivamente a subjetividade na doação é o fato de ser receptora, tanto de si mesma como dos fenômenos: recebendo a doação e convertendo-a em aparecer, tornando o dado visível ou permitindo-lhe aparecer, a subjetividade ao mesmo tempo se torna o que é, recebe a si mesma e aparece para si mesma. Não pode portanto funcionar como um fundamento transcendental, visto que é originariamente “contemporânea” à recepção do dado e originariamente posterior em relação ao apelo da doação; mais do que isso, é injustificada a concepção da subjetividade como posta através de uma autoposição originária: a subjetividade não é originariamente o *eu* que se põe, mas um *mim* que se recebe ao receber todo o resto, um sujeito em dativo, testemunhando irredutivelmente uma relação precedendo a individualidade. Daqui um sentido novo da facticidade da subjetividade: ela é feita do fato de ser convocada, fato sempre já consumado e dado no momento em que dele se toma consciência; este apelo é um dom da palavra à qual a subjetividade é a resposta: o homem é um “mortal dotado de palavra”, tendo recebido o dom da palavra.

³ O tradutor para o português do *Le visible et le révélé*, J. Pereira, traduziu assim o termo francês *adonné*. (VR p. 170).

Uma “inautenticidade” ou falta de originariedade, a impossibilidade de se identificar originariamente como um eu, é portanto característica da subjetividade (ED, p. 372 – 373).

Ora, esta função de receber-se e receber o dado dá à subjetividade contudo um lugar imprescindível na doação, o lugar em que a doação se mostra:

se tudo que *se* mostra deve para tal primeiramente dar-se, não basta entretanto que o dado *se* dê para que *se* mostre, porque às vezes a doação quase ofusca a manifestação. O adonado tem precisamente como função a de medir *nele mesmo* a distância entre o dado – que jamais cessa de se lhe impor e de impô-lo a ele – e a fenomenalidade – que só se completa enquanto e na medida em que a recepção chega a fenomenalizar ou, melhor, lhe deixa fenomenalizar-se. Esta operação – fenomenalizar o dado – cabe particularmente ao adonado haja vista seu privilégio difícil de constituir o único dado no qual esteja em questão a visibilidade de todos os outros dados (DS, p. 58).

A operação de fenomenalizar ou converter o dado em fenômeno significa, para Marion em *Étant donné* e em *De surcroît*, da parte da subjetividade, opor uma resistência ao choque cru do dado, funcionar como um écran contra o qual o que é dado se choca e assim torna visível o dado e a subjetividade. Fenomenalizar é assim um revelar.

4.

Penso que a partir desta concepção da doação e da subjetividade como receptora do dado seja possível pensar o ser de um modo novo. Não encontrei a explicitação disto em Marion, pelo menos nas obras mencionadas e conhecidas por mim; creio que a razão seja o empenho primeiro do autor em mostrar a originariedade da doação em relação à ontologia e a toda a problematização do ser. A justificativa de retornar

contudo à questão do ser está, em primeiro lugar, em Husserl não deixar de nomear o eu transcendental como ser, como “uma esfera infinita de ser de um tipo novo, enquanto esfera de uma experiência de tipo novo” (Hua I, par. 12, p. 66) e na sua insistência em considerá-lo diferente de todo o ser dos objetos mundanos: sua evidência “não coincide, sem mais, com a evidência acerca do ser dos múltiplos dados da experiência transcendental” (Hua I, par. 12, p. 67). A diferença em relação ao ser dos objetos se torna notável quando Husserl pensa o ser da subjetividade como o ser da vontade, e assim como um devir, um processo de tornar-se si mesmo, de constituição e de renovação de si, um processo voluntário orientado conscientemente para um ideal, para a ideia da sua realização no infinito. O ser da subjetividade é já em Husserl um processo atravessado pela tensão para algo para além de si, para a transcendência em direção a um *télos*, à perfeição e ao bem.

Em segundo lugar, a justificativa para repensar o ser está também numa ambiguidade não evidenciada até agora, encontrada nos textos de Husserl a respeito do ser da subjetividade, que lhe impede de considerar o ser da subjetividade apenas e unicamente como transcendental; a existência fática, empírica do eu se impõe com uma força própria mesmo após a redução dos fatos às essências e após a redução dos atos de constituição do ser do mundo ao fluxo fático da consciência transcendental. Como um exemplo paradigmático deste irrompimento da existência fática do eu que faz a redução pode ser citado o texto nr. 22 do terceiro volume sobre a intersubjetividade:

O eidos do Eu transcendental é impensável sem o Eu transcendental como fático. [...] Eu sou o fato originário neste processo, eu reconheço que à minha capacidade fática da variação da essência, no meu questionar fático, resultam estes conteúdos, próprios a mim, enquanto estruturas originárias da minha facticidade. E que eu trago em mim um núcleo do “originariamente acidental” nas formas de essência [...] (Hua XV, p. 385-386).

A relação entre a essência do eu e o fato da existência do eu não se iguala à relação entre essência e fatos em geral: o fato de eu existir e pensar de fato, com toda a sua contingência, condiciona o pensamento da essência de um modo que se deixa associar ao conceito de advir, de Marion. Que este eu fático não possa ser pensado apenas como ser transcendental, provam-no as análises de Husserl sobre a necessidade de aparição de uma existência empírica do eu para a operação da constituição intersubjetiva do mundo objetivo: para poder haver posição do mundo real pela consciência, portanto nexos de consciência tais que motivem atos de posição do mundo, é necessário um eu realmente existindo no mundo. “A existência real de uma coisa, portanto de um mundo efetivo, exige [...] um eu atual com conteúdo específico, uma consciência realmente existente, com experiências reais e teses de experiência reais” (Hua XXXVI, nr. 5, p. 78). A subjetividade tem, portanto, irredutivelmente um ser duplo, o ser absoluto e o ser do aparecer (Hua VIII, p. 508). É certo que a primazia cai em Husserl sempre sobre o ser absoluto da subjetividade que apenas secundariamente se mundaniza, ou seja, fenomenaliza. Contudo, se as razões metafísicas que Husserl oferece para esta primazia não convencem, é necessário retornar à pergunta sobre a particularidade do ser da subjetividade. Sobretudo porque a partir do ser da subjetividade se decide também o ser do mundo, o sentido de todo o ser que em Husserl guarda uma marca idealista.

Uma outra observação pode ser feita ainda em defesa da pergunta sobre o sentido originário do ser da subjetividade. Quem está familiarizado com a reflexão de Levinas, encontra no pensamento de Marion um desenvolvimento, talvez uma universalização daquilo que significa para Levinas a saturação da intuição exclusivamente na relação com o Outro para o fenômeno em geral e a implicação disto para a subjetividade. Ora, precisamente em Levinas o ser da subjetividade – e a operação que caracteriza esse ser, ou melhor, a operação de constituir o sentido de tudo o mais e de o reduzir a si mesmo – está problematizada do ponto de vista da doação do Outro, mas não do ponto de vista universal, embora Levinas

reconheça uma certa cooriginariedade do ser e dos outros. Considerar o ser do ponto de vista da doação do ser, a meu ver, muda radicalmente o sentido do ser, por permitir pensá-lo na sua relação com o Bem como fonte de sentido, do qual o ser é excluído na consideração de Levinas.

O mundo, o ser e o Outro são para Marion variações do que é dado e devem portanto ser pensados a partir da doação, ou seja, reduzidos e reconduzidos ao conceito originário da doação na sua dobra com o dado. Ora, apenas metodologicamente – pela redução – podemos suspendê-los, reduzi-los, dissociá-los entre si e da doação, em vista do desvelar das relações mais originárias de sentido. O fenômeno pleno, e sobretudo o sentido pleno da subjetividade, contudo, exige que sejam pensados na sua doação indissociável sempre já efetuada. Isto nos obriga a pensar a doação nas suas figuras concretas do que é dado, para também não resultar em alguma fórmula vazia de dado, para evidenciar não apenas uma primazia do estatuto fenomenológico do sentido, mas a plenitude do sentido, pelo menos como possibilidade.

Neste sentido, podemos perguntar-nos por que insistir em abolir diferenças metafísicas significativas, como a de essência e existência, ou ser pensado e ser efetivo e não simplesmente pensá-las mais profundamente a partir dos novos elementos que a fenomenologia da doação nos oferece? Creio que a fenomenologia não precisa ter medo de nenhuma questão metafísica e não precisa ocupar-se em nivelar distinções metafísicas.⁴ A existência ou o ser da subjetividade, que irrompe como um

⁴ Um exemplo de uma tal reflexão sobre o ser a partir da fenomenologia, sem contudo explicitamente recorrer ao conceito da doação, é a reflexão de Edith Stein, anterior à de Marion. Na obra *Endliches und ewiges Sein*, a autora faz uma análise fenomenológica do ser da subjetividade que encontra o seu próprio ser como a vida transcorrendo temporalmente: o ser do eu não pode ser separado dos atos intencionais nos quais o eu vive, e estes lhe revelam o ser como sendo atual, isto é presente, efetivo, porém é puntiforme, fluente, cercado por um não-ser do que não é mais e do que não é ainda. Precisamente neste caráter do ser do eu, que é pleno apenas no momento em que existe e por isso não totalmente pleno, porque momentâneo, temporal, revela-se também a ideia de um ser atual

fato o pensamento transcendental, testemunha a doação e não se deixa reduzir ao que o pensamento é capaz de constituir.

Como podemos pensar, a partir da doação, a subjetividade concretamente, isto é, no seu ser? Esta reflexão ainda deve ser feita e aqui não posso apresentar senão alguns apontamentos superficiais, carentes de aprofundamento e de maior unidade interna. Apresento-os pois, mesmo na sua penúria, como conclusão deste escrito.

A subjetividade, juntamente com o dado ou dom da palavra e do sentido, recebe também a si mesma, isto é, o seu próprio ser, e o dom do Outro, dados dos quais não pode considerar-se dona, origem ou fundamento. O ser, enquanto dado, não permite a indiferenciação entre o que a subjetividade é e seu ato de ser que sempre atualiza algum aspecto seu; a existência, enquanto ato, mesmo empírica ou real, aponta para um excesso no sentido do ser, que não pode ser reduzido ao ser do objeto constituído, ao ser para a consciência e ao ser da consciência transcendental. É um primeiro dom, porque há nele um tender para algo outro além do sujeito, para o Outro, para o bem e para o Infinito, do qual a presença empírica no

puro que não tem não-ser, que não é temporal, mas eterno e por isso pleno em todos os instantes. A autora escreve que é forçoso caracterizar o ser do eu, tal como o eu o encontra, como um ser recebido, como dom. “O ser do eu é um tal ser que se reaviva de um a outro momento. Não pode ‘parar’, porque escorre ‘incessantemente’. Por isso nunca chega realmente à posse de si. Por isto necessitamos de definir o ser do eu, este presente vivo constantemente mutável, como um ser recebido. Ele é posto em existência e de momento em momento nela mantido. [...] Todo finito é um ser posto no ser e nele conservado e por isso não capaz a partir de si mesmo de pôr e manter o ser. [...] Meu ser, tal como eu o encontro e me encontro nele, é um ser nulo; não sou a partir de mim mesmo e a partir de mim mesmo sou nada, em cada momento estou perante o nada e devo de momento em momento ser presenteado (dotado [*beshenkt*]) com o ser. E contudo o ser nulo é ser e eu toco com ele em cada momento a plenitude do ser” (STEIN, 2006, p. 57). Não posso deixar de mencionar aqui também um outro autor, que explicitamente pensou o ser como dom, antes de Marion, embora não na perspectiva fenomenológica: Claude Bruaire, por exemplo na obra *La force de l'esprit*.

mundo é feita porta-voz, testemunha – fato do qual não posso retrair-me ou evadir-me. O sentido do meu ser não é portanto originado em mim, tampouco como o sentido do Outro: como dom, ele me apela para uma responsabilidade para comigo mesmo e para com os outros e para uma resposta na qual posso encontrar a mim mesmo como dado aos outros e originariamente intencionado para a transcendência mais radical. Esta responsabilidade diz respeito à existência, minha e dos outros, real, isto é, mundana, e ao sentido que atravessa esta existência e a transcende.

Conclusão

Que o aparecer dos fenômenos implica a doação, foi certamente visto por Husserl; na interpretação de Marion, contudo, Husserl não viu a doação para além da doação dos objetos, na qual está implicada a subjetividade ou a consciência constituinte que marca o sentido dos objetos pelo seu jogo de intenção e intuição. Isto está a meu ver relacionado em Husserl com a concepção do ser da subjetividade como absoluto e do ser da realidade como inteiramente dependente da subjetividade, com a concepção do ser como ser conhecido e posto pela consciência. No olhar de Marion sobre a doação esta se deixa pensar mais livre da finitude da subjetividade. Por isso me parece possível pensar por ela o ser, primeiramente o ser da subjetividade, no seu sentido mais radical do que aquele que o idealismo oferece. Certamente a participação do adonado na aparição dos fenômenos pode e deve ser pensada ainda melhor, na sua diferença com o eu transcendental. Penso que seja precisamente o fato de receber-se, no seu ser, que torna possível sublinhar esta diferença. No fim, penso que haja também em Husserl sinais deste sentido mais radical, do exceder da doação do ser em relação à constituição, ao operar da subjetividade absoluta. Também nele encontrou expressão o maravilhar-se com o fato de que algo, o ser e muito mais, é dado, o fato que precisamente exige ainda ser pensado.

REFERÊNCIAS

HUSSERL, Edmund. *Cartesianische Meditationen und Pariser Vorträge*. Stephan Strasser (Hrsg.). Husserliana I. The Hague: MartinusNijhoff, 1973.

_____. *Die Idee der Phänomenologie. Fünf Vorlesungen*. Walter Biemel (Hrsg.). Husserliana II. The Hague: Martinus Nijhoff, 1950.

_____. *Erste Philosophie (1923/24). Zweiter Teil: Theorie der phänomenologischen Reduktion*. Rudolf Boehm (Hrsg.). Husserliana VIII. The Hague: Martinus Nijhoff, 1959.

_____. *Ideen zu einer reinen Phänomenologie. Erstes Buch: Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie*. Karl Schuhmann (Hrsg.). Husserliana III. The Hague: Martinus Nijhoff, 1976.

_____. *Transzendentaler Idealismus. Texte aus dem Nachlass (1908 – 1921)*. Robin D. Rollinger (Hrsg.). Husserliana XXXVI. Dordrecht: Kluwer Academic publishers. 2003. <http://dx.doi.org/10.1007/978-94-007-1062-7>

_____. *Zur Phänomenologie der Intersubjektivität. Texte aus dem Nachlass. Dritter Teil: 1929-1935*. Iso Kern. (Hrsg.) Husserliana XV. The Hague, Netherlands: MartinusNijhoff, 1973. <http://dx.doi.org/10.1007/978-94-010-2474-7>

MARION, Jean-Luc. *De surcroit. Études sur les phénomènes saturés*. Paris: PUF, 2001. (DS).

_____. *Étant donné. Essai d'une phénoménologie de la donation*. 2. éd. Paris: PUF, 1998. (ED).

_____. *Le visible et le révélé*. Paris: Les Éditions du Cerf, 2005. Tradução portuguesa. *O visível e o revelado*. Tradução de Joaquim Pereira. São Paulo: 2010. (VR).

_____. *Réduction et donation*. Recherches sur Husserl, Heidegger et la phénoménologie. Tradução inglesa: *Reduction and Givenness*. Investigations of Husserl, Heidegger and Phenomenology. Tradução de Thomas A. Carlson. Evanston: Northwestern University Press, 1998. (RD)

STEIN, Edith. *Endliches und ewiges Sein. Versuch eines Aufstiegs zum Sinn des Seins*. Freiburg: Herder, 2006.

Data de registro: 12/09/2016

Data de aceite: 26/10/2016

Do *cogito* tácito à *carne*: Merleau-Ponty e a “sucessão” do “sujeito”¹

*Claudinei Aparecido de Freitas da Silva**

Resumo: O artigo realinha a questão posta por Jean-Luc Marion de situar a herança do *cogito* no destino da fenomenologia. Trata-se, afinal, de compreender, em que medida, no âmbito dessa tradição, a “sucessão” da ideia de subjetividade institui um “sujeito pós-metafísico”. Partindo de tal fio condutor, pretendo, aqui, esboçar um sumário balanço quanto à maneira pela qual Merleau-Ponty retoma e desconstrói tal legado no percurso de sua obra, refazendo, portanto, a passagem do ideal do “*cogito* tácito” à transfiguração da “carne”, nos termos de uma *nouvelle ontologie*.

Palavras-chave: Merleau-Ponty. Jean-Luc Marion. Cogito. Sucessão. Carne.

Of the *cogito* tacit to flesh: Merleaus-Ponty and the “succession” the “subject”

Abstract: The article realigns the question posed by Jean-Luc Marion to situate the *cogito* heritage in the destiny of phenomenology. It is, after all, to understand, to what extent, in the context that tradition, the “succession” of subjectivity idea instituting a “post-metaphysical subject”. Starting from this conducting wire, I intend here to outline a summary stock about the way that Merleau-Ponty retake

¹ Conferência pronunciada na XVII Semana de Filosofia e no VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Filosofia da UFU, tendo como temática, “O Sujeito Pós-Metafísico”, promovidos pela Universidade Federal de Uberlândia no período de 29 de setembro a 03 de outubro de 2014.

* Doutor em Filosofia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), com Estágio Pós-Doutoral pela Université Paris 1 – Panthéon-Sorbonne. Professor dos Cursos de Graduação e de Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) em Filosofia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). *E-mail:* cafsilva@uol.com.br.

and deconstructs such a legacy in the course of his work, redoing so the passage of the ideal of “*tacit cogito*” the transfiguration of the “flesh”, in terms of a *nouvelle ontologie*.

Keywords: Merleau-Ponty. Jean-Luc Marion. Cogito. Succession. Flesh.

Du *cogito tacit* à la chair : Merleau-Ponty et la “succession” du “sujet”

Résumé: Le article réaligne la question posée par Jean-Luc Marion de situer la héritage du *cogito* dans le destin de la phénoménologie. Il est, après tout, de comprendre, dans quelle mesure, dans cette tradition, la «succession» de la idée de subjectivité établit un «sujet post-métaphysique». A partir de ce fil conducteur, je me propose ici d’esquisser un exposé sommaire sur la façon dont Merleau-Ponty reprend et déconstruit tel héritage dans le parcours de sa œuvre, refaisant, donc, le passage de l’idéal de «*cogito tacite*» la transfiguration de la «chair» en termes d’une nouvelle ontologie.

Mots-clés: Merleau-Ponty. Jean-Luc Marion. Cogito. Succession. Chair.

Estado de questão

Em *L’Interloqué*, Marion parte do seguinte balanço concernente à herança do *cogito* na fenomenologia:

Acaso teve a fenomenologia alguma tarefa mais própria, senão a de determinar o que – ou, eventualmente, quem – sucede ao sujeito? Ora, não obstante, ela nunca resolveu, definitivamente, entre duas formas possíveis de sucessão: a de abolir para sempre o sujeito, para substituí-lo pela ausência de herdeiro (como Nietzsche alegou que havia feito), ou hesitando em repetir, a cada vez, a função da subjetividade de um modo sempre diferente. Com relação ao sujeito, a fenomenologia nunca deixou de oscilar entre um postulado e outro, quanto à possibilidade da herança de um “novo começo”. Essa hesitação permite, sem dúvida, inscrevê-la tanto dentro do campo da metafísica como fora de seus limites. A questão da posteridade do

sujeito não poderá encontrar, em função disso, nem sequer o esboço de uma resposta enquanto não se buscar uma maneira pela qual a fenomenologia pretende superar o sujeito, a saber, o sujeito metafísico. Perguntando de outro modo: a fenomenologia abre um caminho que permita avançar o suficiente rumo à superação do sujeito? (MARION, 1988, p. 175; 2010, p. 119).

Ao fazer tal balanço, Marion avalia, no seio da tradição fenomenológica, não somente a recepção, mas a herança que a problemática do *cogito* prolonga. Trata-se de compreender como a tarefa de um “retorno às coisas mesmas” edita um “novo começo” e, portanto, uma “promessa” abrindo alas a outro “sucessor” do “sujeito”. Inclusive, é com essa intenção programática que Husserl (2008, p. 19) destacaria a significação incomparável da subjetividade como um “tema filosófico” de primeira grandeza; como o “enigma dos enigmas” (HUSSERL, 2008, p. 10). Nesse contexto, buscando conservar ou desconstruir o reportado legado, a atitude fenomenológica não será outra senão aquela que se encontra às voltas de um destino (*Geschick*) irrecusável: o de ser uma meditação infinita. Tudo se passa como se o fenomenólogo personificasse Sísifo, destinado num incansável trabalho de mover aquela que é a pedra angular, fundamental, a pedra de toque de todo o pensar, qual seja, o *cogito* ele mesmo. Em seu texto, para acompanhar a que rumo esse legado tomara, Marion retoma Heidegger se perguntando até onde, por exemplo, o *Dasein* tornar-se-ia, de fato, o legítimo herdeiro da subjetividade.

Levando em conta, pois, a mesma questão condutora, o percurso aqui proposto é, no entanto, outro. Pretende-se problematizar sobre como fica tal herança nas mãos de Merleau-Ponty. Ora, o sentido e alcance desta são enunciados pelo fenomenólogo francês, num texto, não apenas retrospectivo de um ponto de vista historiográfico, mas filosoficamente prospectivo, uma vez que se inscreve em uma autocrítica que tem se exercido de forma mais contundente em sua obra tardia. Trata-se do excerto *A Descoberta da Subjetividade*, inserido em *Signes*. Merleau-Ponty explora a intrincada questão posta por Marion interpellando em

que medida a fortuna do *cogito* no Ocidente se institui a título de uma “descoberta”? Seria a subjetividade algo comparável a uma conquista similar ao desbravamento da América? Certamente, não, postula Merleau-Ponty, uma vez que a subjetividade é uma construção, um projeto encampado de várias maneiras. Descartes não é Colombo! Como então se empreende tal descobrimento?

É uma descoberta no sentido de que, uma vez introduzido na filosofia, o pensamento do subjetivo não mais se deixa ignorar. Mesmo que a filosofia, enfim, o elimine; ela, por sua vez, nunca mais será o que foi antes desse pensamento. A subjetividade é um desses pensamentos aquém dos quais não se retorna, mesmo e, sobretudo, se os ultrapassa (MERLEAU-PONTY, 1960, p. 194).

Tudo se passa como se a subjetividade viesse ficar para sempre inscrevendo, pois, uma destinação no Ocidente como um patrimônio primoroso. De todo modo, seja a favor ou contra ela, um destino já está, ao menos, selado: se ela fora, de início, construída de uma determinada maneira, o que fizeram dela exige, portanto, que, em algum momento, possa igualmente ser desfeito. Noutros termos, mais que uma simples fórmula, a noção de subjetividade se confunde com o próprio espírito moderno; ela moldura, por assim dizer, a identidade de nossa cultura clássica, como uma formulação sofisticada e perdurável, a ponto, nota Merleau-Ponty (1960, p. 102), de o “*Cogito*, ao passar de Descartes para os cartesianos, tornar-se quase um ritual que repetimos distraidamente”. O que só confirma o fato de que “nossa ciência e nossa filosofia serem duas consequências fiéis e infiéis do cartesianismo, dois monstros nascidos de seu desmembramento” (MERLEAU-PONTY, 1985, p. 58).

Assim, se o Ocidente, em sua raiz própria, é culturalmente cartesiano, mesmo por uma espécie de “fidelidade infiel”, não podemos, na condição de herdeiros diretos, renegá-lo. Ao demarcar, pois, três séculos que nos separam de Descartes, Merleau-Ponty aviva esse registro; registro de uma história do pensamento cujos capítulos se estenderiam no destino

da fenomenologia, como bem lembra Marion. Em Merleau-Ponty, essa herança assume, em rigor, dois aspectos no percurso de seu programa. O primeiro se espelha nos trabalhos iniciais, particularmente, *A estrutura do Comportamento* e a *fenomenologia da percepção*. O segundo começa a figurar, mais claramente, a partir de meados dos anos 1950; período no qual o autor faz um balanço crítico de sua produção em alguns textos que permaneceriam inacabados, ou ainda, em grande parte, póstumos, como é o caso de *O visível e o invisível*.

Retratemos, sumariamente, então a primeira face desse programa cujo corolário é a noção de “*cogito* tácito”.

O *cogito* tácito

Ao medir o alcance do idealismo husserliano, Merleau-Ponty deflagra neste um limite fenomenológico: o “regresso às coisas mesmas” implica, a bem da verdade, um “retorno a uma consciência transcendental diante da qual o mundo se desdobra numa transparência absoluta” (MERLEAU-PONTY, 1945, p. v). Trata-se de um retorno motivado pela filiação neocartesiana da fenomenologia, abertamente confessa, aliás, pelo próprio Husserl². Na contramão dessa via regressiva, não há outro caminho a perseguir, senão o de projetar, em nossa experiência dos fenômenos “uma teoria da reflexão e um novo *cogito*” diz Merleau-Ponty (1945, p. 62). Será preciso dar um passo além de Husserl no intuito de descrever um “modo de consciência mais originário” (MERLEAU-PONTY, 1942, p. 215); isto é, a experiência de um espírito que vem ao mundo; “o mundo como o verdadeiro transcendental” (MERLEAU-PONTY, 1945, p. 418). Cumpre

² “É pelo estudo das suas *Meditações* que a fenomenologia nascente se transformou num tipo novo de filosofia transcendental. Poderíamos quase denominá-la um neocartesianismo, ainda que ela se tenha visto forçada a rejeitar quase todo o conteúdo doutrinário conhecido do cartesianismo, pelo próprio fato de ter conferido a certos temas cartesianos um desenvolvimento radical” (HUSSERL, 2001, p. 17).

interrogar “o mundo não como aquilo que eu penso ou possuo, mas aquilo que eu vivo; no qual eu estou aberto, comunicando-me indubitavelmente com ele, em virtude de sua própria inesgotabilidade” (MERLEAU-PONTY, 1945, p. xi-xii). Nas palavras de Merleau-Ponty (1945, p. xii-xiii):

Trata-se de reconhecer uma ordem de consciência que não é mais primeira nem determinante; reconhecer, portanto, a própria consciência como projeto do mundo, destinada a um mundo que ela não abarca nem possui, mas em direção ao qual ela não cessa de se dirigir.

Ao nos dirigirmos à experiência do real – acena o filósofo – outra “subjetividade” se reinventa: não se trata mais de um recuo a um reduto irreduzível, estrutura última de um ego à maneira husserliana, mas, de um “sujeito” agora, consagrado ao mundo, carnalmente investido e situado. Esta “facticidade do *Cogito*” aqui, em questão, “não é nele uma imperfeição” (MERLEAU-PONTY, 1945, p. xii); bem ao contrário: é o fundo vivo de uma inteligibilidade originária. E é, exatamente, essa dimensão mais profunda do existir que reaviva outra ideia de “sujeito”. Como descreve Merleau-Ponty (2000, p. 40-41):

Se agora queremos definir um sujeito que seja capaz dessa experiência perceptiva, é evidente que ele não será um pensamento transparente para si-mesmo, absolutamente presente a si-mesmo, sem corpo e sem história interpostos. O sujeito da percepção não é este pensador absoluto. Ele funciona aplicando-se a um pacto passado ao nosso nascimento entre nosso corpo e o mundo, entre nós-mesmos e nosso corpo, ele é como um nascimento continuado, *aquilo* que numa situação física e histórica tem sido dado a gerir, e a cada novo instante.

Merleau-Ponty (1996a, p. 61-62) diz mais:

Há outro sentido, unicamente sólido, do *cogito*: o ato de duvidar pelo qual atinjo com a incerteza todos os objetos possíveis de minha experiência se apreende a ele mesmo em obra e não pode então pôr

a si mesmo em dúvida. O fato mesmo de duvidar interdita a dúvida. A certeza que tenho de mim é aqui uma verdadeira percepção: eu me apreendo não como um sujeito constituinte transparente por si mesmo e que desdobra a totalidade de objetos de pensamento e de experiência possíveis, mas como um pensamento particular, um pensamento engajado em certos objetos, um pensamento em ato, e é a este título que estou certo de mim-mesmo [...]. Posso, portanto, sair do *cogito* psicológico, sem, aliás, me considerar como cogitante universal. Não sou um evento simplesmente constituído [...] sou um pensamento que se recorda de ter nascido, se retoma soberanamente e no qual coincidem o fato, a razão e a liberdade.

Esse é, enfim, o sentido do *cogito* instituído como “projeto”, qual seja, como uma potência de engajamento, radicada na história, continuamente nascente. Merleau-Ponty (1945, p. 463-464) reafirma essa tese capital advogando que “o ponto essencial é apreender bem o projeto do mundo que nós somos [...], isto é, compreender a subjetividade como inerência ao mundo”. Tal subjetividade mundanamente inscrita deixa de ser uma “operação cognitiva e desinteressada” (MERLEAU-PONTY, 1942, p. 191) na qual “o pensamento do filósofo não se submete, pois, a nenhuma situação” (MERLEAU-PONTY, 1945, p. 75). Isso só se torna possível porque “a certeza da coisa e do mundo precede o conhecimento tético de suas propriedades” (MERLEAU-PONTY, 1945, p. 439)³. O saber tético fundado num *Cogito* translúcido não passa, a bem da verdade, de uma potência segunda, já que “não é o Eu penso que contém eminentemente o Eu sou, não é a minha existência que é reduzida à consciência que dela tenho, é inversamente o Eu penso que é reintegrado ao movimento de transcendência do Eu sou e a consciência, à existência” (1945, p. 439). Merleau-Ponty (1945, p. vii) insiste nesse argumento:

³ É esse o caráter da evidência cartesiana: “a certeza é um produto do ego que se autocertifica do mesmo modo que certifica os objetos. Por estar referida a um objeto e resultar de uma autocertificação, a certeza está afetada de vaidade” (WALTON, 2006, p. 81).

É preciso que minha existência nunca se reduza à consciência que tenho de existir, que ela envolva também a consciência que dela se possa ter e, portanto, minha encarnação em uma natureza e pelo menos a possibilidade de uma situação histórica. O *Cogito* deve revelar-me em situação, e é apenas sob essa condição que a subjetividade transcendental poderá, como diz Husserl, *ser* uma intersubjetividade.

Daí resulta a necessidade de transcender o *Cogito* em sua figuração cartesiana, ou como sublinha Merleau-Ponty (1945, p. 460, grifo meu), de “passar da *ideia* à *prática* do *Cogito*”. Ora, a dimensão de práxis a partir da qual esse novo *cogito* se institui só se empreende por meio de um primeiro movimento, cujo papel é efetivado pela estrutura do corpo. Noutros termos, para além de uma intencionalidade em ato, há uma intencionalidade operante, graças à potência geral operada pela transcendência do corpo. O corpo se transfigura como um “espírito cativo ou natural” ou ainda como “um sujeito abaixo de mim, para quem existe um mundo antes que ali eu estivesse, e que marcava lá o meu lugar” (MERLEAU-PONTY, 1945, p. 294). Experimentamos, “*em pessoa*” ou “*em carne e osso (leibhafti)*” (MERLEAU-PONTY, 1945, p. 369), um sentido de experiência indivisa e aberta, já que “rejeitamos o formalismo da consciência e fazemos do corpo o sujeito da percepção” (MERLEAU-PONTY, 1945, p. 260). É sob essa condição que se pode, numa acepção diversa de Husserl, admitir que “toda consciência é, em algum grau, consciência perceptiva” (MERLEAU-PONTY, 1945, p. 452). Há um modo de ser da consciência que se reconhece, pois, na experiência do próprio corpo uma *práxis*, um exercício tátil,

Não sou eu que toco, é meu corpo; quando toco, não penso um diverso, minhas mãos encontram certo estilo que faz parte de suas possibilidades motoras, e é isso que se pode dizer quando se fala de um campo perceptivo: só posso tocar eficazmente se o fenômeno encontra um eco em mim (MERLEAU-PONTY, 1945, p. 365 – 366).

Ao mesmo tempo, essa inscrição fáctica do *cogito* como *práxis* não é uma dinâmica expressiva apenas do corpo. Há outra estrutura, tão elementar quanto, que assegura a sua significação última. Trata-se da temporalidade, tema do qual a *Fenomenologia da percepção* consagra um capítulo capital de tratamento. Merleau-Ponty (1945, p. 466) ampara melhor tal argumento:

Eu não sou uma série de atos psíquicos, nem tampouco um Eu central que os reúne em uma unidade sintética, mas uma única experiência inseparável de si mesma, uma única “coesão de vida”, uma única temporalidade que se explicita a partir de seu nascimento e o confirma em cada presente. É esse advento, ou ainda esse acontecimento transcendental que o *Cogito* reencontra.

Se o tempo subverte a ideia de reflexão, é porque, ao tecer a trama da experiência, ele figura, em sentido originário, o “sujeito transcendental” a que se buscava, ou seja, aquilo que nos permite “compreender exatamente a pertença do mundo ao sujeito e do sujeito a si mesmo, como *cogitatio* que torna possível a experiência” (MERLEAU-PONTY, 1945, p. 429). Tal ênfase em torno do tempo se assenta no fato de que “nenhuma filosofia pode ignorar o problema da finitude, sob pena de ignorar-se a si mesma enquanto filosofia” (MERLEAU-PONTY, 1945, p. 48); posição essa que Merleau-Ponty, categoricamente, reitera num de seus textos inéditos (s.d., p. 204): “jamais se pensará a vida caso não se pense o nascimento e a morte. A impossibilidade de pensá-los nos termos do *cogito* é a condenação do *cogito*, ao menos a prova de que ele não é a fórmula última”. É nessa perspectiva que “eu não sou o autor do tempo, assim como não sou autor de meus batimentos cardíacos, não sou eu quem toma a iniciativa da temporalização; eu não escolhi nascer e, uma vez nascido, o tempo funde-se através de mim, o que quer que eu faça” (MERLEAU-PONTY, 1945, p. 488).

O que Merleau-Ponty referenda é o caráter inalienável da experiência temporal, qual seja: ao invés de efetuar qualquer síntese temporal, somos,

antes, temporalmente, absorvidos. O tempo deixa de ser um predicado da consciência: ele é a experiência-matriz desde onde o *cogito* se inscreve na finitude. O tempo se torna, assim, o “fundamento e a medida de nossa espontaneidade, a potência de ir além e de ‘niilizar’ que nos habita” (MERLEAU-PONTY, 1945, p. 489). Em virtude disso, há de se “compreender o tempo como sujeito e o sujeito como tempo [...] já que a subjetividade não está no tempo, mas vive o tempo”. É que a ordem do tempo instaura o “movimento de uma vida que se desdobra, e não há outra maneira de efetuar-la senão viver essa vida” (MERLEAU-PONTY, 1945, p. 483 – 484). Decisivamente é na experiência do tempo como fenômeno de coesão – fundamento, portanto, de toda síntese perceptiva – que a subjetividade esculpe sua verdadeira fisionomia. Ela “assume” ou “vive o tempo”, pois “‘ter consciência’ não é senão ‘ser em’” (MERLEAU-PONTY, 1945, p. 485). É ele – o tempo – a via privilegiada capaz de gestar, no ventre da percepção nascente, um novo gênero de consciência: o *cogito* tácito.

É assim que se chega à primeira formulação da ideia de subjetividade no percurso fenomenológico de Merleau-Ponty, tendo na noção de *cogito* tácito, a sua imagem paradigmática. A questão é: qual o alcance dessa estratégia? Como esse novo passo sucessório desloca, em sentido radical, o posto cativo do “sujeito clássico” ocidentalmente cartesiano?

A experiência do corpo tramada pela transcendência do tempo evidenciara, aquém e além de uma enunciação tética, um movimento tacitamente operante pelo qual o *cogito* se orientaria. Se há um *cogito* aí entrevisto é fundamentalmente aquele que cada um experimenta na solidão silenciosa da “presença a si”, quer dizer, um “novo modo de existência”, pré-convencional cujo poder é apenas “escorregadio”. Ora, que autenticidade esse *cogito* de *práxis* atestaria? “Tal é o verdadeiro *cogito*”, revela-nos Merleau-Ponty (1945, p. 342):

Existe consciência de algo, algo se mostra, há fenômeno. A consciência não é nem posição de si, nem ignorância de si, ela é *não*

dissimulada a si mesma, quer dizer, nela não há nada que, de alguma maneira, não se anuncie a ela, se bem que a consciência não precise conhecê-lo expressamente. Na consciência, o aparecer não é ser, mas fenômeno. Este novo *cogito*, porque está aquém da verdade e do erro desvelados, torna ambos possíveis.

Merleau-Ponty descreve o *cogito* tácito como uma expressão silenciosa, o ponto cego da consciência, instituindo-se, pois, como a condição de possibilidade da verdade e do erro. Conforme nota Moutinho (2004, p. 24):

O *Cogito* merleau-pontyano é aquela generalidade que torna possível este último: o *cogito* cartesiano [...]. O *cogito* merleau-pontyano apresenta então um duplo caráter: de um lado, eu não saberia de mim mesmo sem os atos nos quais me engajo, portanto, não há *cogito* sem esse engajamento; de outro lado, esse ato envolve um horizonte que é, por sua vez, condição de verdade ou de falsidade do ato.

Isso posto, retomando o fio condutor da pergunta de Marion, cabe então perguntar até que ponto a sucessão do “sujeito” angariou aqui, em termos merleau-pontyanos, o seu exitoso coroamento? A figura do *cogito* tácito, revestida com todas as estruturas então descritas, já estaria, agora, em melhores condições de ser a legítima sucessora da subjetividade?

As origens da reflexão

Poucos anos após a publicação de seus trabalhos iniciais, Merleau-Ponty ensaia um balanço desse percurso chegando a admitir que essa posição não seria tão cômoda quanto parece. A destinação do argumento do *cogito* tácito no conjunto dos escritos tardios do filósofo passa a sofrer uma inflexão radicalmente decisiva. O que saltará aos olhos é o fato de Merleau-Ponty constatar, em certa medida, que a imagem do *cogito* tácito não teria se libertado, inteiramente, da ilusão retrospectiva do idealismo. O projeto fenomenológico inauguralmente

encampado em torno daquela singular figura requer ser revisto. Assim, se, por um lado, é verdade que o programa do *cogito* tácito assentaria uma ruptura com a ideia de uma “subjetividade vazia, desligada e universal” (MERLEAU-PONTY, 1960, p. 194), por outro, há que se reconhecer que essa agenda programática se conserva tributária com o ideal transcendental o qual pretendia romper. É o que, por exemplo, acontece com Sartre, ao atribuir estatuto a “uma subjetividade plena e soterrada no mundo, e, que, no entanto, ‘vem ao mundo’, bebe o mundo, precisa do mundo para ser o que quer que seja, mesmo nada, e que, no seu auto-sacrifício ao ser, permanece estranho ao mundo” (MERLEAU-PONTY, 1960, p. 194). *O que então faz o autor de O ser e o nada*⁴? Algo curioso: embora descubra uma subjetividade investida carnalmente, ele supercompensa o idealismo. Daí o tom da crítica ao cogito pré-reflexivo, corolariamente sartriano, emplacado por Merleau-Ponty (1960, p. 192-193):

Uma vez sobrevinda a reflexão, uma vez pronunciado o “eu penso”, o pensamento de ser tornou-se de tal modo o nosso ser que, se tentarmos exprimir o que o precedeu, todo o nosso esforço não conseguirá se não propor um *cogito pré-reflexivo*. Mas o que é esse contato de si consigo próprio antes de ser revelado? Será mais do que outro exemplo da ilusão retrospectiva? [...] Tem-se dito que suprimir da subjetividade a consciência era retirar-lhe o ser, que um amor inconsciente não é nada, que amar é ver alguém, ações, gestos, um rosto, um corpo amáveis. Mas o *cogito* antes da reflexão, o sentimento de si sem conhecimento apresentam a mesma dificuldade.

Ora, é pontualmente essa mesma crítica que se converterá também, em Merleau-Ponty, numa autocrítica. O *cogito* tácito ainda confabula com o *cogito* pré-reflexivo um só mito, a “mitologia do dualismo”. É o que se reporta o filósofo em *O visível e o invisível*:

⁴ Cf. SARTRE, 1943.

O *cogito* de Descartes (a reflexão) é uma operação sobre significações, enunciado de relações entre elas (e as próprias significações sedimentadas nos atos de expressão). Pressupõe, portanto, um contato pré-reflexivo de si consigo mesmo (consciência não-tética (de) si de Sartre ou um *cogito* tácito (ser junto de si) – eis como raciocinei em Ph.P. Isto é correto? O que chamo *cogito* tácito é impossível. Para possuir a ideia de ‘pensar’ (no sentido do ‘pensamento de ver e de sentir’, para fazer a ‘redução’, para retornar à imanência e à consciência de ... é necessário possuir as palavras (MERLEAU-PONTY, 1964, p. 224-225).

O autor se estende, uma vez mais, nesse balanço:

O *Cogito* tácito não resolve certamente esses problemas. Mostrando-o como fiz desde *Ph. P.*, não cheguei a uma solução (meu capítulo sobre o *Cogito* não se liga ao capítulo sobre a palavra), ao contrário, levantei um problema. O *cogito* tácito deve tornar compreensível como a linguagem não é impossível, mas não pode fazer compreender como ela é possível – Permanece o problema da passagem do sentido perceptivo ao sentido referente à linguagem, do comportamento à tematização. A própria tematização deve, aliás, ser compreendida como comportamento de grau mais elevado – a relação daquela com este é relação dialética: a linguagem realiza quebrando o silêncio o que o silêncio queria e não conseguia (MERLEAU-PONTY, 1964, p. 229-230)⁵.

⁵ A questão é: que significação da linguagem faltara à análise do *cogito* na *Phénoménologie de la perception*, deixando-a “incompleta”? Ora, Merleau-Ponty pretende aprofundar, aqui, o tema da “passagem”, a passagem de um sentido mudo ao seu sentido linguístico, ou seja, aquela experiência de descrição fenomenicamente gestual da fala que não teria aprofundado suficientemente o caráter diacrítico e ontológico da linguagem. O que o autor insiste é que “eu não tenho a palavra como um atributo ou um produto meu, ou uma construção ou um pensamento meu; eu falo de dentro e do meio da Palavra [...]. Quando eu penso ativamente, de maneira produtiva, eu não tenho meu pensamento perante mim como uma hipótese ou como uma visão. Ele (se) pensa em mim, eu sou pensado tanto quanto eu penso, e a voz, em sentido gramatical, de meu pensamento não é nem o ativo, nem, bem entendido, o passivo, aquele seria

Ou como ele mesmo não deixa de reconhecer: “os problemas colocados na Ph.P são insolúveis porque eu parto aí da distinção ‘consciência’ – ‘objeto’” (MERLEAU-PONTY, 1964, p. 253). Sem dúvida, é nevrálgicamente esse exame, diga-se de passagem, nada discreto, que o autor subscreve sem maiores cerimônias. É o momento de um balanço franco e direto de sua própria obra inaugural em que pese, sob certo aspecto, um suposto fracasso teórico-especulativo. Que déficit irreparável vem à tona na fortuna crítica de um primeiro empreendimento fenomenológico? Por que razão, ele mal se mantém ainda como o sucessor do “sujeito”? Qual seria, de fato, o seu limite?

Na *Estrutura do comportamento*, Merleau-Ponty jogava com a tese de que se trata de “igualar a consciência à experiência inteira, recolher na consciência para si toda a vida da consciência em si” (1942, p. 240). É assim que, dali em diante, vir-se-ia presumir uma “consciência perceptiva”, isto é, uma experiência entranhada no corpo próprio, deflagrada num movimento temporal como potência intencional. Fato é que se o “sujeito está em situação, se até mesmo ele não é senão uma possibilidade de situações é porque ele só realiza sua ipseidade sendo efetivamente corpo e entrando, através desse corpo, no mundo” (MERLEAU-PONTY, 1945, p. 467). Certo é que, por meio dessa formulação, Merleau-Ponty visava restituir um sentido fenomenológico da corporeidade mais instituinte e, seguramente mais radical de um ponto de vista ontológico. O problema é que esse novo “sujeito” continuamente nascente aquém do *cogito* de Descartes, de Kant, de Husserl, ressoa ainda no interior de certo discurso metafísico e, portanto, idealista, de princípio. Mesmo instituindo-se como um movimento tácito (ao nível prático) sem

antes aquilo que o grego chama meio, essa ação que se faz sobre ele-mesmo e onde, portanto, se é indivisivelmente ativo e passivo” (MERLEAU-PONTY, 1996c, p. 371). Assim, o que está em jogo neste diagnóstico é a explicitação da carnalidade da qual a linguagem e a reflexão são dimensões ou variantes. Experiência como passagem, quiasma, transitivismo, promiscuidade, pois “do mundo do silêncio ao universo da palavra, e aquele do pensar, há passagem, ida e retorno, não que sejam três ordens paralelas, entre as quais teria que buscar coincidência e sobreposição ponto por ponto, mas porque elas são três dimensões do mesmo Ser” (MERLEAU-PONTY, 1996c, p. 377).

fixar-se apenas, numa operação tética (ao nível da ideia), esse “herdeiro” que até então se conhecera, segue sendo postulado segundo categorias como “sujeito”, “consciência”, “ego”, “*cogito*”.

Acentuemos, com a devida atenção, o real balanço dessa autocrítica: o programa fenomenológico de início preserva, somente, “em parte”, o idealismo. É o que se pode concluir da instrutiva nota de julho de 1959 de *O visível e o invisível*: “os problemas que permanecem após essa primeira descrição, existem porque conservei, *em parte*, a filosofia da ‘consciência’” (MERLEAU-PONTY, 1964, p. 237, grifo meu). Pois bem: o que está em jogo, no contexto da produção tardia do autor é uma renovação ou radicalização ontológica das pesquisas iniciais. Ou como o próprio filósofo esclarece: trata-se de “*retomar, aprofundar e retificar os meus dois primeiros livros; e isso na perspectiva da ontologia*” (MERLEAU-PONTY, 1964, p. 222, grifo meu)⁶. Merleau-Ponty, noutro texto, explicita melhor tal intento:

A solução não é mais a de buscar na fenomenologia, ao menos quando se a conhece como uma analítica intencional que distinguiria e descreveria positivamente uma série de operações ou de atos da consciência. É preciso encontrar noções que sejam neutras em relação às distinções tradicionais da filosofia clássica, e existe nos trabalhos de Husserl, por mais fiel que ele tenha sido até o fim de sua vida à analítica, a indicação de tais noções e a exigência de tal procura (o corpo como vidente visível e enquanto cumprindo “uma espécie de reflexão”, ideia de simultaneidade, de ação à distância) (MERLEAU-PONTY, 2000, p. 274)⁷.

⁶ Para Chauí, “o leitor de *L’Œil et l’Esprit* e de *Le Visible et l’Invisible* notará que não houve retificação, aprofundamento nem retomada, mas reviravolta das primeiras obras” (CHAUI, 2002, p. 100). Ora, nesse ponto, a posição da comentadora parece não levar em conta que o sentido da “virada ontológica” na respectiva obra não implica, necessariamente, uma ruptura para com o espírito fenomenológico inicial; muito pelo contrário, a nota acima de *O Visível e o Invisível* é o bastante para dirimir qualquer dúvida quanto ao estatuto da *nouvelle ontologie* em curso na reflexão tardia de Merleau-Ponty.

⁷ Silva (2012).

Como se vê, Merleau-Ponty não é indiferente à sua obra, nem menos ainda ao que parece agendar-se na “última” filosofia de Husserl enquanto radicalização do projeto fenomenológico. Trata-se – projeta ele – de “rever e redefinir as noções mais fundadas, criar novas, com novas palavras para designá-las, empreender uma verdadeira reforma do entendimento” (MERLEAU-PONTY, 1964, p. 17). É exatamente levando em conta tal propósito que o filósofo redefine ou subverte a ideia de subjetividade no sentido de que “o problema filosófico consiste em abrir o conceito sem destruí-lo” (MERLEAU-PONTY, 1960, p. 174). Isso ocorre não pelo fato de tais conceitos serem “definitivamente desprovidos de sentido, mas porque, se os admitíssemos logo de entrada, cairíamos nos impasses de onde temos de sair” (MERLEAU-PONTY, 1964, p. 209).

Não obstante, podemos mais uma vez retornar à pergunta de princípio de Marion contextualizando-a, agora, a partir desse novo estágio da pesquisa merleau-pontyana. Recolocar a questão do *cogito* é realocar o estatuto último da reflexão. Merleau-Ponty tematiza dois conceitos de “reflexão”: primeiramente, há a reflexão “em sentido estrito”, ou seja, o princípio de uma adequação de si a si na imanência, a ideia mesma de uma subjetividade indeclinável, que transforma o mundo em *noema*. Em segundo lugar, há uma reflexão “em sentido amplo”, na medida em que busca “se apropriar e compreender aquela abertura inicial ao mundo que não exclui uma ocultação possível” (MERLEAU-PONTY, 1964, p. 49). A reflexão tomada nessa segunda acepção constitui o ato de “retomada do pensamento sobre ela mesma” (MERLEAU-PONTY, 1964, p. 66), quer dizer, “é reflexão, re-torno, re-conquista ou re-tomada” Se na verdade, “esta reflexão é retorno, o seu ponto de chegada deve se tornar, também, ponto de partida” (MERLEAU-PONTY, 1964, p. 69). Merleau-Ponty é claro: cumpre abarcar a situação total que comporta reenvio de uma a outra como “ato distinto de retomada” (MERLEAU-PONTY, 1964, p. 57), ou se quiser, de pensar “uma razão imanente à desrazão” (MERLEAU-PONTY, 1996b, p. 87), uma vez que a reflexão só se “separa” do irrefletido, a não ser apenas para “apanhá-lo”. A esse ponto, “reencontramos o irrefletido,

mas o irrefletido ao qual voltamos não é o que antecede a filosofia ou que antecede a reflexão; é o irrefletido compreendido e conquistado pela reflexão” (MERLEAU-PONTY, 1996a, p. 55 – 56). Trata-se, pois, “de um irrefletido que não contesta a reflexão, mas de uma própria reflexão que se contesta a si mesma” (MERLEAU-PONTY, 1960, p. 204). Por isso mesmo, ela “não pode ser plena, não pode ser um esclarecimento total de seu objeto se não toma consciência de si própria ao mesmo tempo em que de seus resultados” (MERLEAU-PONTY, 1945, p. 75). Há um descentramento na sucessão do *cogito*:

O centro da filosofia não é mais uma subjetividade transcendental autônoma situada em todas as partes e em parte alguma, ele se encontra no começo perpétuo da reflexão, neste ponto em que uma vida individual se põe a refletir em si mesma. A reflexão só é verdadeiramente reflexão se não se arrebatada para fora de si mesma, se se conhece como reflexão-sobre-um-irrefletido e, por conseguinte, como uma mudança de estrutura de nossa existência (MERLEAU-PONTY, 1945, p.75 – 76).

Sendo assim, é válido sustentar, nos dias atuais, uma noção de reflexão absolutamente pura? Essa é a questão-chave para Merleau-Ponty! Questão, aliás, que já se inscreve em seus primeiros trabalhos, mas que no transcurso da obra tardia assume uma radicalidade progressiva. É, portanto, naquele nível de reflexão “em sentido mais amplo” que o filósofo realinha o seu projeto nos termos de uma *nouvelle ontologie*, qual seja, a tarefa de uma “reabilitação ontológica do sensível” (MERLEAU-PONTY, 1960, p. 210). É essa reabilitação que abrirá caminho a outro sucessor do velho *cogito* e, de passagem, do até então *cogito* tácito: a carne.

A carne

Ao explorar a noção de carne, Merleau-Ponty a enuncia como “*um tema totalmente diverso*” (2000, p. 254), a título ou – *inventário de uma*

experiência – (MERLEAU-PONTY, 2002, p. 55) que “o século XX restaura e aprofunda” (MERLEAU-PONTY, 1960, p. 287). Este estatuto recebe plena anuência no contexto de sua produção madura a partir de algumas indicações ou caracterizações esquemáticas:

A carne não é matéria, não é espírito, não é substância. Seria preciso, para designá-la, o velho termo “elemento”, no sentido em que era empregado para falar-se da água, do ar, da terra, e do fogo, isto é, no sentido de uma *coisa geral* [...]. Nessa acepção, a carne é um “elemento” do Ser. Não é fato ou soma de fatos e, no entanto, aderência ao *lugar* e ao *agora*. Ademais, ela é inauguração do *onde* e do *quando*, possibilidade e exigência do fato, numa palavra, facticidade, o que faz com que o fato seja fato (MERLEAU-PONTY, 1964, p. 184)⁸.

As descrições em torno dessa fórmula última não param aí. Merleau-Ponty vai mais longe. A Carne – metaforiza ele – é um “imenso tecido” (MERLEAU-PONTY, 2003, p. 230); um tecido genérico, “o tecido comum de que somos feitos” (MERLEAU-PONTY, 1964, p. 257). É *uma espécie de* “massa opaca” (MERLEAU-PONTY, 1945, p. 418), quer seja, uma “massa interiormente trabalhada [...] constituindo, portanto, o meio formador do objeto e do sujeito” (MERLEAU-PONTY, 1964, p. 193). Enquanto textura do Ser sensível, a Carne é a camada mais profunda do Ser, o “emblema concreto de uma maneira de ser ge-

⁸ É significativa, nesse contexto inicial de formulação da noção de Carne, a alusão que Merleau-Ponty faz ao conceito grego de “elemento” que Heráclito traduzia como *Logos*. O *Logos* é a unidade fundamental de todas as coisas, exprimindo a própria *physis* na medida em que ela “gosta de se esconder”. Sob tal ângulo, o sentido primordial da *physis* como elemento geral está bem mais próximo de Heráclito do que de Parmênides. É o que Merleau-Ponty alude em *La Nature*: “O Ser não está diante de nós, mas atrás. Daí resulta o retorno a uma ideia pré-socrática de Natureza: a Natureza, dizia Heráclito, é uma criança que brinca; ela dá sentido, mas à maneira da criança que está brincando, e esse sentido nunca é total” (MERLEAU-PONTY, 1995, p. 119).

ral” (MERLEAU-PONTY, 1964, p. 143). Ela é o “Ser de entremeio ou entre-dois, um interser” (MERLEAU-PONTY, 1995, p. 293), o Ser de indivisão, a intersensorialidade pela qual o visível e o invisível, o dizível e o indizível se mesclam, inextricavelmente. A Carne é a “nervura comum” (MERLEAU-PONTY, 1964, p. 158) que reveste toda idealidade, cujas estruturas não residem mais numa consciência constituinte, mas em nossa comunhão corporalmente irrefletida e consanguínea com o mundo⁹. A Carne assume o caráter de um ser prenante, pois “a minha própria carne é um dos sensíveis no qual se faz uma inscrição de todos os outros, sensível pivô do qual participam todos os demais, sensível-chave, sensível dimensional” (MERLEAU-PONTY, 1964, p. 313). É em virtude desse enredamento que a “‘subjetividade’ e o ‘objeto’ formam um único todo” (MERLEAU-PONTY, 1964, p. 239), “num só campo tecido de relações topológicas” como comenta Duportail (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 142).

O que Merleau-Ponty tem em vista quando se reporta a esse movimento de “tessitura” da Carne como uma formação mais integrada é que uma teoria da Carne não visa uma concepção positiva ou eidética. Descreve, ele:

A essência não é a resposta à questão filosófica, esta não é posta em nós por um espectador puro: ela consiste antes em saber como e sobre que fundo se estabelece o espectador puro, de que fonte mais profunda ele se alimenta [...]. Não há visão positiva que me dê definitivamente a essencialidade da essência (MERLEAU-PONTY, 1964, p. 147 – 151)¹⁰.

⁹ Agora, a “integração faz-se não na consciência absoluta, mas no Ser de promiscuidade” (MERLEAU-PONTY, 1964, p. 307).

¹⁰ “Não há mais essências acima de nós, objetos positivos, oferecidos a um olho espiritual, há, porém, uma essência sob nós, nervura comum do significante e do significado, aderência e reversibilidade de um a outro, como as coisas visíveis são as dobras secretas de nossa carne e de nosso corpo, embora este também seja uma das coisas visíveis” (MERLEAU-PONTY, 1964, p. 158).

Sob esse prisma, como reafirma o filósofo, “a experiência é o contexto carnal da essência” (MERLEAU-PONTY, 1964, p. 157). Isso explica, segundo Duportail (2011, p. 143-144), porque “não há ontologia formal em Merleau-Ponty”. O projeto de uma filosofia da carne vai à contramão de todo essencialismo, de toda eidética formal, uma vez que a carne é o “ser primordial contra o qual toda reflexão se institui” (MERLEAU-PONTY, 2008, p. 46). Ela é a sede mais própria da reflexividade que víamos prefigurar, estesiologicamente, na experiência do corpo. Longe de ser um simples atributo do espírito, a reflexividade é uma estrutura da carne. Como bem observa Barbaras (1998, p. 85), “a carne não caracteriza um modo de doação; ela é, antes, a presença originária sobre o fundo da qual toda doação pode ser pensada”. Ou, nas palavras de Zielinski (2002, p. 46): “A carne não será unicamente auto-afecção pura, mas apresentação do enigma do mundo”.

Nessa direção, Merleau-Ponty ainda quer pensar esse novo projeto como uma tarefa desprendida, ao máximo, de todo substancialismo, ou seja, de todo recurso à ideia de fundamento. Isto explica porque razão tal trabalho assume um caráter “anarcôntico” e “arqueológico”. Anarcôntico: a carne é um ser de abismo. Abismo vem do grego *ábyssos*, isto é, aquilo que não possui um fundo. Ora, a carne retrata, propriamente, isso: deixa de subsistir a ideia de um ponto arquimédico, o que lembra, de certa maneira, o célebre espanto de Pascal (1979, p. 91) perante o silêncio eterno do espaço infinito. O que atormentara Pascal é esse paradoxo do ser que não encontra mais apoio em nenhum solo firme, no qual o caniço pensante se vê na tensão contínua entre o ser e o nada. O ser de abismo é esse enigma ou a expressão do paradoxo de um pensamento que se ignora; é o impensado, *Sigé* (o silêncio fundamental, primordial em que paira o abismo do nada).

Ao mesmo tempo, a tarefa é arqueológica: Merleau-Ponty passa a ressignificar aqui uma sugestiva metáfora de Husserl, a ideia de um “logos do mundo estético” (SILVA, 2010). Trata-se de escavar mais abaixo, do edifício da cultura e do pensamento, um ser bruto ou selvagem; um ser

barroco. Ora, esse novo tipo de ser se apresenta como uma camada ou subsolo da razão como logos primordial, quer dizer, como aquilo que emerge sob uma dimensão anterior a todo fundacionalismo de princípio¹¹.

É via à experiência da carne do sensível que a “percepção não nasce em qualquer lugar, mas emerge no recesso de um corpo” (MERLEAU-PONTY, 1964, p. 21). O corpo retorna agora à cena desse projeto, como um sensível exemplar, ou seja, como uma variante reflexionante da carne. De sua abstrata desfiguração à concreta transfiguração, o “corpo” se revela sob a forma de um enigma fundamental: ele é, simultaneamente, vidente e visível. “Ele se vê vendo, toca-se tocando, é visível e sensível para si mesmo” (MERLEAU-PONTY, 1985, p. 18). Essa metamorfose ou paradoxo constitutivo deflagrado na experiência do corpo corrobora o fato fundamental de que a reflexão não se consome num puro ato intelectual. A reflexão deixa de ser um apanágio da consciência para, enfim, propagar-se cinestesticamente, corporalmente. Nesse circuito:

Se, ao apertar a mão de outro homem, tenho a evidência de seu ser-aí, é porque ela se coloca no lugar de minha mão esquerda: meu corpo se anexa ao corpo do outro nesta ‘espécie de reflexão’ da qual ele é paradoxalmente a sede. Minhas duas mãos são ‘co-presentes’ ou ‘coexistem’ porque são as mãos de um só corpo: o outro aparece por extensão dessa co-presença. Ele e eu somos como os órgãos de uma só intercorporeidade (MERLEAU-PONTY, 1960, p. 212 – 213).

Como vemos, essa curiosa prefiguração do enigma do corpo anuncia uma percepção mais vasta: a experiência dos outros “em seu aparecimento na carne do mundo” (MERLEAU-PONTY, 1960, p. 22). Desse modo, “os

¹¹ Merleau-Ponty quer pensar outro sentido, mais originário, da Terra. Por isso, “uma concepção desse gênero” – assegura ele – “não destrói nem a racionalidade, nem o absoluto; apenas, busca fazê-los descer a terra” (MERLEAU-PONTY, 1996a, p. 43). Como avista Hegel, trata-se da “terra” compreendida “não como o centro físico do mundo, mas como o seu centro metafísico” (MERLEAU-PONTY, 1996a, p. 92).

outros antes de serem submetidos às minhas condições de possibilidade e reconstruídos à minha imagem, é preciso que estejam lá (na própria carne do mundo) como relevos ou desvios, isto é, como variantes de uma única Visão da qual também participo” (MERLEAU-PONTY, 1960, p. 22). Nessa extensão, o mesmo paradoxo se amplifica consideravelmente: se a corporeidade se desliza para um “meio” que ela não ocupa sozinha, é porque se encontra co-presente com outros corpos, aclimatada às próprias coisas. O que assegura tal copresença, intercorporeidade ou intersubjetividade? A minha carne e a carne do outro fundam uma só estrutura; refazem e prolongam aquela coesão de princípio tecida pela própria carne universal do mundo. O sensível como carne se transfigura como

“um ser das profundidades, em várias camadas ou de várias faces, ser de latência e apresentação de certa ausência, é um protótipo do Ser, de que nosso corpo, o sensível senciente, é uma variante extraordinária, cujo paradoxo constitutivo, porém, já está em todo visível” (MERLEAU-PONTY, 1964, p. 179).

Cabe redescobrir, portanto, uma “profundidade ao corpo humano, sua arqueologia, seu passado natal [...] restituindo-lhe num tecido de ser pré-objetivo, envolvente” (MERLEAU-PONTY, 1995, p. 340). Por isso, o sensível prefigurar a forma como o corpo se reconhece no mundo como carne: “a carne do corpo nos faz compreender a carne do mundo” (Idem, 1995, p. 280). É o que nota Dufrenne, quando discute que

[...] ao procurar designar-se ontologicamente primeira, a co-naturalidade do homem e do mundo, do senciente e do sensível, a carne é propriamente impensável. Se renunciarmos ao “pensamento de sobrevoos”, não é para dirigir-se ao pensamento de fusão. Merleau-Ponty não cessa de afirmar: somos no mundo, somos do mundo e, portanto, não somos ele. Nem dualismo, nem monismo. Assim, ele pode escrever as fórmulas aparentemente contraditórias como: “Meu

corpo é da mesma carne que o mundo” (VI, 302) e “carne do mundo – distinta de minha carne” (VI, 315) (DUFRENNE, 1985, p. 47-48)¹².

Ser de conjunção, a carne é o elemento geral por meio do qual o corpo se compreende como sensível, pois, se, com “a noção de corpo temos encontrado a fonte da percepção, com a noção de ‘carne’ estamos na presença da fonte primitiva de toda experiência” (CORRÊA, 1972, p. 114). Dessa maneira, se toda reflexão, conforme ilustra Merleau-Ponty, tem por modelo a mão palpante através da mão palpada, é porque precisamente aí já nos encontramos circunscritos num novo domínio; aquele de uma generalidade aberta, prolongamento do volante do corpo, à medida que a experiência do corpo testemunha o caráter de unidade de nós mesmos, aprofundando nossa inserção no mundo em face de outrem. Domínio de uma reflexão compreendida agora sob uma teoria mais ampla da carnalidade (SILVA, 2009) ou de um “transcendental encarnado” (SILVA, 2011). O corpo se transfigura como “totalidade aberta” (MERLEAU-PONTY, 1995, p. 280-284): “abertura de nossa carne imediatamente preenchida pela carne universal do mundo” (MERLEAU-PONTY, 1960, p. 23). Merleau-Ponty quer mostrar que a carne desvela esse «enigma do sensível, essa tele-visão, que, no mais privado de nossa vida, nos tornam simultâneos com os outros e com o mundo» (MERLEAU-PONTY, 1960, p. 24). Trata-se de um coeficiente de facticidade nada desprezível, pois outrem se revela como a extensão irrecusável de mim mesmo. Razão pela qual a metamorfose que presenciávamos entre o vidente e o visível, entre meu corpo e o corpo do outro, minha carne e a carne do mundo, se torna, significativamente,

¹² Michel Henry (2000, p. 170), ao comentar o significado da carne, na ontologia merleau-pontyana, vê, nessa estratégia especulativa, um mito, o estigma de certo “monismo fenomenológico”. Barbaras (2011, p. 77 – 91), por seu turno, identificaria outros impasses a esse projeto, como o caráter unívoco que tal conceito enunciaria. É o que pretendo reservar, para um próximo trabalho, o balanço mais geral de tais críticas.

nesse momento, o gesto ou a expressão mais originária do enigma da subjetividade. Se a reflexão toma de empréstimo todas essas estruturas, é porque, a essa altura, “minha encarnação não é mais uma ‘dificuldade’, ou seja, um defeito no diamante transparente da filosofia, mas o fato típico, a articulação essencial de minha transcendência constitutiva” (MERLEAU-PONTY, 1964, p. 287).

Sendo assim, como fica, então, a “sucessão” ao “sujeito pós-meta-físico”, a real herança do *cogito* requerida nos termos de Marion?

É pela carne que Merleau-Ponty pode voltar a falar de *cogito* (se quisermos ainda enunciá-lo) num sentido, evidentemente, *sui generis*. Haveria, portanto, duas dimensões do *cogito*: um *cogito* horizontal (a reflexão tomada, em sentido estrito) e um *cogito* vertical (a reflexão, em sentido amplo). A primeira dimensão, figurativamente cartesiana/husserliana, é aquela que toma o *cogito* como ser “representativo ou objetivo de um intelecto operante que eu sou” (MERLEAU-PONTY, 1996c, p. 254). A segunda propositivamente merleau-pontyana será aquela que reconhece um “*cogito antes do cogito*” (MERLEAU-PONTY, 1996c, p. 326), isto é, uma experiência sinérgica deflagrada no movimento de transcendência da experiência sensível. Tudo se passa como se

O pensamento fosse, pois, submetido a uma dupla exigência: ele deve apreender o *cogito* vertical pelo *cogito* horizontal, mas corrigir constantemente o *cogito* horizontal pelo *cogito* vertical; em outros termos, ele deve pensar o *cogito* pela dialética do vertical e do horizontal [...] o *cogito* vertical corrige o *cogito* horizontal das ilusões da reflexão (DUPONT, 2004, p. 211).

Se há aí uma verdade da distinção, há também uma verdade da mistura e da coesão: o “*cogito* horizontal” e o “*cogito* vertical” são recíprocos, são como dois círculos concêntricos, perfazendo, numa só dinâmica, a “articulação da ordem vertical sobre a ordem horizontal” (MERLEAU-PONTY, 1995, p. 318). O *cogito* vertical é a convicção de que não há intelecção pura; não há reflexão desencarnada, haja vista que

ele sobrevém da camada mais profunda da reflexão: o irrefletido. Ora, em que pese seu mérito, a consciência não é tudo, não pode tudo; não abarca a totalidade do real. Como no “último Husserl”, resta reconhecer a “presença sensível e carnal do mundo em nós-mesmos (MERLEAU-PONTY, 2000, p. 254). Na fina análise de Dupond (2006, p. 204):

O *cogito* não é o fundamento transcendental da luz do mundo: ele tenta recolher e expressar em palavra a essência da verdade assim como ela se anuncia na luz do mundo. Além disso, o *cogito* é, sobretudo, outro nome, outra expressão dessa luz do fenômeno cujo nome é, do lado do ser, a carne. O pensamento do *cogito* e o pensamento da carne é inseparável. E é, por isso, que é impossível saber o que Merleau-Ponty entende por *cogito* sem explicitar também o que ele chama de carne.

A carne, enfim, se torna, aos olhos de Merleau-Ponty, o signo dessa inflexão, a fórmula última da desconstrução do ego como “sujeito pós-metafísico” no sentido reportado por Marion. O argumento de que pela carne, reencontramos o sentido de uma “experiência integral, a inerência de si ao mundo ou do mundo a si, de si ao outro e do outro a si” (MERLEAU-PONTY, 1968, p. 152) sugere, com vimos, uma estratégia pela qual Merleau-Ponty dá vida a um projeto ainda em curso, só interrompido pela sua prematura morte. Se a sua última filosofia buscou – como retrata Lefort – se aproximar “da linguagem literária e mesmo poética, uma linguagem que argumenta, certamente, mas que consegue se subtrair a todos os artifícios da técnica que uma tradição acadêmica fizeram crer inseparável do discurso filosófico” (LEFORT *apud* MERLEAU-PONTY, 1985, p. 12), é porque tal esforço representa uma quebra de protocolo intrínseca ao próprio movimento fenomenológico. Como bem nota Marion (2012, p. 8), se há um traço peculiar da fenomenologia, desde Husserl, é a “sua capacidade de um desenvolvimento cumulativo”, quer dizer, “a fenomenologia não se interessa, efetivamente, aos fenomenólogos, nem os fenomenólogos à fenomenologia (como uma doutrina a se fixar

numa improvável ortodoxia), mas aquilo ao qual os fenomenólogos se interessam – às coisas mesmas” (MARION, 2012, p. 8-9).

Referências

BARBARAS, R. *Le tournant de l'expérience: recherches sur la philosophie de Merleau-Ponty*. Paris: Vrin, 1998.

_____. *Investigações fenomenológicas: em direção a uma fenomenologia da vida*. Curitiba: Editora UFPR, 2011.

CHAUÍ, M. S. *Experiência do pensamento: ensaios sobre a obra de Merleau-Ponty*. São Paulo: Martins Fontes, 2002 (Coleção Tópicos).

CORRÊA, J. A. L' évolution de la notion de 'corps' à la notion de 'chair' chez Maurice Merleau-Ponty. *Revista Kriterion*, Belo Horizonte, v. XIX, n. 66, p. 75-115. 1966-1972.

DUFRENNE, M. Comment voir l' histoire. *Esprit*, n. 6, Juin, 1982.

DUPOND, P. *La réflexion charnelle: la question de la subjectivité chez Merleau-Ponty*. Bruxelles: Ousia, 2004.

_____. Entre o mortal e o eterno: o *cogito* carnal. In: _____. *A fenomenologia da experiência: horizontes filosóficos da obra de Merleau-Ponty*. Tradução de R. V. Marques. Goiânia: Editora UFG, 2006, p. 203-222.

DUPORTAIL, G. F. *Analytique de la chair*. Paris: Éditions du Cerf, 2011.

HENRY, M. *Incarnation: une philosophie de la chair*. Paris: Seuil, 2000.

HUSSERL, E. *Méditations cartésiennes: introduction à la phénoménologie*. Tradução de G. Peiffer et E. Lévinas. 9. ed. Paris: Vrin, 2001.

_____. *A crise das ciências europeias e a fenomenologia transcendental: uma introdução à filosofia fenomenológica*. Tradução de Diogo Falcão Ferrer. Lisboa: Centro de Filosofia Universitas Olisiponensis,

2008 (Phainomenon Clássicos de Fenomenologia).

MARION, Jean-Luc. O interpelado. Tradução de José Reinaldo Felipe Martins Filho. *Griot – Revista de Filosofia*, Amargosa, v. 2, n. 2, Dez., p. 119-128. 2010.

_____. *Figures de phénoménologie: Husserl, Heidegger, Levinas, Henry, Derrida*. Paris: Vrin, 2012.

MERLEAU-PONTY, M. *La structure du comportement*. Paris: PUF, 1942.

_____. *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard, 1945.

_____. *Signes*. Paris: Gallimard, 1960.

_____. *Le visible et l'invisible*. Paris: Gallimard, 1964.

_____. *L'œil et l'esprit*. Paris: Gallimard, 1985.

_____. *La nature*. Paris: Seuil, 1995.

_____. *Le primat de la perception et ses conséquences philosophiques*. Paris: Verdier, 1996a.

_____. *Sens et non-sens*. Paris: Gallimard, 1996b. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14375/np.9782070743551>>. Acesso em: 07 dez. 2015.

_____. *Notes de cours (1959-1961)*. Paris: Gallimard, 1996c.

_____. *Parcours deux (1951-1961)*. Lagrasse: Verdier, 2000.

_____. *Causeries (1948)*. Paris: Seuil, 2002.

_____. *L'institution/La passivité: notes de cours au Collège de France (1954 – 1955)*. Paris: Belin, 2003.

_____. *Manuscrits inédits*. Paris: Bibliothèque Nationale de France, s. d.

_____. *La nature ou le monde du silence*. Paris: Hermann, 2008.

MOUTINHO, L. D. S. Tempo e sujeito: o transcendental e o empírico na fenomenologia de Merleau-Ponty. *Revista Dois Pontos*, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 11 – 57, 2004.

PASCAL, B. *Pensamentos*. 2. ed. Trad. S. Milliet. São Paulo: Abril Cultural, 1979 (Os Pensadores).

SARTRE, J. P. *L'êtr e le néant: essai d' ontologie phénoménologique*. Paris: Gallimard, 1943.

SILVA, C. A. F. *A carnalidade da reflexão: ipseidade e alteridade em Merleau-Ponty*. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2009.

_____. *A natureza primordial: Merleau-Ponty e o logos do mundo estético*. Cascavel: Edunioeste, 2010 (Série Estudos Filosóficos, nº 12).

_____. *O transcendental encarnado: Merleau-Ponty e a nouvelle ontologie*. *Kriterion*, Belo Horizonte, v. 52, p. 159 – 176. 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s0100-512x2011000100009>>. Acesso em: 7 dez. 2015.

_____. O retorno ao mundo da vida: Merleau-Ponty, leitor de Husserl. *Revista Filosófica de Coimbra*, Coimbra, v. 21, 2012, p. 11 – 32. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14195/0872-0851_41_1>. Acesso em: 7 dez. 2015.

WALTON, R. J. Subjetividad y donación em Jean-Luc Marion. *Tópicos*, Santa Fé, n. 14, dez., p. 81 – 96, 2006.

ZIELINSKI, A. *Lecture de Merleau-Ponty et Levinas: le corps, le monde, l'autre*. Paris: PUF, 2002.

Data de registro: 12/09/2016

Data de aceite: 26/10/2016

Sobre a ipseidade: Marion leitor de Levinas

*Marcelo Fabri**

Resumo: O artigo examina a leitura que Jean-Luc Marion faz do pensamento de Emmanuel Levinas com especial atenção ao problema do *si-mesmo*. A tese de Marion é uma descrição fenomenológica do *si-mesmo*, permite compreender porque a tensão entre ética e ontologia tem como pressuposto essencial uma ipseidade pré-ética e pré-ontológica. Marion reconhece a herança que recebeu de Levinas, mas procura pensar o conceito de ipseidade para além deste filósofo mediante uma profunda reflexão sobre um fenômeno que, segundo ele, foi totalmente esquecido pela tradição filosófica ocidental: o fenômeno erótico.

Palavras-chave: Fenomenologia. Ipseidade. Ontologia. Ética.

On ipseity: Marion's interpretation of Levinas' thought

Abstract: The paper examines the Marion's interpretation of Levinas' thought in special attention to the problem of the *Self*. Marion's thesis is the phenomenological description of the *Self* makes clear that the contrast between ethics and ontology presupposes a pre-ethical and pre-ontological ipseity. Even accepting the Levinas's heritage, Marion intends to examine the problem of ipseity beyond this philosopher, and he does so through a deep analysis of the erotic phenomenon, considered by him as absolutely forgotten in the Western philosophical tradition.

Keywords: Phenomenology. Ipseity. Ontology. Ethics.

* Doutor em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor no Departamento de Filosofia do Centro de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Campus Universitário Camobi. *E-mail:* fabri.ufsm@gmail.com

De l'ipséité: Marion, lecteur de Levinas

Résumé: L'article cherche d'examiner le problème du *soi-même* chez Levinas, selon l'interprétation de Jean-Luc Marion. La thèse de Marion est une description phénoménologique du *soi-même* rend possible comprendre pourquoi la tension entre l'éthique et l'ontologie a comme présupposition fondamentale une ipséité pré-éthique et pré-ontologique. Marion reconnaît l'héritage venu de Levinas, mais essaie de penser le concept d'ipséité au-delà de ce philosophe par le truchement d'une réflexion profonde sur un phénomène qui, selon lui, a été radicalement oublié par la tradition philosophique de l'Occident : le phénomène érotique.

Mots-clés: Phénoménologie. Éthique. Ontologie. Ipséité. Levinas.

Trata-se de pensar a questão do *si-mesmo* a partir da leitura que Jean-Luc Marion faz do pensamento de Emmanuel Levinas. No cerne desta leitura, a referência a Heidegger não deixa de ser também fundamental. Este evitou descrever a ipseidade a partir de um *Ego* observando-se metodicamente (Husserl), uma vez que o *Dasein* só se *reflete* a si mesmo graças à sua presença concreta num mundo de afazeres cotidianos, num ambiente familiar repleto de utensílios (HEIDEGGER, 1985, p. § 15, p. 199). O ser-aí é *ser-no-mundo* e, como tal, existe *em vista de si mesmo*, vale dizer, não é apenas um ente entre outros, nem tampouco uma consciência de sua identidade, mas uma *Selbstheit*, um pertencer a si próprio (HEIDEGGER, 1985, p. § 15, p. 210). O sentido profundo desta análise será decisivo para a aproximação que propomos entre Marion e Levinas, pois, ao lado dos influxos do autor de *Ser e tempo*, há também o desafio de suspender ou sair do anonimato que, segundo Levinas, é determinante não somente da ontologia heideggeriana, mas de toda a Filosofia do Ocidente. É assim que, para quebrar a neutralidade do Ser impessoal, Levinas procurou descrever o impacto do rosto do *outro* sobre o *mesmo*, ou seja, pensou a ipseidade enquanto subjetividade atravessada por uma alteridade não escolhida, não dependente da liberdade de um sujeito

constituído e autônomo. Eis, na perspectiva levinasiana, a situação ética capaz de questionar o primado da ontologia.

Ora, tendo em vista a leitura que Marion faz da ética levinasiana, pode-se perguntar: estariam Heidegger e Levinas em dois universos temáticos e teóricos realmente incompatíveis? Não haveria uma problemática comum que permite aproximá-los, apesar da enorme diferença que os separa? Mas como, se a ênfase de Levinas não recai sobre a finitude da existência, e sim sobre a significação do *um-para-o-outro*, que é primeira e irreduzível à ontologia? Ora, na perspectiva de Marion, além de se procurar saber se, originariamente, o eu responde pelo ser ou pelo outro, é fundamental entender que ética e ontologia dependem de uma subjetividade que se compreende como única e insubstituível, ou ainda: que, apesar da diferença enorme que os separa, Heidegger e Levinas terminam se movendo num terreno comum. Como assim? É que ambos parecem partir de uma ipseidade sem a qual não haveria nem submissão ao ser nem submissão ao rosto do outro. A tensão entre ética e ontologia tem como pressuposto essencial uma ipseidade pré-ética e pré-ontológica.

Tal é a tese de Marion que retoma a proximidade/distância entre Levinas e Heidegger para propor um conceito de ipseidade capaz de ir além da permanente tensão entre ética e ontologia. Problematizando, sob os influxos de Levinas, o primado da questão do ser, Marion afirma que a ipseidade não se descreve apenas mediante o primado da ética sobre a ontologia, e sim pela recorrência a um “terceiro termo”, o verdadeiramente esquecido pela tradição filosófica ocidental: o fenômeno erótico. Amar não seria a própria exposição sem retorno, o ponto determinante para que haja individuação? No risco e no “sem garantia” da doação, na possibilidade de se perder aquilo mesmo que é oferecido como dom, o eu desperta para o que há de mais próprio em *si-mesmo*. Questão sobre a ipseidade. Questão fenomenológica¹

¹ Para Marion, Levinas provocou uma verdadeira renovação da fenomenologia. Tanto

por excelência. Questão que emerge, a nosso ver, de uma leitura aguda de Levinas.

1. A ipseidade para além da in-diferença ontológica

Num estudo magistral sobre Levinas, Marion propõe uma retratação: o primado levinasiano da ética sobre a ontologia não se resolve em simples inversão da diferença ontológica, colocando o ente no lugar do ser, tal como se disse numa obra já consagrada². Por quê? Porque o que importa, em última instância, é a significação que ultrapassa a diferença ontológica. O *outramente que ser* proposto por Levinas explica porque a ética é mais velha que a ontologia (MARION, 1993, p. 48-49). Para Marion, a diferença ontológica culmina com o próprio desaparecimento da *diferença*. Aquilo que escapa à anfibia da ontologia do ser e do ente, isto é, aquilo que excede a ordem do ser (o ético), termina absorvido ou explicado pelo processo de auto-exibição do ser. Nas palavras de Levinas:

O ser e o não-ser (*le ne-pas-être*) se esclarecem mutuamente e desenvolvem uma dialética especulativa que é uma determinação do ser. Nessa dialética, a negatividade que procura repelir (*repousser*) o ser é logo encoberta pelo ser (...). O *esse* do ser domina o próprio não-ser. Minha morte é insignificante (LEVINAS, 1993, p. 14).

a intencionalidade quanto a fenomenalidade foram como que abaladas. Por quê? Porque, em Levinas, se passa do objeto visado e visível para o rosto (*Visage*). Ora, o rosto é aquele que visa e, por isso, é não-visível como tal. Eis a modificação radical do “inteiro horizonte da análise fenomenológica (...). Por causa disto, tornamo-nos todos levinasianos, definitivamente” (MARION, 2006, p. 12).

² Trata-se de uma abordagem realizada em 1977, em *L'idole et la distance*, obra na qual Marion sustentava que, na medida em que Levinas desloca o privilégio do ser em benefício do ente (ética), esta inversão não deixa de consagrar a diferença ontológica, ou seja, a superação da ontologia a partir da relação a Outrem só poderia ocorrer sob a condição de que a diferença ontológica fosse reconhecida (MARION, 1977, p. 268).

Daí a pergunta: a *diferença* enquanto tal, o que é que permite pensá-la? Melhor dizendo, o que poderia impedir que a produção da diferença, no interior da anfibia da do ser e do ente, termine transformando-se em in-diferença, em subjetividade humana absorvida pelo ser? In-diferença significa que o ser (ou essência) se compreende como jogo verbal ou luta, ou ainda: como guerra, persistência no próprio ser, *interessamento*. Comentando Levinas, Marion (1993, p. 54) afirma: “Somente a não-indiferença a Outrem pode proteger a diferença ontológica da indiferença³”. Resolvido o problema? De modo algum.

Como compreender a inovação da fenomenologia realizada por Levinas? (MARION, 1993, p. 54-55). Pelo menos em três direções: a) o questionamento da relação noese-noema, da significação comandada pela intencionalidade e pelo preenchimento intuitivo (o Dizer é significação que ultrapassa a intencionalidade); b) perda do primado da estrutura intencional (o Dizer supõe uma inversão da intencionalidade; a responsabilidade pelo outro – Dizer – é a condição de possibilidade do Dito) e c) o Dizer implica uma sinceridade anterior a todo Dito e, mais ainda: ele é um Dizer sem o Dito, uma veracidade antes do Verdadeiro (a sinceridade não se reduz a nada de ôntico nem de ontológico, pois se trata, exatamente, da fissão mesma do Eu). Mas, aqui, é preciso ressaltar o seguinte. Essa inovação, antes de destruir ou pretender destruir a diferença ontológica, apenas a contorna. O propósito de Levinas é questionar a primazia de princípio da ontologia heideggeriana. A redução fenomenológica, em sentido levinasiano, conduz ao reconhecimento de que tanto o ser como o ente são fenômenos fundados. Ora, algo se dá ou se mostra se, e somente se, houver um “sujeito” que, no caso de Levinas, não pode ser o Ego puro. O sujeito não será o Eu soberano, mas uma espécie de sujeição. O que sobra depois da redução é o eu no acusativo, o “eis-me aqui” recusando-se a toda pretensão de domínio.

³ No original: “*Seule la non-indifférence à Autrui peut éviter l’indifférence à la différence ontologique*”.

Nas palavras de Marion (1993, p. 57): “A obediência ao infinito ético identificaria, na nova redução fenomenológica, aquele que ultrapassa toda diferença ontológica”.

Com o exposto, chegamos ao núcleo do problema segundo o autor de *Ídolo e a distância*. Se a redução levinasiana possui um caráter eminentemente ético, realizando a inversão do Eu (*Je*) em *eis-me aqui* (*me voici*), não se poderia pensar uma inversão semelhante no que se refere à própria diferença ontológica? Como assim? É que, para Marion, o *Dasein*, na medida em que pressupõe a contestação do Eu transcendental em virtude da ênfase sobre o ser lançado no mundo, é, ele também, uma espécie de exposição, um *eis-me aqui*. O ser-aí é um ser exposto aqui, um ser enquanto aqui exposto. Tanto o sujeito levinasiano quanto o *Dasein* heideggeriano caracterizam-se pela exposição. Eles seriam, guardadas as diferenças, “subjetividades” expostas e, nesse caso, que possuem uma função crítica incontestável (MARION, 1993, p. 58). Ambos se definem segundo a diferença ontológica: o ser-aí, enquanto capaz de aceder a ela, ao passo que o sujeito levinasiano, enquanto possibilidade de libertar-se de tal diferença (MARION, 1993, p. 59). Ora, como é que dois universos tão diferentes poderiam ser aproximados? O que é que o sujeito definido como pura exposição, como refém do outro, responsável até a substituição, teria em comum com um ente lançado no mundo, um existente que compreende ser, que só se apropria de si mesmo quando assume seu *ser-para-o-fim*?

Eis a resposta de Marion: Tanto o ser-aí quanto o *eis-me aqui* são “subjetividades” que não estão interessadas por elas mesmas, que se rendem a uma “outra” instância. São entes ex-centrados, expulsos de si mesmos. O primeiro é exposição ao ser, o segundo está exposto ao outro, mas ambos são exilados. Por via de consequência, não se trata de saber o que é primeiro, a ética ou a ontologia, mas sim, como a explicitação de um ente privilegiado (o *Dasein* ou o *eis-me aqui*) pode conduzir ao rosto de outrem, e não ao acontecimento do ser? O que decide, em última instância, é a condição (in-condição?) de

refém. O sujeito levinasiano não é aquele que tem o poder de decidir, de suspender sua exposição ao outro.

A ética, começa quando *cessa* a liberdade de decidi-lo e quando o irrevogável me precede”. Mas, antes de ouvir a voz de comando, seria preciso considerar uma ipseidade (termo nosso), um (quase)-ente (expressão de Marion) suscetível de fazer aliança (*entente*), ou exposto à aliança. Ora, só aquele que se vê desconcertado (*interloqué*) pode ouvir um apelo e, ao mesmo tempo, saber que deve fazê-lo. Para Marion, a diferença ontológica só será transgredida com uma condição: admitir-se que uma reivindicação pode fazer de mim seu refém. Mas, ainda assim, há uma última diferença a ser traçada: “entregar-se ou não a tal reivindicação (MARION, 1993, p. 62) (Voltaremos a isso), afirma Marion (1993, p. 61. grifos do autor)

2. Ipseidade e substituição

Marion dá continuidade a essa discussão em muitos de seus escritos sobre Levinas, mas, aqui, vamos destacar um que nos pareceu decisivo. Trata-se de um estudo sobre o conceito de substituição que, na perspectiva de Marion, conjuga dos léxicos diferentes: o discurso fenomenológico e a revelação do Infinito (MARION, 2007, p. 52). Como sabemos, Levinas descreve a ipseidade a partir da ideia de perseguição. O *eu* é perseguido antes mesmo de ter escolhido livremente a perseguição. Ser *eu* significa, antes de tudo, descobrir-se como unicidade insubstituível, atravessada pela alteridade. Eis, com efeito, aquilo que torna possível romper com a *essência* do ser (LEVINAS, 1996, p. 181). Ora, o que chama a atenção de Marion é isto: a substituição, que me constitui como refém do outro, não provém inicialmente de um horizonte ético. O que se dá, para dizer fenomenologicamente, é o questionamento do primado do eu (*je*), é a liberação da subjetividade em relação ao discurso da ontologia (MARION, 2007, p. 53). Uma vez que a substituição não é a ética, mas sim a sua condição, pode-se dizer que, ao final das contas, a substituição ultrapassa a ética. Retomando as contribuições de Jacques Rolland, outro eminente

intérprete de Levinas, Marion sublinha que o interesse de *Outramente que ser* não é com o discurso moral propriamente dito, mas sim com a gênese da ipseidade, vale dizer, com a constituição do eu.

A substituição deve, pois, compreender-se aqui *em sentido extra-moral*, como um radical abalo da ontologia, por meio de uma destruição de toda determinação segundo o ser daquilo que atua na subjetividade. Assim compreendida, a “ética” (o elemento ético) abre uma via para uma ipseidade sem o ser (MARION, 2007, p. 54, grifos do autor).

A diferença em relação a Heidegger fica, então, bastante clara. O *Dasein* só pode se apropriar daquilo que nele há de mais seu, de mais próprio, ou ainda: só pode atingir sua ipseidade, porque, ao assumir a finitude, descobre que ninguém mais pode substituí-lo. Ninguém pode morrer em seu lugar: não há, neste caso, substituição possível. Tanto o substituir alguém quanto o ser substituído, admitindo-se que isso fosse possível, inviabilizaria o acesso à ipseidade (MARION, 2007, p. 62). Dito de outro modo, na perspectiva heideggeriana, a existência autêntica impede a substituição. Só posso atingir minha ipseidade na medida em que *decido* por uma existência capaz de olhar a morte nos olhos.

No caso de Levinas, a ipseidade se descreve como passividade radical e, portanto, não significada pela consciência intencional. A subjetividade respondente se produz temporalmente como um “eis-me aqui”. Responsabilidade não-escolhida, não admitida ou não assumida por um sujeito livre (LEVINAS, 1996, p. 181). O *eu (moi)* aqui pensado não é o *eu (je)* da iniciativa, do nominativo. No entanto, é possível perguntar: para haver acusação, não se requer “uma suficiência, uma precedência, uma independência *ônticas*?” (MARION, 2007, p. 65). A anterioridade de outrem sobre mim, implícita no conceito de acusação, não pressupõe um sujeito constituído, anterior à acusação? A resposta é negativa, pois a exposição a outrem não depende de minha iniciativa. Tal exposição me institui como um *si-mesmo*. Mas, se é assim, forçoso se torna admitir que,

na substituição, não haverá, entre mim e outrem, nenhuma comunhão, nenhuma mediação. O que há é tão somente a possibilidade de se colocar no lugar do outro (LEVINAS, 1996, p. 186). A solidariedade entre os homens depende da estranha condição de refém, própria de um eu capaz de substituição. Para Marion (2007, p. 68), a condição de refém

Não provém da ética, mas estabelece as condições de possibilidade dela. A substituição não pertence à ética, mas exerce uma função transcendental com respeito à ética: torna-a possível.

A condição de refém não se dá porque o sujeito tenha cometido uma falta, mas sim porque o sujeito é responsável. Em outros termos, o eu está no acusativo não porque alguém o acuse de alguma coisa, mas sim porque responde por aquilo que não fez, do mesmo modo que um sobrevivente de um massacre se descobre responsável por aquilo que foi feito contra os aniquilados. Pode-se, então, falar em nome de todos os desaparecidos e contra seus exterminadores. A leitura de Marion a esse respeito é notável: “A substituição não provém, portanto, nem da moral nem da ética, porquanto ela realiza, de um modo não metafísico e não ontológico, a ipseidade” (MARION, 2007, p. 69).

A substituição nada mais é do que o ápice da individuação e da ipseidade. Mas, diferentemente de Heidegger, tal constituição não passa pelo Eu (*je*) da *Jemeinigkeit*, não depende de um poder de decisão que faz do ser-aí um ente capaz de se apropriar de sua possibilidade a mais própria – *ser-para-a-morte*. É graças à responsabilidade, incondicional e sem razão, por outrem que minha individuação se produz. Enquanto *Visage*, outrem me acusa, coloca-me em questão, faz de mim único e insubstituível. Não é aquilo que penso, quero ou julgo sobre a acusação que conta, aqui. Mais do que pôr a questão do ser ou da tarefa de ser, a substituição permite pensar o *si* para além do egoísmo e do altruísmo. Tudo o que remete a essa polaridade já supõe a subjetividade do eu, ou seja, a substituição (LEVINAS, 1996, p. 186). Como na redução fenomenológica, o eu é colocado

como que fora de si mesmo, mas não para visualizar a si mesmo de modo reflexivo, mas sim como *reduzido* à condição de refém: ninguém pode assumir sua responsabilidade em seu lugar. Eis a ipseidade. Só o eu da responsabilidade escapa ao anonimato ou à impessoalidade do conceito. O *eis-me aqui* em nada se equipara ao poder de decisão e de individuação que o ser-aí, no sentido de Heidegger, representa.

De nossa parte, perguntamos: a saída do anonimato pode ser pensada como evidente, ou ainda: é algo que a fenomenologia de Levinas resolve sem maiores dificuldades? Para Marion, a intriga em questão é extra-moral, vale dizer, é uma intriga de fenomenologia estrita (MARION, 2007, p. 71). Sendo assim, não será preciso retomar o problema da ipseidade numa discussão estritamente fenomenológica, isto é, retomando a importância e os limites da intencionalidade? Afinal, que tipo de intencionalidade está em questão quando o assunto é a ipseidade compreendida como desvinculada do anonimato do ser?

3. Ipseidade e fenômeno erótico

Eis, com efeito, a questão que encontramos em vários estudos de Marion sobre Levinas publicados ao longo de mais de vinte anos. Tome-mos, por exemplo, o denso e rigoroso exercício fenomenológico intitulado “Intencionalidade do amor”, de 1984, onde se pode notar a complexidade e a riqueza de uma leitura fenomenológica do amor e, consequentemente, da ipseidade. Em vez de se apoiar numa tradição filosófica que recusou ao amor a possibilidade de entrar no discurso da razão, o filósofo francês se beneficia dos recursos da análise intencional para desfazer a falsa imagem do fenômeno erótico como sendo algo arbitrário e incomunicável enquanto vivência subjetiva. Eis a ironia no que diz respeito ao amor: aquilo que, confessadamente, oferece o sentido de nossa vida, tem sua lógica e seu rigor ignorados por nós (MARION, 1984, p. 265). Ao tratar desse assunto caímos, inevitavelmente, numa aporia: nas vivências e experiências relativas ao amor, não sabemos por que ele ocorre, nem de que se trata.

Não propomos explorar em filigrana as nuances de tal estudo. Vamos, apenas, colocar a questão fundamental: podemos sair da imanência quando se trata de pensar a intencionalidade do amor? Seria o amor uma ilusão de ótica, uma autoidolatria insuperável, pela qual apenas experimentamos o que se passa em nossa própria consciência? Ora, se o outro a quem amo só aparece graças às minhas vivências, não seria a própria consciência que experimento? O autismo do amor não estaria no fato de que amo o outro *em* mim? O outro não seria, então, o ídolo de mim mesmo, o amor de mim mesmo? (MARION, 1984). Na nossa perspectiva, a questão de fundo desta fenomenologia não é outra senão a ipseidade, ou seja, o fenômeno erótico põe o problema daquilo que, em Levinas, se chama unicidade do eu, sua condição de insubstituível. Mas, aqui, o conceito de intencionalidade mostra seus limites.

Certo, em fenomenologia, a intencionalidade não é o emblema de uma vida fechada em si mesma. Ela implica, por essência, a referência ao objeto intencional, isto é, a algo de “outro” que a própria consciência. Se assim é, então a fenomenologia do amor não pode prescindir da possibilidade de se explicitar a consciência como abertura ao exterior, como uma saída da imanência. O problema é, então, saber se a referência ao objeto pode ou não conduzir à autêntica alteridade no que diz respeito ao amor. É claro que a resposta é negativa, uma vez que o ato de visar um objeto encontra-se formalmente determinado pela atividade egológica de uma consciência às voltas com o preenchimento do que fora significado por ela mesma. Um preenchimento da intenção com respeito ao outro seria, necessariamente, um empreendimento condenado ao fracasso, pois só há preenchimento intuitivo relativamente a objetos (MARION, 1984, p. 231). Eis, portanto, a dificuldade: na medida em que o outro é, tanto quanto eu mesmo, origem de atos intencionais, isso o torna invisível. Encontrar o olhar alheio é poder ver a fuga do visível, é “experimentar o outro do objeto”, ou ainda: é tomar consciência de que “meu olhar, pela primeira vez, vê um olhar invisível que o vê” (MARION, 1984, p. 233).

Chegamos, assim, ao núcleo de uma fenomenologia da ipseidade. O olhar do outro termina reduzindo minha consciência (intencional) a uma inconsciência, ou perda de consciência (MARION, 1984, p. 233). Não se trata de uma questão psicológica, mas da constituição da nossa identidade como sujeitos humanos. Fenomenologicamente, o que se passa é uma destituição de um nominativo, de um Eu (*Je*) que se descobre na forma de um acusativo: o *me* ou *a mim*. Como explica Marion, o outro faz que o Eu (*Je*) se desnude. O que fica exposto é o *me* do acusativo. O *me* é o Eu desnudado, descentrado. “Eu (*Je*) me torno um eu (*moi*) ao descobrir-me como o simples *me* de um outro” (MARION, 1984, p. 234). A ipseidade pode, pois, ser definida como sendo a descoberta de si mesmo sob a forma do acusativo, ou seja, como destituição de um nominativo. Eis por que a ordenação (*injonction*) é algo capaz de constranger e conter a intencionalidade, mas como e por quê?

Vejam os argumentos. Não posso ver meu próprio olhar. A intencionalidade, para operar-se, não pode ver-se a si mesma, é invisível para si mesma. Do mesmo modo, para haver injunção, é preciso haver invisibilidade, pois só posso ser interpelado pela ordem do rosto porque a objetivação foi suspensa. A pergunta pela ipseidade se faz tendo em vista uma dupla invisibilidade: aquela da própria intencionalidade e aquela da injunção. Para se descrever corretamente o *si-mesmo*, será preciso enfrentar essa confrontação, este duelo, este *entre-deux*, numa palavra, será preciso mostrar como dois olhares invisíveis se expõem um ao outro e, assim fazendo, são conduzidos a uma visada recíproca, a um acordo, a uma vivência em comum. Tal vivência será o resultado do conflito cruzado entre dois invisíveis. Um equilíbrio no próprio cruzamento, portanto. Os dois invisíveis não vêem algo de objetivo, mas o próprio encontro, ou seja, vêem a vivência de suas tensões (MARION, 1984, p. 237). Assim se descreve o amor em sua lógica específica.

Na nossa perspectiva, é com sua fenomenologia do *Eros* que Marion evidencia sua proximidade, mas também sua autonomia, em relação a Levi-

nas. Mesmo reconhecendo a inovação da fenomenologia realizada pela ética levinasiana (cf. item 1 deste trabalho), e mesmo confessando sua dívida e sua fidelidade para com esta renovação, Marion realiza sua fenomenologia do *si-mesmo* a partir de uma leitura crítica não só de Heidegger, mas também de Levinas. A pergunta que ele faz, tendo em vista a intencionalidade do amor, é esta: a injunção ética é suficiente para sair do anonimato do Ser, ou da neutralidade do universal? Numa palavra: seria a fenomenologia do rosto suficiente para evitar a indiferença à diferença ontológica?

Ora, tal pergunta é necessária pelo seguinte. No âmbito de *Totalidade e infinito* (1961), Levinas insistira sobre a relação face a face como sendo originária e, por isso mesmo, irreduzível. A origem de toda significação supõe o encontro de um Rosto, isto é, de uma alteridade para sempre resistente à totalização, ao discurso universal, à fenomenalidade do ser. No entanto, a resistência ética à totalização, que somente um eu que se descobriu como responsável pelo outro estaria em condições de testemunhar, não pode prescindir, paradoxalmente, da neutralidade da razão que pretende por em xeque. Dito de outro modo, a ordem do universal se abre justamente pelo encontro com a “exterioridade”, pelo impacto do Infinito sobre nós. O que me olha pelos olhos de outrem não é uma singularidade, um ser de minha preferência, mas sim a presença de toda a humanidade. O mandamento que surge do encontro com o Rosto culmina com a universalidade da lei: é “mandamento que manda mandar”, é discurso que deve valer para a humanidade como um todo (LEVINAS, 1974, p. 188).

O direito do outro sobre mim, entendido como algo mais originário que eu mesmo, isto é, como algo que constitui minha própria ipseidade, não me concerne senão sob a forma de um dever, ou seja, a injunção não depende do outro em sua particularidade. Pois, afinal de contas, outrem pode ser *qualquer um*. O que está em jogo, aqui, é um mandamento no sentido de um dever, de uma ordem que não está relacionada a nenhuma pessoa em particular. Não é, portanto, o outro como sendo *este* ou *aquele* que está em questão, mas sim um universal. Nas palavras de Marion (1984, p. 240):

A injunção do dever para com outrem conduz, em realidade, à neutralização do outro como *tal*. O outro se neutraliza, uma vez que um outro outro sempre pode substituir-se a ele (...). Nenhum rosto pode pretender-se insubstituível.

Não fosse assim, a universalidade não poderia sustentar-se. Mas, perguntamos: não é verdade que, em Levinas, a responsabilidade é pelo outro, e não pela lei? Um único rosto não é suficiente para manifestar a universalidade da lei? Certamente. Mas para Marion isto não anula a neutralidade. Por quê? Porque na relação face a face está também escrito: os outros são também o *outro*. Do contrário, estar-se-ia fazendo acepção de pessoas. Consequência inevitável: o rosto neutraliza a individualidade insubstituível. O rosto, mesmo sendo este aqui, não é rosto de ninguém em particular (MARION, 2000, p. 300). Para preservar o mandamento ético proveniente do rosto, seria preciso colocar uma questão que o pensamento tardio de Levinas já havia anunciado, mas que, na fenomenologia de Marion, passa a ser o núcleo da discussão sobre a ipseidade: como determinar a injunção que vem do outro sem que ela termine sendo uma figura do Neutro? (MARION, 1984, p. 241).

A resposta a esta questão depende da possibilidade de se ir além da própria responsabilidade, pois pretende atingir uma singularidade que não termina sendo compreendida como um ente em geral, ou seja, que, tanto quanto o eu responsável, também seja insubstituível. Mas, notemos bem, fazer do outro um insubstituível não significa transformá-lo numa identidade egológica, isto é, num Eu (*Je*) deslocado. Também o outro renunciará à sua egoidade e à sua intencionalidade, pois o que está em jogo é, precisamente, a transgressão da intencionalidade (e não uma inversão) pelo amor. O outro só será o absolutamente outro se ele se tornar insubstituível, ao passo que eu recebo minha individualidade insubstituível em virtude de uma iniciativa do outro. É o olhar do outro, em última instância, que faz de mim insubstituível (MARION, 1984, p. 244). Assim:

O rosto só se volta para mim, e unicamente a mim, se ele me individualiza e, portanto, se individualiza ele próprio. Esta dupla concentração, que nos torna insubstituíveis um para o outro, não se realiza na relação ética, mas sim no encontro do amor (MARION, 2000, p. 308).

Eis, na nossa perspectiva, a proposição desenvolvida numa obra maior, intitulada *O fenômeno erótico* (2003). Ali, o filósofo é contundente: o amor, eis o reprimido, o não-dito, o inconfessável da Filosofia. Ali mesmo onde deveria assumir a palavra, a Filosofia se cala (MARION, 2003, p. 9 – 10). O mais grave é que a Filosofia, que leva o amor em seu nome, recusou não somente a unidade e a racionalidade do amor, mas também a sua prioridade (MARION, 2003, p. 15). Com isso, o fenômeno erótico tornou-se sinônimo de loucura. Mas Marion não se intimida, é preciso explorar o referido fenômeno em seu horizonte próprio, e, aqui, a ressonância levinasiana se faz notar: trata-se de um horizonte do *amor sem o ser* (MARION, 2003, p. 17). Analogamente ao que se passa como a ética no sentido de Levinas, Marion não considera o fenômeno erótico como derivado da pergunta sobre o ser. O que faz de nós humanos não é o eu pensante, não é o *logos*, mas o fato de sermos um animal que ama (MARION, 2003, p.19). Que tipo de análise pode dar conta do fenômeno em questão?

Aquela que parte da primeira pessoa, pois, no caso do amor, ninguém pode me substituir. É a ipseidade, ou aquilo que há de mais próprio em mim, que se encontra em questão. Voltamos ao ponto de partida de nossa exposição. É preciso pensar o problema em termos de uma aceitação (ou não) de um apelo, de uma convocação. Afirma o filósofo:

Amar coloca em jogo minha identidade, minha ipseidade, meu fundo mais íntimo para mim que eu mesmo. Eu me coloco aí em cena e em causa, pois eu aí decido sobre mim mesmo como em nenhum outro lugar. Cada ato de amor se inscreve em mim para sempre, desenhando-me definitivamente. Não amo por procuração, nem por intermédio de alguém, mas como carne, e esta carne e eu somos um (MARION, 2003, p. 22).

É assim que se descreve a nossa ipseidade: o eu do fenômeno erótico é aquele que se destacou do anonimato, que se subtraiu ao eu dos filósofos, que venceu a in-diferença ontológica. Trata-se de um eu afetado, atingido e, por isso mesmo, insubstituível. O humano em nós talvez seja isto: não renunciar à pergunta sobre o amor, sobre este movimento que vem de um lugar onde não posso estar, um “fora” de mim mesmo. Não é a certeza sobre minha existência que pode fazer dessa existência algo belo, justo, bom, desejável. A certeza que me importa verdadeiramente, afirma o filósofo, “só poderia me ser assegurada por um outro que não eu” (MARION, 2003, p. 44). É assim que o autismo da certeza de si por si se desfaz (MARION, 2003, p. 47). A situação ética, tão cara a Levinas, é reencontrada, aqui, sob a forma de redução erótica, ou seja, o egoísmo admite uma alteridade originária e, por isso mesmo, a provação de outrem (MARION, 2003, p. 53). Pois, pelo fenômeno erótico, estou exposto a uma incerteza radical, a saber, a incerteza de uma resposta que não posso dar por mim mesmo⁴. Ao entrarmos no âmbito do amor, podemos exercer, também, o papel daquele que ama. Onde estou eu, precisamente? Não é o saber de mim mesmo que me dá a resposta. A resposta vem de um “ser afetado”, de um “ser tocado”. De uma vulnerabilidade que faz de mim um insubstituível (tese levinasiana por excelência). A proximidade de Marion a Levinas é notável: é na medida em que sou afetado sensivelmente (*prise de chair*) que posso descobrir-me como insubstituível. Estou precisamente *ali*, onde me podem atingir. Neste descobrir-se como carne o eu pode, finalmente, receber sua ipseidade (MARION, 2003, p. 70), ipseidade esta que, segundo Levinas, é o sentido mesmo da ética.

⁴ A obra de Marion sobre o fenômeno erótico foi publicada em 2003 e, sendo assim, explica-se por que o filósofo não faz referência aos “inéditos” de Levinas, sobretudo ao terceiro volume das *Obras Completas* (LEVINAS, 2013) intitulado *Eros, littérature et philosophie*. Por ora, apenas sublinhamos a necessidade de se dar continuidade ao diálogo Levinas/Marion tendo em vista os novos textos disponíveis hoje.

Referências

HEIDEGGER, M. *Les problèmes fondamentaux de la phénoménologie*. Tradução de Jean-François Courtine. Paris: Gallimard, 1985.

LEVINAS, E. *Totalité et infini*. La Haye: Martinus Nijhoff, 1974.

_____. *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*. Paris: Le Livre de Poche, 1996.

_____. *Eros, littérature et philosophie (Ouvres 3)*. Paris: Grasset/IMEC, 2013.

MARION, J. L. *L'idole et la distance*. Paris: Grasset&Fasquelle, 1977.

_____. L'intentionnalité de l'amour. In: _____. *Emmanuel Levinas. Les cahiers de la nuit surveillée*. Lagrasse: Verdier, 1984, p. 226 – 245.

_____. Note sur l'indifférence ontologique. In: GREISCH, J.; ROLLAND, J. *Emmanuel Levinas. Léthique comme philosophie première*. Paris: Editions du Cerf, 1993. p. 47-62.

_____. D'Autrui à l'individu. In: _____. *Emmanuel Levinas. Positivité et transcendance (suivi de Levinas et la phénoménologie)*. Paris: PUF, 2000. p. 287-308.

_____. *Le phénomène érotique*. Paris: Grasset, 2003.

_____. La voix sans nom. In: _____. *Rue Descartes, Emmanuel Levinas*, sous la resp. de D. Cohen-Levinas, Paris: PUF, 2006.

_____. "La substitution et la sollicitude. Comment Levinas reprit Heidegger. In: COHEN-LEVINAS, D.; CLÉMENT, B. *Emmanuel Levinas et les territoires de la pensée*. Paris: PUF, 2007. p. 51-72.

Data de registro: 12/09/2016

Data de aceite: 26/10/2016

Note sul contributo di Jean-Luc Marion intorno al concetto di *philosophia prima* fra Descartes e la Scolastica*

Igor Agostini**

Riassunto: Questo articolo ha per oggetto l'indagine che Jean-Luc Marion ha consacrato nei suoi numerosi scritti e, in particolare, in *Sur le prisme métaphysique de Descartes* (1986), alla concezione cartesiana della metafisica in rapporto alla scolastica. Esso si propone di mostrare che le ricerche di Marion costituiscono uno dei maggiori contributi della letteratura critica cartesiana allo studio dei rapporti fra Descartes e la Scolastica. In particolare, esso discute e riconsidera la tesi di Marion secondo cui la scelta, da parte di Descartes, del termine di *philosophia prima* per intitolare le sue *Meditationes* sarebbe operata a detrimento del termine di *metaphysica*.

Parole chiave: Cartesio. Jean-Luc Marion. Scolastica. *Metaphysica*. *Philosophia prima*.

Notas sobre a contribuição de Jean-Luc Marion acerca do estudo do conceito de *philosophia prima* em Descartes e na Escolástica

* AT = René Descartes, *Œuvres*, éd. par Ch. Adam et P. Tannery, nouv. présent. par J. Beaudé, P. Costabel, A. Gabbey et B. Rochot, 11 vols., Paris, Vrin, 1964-1974 ; B = René Descartes, *Tutte le lettere 1619-1650* (2005), a cura di G. Belgioioso, con la collaborazione di I. Agostini, F. Marrone, F. A. Meschini, M. Savini e di J.-R. Armogathe, Bompiani, Milano, 2009; *B Op I = René Descartes. Opere 1637-1649*, a cura di G. Belgioioso, con la collaborazione di I. Agostini, F. Marrone, M. Savini, Bompiani, Milano, 2009; DM = F. Suárez, *Disputationes metaphysicae*, in *Opera Omnia*, 28 voll., Parisiis, apud Ludovicum Vivès, 1856-1878, voll. XXV-XXVI; *Marion 1986 = Sur le prisme métaphysique de Descartes. Constitution et limites de l'onto-théologie dans la pensée cartésienne*, Paris, PUF, 1986.

** Professor de Filosofia da Universidade do Salento (Lecce). *E-mail*: igor.agostini@unisalento.it

Resumo: Este artigo tem por objeto a indagação que Jean-Luc Marion consagrou nos seus numerosos escritos e, em particular, em *Sur le prisme métaphysique de Descartes* (1986), à concepção cartesiana da Metafísica em relação à Escolástica. Propõem-se mostrar que as pesquisas de Marion constituem uma das maiores contribuições da literatura crítica cartesiana ao estudo das relações entre Descartes e a Escolástica. Em particular, o artigo discute e reconsidera a tese de Marion segundo a qual a escolha, da parte de Descartes, do termo *philosophia prima* para intitular as suas *Meditationes* teria sido feita em detrimento do termo *metaphysica*.

Palavras-chave: Descartes. Jean-Luc Marion. Escolástica. *Metaphysica*. *Philosophia prima*.

Notes on Jean-Luc Marion's contribution on the study of the notion of *prima philosophia* in Descartes and the scholasticism

Abstract: This article addresses the enquiry devoted by Jean-Luc Marion in his many works and, in particular, in *Sur le prisme métaphysique de Descartes* (1986), to Descartes's conception of Metaphysics considered in connection to scholasticism. The aim is to demonstrate that Marion's researches constitute in Cartesian scholarship one of the main contributions to the study of the relationships between Descartes and Scholasticism. At the same time, the article discusses and reconsiders Marion's claim that Descartes's choice of the term *philosophia prima* for the title of his *Meditationes* would go to the detriment of the term *metaphysica*.

Keywords: Descartes. Jean-Luc Marion. scholasticism. *Metaphysica*. *Philosophia prima*.

I.

Le principali opere interpretative consacrate da Jean-Luc Marion a Descartes, ristampate a più riprese e in alcuni casi tradotte in più lingue, sono ben note: la fondamentale trilogia su *L'ontologie grise* (1975, II ed. rev. 1981), *La théologie blanche* (1981, II ed. rev. 1986) et *Le prisme métaphysique* (1986), un cospicuo numero di articoli di grande densità teorica, per lo più raccolto nei due volumi delle *Questions cartésiennes*

(1991 e 1996) e, infine, l'ultima monografia su *La pensée passive chez Descartes* (2013)¹.

Questi lavori offrono un contributo interpretativo allo studio di Descartes che, con ogni probabilità, è il maggiore dell'ultimo cinquantennio, dopo la grande generazione degli Alquié, Gouhier, Gueroult, Laporte. Non si tratta di un'opinione personale, ma di un dato oggettivo, attestato dalla larga diffusione delle tesi di Marion, che in Francia, e non solo, costituiscono spesso il punto di partenza di numerosi studi che si propongono in molti casi proprio di ridiscutere le stesse tesi interpretative marioniane.

Anzitutto due, sono gli aspetti del contributo di Marion che hanno suscitato l'attenzione degli studiosi. In primo luogo, la sua lettura interna dei testi cartesiani, ossia il suo apporto sul piano esegetico di questioni fondamentali quali la teoria della creazione delle verità eterne, il concetto cartesiano di metafisica, l'io, Dio, qui solo menzionate che alcune tematiche di particolare interesse. In secondo luogo, l'intenso confronto con la lettura di grandi filosofi quali, soprattutto, Husserl ed Heidegger: basti pensare, su quest'ultimo punto, al tentativo di lettura di Descartes alla luce del paradigma onto-teologico della metafisica realizzato nel *Prisme* e già abbozzato nella *Théologie blanche*, ma anche i contributi de *La pensée passive* verso l'individuazione dell'emergenza della *chair* rispetto al corpo fisico.

C'è però un altro aspetto della lettura di Marion, peraltro strettamente legato a quello interpretativo (che su di esso si appoggia), a mio parere, altrettanto importante, ossia il suo contributo ai rapporti fra Descartes e la Scolastica: credo si possa infatti affermare che in tale direzione il contributo di Marion sia senz'altro, dopo quello di Etienne Gilson, uno

¹ *Sur la théologie blanche de Descartes. Analogie, création des vérités éternelles et fondement* (1981), PUF, Paris, 1991²; *Descartes et l'onto-théologie*, in «Bulletin de la Société française de philosophie», LXXVI (1982), pp. 117-171; *Marion 1986; Questions cartésiennes. Méthode et métaphysique*, Paris, PUF, 1991; *Questions cartésiennes II. Sur l'ego et sur Dieu*, PUF, Paris, 1996; *Sur la pensée passive de Descartes*, Paris, PUF, 2013.

dei maggiori del secolo scorso, insieme a quello di autori quali Pierre Garin, Timothy J. Cronin e, Norman J. Wells.

Il suo fondamentale apporto si estende difatti, limitandomi al nucleo essenziale, a quattro questioni: la questione dell'analogia; la questione della metafisica; la questione dei nomi divini; la questione della sostanza. Si tratta di tematiche capitali che in questa sede, per ragioni di spazio, non mi è possibile ripercorrere a dovere. Mi soffermerò, infatti, solo su una di esse, sia per la sua importanza, sia perché, forse, a differenza delle altre, ha suscitato meno attenzione all'interno del dibattito storiografico successivo.

Mi riferisco, in particolare, alla questione della metafisica, oggetto, peraltro, del primo capitolo de *Le prisme métaphysique de Descartes*.

II.

Il punto di partenza dell'indagine di Marion sul concetto cartesiano di metafisica è costituito dalla stessa accezione del termine che si ritrova, in Descartes, sin dalle lettere del 1630 a Mersenne sulle verità eterne:

Pensai-je avoir trouvé comment on peut démontrer les vérités métaphysiques, d'une façon qui est plus évidente que les démonstrations de Géométrie².

Poiché la metafisica è qui intesa come scienza che sorpassa le altre scienze («Dieu est une cause dont la puissance surpasse les bornes de l'entendement humain»³), Marion vi ritrova il concetto aristotelico di *philosophia prima*, o meglio, l'etimologia della *philosophia prima* quale scienza che si eleva, in quanto prima, al di sopra delle altre scienze teoriche.

Si tratta di un'etimologia largamente diffusa nella scolastica degli anni di Descartes, come lo stesso Marion dimostra attraverso il reperimento di numerosi testi:

² AT I 144; B 30, p. 144.

³ AT I 150; B 31, p. 150.

[...] Hinc factum est; ut scientia ipsa, quæ his libris traditur, simplici nomine appellari soleat a Recentioribus *Metaphysica*, quasi *post-naturalium* aut *Supranaturalium scientia*, cum ab Aristotele sæpe appellatur prima philosophia⁴.

[...] Ex quo etiam *metaphysica* nominata est; quod nomen non tam ab Aristotele, quam ab ejus interpretatibus habuit; sumptum vero est ex inscriptione quam Aristoteles suis *Metaphysicæ* libris præscripsit, videlicet τῶν τετάρτῃ φυσικῶν, id est, de his rebus, quæ scientias seu res naturales consequuntur⁵.

[...] hanc *scientiam transphysicam* seu postphysicam vocavit [*sc.* Aristotele]⁶.

[...] quia *Physicam* ordine doctrinæ sequitur, sive quia illam prætergreditur⁷.

[...] Tandem appellatur *Metaphysica*, id est post-naturalis scientia, seu disciplina rerum res naturales consequentium⁸.

Difatti Descartes, in linea con questa tradizione, scrive: «La métaphysique se définit et se constitue par l'acte même de transgresser toute autre science»⁹. Questo non solo nel 1630, ma anche nel 1647, nella *Lettre-Préface* dei *Principes de la philosophie*, quando la metafisica

⁴ P. Fonseca, *Commentarii in libros metaphysicorum Aristotelis Stagiritæ*, 4 voll., Coloniae, Sumptibus Lazari Zetzneri, 1615-1619, rist. anast. : Hildesheim, G. Olms, 1964 (= *Metaphysica*), Proem., 8, vol. I p. 35, cit. in *Marion 1986*, p. 24, n. 20.

⁵ DM, I, 1, Proem., ed. Vivès XXV 2b, cit. in *Marion 1986*, pp. 24-25, n. 21.

⁶ DM, I, 4, 13, ed. Leon. XXV 29a, cit. in *Marion 1986*, pp. 24-25, n. 21.

⁷ Eustachius a S. Paulo, *Summa philosophiæ quadripartita*, Parigi, apud Carolum Chastellain 1609 (= *Summa philosophiæ*), *Metaphysica*, *Præfatio*, 1, p. 1., cit. in *Marion 1986*, p. 25 nota 22.

⁸ Abra de Raconis, *Summa totius philosophiæ : id est, logica, ethica, physica, metaphysica et horum omnium Compendium*, Coloniae Agrippinæ, ex officina Choliniana, sumptibus Petri Cholini, 1629 (= *Summa totius philosophiæ*), *Metaphysica*, *Præfatio*, p. 1., cit. in *Marion 1986*, p. 25, n. 22.

⁹ *Marion 1986*, p. 25.

cartesiana ha ormai acquisito una fisionomia ben definita: «[...] la vraie Philosophie, dont la première partie est la Métaphysique»¹⁰.

Inoltre, il debito di Descartes nei confronti della tradizione scolastica si rileva, secondo Marion, anche in un secondo carattere che l'autore delle *Meditationes* attribuisce alla metafisica: l'astrazione dalle condizioni sensibili. La metafisica comincia difatti per Descartes allorché la mente si ritrae dai sensi, indirizzandosi verso le «res intelligibiles tantum, atque ab omni materia secretas»¹¹.

È, questo, un altro tratto tipico della metafisica secondo i maggiori autori dell'epoca di Descartes rilevato da Marion, ancora una volta, attraverso numerose citazioni tratte dai principali testi scolastici del tempo:

Tertia est abstractio rei ab omni materia, tam secundum rem, quam secundum rationem, quam abstractionem cernimus in Deo et intelligentiis [...] ¹².

Abstrahit enim hæc scientia de sensibilibus seu materialibus rebus (quæ physice dicuntur, quoniam in eis naturalis philosophia versatur) et res divinas et materia separatas et communes rationes entis, quæ absque materia existere possunt, contemplatur: et ideo metaphysica dicta est, quasi post physicam seu ultra physicam constituta¹³.

[...] metaphysicam esse scientiam quæ ens, in quantum ens, seu in quantum a materia abstrahit secundum esse, contemplatur¹⁴.

[...] ens abstractum a Deo et creaturis statuendum est adæquatum metaphysicæ objectum¹⁵.

¹⁰ AT IX-2 14; B Op I 2228.

¹¹ AT VII 53, B Op I 750.

¹² Pererius, *De Communibus omnium rerum naturalium principis et affectionibus* (1576), Parisiis : apud Micaelem Sonnum, via Iacobeae, sub scuto Basiliensi, 1579 (= *De Communibus*), I, 5, p. 16, ed. 1579, cit. in *Marion 1986*, p. 28, n. 26.

¹³ Suárez, DM, I, Proemium, ed. Vivès XXV 2a, in *Marion 1986*, p. 28, n. 26.

¹⁴ Suárez, DM, I, 3, 1, ed. Vivès, XXV 22b, in *Marion 1986*, p. 28, n. 26.

¹⁵ Abra de Raconis, *Summa totius philosophiæ*, Metaphysica, Præliudium quartum, 2, prop. post., p. 4, in *Marion 1986*, p. 28, n. 26.

Ex his colligi potest hæc Metaphysicæ definitio ut videlicet dicatur scientia theórica de ente reali per se et completo ab omni materia saltem secundum indifferentiam abstracto¹⁶.

Certamente, Descartes allarga in una direzione sconosciuta agli autori scolastici questa nozione di metafisica: essa non astrae solo dalle cose sensibili, ma si spinge sino ad *abducere mentem a sensibus*¹⁷. Ma questa estensione, lungi dall'attenuare la continuità della concezione cartesiana della metafisica con quella scolastica, la rinforza:

Les occurrences cartésiennes de 'métaphysique', quelque rares et éparses qu'elles soient, retrouvent donc une réelle cohérence sitôt qu'elles sont rapportées aux déterminations aristotéliciennes, mais aussi scolaires, admises par les contemporains de Descartes. Ainsi, dès 1630, Descartes reprend-il à son compte l'ambition d'Aristote, en E1, de constituer une science outrepassant la physique et les mathématiques; il reprend aussi l'abstraction comme l'acte privilégié pour transgresser les deux sciences secondes, et il en élargit la puissance par l'*abductio mentis a sensibus*¹⁸.

Questo dato non deve essere in alcun modo trascurato: basti pensare che, nell'*Index scolastico-cartésien* di Gilson, la voce metafisica costituisce solo una piccola sottovoce (solo quattro testi) della voce 'Fi-

¹⁶ Eustachius a S. Paulo, *Summa philosophiæ*, Metaphysica, *Prefatio*, 2, p. 5, in Marion 1986, p. 29, n. 27.

¹⁷ *Synopsis*, B Op I 695 (AT VII 12, ll. 7-8); *Meditationes*, IV, B Op I 751 (AT VII 52, ll. 23-24); *A Mersenne*, 20 aprile 1637, B 104, p. 367 (AT I 350, l. 29-351, l. 2); *A Vatier*, 22 febbraio 1638, B 149, p. 549 (AT I 560, ll. 13-27). Cfr. anche *Discours*, IV, B Op I 67 (AT VII 37 ll. 1-5) e, l'aggiunta: «ex eo est quod nunquam animum a sensibus abducant, et supra res corporeas attollant» in R. Descartes, *Specimina Philosophiæ seu: Dissertatio de Methodo recte regendæ rationis, et veritatis in scientiis investigandæ: Dioptrice, et Meteora. Ex gallico translata et ab auctore perlecta, variisque in locis emendata*, Amstelodami, apud Ludovicum Elzevirium, 1644, rist. anast.: Lecce, Conte, 1998, a cura di J.-R. Armogathe e G. Belgioioso, p. 34.

¹⁸ Marion 1986, p. 33.

losofia¹⁹. Ma è proprio in tal modo che si genera la questione decisiva, secondo Marion: una volta dimostrato, cioè, che il termine ed il concetto di metafisica intervengono nel *corpus* cartesiano, occorre difatti chiarire quale sia il concetto propriamente cartesiano di metafisica:

Sur ce sol désormais assuré peut s'annoncer enfin la question décisive: puisque intervient bien «métaphysique» dans le *corpus* cartésien, comment s'y trouve proprement compris le concept de métaphysique?²⁰

Il che significa misurare, precisamente «grâce a ces similitudes, les dissimilitudes qui provoquent les décisions proprement cartésiennes», ovvero «s'interroger sur l'identité de la métaphysique instaurée en 1641 par les *Meditationes*»²¹. Ora, secondo Marion:

Or, c'est précisément ici que le déplacement s'accomplit le plus indiscutablement, puisque Descartes dénie expressément aux *Meditationes* le titre de *metaphysicæ*. L'originalité des *Meditationes* tient à ceci, qu'elles *ne sont pas metaphysicæ*²².

Si tratta, sostiene Marion, di un fatto mascherato dalla traduzione francese delle *Meditationes*, che De Luynes rende appunto *Méditations métaphysiques*, ma anche, almeno in parte, da Descartes stesso, che, come avremo modo di ripetere più avanti, presenta a più riprese le *Meditationes* come «ma métaphysique». Tuttavia, è Descartes stesso che, per due volte, espone con nettezza i motivi che lo interdicano nel qualificare le *Meditationes* come «metaphysicæ». Questo, nelle

¹⁹ Cfr. E. Gilson, *Index scolastico-cartésien*. Seconde édition revue et augmentée seule autorisée par l'auteur (1913), Paris, Vrin, 1979, textes nn. 358-361. Nell'aggiornamento dell'opera di Gilson condotto nel *Nouvel Index scolastico-cartésien*, a cura del sottoscritto, con la collaborazione di S. Agostini, C. Catalano e I. Coluccia, la voce «metaphysica» tiene largamente conto della documentazione testuale offerta da Marion.

²⁰ *Marion 1986*, p. 33.

²¹ *Marion 1986*, p. 34.

²² *Marion 1986*, p. 34.

due lettere di invio a Mersenne delle *Meditationes*, datate entrambe 11 novembre 1640:

J'ai envoyé dès hier ma Métaphysique à M. de Zuylichem pour vous l'adresser; mais il ne l'enverra que dans huit jours, car je lui ai donné ce temps pour la voir. Je n'y ai point mis de titre, mais il me semble que le plus propre sera de mettre Renati Descartes Meditationes de prima Philosophia; car je ne traite point en particulier de Dieu et de l'Ame, mais en général de toutes les premières choses qu'on peut connaître en philosopant²³.

Je vous envoie enfin mon écrit de Métaphysique, auquel je n'ai point mis de titre, afin de vous en faire le parrain, et vous laisser la puissance de le baptiser. Je crois qu'on le pourra nommer, ainsi que je vous ai écrit par ma précédente, Meditationes de prima Philosophia; car je n'y traite pas seulement de Dieu et de l'Ame, mais en général de toutes les premières choses qu'on peut connaître en philosopant par ordre²⁴.

Secondo l'ipotesi di Marion, questi testi attesterebbero in maniera inequivocabile una decisione terminologica costante, da parte di Descartes, che è, a un tempo, a favore di *philosophia prima*, e a detrimento di *metaphysica*:

Il s'agit donc d'une decision nette et constante, au detriment de *métaphysique/metaphysica*, et en faveur de la *philosophie première/prima philosophia*, au sens strict de la filosof...a prèth et suivant la nomenclature d'Aristote²⁵.

Questa scelta lessicale induce una questione senza rispondere alla quale la scelta di Descartes, per quanto netta, resterebbe insignificante: perché una tale scelta, appunto, da parte di Descartes? Secondo l'ipotesi

²³ AT III 235; B 284, p. 1324.

²⁴ AT III 240; B 285, p. 1328.

²⁵ Marion 1986, p. 35-36.

di Marion, il fatto è che Dio e l'anima esauriscono, in Descartes, il campo della metafisica e, conseguentemente, si richiede una nuova disciplina che abbia per oggetto, essa sola, tutte le prime cose, quali esse siano:

Puisque Dieu et l'âme épuisent pour Descartes le champ de la métaphysique, l'élargissement de ce champ postule aussitôt une nouvelle discipline – la philosophie première, qui porte, elle seule, sur *toutes* les premières choses, quelles qu'elles soient et quelle qu'en soit la primauté²⁶.

In questo modo:

[...] la philosophie première outrepassa la métaphysique en s'étendant à *toute* primauté; ainsi est-elle universelle en tant que première²⁷.

La *primauté* in questione è quella nell'ordine della conoscenza. Il punto è capitale, in quanto determina una reinterpretazione della stessa *primauté* che viene staccata da ogni ambito ontologico (sia di Dio e dell'anima, sia dell'ente in generale) e collocata puramente sull'ordine della conoscenza: di conseguenza, la filosofia prima non desumerà la sua *primauté* da determinate regioni dell'ente supposte intrinsecamente prime (Dio, l'anima, le intelligenze separate), né dall'ente in quanto tale, poiché, una volta entrato in scena l'*ordo cognoscendi*, l'ente non entra più in gioco.

Una tale concezione della metafisica è ratificata dalla definizione della *Lettre-Préface ai Principes*:

[...] La vraie philosophie dont la première partie est la Métaphysique, qui contient les principes de la connaissance²⁸.

²⁶ Marion 1986, p. 37.

²⁷ Marion 1986, p. 38.

²⁸ AT IX-2 14; B Op I 2228.

Definizione capitale, che, via Clauberg, giungerà sino a Wolff, e sarà assunta in proprio anche da Kant. Così, lungi dal rimettere in questione il primato della filosofia prima, la scelta terminologica di ‘metafisica’ la conferma, alla luce del nuovo concetto di *primauté*. In questo modo, «Descartes pense la métaphysique comme philosophie première, parce qu’il modifie de fond en comble l’essence de la primauté»²⁹.

Per comprendere l’importanza di una tale decisione è necessario misurarne la portata concettuale e, a tal fine, riportare la definizione cartesiana di filosofia alle definizioni precedenti, sia di metafisica, sia di filosofia prima.

È qui che l’analisi marioniana del *background* scolastico della filosofia di Descartes si fa più intensa. Il paragrafo 4 del capitolo I del *Prisme* contiene un contributo decisivo alla ricostruzione delle differenti definizioni di metafisica e di filosofia prima della scolastica dell’età moderna, del tutto assente nell’ambito della storiografia cartesiana, ivi compreso l’*Index scolastico-cartésien* di Gilson.

Dalle analisi di Marion risulta con evidenza che, nei contemporanei di Descartes, è largamente diffusa una tesi: la *metaphysica* ha per oggetto sia gli enti più nobili, sia l’ente in quanto ente. Le due scienze che in Aristotele sono distinte, o, comunque, non riunite sotto un titolo comune, ossia la *philosophia prima* che ha per oggetto gli enti più divini, e ‘quella scienza’ che ha per oggetto l’ente in quanto ente, sono senz’altro unificate sotto l’unico nome di ‘metafisica’.

Così, in Suárez:

[...] Hæc scientia [...] tractat [...] de nobilissimis entibus et de universalissimis rationibus entis et maxime abstractis³⁰.

Nell’affermare, così esplicitamente, l’unità specifica della metafisica, Suárez utilizza però, nondimeno, una distinzione terminologica:

²⁹ Marion 1986, p. 43.

³⁰ Suárez, DM, I, 4, 2, ed. Vivès XXV 26b, cit. in Marion 1986, p. 43, n. 42.

Nihilominus asserendum est cum communi sententia, metaphysicam simpliciter esse unam scientiam specie. Hæc enim videtur clara mens Aristotelis in toto prooemio, seu c. 1 et 2, lib. I Metaph., ubi semper de hac scientia tamquam de una specie loquitur, eique tamquam uni et eidem attribuit nomina et attributa, quæ partim illi conveniunt, secundum quod versatur circa Deum et intelligentias; sic enim vocatur theologia, seu scientia divina, et prima philosophia; partim ut versatur circa ens in quantum ens, et prima attributa, et principia eius, qua ratione dicitur scientia universalis et metaphysica. *Sapientia* autem vocatur, quatenus hæc omnia complectitur, et prima principia, primasque rerum causas contemplatur³¹.

In breve, posta l'unità specifica della metafisica quale scienza, per Suárez la filosofia prima (in questo, sinonimo di teologia e scienza divina) indica la scienza che ha per oggetto Dio e le intelligenze; la metafisica (in questo, sinonimo di scienza universale) indica la scienza che ha per oggetto l'ente in quanto ente. È proprio qui che si situa la differenza capitale fra Descartes e Suárez. Infatti, se per Suárez la *philosophia prima* non concerne che Dio e le intelligenze, per Descartes è la metafisica ad avere per oggetto gli enti più nobili (Dio e l'anima), mentre la filosofia prima ha per oggetto le prime cose che possono conoscersi filosofando con ordine.

In tal modo, la metafisica, che per Suárez copre un dominio universale dell'ente (l'ente in quanto ente), per Descartes investe un dominio più particolare (Dio e l'anima); e la filosofia 'prima', che per Suárez copre un dominio particolare dell'ente (Dio e le intelligenze), per Descartes investe un dominio più in generale. In sostanza:

Tout se passe comme si Descartes ne reprenait le couple suárezien de *prima philosophia/metaphysica* que pour en inverser les caractéristiques: la première devient universelle et non théologique, la seconde devient particulière et théologique³².

³¹ Suárez, DM I, 3, 9, ed. Vivès XXV 24b.

³² Marion 1986, p. 46.

Ad essere ridefinita, qui, è la *primauté* della filosofia prima, stabilita non dall'ordine dell'essere, ma dalla conoscenza e, insieme, dall'universalità. Un tale ribaltamento, secondo Marion, merita tanto più attenzione quanto più contraddice l'uso dei contemporanei di Descartes. Oltre che in Suárez, infatti, è largamente attestata nella gran parte degli autori scolastici dell'epoca anche l'identificazione dell'oggetto della filosofia prima agli enti più nobili e dell'oggetto della metafisica all'ente in quanto ente. Alcuni degli esempi addotti da Marion lo attestano in modo cristallino:

Dissentiunt de re propositia Philosophi; alii enim Deum, alii substantias separatas, alii substantiam in communi, alii ens finitum quod vocant prædicamentale, objectum esse Metaphysicæ contendunt: sed hi omnes non satis amplum illud assignant, ut patebit. [...] Est igitur longe verisimilior communis sententia: Objectum per se et adæquatum Metaphysicæ (de eo enim, non vero de objecto per accidens, aut partiali proposita quæstio intelligenda est) esse *ens reale, per se, completum, commune Deo et rebus creatis* [...]³³.

[...] hæc Metaphysicæ definitio, ut videlicet dicatur theoretica de ente reali per se et completo ab omni materia saltem secundum indifferentiam abstracto³⁴.

[...] nomine primæ philosophiæ [...] cum de præstantissimis rebus, Deo nempe et angelis, verba faciat³⁵.

La posizione di Descartes non è, tuttavia, senza antecedenti. C'è infatti un autore³⁶ che aveva invece inteso la filosofia prima come

³³ Eustachius a S. Paulo, *Summa philosophiæ*, Metaphysica, Præfatio, 2, p. 3, cit. in *Marion 1986*, p. 47, n. 46.

³⁴ Eustachius a S. Paulo, *Summa philosophiæ*, Metaphysica, Præfatio, 2, p. 5, cit. in *Marion 1986*, p. 47, n. 46.

³⁵ Abra de Raconis, *Summa totius philosophiæ*, Metaphysica, Præfatio, p. 1, cit. in *Marion 1986*, p. 46, n. 44.

³⁶ La cui originalità era stata richiamata già da E. Vollrath, cui *Marion 1986*, p. 46, n. 9, si richiama esplicitamente: cfr. E. Vollrath, *Die Gliederung der Metaphysik in eine*

universale: Benito Pereira, nel *De communibus omnium rerum naturalium principiis et affectionibus libri quindecim* (1576). Qui, infatti, senz'altro, Pereira sostiene che l'oggetto della filosofia prima sono le proprietà trascendentali ed universali, mentre l'oggetto della metafisica sono le intelligenze:

[...] Necessè est duas scientias distinctas inter se. Unam quæ agat de transcendentibus et universalissimis rebus. Alteram quæ de intelligentiis. Illa dicitur prima Philosophia et scientia universalis, hæc vocabitur proprie Metaphysica, Theologia, sapientia, divina scientia [...] ³⁷.

La tesi di una possibile influenza di Pereira su Descartes su questo punto è sostanziata dal fatto che, come dimostrato da Giovanni Crapulli, è noto che Descartes conoscesse lo stesso, poiché è da lui che desume il sintagma di *Mathesis universalis*³⁸. Ma, al di là dell'effettiva influenza storica, Marion insiste sulla convergenza tematica: la *primaute* della filosofia prima resta definita non dalla nobiltà del suo oggetto, ma dalla sua universalità. Tuttavia, secondo Marion, la convergenza di Descartes con Pereira è solo molto parziale, puramente nominale. Per Pereira, difatti, la filosofia prima ha per oggetto le determinazioni trascendentali dell'ente, dunque, in ultima istanza, l'ente in quanto ente. La sua universalità, pertanto, dipende dall'universalità delle determinazioni dell'ente stesso. In questo modo, da un lato, Pereira anticipa la scienza che dopo Goclenius e con Clauberg prenderà il nome di ontologia, ma, dall'altro, difende una posizione che non è differente da quella di Suárez. Se, infatti, la terminologia contraddice quella di Suárez, sul piano concettuale le due posizioni sono per l'essenziale convergenti. Si comprende, allora, come la scelta cartesiana del termine di *philosophia*

Metaphysica generalis und eine Metaphysica specialis, «Zeitschrift für philosophische Forschung», XVI (1962), n. 2, p. 259-284.

³⁷ Pereira, *De Communibus rerum*, I, 6, p. 23.

³⁸ G. Crapulli, *Mathesis Universalis. Genesi di un'idea nel XVI secolo*, Roma, Edizioni dell'Ateneo, 1969.

prima a scapito di *metaphysica* nasconda un disaccordo concettuale radicale con Pereira (e con Suárez).

Descartes non ha ripreso il nome utilizzato da Pereira se non per eliminare compiutamente la questione che voleva consacrarvi Pereira: la questione dell'ente in quanto ente³⁹.

III.

L'importanza delle indagini di Marion, che non ho potuto riassumere qui se non a grandi tratti, risiede almeno a due livelli.

In primo luogo, direttamente, per la chiarificazione del contesto scolastico: la ricerca di Marion offre infatti una ricognizione pressoché esaustiva sulla nozione di metafisica in alcuni fra i principali autori della scolastica dell'epoca cartesiana. In secondo luogo, l'analisi storica di Marion risulta determinante anche indirettamente, ossia per l'interpretazione che, sulla base di essa, è offerta in rapporto al problema capitale dei rapporti fra Descartes e la storia della metafisica. In un contributo intitolato *Descartes appartiene alla storia della metafisica?*, il suo più vicino allievo, Vincent Carraud ha ribadito con argomenti di peso come l'indagine sul termine *ante quem* (come pure su quello *post quem*) sul concetto cartesiano di metafisica non abbia una funzione meramente storica, ma consenta di misurare precisamente un punto concettuale: ovverosia, precisamente, l'appartenenza di Descartes alla metafisica, lungamente data per scontata dalla storiografia tradizionale e messa finalmente in questione dalle indagini di Marion⁴⁰.

Esiste, tuttavia, almeno un punto dell'analisi di Marion che mi sembra sollevare alcune difficoltà. Mi riferisco alla tesi secondo cui la scelta cartesiana del termine di *filosofia prima* sarebbe operata a

³⁹ Marion 1986, p. 53.

⁴⁰ V. Carraud, *Descartes appartiene alla storia della metafisica?*, in J.-R. Armogathe – G. Belgioioso, G. (a cura di), *Descartes metafisico. Interpretazioni del Novecento*, 1994, p. 165-177.

detrimento di quello di *metafisica*⁴¹. Come si è visto, Marion basa una tale affermazione soprattutto su due testi, le due lettere di invio a Mersenne delle *Meditationes*, datate 11 novembre 1640. Ora, però, se si rileggono questi due testi, mi pare che essi non dicano precisamente ciò che Marion attribuisce ad essi, poiché attestano bensì una scelta a favore di filosofia prima, ma non anche che tale scelta sia operata a detrimento di ‘metafisica’. Descartes si limita a sostenere che, poiché le *Meditationes* non trattano «pas seulement de Dieu et de l’Ame, mais en général de toutes les premières choses qu’on peut connaître en philosophant par ordre», allora esse si chiameranno di *philosophia prima*, ma non aggiunge che per questa – o altre ragioni – esse non dovranno chiamarsi di «metaphysica».

Il testo di Descartes, cioè, non presenta come esclusiva, anzi, neppure presenta, *tout court*, l’alternativa che Marion individua fra *philosophia prima* e *metaphysica*. La scelta cartesiana del termine di *philosophia prima* non è dunque, almeno testualmente, come invece sostiene Marion, «au détriment» di *metaphysica*.

Al contrario, resta possibile che Descartes abbia pensato le *Meditationes* di ‘filosofia prima’ come delle meditazioni ‘metafisiche’ e che si sia limitato ad usare il primo termine non per escludere il secondo, ma per la semplice ragione che lo considerava, secondo una tradizione largamente attestata, come equivalente. L’ipotesi è confermata non solo dal fatto, che Marion pur rileva, che Descartes chiami a più riprese le *Meditationes* ‘*ma métaphysique*’⁴², ma anche da un dato che le indagini di Marion non documentano: il fatto che il nome di *Meditationes metaphysicæ* sia stato utilizzato precisamente da Descartes per designare la sua opera. Lo attesta, incontrovertibilmente, un passo dell’articolo XXX della *Prima pars* dei *Principia Philosophiæ*:

⁴¹ Marion 1986, p. 45.

⁴² Marion 1986, p. 34, n. 34.

Nec opus est ista pluribus verbis hoc in loco persequi, quoniam in Meditationibus Metaphysicis jam utcunque tractata sunt, et accuratior eorum explicatio ex sequentium cognitione dependet⁴³.

Il nome di *Meditazioni metafisiche*, prima di essere il titolo dato dal duca De Luynes alla traduzione francese delle *Meditationes* nel 1647 (e di lì in poi avallato dagli editori successivi, a partire da Claude Clerselier e René Fedé), è una variante d'autore.

Mi pare dunque che i dati testuali non consentano in alcun modo di individuare nella scelta cartesiana del nome di '*philosophia prima*' una scelta esclusiva del termine 'metafisica'. Certamente, questo pone il problema di un'esegesi alternativa, rispetto a quella proposta da Marion, delle due lettere a Mersenne sopra menzionate. Descartes vuole forse escludere un titolo quale *Meditationes de Deo et de anima*?

Si resta, qui, nel campo delle ipotesi. Quel che è certo, mi sembra, è che la ridefinizione cartesiana del concetto di filosofia prima, quale indagine sulle prime cose che si possono conoscere filosofando per ordine, e certamente per questo esclusiva di ogni indagine che abbia per oggetto l'ente (sia una regione particolare, sia una regione universale), non mi sembra necessariamente legata ad una scelta terminologica operata ad esclusione dell'utilizzazione del nome di metafisica.

Descartes ha visto davvero l'opposizione esclusiva che gli attribuisce Marion? O non potrebbe forse darsi, più semplicemente, che quella di Descartes segni, a un tempo, una ridefinizione del concetto di filosofia prima e di metafisica e che l'opzione a favore del termine di 'filosofia prima' costituisca l'espressione, più che di un'opzione a detrimento, di una sottodeterminazione teorica del concetto e del termine di metafisica?

Data de registro: 12/09/2016

Data de aceite: 26/10/2016

⁴³ AT VIII-1 17; B Op I 1732.

Deus sem Ser e Ser divino

*Rubens Garcia Nunes Sobrinho**

Resumo: Este artigo tem como escopo cotejar a tese da irreducibilidade da teologia de Jean-Luc Marion com a ontologia platônica. No ensaio “Deus sem Ser”, Jean Luc Marion postula a absoluta liberdade e transcendência de Deus em relação todas as determinações ontológicas, incluindo a condição primeira que torna todas as demais determinações possíveis: o fato do Ser. As implicações da teoria das imagens e da distinção entre *ídolo* e *ícone* no estatuto do divino em Platão colocam em questão a tese da irreducibilidade teológica. Tendo em vista uma contraposição entre a teologia irreducível ao conceito de Ser de Marion e a ontologia platônica, o artigo examina a distinção semântica entre *ídolo* e *ícone* e a conexão que serve de base à “destituição metafísica”. O artigo revê a ontologia platônica mediante a proposta epistemológica de um “pensar por imagens” como mediação entre o divino e o humano.

Palavras-chave: Ídolo. Ícone. Ser.

God without Being and divine Being

Abstract: This article aims to cross-check the irreducibility thesis of Jean-Luc Marion’s theology with the platonic ontology. In his essay “God without Being” Jean-Luc Marion postulates the absolute freedom and God’s transcendence in relation to all the ontological determinations, including the primary condition that makes all the other possible determinations the “fact of the Being”. The implications of the Theory of Images and the distinction between “idol” and “icon” in the role of the divine in Plato call into question the theological irreducibility thesis. In view of a contrast between the irreducible theology to the concept of Being in Marion and the platonic ontology, the article examines the semantic dis-

* Doutor em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor do Instituto de Filosofia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Responsável pelo Núcleo de Estudos de Filosofia Antiga (NEFAH) do IFILO/UFU. *E-mail:* rgns11@gmail.com.

inction between “idol” and “icon” and the connection that forms the basis of the “metaphysical destitution”. The article reviews the platonic ontology through the epistemological proposal of a “thinking through images” as a mediation between the divine and the human.

Keywords: Idol. Icon. Being.

Dieu sans Être et Être divine

Résumé: Cet article vise à comparer la thèse de l’irréductibilité de la théologie de Jean-Luc Marion avec l’ontologie platonicienne. Dans son essai «Dieu sans être» Jean-Luc Marion postule la liberté absolue et la transcendance de Dieu par rapport à toutes les déterminations ontologiques, y compris la condition première qui fait de toutes les autres déterminations possibles le «fait de l’être». Les implications de la théorie des images et la distinction entre «idole» et «icône» dans le rôle du divin chez Platon posent en question la thèse de l’irréductibilité théologique. Compte tenu d’une opposition entre la théologie irréductible au concept de l’Être de Marion et l’ontologie platonicienne, l’article examine la distinction sémantique entre idole et icône et la connexion qui sous-tend le «déstitution métaphysique». L’article passe en revue l’ontologie platonique à travers la proposition épistémologique d’une «pensée par images», comme une médiation entre le divin et l’humain.

Mots-clés: Idole. Icône. Être.

Introdução

Em um trabalho já clássico, *Deus sem ser*, J. L. Marion coloca as categorias e os limites do pensar em questão, particularmente, a Metafísica entendida como a teoria do ser que fundamenta todos os seres. Não se trata, segundo ele, de colocar em questão a existência de Deus, mas de se questionar a pretensão de se pensar Deus como o Ser que determina e define todos os seres. A determinação metafísica de Deus é posta em cheque e Marion explicita a necessidade de se identificar uma modalidade não metafísica de pensamento de Deus e enquadrá-la no que chama de “déstuição metafísica”.

O âmbito da reflexão da destituição metafísica se opõe à desconstrução empreendida pelos pós-modernos, particularmente Heidegger, à concepção aristotélica de Deus como o primeiro motor imóvel e fundamento último de todos os seres e à concepção tomista de Deus como *Causa Sui*. Para se pensar Deus fora do horizonte da metafísica e superá-la, é preciso adotar a teologia como nova modalidade do pensar. Para tanto, Marion explicita a diferença entre ídolo e ícone de modo a circunscrever e identificar a crítica pós-moderna da metafísica como *idolatria*.

A irredutibilidade da teologia implica um excesso que se sobrepõe a todo conceito e à própria faculdade racional de fabricar conceitos. A superação da aprioridade dos conceitos encontra operacionalidade numa atitude de distanciamento. A metáfora espacial da distância marca a impossibilidade de apreensão conceitual de Deus e estabelece a diferença radical entre Deus e o humano.

O objetivo deste estudo se restringe em cotejar a teologia de Marion com uma leitura recente da ontologia platônica a partir da epistemologia e estatuto das imagens. O detalhamento das múltiplas implicações do ambicioso projeto de superação da metafísica proposto por Marion vai muito além do foco deste trabalho. Para justificar a conciliação entre uma teologia irredutível ao conceito de Ser e a ontologia platônica, me limitarei a esboçar os seguintes pontos: (1) um exame das noções de ídolo e ícone empreendido por Marion e sua conexão com a destituição metafísica; (2) confrontar este exame com o estatuto das imagens na filosofia de Platão e (3) apontar uma redefinição da ontologia platônica de modo a propor um “pensar por imagens” como mediação entre o divino e o humano. É o que passarei a fazer em seguida.

1. Ícone e ídolo, na teologia de Marion

A abordagem da noção de ídolo só pode ser feita em relação ao seu contraponto: o ícone. *Eidōlon* pressupõe o esplendor grego do visível, de cuja policromia emerge a polissemia do divino, enquanto o *eikon*, concentra o Único Um.

Tanto ídolo como o ícone indicam somente seres particularizados, ou seja, modalidades de ser para os seres. Como signo do divino, o ídolo encena o suporte de um espectro visível. Variações no modo de visibilidade correspondem a modos de apreensão e de recepção variáveis do divino.

Em sua etimologia, o ídolo implica aquilo que se apresenta ao olhar e, como tal, é conhecido enquanto imagem. A raiz de εἶδω é a mesma de οἶδα. Por conseguinte, o ídolo se manifesta ao olhar simultaneamente como imagem e algo reconhecido como tal: representação que prende o olhar.

O efeito produzido pelo ídolo consiste na fascinação hipnótica que domina o olhar mediante a satisfação do seu preenchimento. O ídolo congela e ofusca o olhar no domínio da visibilidade e o cativa instaurando uma dependência mútua que se exaure na própria visibilidade.

É o olhar que faz o ídolo, cuja única função consiste em ser visto, fixado. Como suporte do visível, o ídolo não é um fim em si mesmo, mas sempre aponta para uma função que remete à anterioridade e primazia do olhar que o visa.

Por outro lado, diante do ídolo, a primeira intenção do olhar é a remissão ao divino. Essa primeira intenção do olhar, que penetra o campo do visível, é saciada na fixação que interrompe o fluxo do espetáculo. O ídolo sequestra o olhar da visibilidade ao se apresentar como o primeiro visível, que não pode mais ser penetrado pelo o olhar e o reenvia, como espelho, para si mesmo.

Diferentemente do retrato, o ídolo espelha a imagem do próprio olhar e daquilo que constitui o seu escopo e a sua visada. O esplendor do ídolo apenas reflete o brilho do olhar que descansa em seu ponto de parada. A sua função espetacular ofusca e satura o olhar com o visível, congelando-o. Esta espécie de saciedade do olhar perscrutador mascara o seu próprio reflexo e faz do ídolo um espelho invisível.

Esta outra função especular do ídolo exaure a visada do olhar que nele busca o fim inexorável de seu repouso. Finalidade estática do olhar, o ídolo se desqualifica frente à revelação divina porque sua opacidade não admite nenhum além e, sobretudo, não enseja o “invisível”. Tal função

especular reduz o divino à dimensão visível própria ao olhar que o fixa e contempla. O templo é a medida idolátrica para a manifestação divina que cada olhar é capaz de suportar. O ídolo circunscreve o divino à medida do olhar humano e seu único referente é a experiência da presentificação de um modo humano de ver o divino.

Se o ídolo se apresenta em um espetáculo estético, ao mesmo tempo em que mascara seu papel de espelho invisível do olhar, a maior idolatria ocorre no âmbito do ídolo conceitual. O conceito consigna e subsume a um signo a própria capacidade humana de abstração de traços de comuns a uma multiplicidade. Como afirma Marion, *quando um pensamento filosófico expressa um conceito daquilo que ele nomeia como “Deus”, este conceito funciona exatamente como um ídolo.* (MARION, 2012, p. 16).

O conceito atrai o pensamento para um ponto fixo, mas oculta seu papel de espelho invisível e onde o pensamento espera encontrar seu alvo acaba por encontrar-se a si mesmo, congelado em um conceito idólatra de Deus. A medida do conceito não provém de Deus, mas tão somente da visada do intelecto que julga a si mesmo.

2. O ícone e o invisível

Ao contrário do ídolo, o ícone não deriva da visão, mas engendra uma a partir de uma similitude. Εἶκον significa *parecer, assemelhar e*, por isso, o ícone não aparece ao olhar, mas obriga o olhar a perscrutar no visível uma similitude invisível. No ícone, o invisível se inscreve no visível porque este procede daquele. Assim, o invisível instaura-se no visível de modo que seja inferido a partir do visível.

O ícone induz o olhar a ultrapassar a si mesmo através do visível e o convida a inferir o invisível num movimento infinito. A divindade invisível não se faz visível a não ser em termos de οὐσία, do inteligível inferido a partir do visível. O ícone possui um estatuto teológico porque a οὐσία não se identifica com o ente, ou com o sujeito da predicação, ο ὑποκείμενον, mas se faz inteligível como *hypostasis*, como inscrição subjacente da intenção.

A Deus ninguém nunca viu (Θεὸν οὐδεὶς ἑώρακεν πώποτε, Jo. 1,18). Ele se revelou. Por isso, Marion lembra que Cristo é o ícone do Deus invisível (ὅς ἐστὶν εἰκὼν τοῦ θεοῦ τοῦ αοράτου, Col. 1.18). Mas, embora Marion não tenha prosseguido no contexto do passo, a causalidade intencional criadora se infere a si mesma deste ícone do Deus invisível que nos capacitou (ικανώσαντι, 1,12).

No ícone, visível e invisível, coexistem na distância do aprofundamento infinito mediante a intenção do invisível se desdobrar no visível pela graça. O único meio conceitual inteligível para o ícone é a desmedida do infinito. Por essa razão, Descartes identifica a ideia de Deus com a ideia de Infinito. “Para ter uma ideia verdadeira do infinito ele não se deve de nenhum modo ser compreendido, uma vez que a própria incompreensibilidade está contida na razão formal do Infinito” (Quintas Respostas, VII, 368, 2-4).

A hermenêutica do ícone implica que o invisível só se inscreve na visibilidade mediante a intenção. Nenhum conceito pode subsumir a desmedida do infinito e toda pretensão ao conhecimento conceitual absoluto denuncia o domínio da idolatria.

Por outro lado, a abolição da diferença ontológica implica a impossibilidade absoluta de se pensar. Todavia, justamente a incapacidade de se pensar – quando se trata de pensar Deus – não indica, segundo Marion, nenhuma absurdidade, uma vez que a diferença ontológica reduz a desmedida infinita de Deus ao métron humano. O impasse sugere que a impossibilidade de se pensar que decorre da abolição da diferença ontológica representa tão somente a impossibilidade de se pensar Deus enquanto Ser. Os sistemas que buscam fazê-lo constituem o último dos ídolos.

Como se poderia pensar ou falar de Deus fora do conceito? A resposta inequívoca é dada pela revelação: Deus é *Ágape* aquele que permanece no amor em Deus permanece (ὁ θεὸς ἀγάπη ἐστίν, καὶ ὁ μένων ἐν τῇ ἀγάπῃ ἐν τῷ θεῷ μένει 1 Jo. 4:8). Por que o amor permite que se pense Deus sem reduzi-lo à diferença ontológica? O amor transpõe a questão

do Ser de Deus, ou de quem é Deus, para a questão: “o que é Deus” ou o que é o Amor?

O Amor não se furta às condições de possibilidade do conceito. Deus é não por causa do Ser, mas é incondicionalmente, logo é o amor infinito incondicional. O Amor não está nem no âmbito do limitado nem do indefinido indiferenciado. O amor é o infinito. Só amamos Deus porque ele nos amou primeiro e para responder este amor é necessária e suficiente apenas a vontade, que pode receber ou recusar. Fora do domínio conceitual, Deus ágape não pode ser aprendido, logo não pode ser idolatrado. O Amor de Deus não é uma posse: é um dom gratuito que exclui o ídolo.

3. Ídolo e ícone em Platão

No *corpus* platônico, os fenômenos se exprimem por uma gama de termos como: *phainómenon*, *eidōlon*, *eikōn*, *phántasma*, *mímēma*, *homoiōma* e outras (SEKIMURA, 2009, p. 22 ss.). Mas, Platão hierarquiza o estatuto das imagens. Há uma clara distinção entre *eidōlon*, *phántasma* e *eikōn*. Há imagens que são determinantes no processo do conhecimento, há imagens cujas relações são empobrecidas em relação ao modelo original e há imagens ilusórias que impedem a apreensão da realidade. A distinção entre *eidōlon* e *eikōn* é argutamente exposta por Suzanne Saïd:

Se as duas palavras são formadas a partir de uma mesma raiz „wei“-, somente *eidōlon* por sua origem emerge da esfera do visível, pois é formada sobre um tema „weid“- que exprime a idéia de ver (este tema que deu ao latim „video“, se encontra em grego, no verbo „idein“ „ver“ e no substantivo eidos que se aplica inicialmente à aparência visível). O *eikōn*, do mesmo modo que os verbos *eisko* ou *eikazdo* „assimilar“ ou o adjetivo *eikelos* „semelhante“, se vincula a um tema „weik“- que indica uma relação de adequação ou de conveniência (SAÏD, 1987, p. 310).

O termo *eidōlon* se forma sobre o mesmo tema que origina *Eidos* e *Idéia*, designativos da realidade inteligível e de sua ação causal determinante. A relação entre as imagens e o inteligível invisível é constitutiva. Nesse sentido, como afirma Saïd, existe “*entre o eidōlon e seu modelo uma identidade de superfície e de significante, enquanto a relação entre o eikōn e o que ele representa se situa no nível da estrutura profunda do significado*” (SAÏD, 1987, p. 310).

O *eidōlon* está para o *eikōn*, assim como a cópia da aparência sensível está para a transposição da essência. O *eidōlon* é inerente ao olhar, é o alvo e o ponto de encontro entre o olhar e a silhueta que nada informa acerca das determinações do modelo. Ele é valorizado ou desvalorizado pela relatividade do olhar e sua manifestação, ao modo das imagens dos deuses, implica simultaneamente a presença e a ausência. Sua marca é a do empobrecimento e do afastamento em relação ao modelo original.

Em Platão, *eidōlon* e *phántasma* capturam o espectador que ignora o seu caráter de simulacro e é incapaz de discernir a essência de sua aparência enganadora e ilusória. A aparência visual pressupõe tanto uma ação produtora como uma ação receptora. Um simulacro é uma aparência que não remete para a inteligência de um modelo.

A diferença entre o simulacro e o *eikōn* redundando na questão da simetria. A simetria de um *eidōlon* é apenas a medida ótica que cativa o olhar, ao passo que a simetria do *eikōn* é a simetria real das relações proporcionais. Enquanto o *eidōlon* visível é assimilado à pura aparência manifesta, o *eikōn* manifesta a relação de um registro de realidade visível com um paradigma inevidente.

O *eikōn*, por outro lado, carrega em seu bojo a remissão plurívoca a planos diversos. Ele pode ser o ponto de partida para o conhecimento de relações e determinações sensíveis ou pode remeter à realidade inteligível. No *eikōn*, a inteligência se vale do olhar para ultrapassar a imagem e, mediante a transposição e a homologação de suas relações internas, “saturar-se” gradativamente do inteligível e do invisível no foco das relações somente pensáveis. O visível remete para o inteligível não tanto porque participa deste, mas porque é conquistado e determinado pelo

inteligível. As imagens icônicas constituem o esforço infinito de pensar filosoficamente o invisível, a morte, a alma e os referenciais imóveis exigidos para a compreensão de um mundo caótico.

Por isso, a inteligência se vale de imagens icônicas na tentativa de compreender o invisível e operar a passagem da percepção para a inteligibilidade. Não é por acaso que os mitos filosóficos estão na esfera da crença que possui a pretensão de ser o *lógos* mais verdadeiro: suas imagens são um convite para a inquirição da significação profunda subjacente aos fenômenos cambiantes caóticos.

As imagens míticas convocam a inteligência e o olhar a jamais se fixarem naquilo que é visto e manifesto e ascenderem em direção ao invisível, ao inteligível, até que a luz do relâmpago, subitamente, se acenda pelo movimento psíquico. O mito filosófico é um “pensar por imagens” e é, também, a única modalidade de pensar que não se fixa no visível, mas que convoca para a significação mais profunda, oculta na maior profundidade do oceano do belo.

4. A ontologia platônica como transcendência do Ser

No diálogo *Timeu*, para discorrer sobre a criação do cosmo, Platão estabelece a distinção ontológica:

Temos primeiro que começar por fazer a seguinte distinção: o que é que é sempre sem jamais devir, e o que é que devém sempre, sem jamais ser? É evidente que pode ser apreendido pelo pensamento e ser objeto de explicação o que permanece sempre idêntico. Ao invés, o segundo pode ser objeto da opinião ao termo de uma percepção rebelde a toda explicação racional, que nasce e se corrompe, o que não é realmente jamais. Além disso, tudo o que é engendrado é necessariamente engendrado sob o efeito de uma causa, pois, sem a intervenção de uma causa, nada pode ser engendrado (*Timeu* 27.d-28.a).¹

¹ Ἔστιν οὖν δὴ κατὰ ἐμὴν δόξαν πρῶτον διαιρετέον τάδε: τί τὸ ὄν αἰεί, γένεσιν δὲ οὐκ ἔχον, καὶ τί τὸ γιγνόμενον μὲν 28.a.1 αἰεί, ὄν δὲ οὐδέποτε; τὸ μὲν δὴ νοήσει

O discurso que fala sobre as origens cosmológicas não é um discurso conceitual, mas um discurso imagético. Todo o *Timeu* é um mito razoável (τὸν εἰκότα μῦθον, 29.d-2) que configura a cosmogonia de uma cosmologia racional. A distinção ontológica entre o devir e o Ser imutável pressupõe a ação criadora de uma divindade limitada com características psíquicas antropomórficas. O Demiurgo se extasia com o Belo e a ordem, mas é limitado e incapaz de suprimir a desordem intrínseca ao meio espacial, realidade pré-cósmica que garante a inscrição da ordem na desordem.

O discurso sobre a criação cosmológica opera a redução do divino aos limites do pensamento humano. Todavia, o encontro efetivo do Deus é muito difícil e impossível de ser expresso linguisticamente: “Encontrar o compositor e pai do cosmo exige um esforço e, quando encontrado, é impossível falar dele a todo mundo” (*Timeu*, 29.a)². Toda a atividade demiúrgica criadora, que visa a reprodução estética do belo, é movida por um amor à ordem e à verdade do paradigma eterno e infinito.

No *Fédon*, Platão postula a divisão fundamental entre as formas de todos os seres que existem: de um lado a visível e, de outro, a invisível³. O plano cambiante dos fenômenos constitui a realidade visível, passível de ser apreendida pela percepção, e em cuja multiplicidade cada ser particular pode ser designado pelo mesmo nome, segundo suas determinações essenciais próprias (*Fédon*, 78.d-e). Por outro lado, a *Essência* – passível de ser apreendida somente pelos raciocínios e investigada pelos discursos racionais, é imutável, constante, eterna, pura, sem mistura, una e divina (*Fédon*, 78.d).

μετὰ λόγου περιληπτόν, ἀεὶ κατὰ ταῦτά ὄν, τὸ δ' αὖ δόξη μετ' αἰσθήσεως ἀλόγου δοξαστόν, γιγνόμενον καὶ ἀπολλύμενον, ὄντως δὲ οὐδέποτε ὄν. πᾶν δὲ αὖ τὸ γιγνόμενον ὑπ' αἰτίου τινὸς ἐξ 28.a.5 ἀνάγκης γίγνεσθαι παντὶ γὰρ ἀδύνατον χωρὶς αἰτίου γένεσιν σχεῖν. Tradução modificada a partir de Brisson.

² τὸν μὲν οὖν ποιητὴν καὶ πατέρα τοῦδε τοῦ παντός εὐρεῖν τε ἔργον καὶ εὐρόντα εἰς πάντας ἀδύνατον λέγειν (*Timeu*, 28.c.5).

³ Θῶμεν οὖν βούλει, ἔφη, δύο εἶδη τῶν ὄντων, τὸ μὲν ὀρατόν, τὸ δὲ ἀιδές; (*Fédon*, 79.a.6-7)

O contato da alma com a realidade que existe em si mesma, o modo de ser divino que causa todas as demais realidades, configura uma experiência da qual resulta um *estado* psíquico:

Quando ao contrário, é a alma mesma, somente por si mesma, que conduz seu exame e se enlaça ao que é puro e que existe sempre, que é imortal e sempre semelhante a si? E como ela é aparentada a esta ‘maneira de ser’, ela permanece sempre em sua companhia, cada vez em que, ela mesma concentrando-se em si mesma, isto se torna possível. A sua errância termina: na proximidade destes Seres, em si mesma, ela permanece semelhante a si mesma, já que ela está em contato com os seres. Este estado (*páthēma*) da alma é o que se chama *phrónesis*⁴.

A *phrónesis*⁵ demarca não uma faculdade psíquica, mas uma condição, ou estado, pelo qual a alma tem contato com a realidade divina cuja inteligibilidade emerge de um esforço e enseja uma experiência. A realidade divina está para além da manifestação visível dos fenômenos. Ela afeta o estado da alma na medida em que esta estabelece uma relação, ou parentesco, com o divino.

A *phrónesis* resulta do contato da inteligência com o inteligível. Pela *phrónesis*, a alma satura-se do divino e se torna consonante a ele. Ela é o estado psíquico que possibilita a apreensão do Belo e do Bem. Mas, ao contrário do Belo, a *phrónesis* não possui o privilégio de manifestar-se no esplendor das imagens e suscitar o desejo através delas (*Fedro*, 250.d.5). Alvo de todos os esforços filosóficos, este estado de alma é

⁴ Ὅταν δέ γε αὐτὴ καθ’ αὐτὴν σκοπῆ, ἐκεῖσε οἴχεται εἰς τὸ καθαρὸν τε καὶ αἰεὶ ὄν καὶ ἀθάνατον καὶ ὡσαύτως ἔχον, καὶ ὡς συγγενῆς οὔσα αὐτοῦ αἰεὶ μετ’ ἐκείνου τε γίγνεται, ὅτανπερ αὐτὴ καθ’ αὐτὴν γένηται καὶ ἐξῆ αὐτῆ, καὶ πέπαιται τε τοῦ πλάνου καὶ περὶ ἐκεῖνα αἰεὶ κατὰ ταῦτα ὡσαύτως ἔχει, ἅτε τοιούτων ἐφαπτομένη· καὶ τοῦτο αὐτῆς τὸ πάθημα φρόνησις κέκληται; (*Fédon*, 79.d.1-7).

⁵ Para uma discussão ampla acerca do significado de *phrónesis* em Platão, ver: Dixsaut, M. *Platon et La question de la pensée*, 2000, e Durant, M. *Trois lectures du Phédon de Platon*, 2006.

aquilo pelo qual os filósofos desejam (*epithymouímém*) e se declaram amantes: *a phrónesis*⁶.

Por isso, a *phrónesis*, ao mesmo tempo em que é o valor humano mais elevado, inscreve valor em todas as ações, porque pressupõe a comunhão com o divino. Objeto do ‘apetite’ filosófico, a *phrónesis* representa o amor pelo divino. Se, como afirma Platão, “tudo para o homem depende da alma”, no que concerne “à alma mesma, tudo depende da *phrónesis*” (*Ménon*, 88.d-89.e). Por conseguinte, tudo o que concerne ao humano depende da comunhão (*koinonía*) com o divino.

Em Platão, o Belo opera a instauração de uma relação afetiva que implica a experiência de ser afetado. O Belo possui um estatuto causal na medida em que engendra uma aspiração, um desejo que impele um movimento rumo ao seu alvo. Ponto de parada do desejo, o Belo em si mesmo não pode ser jamais apreendido numa posse, pois está para além da realidade visível. Por isso, o Belo só pode corresponder a um amor que aspira à imortalidade e ao infinito.

Somente mediante o exame discursivo se pode operar a unificação da multiplicidade indeterminada de coisas belas. Esta operação unificadora pressupõe a potência da alma:

Nós afirmamos que há um grande número de coisas belas e de coisas boas, e assim em cada caso, nós as distinguimos pelo *lógos*. (...) E quanto ao belo em si mesmo, assim como em todas as realidades que então estabelecemos como múltiplas, nós o estabelecemos desta vez, ao contrário, segundo uma ideia única de cada uma derivando de uma ideia única, e nomeamos o que foi estabelecido “aquilo que é”⁷.

⁶ ἡμῖν ἔσται οὗ ἐπιθυμοῦμέν τε καὶ φαμεν ἐρασταὶ εἶναι, φρονήσεως (*Fédon* 66.e.2)

⁷ Πολλὰ καλὰ, ἦν δ’ ἐγώ, καὶ πολλὰ ἀγαθὰ καὶ ἕκασταοὔτως εἶναι φαμέν τε καὶ διορίζομεν τῷ λόγῳ.
Καὶ αὐτὸ δὴ καλὸν καὶ αὐτὸ ἀγαθόν, καὶ οὕτω περὶ πάντων ἃ τότε ὡς πολλὰ ἐτίθεμεν, πάλιν αὖ κατ’ ἰδέαν μίαν ἐκάστου ὡς μιᾶς οὔσης τιθέντες, “ὃ ἔστιν” ἕκαστον προσαγορευόμεν.

A inteligência possui a potência de unificar em uma ideia única as determinações essenciais que conferem a existência e as propriedades de uma multiplicidade designadas pelo mesmo nome. Dentre todas as ideias, como operações unificadoras da alma, a ideia do bem é o maior ensino e é por ela que as coisas justas e as outras se tornam úteis e proveitosas⁸.

Por outro lado, a Filosofia é um amor pela verdade e pelo Bem. No processo do conhecimento, a inteligência se vale de imagens para estabelecer hipóteses e ascender a relações somente pensáveis. Nas ciências, a alma se serve de hipóteses como ícones dos princípios que lhes servem de paradigmas. Mas a modalidade mais elevada de inteligibilidade não emprega hipóteses ou mesmo o discurso das ciências. Em vez disso, a inteligência usa a potência discursiva como meio de apreensão do princípio último não-hipotético:

Compreende, então, que para a segunda seção do inteligível, eu quero designar aquilo a que o discurso se liga pela potência dialéctica, considerando hipóteses não como princípios, mas realmente como hipóteses, a saber, como bases para tomar seu élan de modo a chegar até ao não-hipotético, ao princípio de tudo; e sendo ligada a este princípio, ele chega às consequências derivando deste princípio e descendo à conclusão, sem fazer de todo uso de nenhum elemento da percepção; é pelas formas em si mesmas, passando através delas para atingir somente a elas mesmas, que ele encontra sua conclusão nas formas.⁹

⁸ ἐπεὶ ὅτι γε ἡ τοῦ ἀγαθοῦ ἰδέα μέγιστον μάθημα, πολλάκις ἀκήκοας, ἢ δὴ καὶ δίκαια καὶ τὰλλα προσχρησάμενα χρήσιμα καὶ ὠφέλιμα γίνονται.

⁹ Τὸ τοίνυν ἕτερον μάνθανε τμήμα τοῦ νοητοῦ λέγοντά με τοῦτο οὗ αὐτὸς ὁ λόγος ἄπτεται τῆ τοῦ διαλέγεσθαι δυνάμει, τὰς ὑποθέσεις ποιούμενος οὐκ ἀρχὰς ἀλλὰ τῶ ὄντι ὑποθέσεις, οἷον ἐπιβάσεις τε καὶ ὀρμάς, ἵνα μέχρι τοῦ ἀνυποθέτου ἐπὶ τὴν τοῦ παντὸς ἀρχὴν ἴων, ἀψάμενος αὐτῆς, πάλιν αὐτὸς ἐχόμενος τῶν ἐκείνης ἐχομένων, οὕτως ἐπὶ τελευτὴν καταβαίνει, αἰσθητῶ παντάπασιν οὐδενὶ προσχρόμενος, ἀλλ' εἶδεν αὐτοῖς δι' αὐτῶν εἰς αὐτά, καὶ τελευτᾷ εἰς εἶδη. (*República* VI, 511b.1-c.3).

A alma fricciona as imagens do Inteligível, a saber: a linguagem, as definições, os ícones, as visões e as sensações – até que, subitamente, emerja a luz da sabedoria e da inteligência¹⁰. Não obstante, o mais alto objeto de ciência (τὸ μέγιστον μάθημα) é a ideia do Bem. A investigação platônica sobre o Bem transcende a capacidade racional da compreensão, a capacidade de abarcar o Bem no âmbito da inteligência humana.

O Bem não é o bem em nós¹¹, o bem pluralizado nos seres, nem uma essência particular, mas algo que está para além da essência em antiguidade e potência¹². Não sendo essência, o Bem tampouco é o Ser dos seres, ainda que os seres derivem sua existência e sua essência dele. O Bem se mostra para além da verdade e da ciência – assim como o Sol se mostra além dos órgãos sensitivos – especialmente a vista e as imagens que constituem o seu alvo.

Essas assunções implicam que o bem que se pluraliza nos seres não é idêntico à ciência e ao pensamento – pois nos outros domínios o bem absoluto não é idêntico à ciência. Ele se faz mostrar estando além da realidade, como o Sol mostra-se a si mesmo além da luz. Segue-se que o Bem não admite em si mesmo a noção de essência.

Aquilo que está acima da realidade não pode nem ser o real (o que é determinado essencialmente pela *ousía*), nem ser realmente. Se ele existe e não é a essência do real, então deveria ser o não-ser, o que é impossível.

Platão diz que o “ser não real” (não determinado essencialmente) vem depois do “ser real” (determinado essencialmente). Por outro lado

¹⁰ Carta VII 344.b.10.

¹¹ Em seu comentário à *República*, Proclus (1070, p. 85) estabelece a distinção entre o “bem em nós” e o Bem no sentido absoluto: (...) *le Bien est évidemment montré au-delà de l'intellect et de la Science, comme le soleil est au-delà des organes sensitifs et, parmi ces organes, spécialement de la vue. Et par consequence, em vertu de cette assumption, il apparaît que le bien em nous n'est pas non plus identique à la Science et à la pensée, s'il est vrai eu, dans les autres domaines non plus, le Bien au sens absolu n'est pas identique à la Science.*

¹² (*República* 509.b.9) – οὐκ οὐσίας ὄντος ἔτι ἐπέκεινα τῆς οὐσίας πρεσβεία καὶ δυνάμει ὑπερέχοντος.

o Bem não é o ser determinado essencialmente, porque ele engendra a realidade e todo ser real participa necessariamente da *ousía*. O Bem se mostra para além da essência.

Se (1) o ser real existe a partir do Bem e (2) o Bem é fonte da realidade (*ουσία*) – que é superior à essência assim como a fonte da luz é mais elevada ao que é visível graças à luz – então o Bem é superior à essência. Isso implica que o Bem é superior às determinações essenciais que condicionam a existência de todos os seres.

Por outro lado, sendo o Bem anterior e superior à essência, é igualmente a fonte primordial do amor que se faz mostrar na determinação do Belo. A aspiração filosófica pelo Ser, pela verdade e pelo Belo só existe pela instauração do bem em nós, efetivada pelo amor primordial do Bem – o qual está para além da fenomenologia do ser e da verdade.

Conclusão

A distinção ontológica de Platão postula a separação de uma realidade inteligível divina (*ουσία*) do plano dos fenômenos do devir. A realidade inteligível causa e determina o plano dos fenômenos mediante as Formas inteligíveis (*εἶδη*), que discriminam todas as propriedades dos seres. Os seres são “conquistados” pelas *Formas* – em uma ação estruturadora inteligente – de onde deriva a inscrição de ordem e beleza na desordem.

Os seres participam da realidade inteligível divina através da ação estruturadora e das determinações múltiplas inscritas pelas *Formas*. Esta ação suscita a apreensão pela inteligência da causalidade, da estabilidade, da unidade e simetria no plano da multiplicidade. A *Ideia* indica a inteligibilidade passível de ser apreendida racionalmente pela inteligência humana.

A distinção ontológica de Platão implica a distinção semântica entre realidade inteligível (*ουσία*), Forma inteligível, (*εἶδος*) e *Ideia* (*ιδέα*)¹³.

¹³ Dixsaut (2000); Bernabé (2013).

Mas a distinção ontológica platônica não implica o Ser dos seres, ou o Bem como gênero supremo, ou como *causa sui*. Nesse sentido, dever-se-ia começar por retificar um equívoco: em vez da inquirição acerca de “quem é Deus”, a questão essencial aponta para “o que é Deus”.

A resposta inequívoca deve ser o marco zero da teologia: Deus é infinito ágape. A filosofia platônica, a partir disso, pode constituir um ícone solidário à teologia de Marion, de modo que o Deus sem ser possa ser pensado a partir da imagem icônica do Ser divino platônico.

Referências

BERNABÉ, A. “εἶδος en los filósofos présocráticos”, In: ROMERO, G. F.; SERRANO, P. G.; MUÑOZ, F. H.; SÁENZ, O. O. (Ed.). *εἶδος en los filósofos présocráticos*, ΤΗ ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ ΕΔΩΞΑΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ, Berlin: Verlag, p. 91-104, 2013.

DIXSAUT, M. *Platon et la question de la pensée*. Paris: Vrin, 2000.

_____. *Le naturel philosophe*, Paris: Vrin, 2001.

_____. *Platon: le désir de comprendre*, Paris: Vrin, 2003.

_____. *Études sur la république de Platon*, Paris: Vrin, 2005.

_____. *Platon et la question de l'âme*. Paris: Vrin, 2013.

DURANT, M. *Trois lectures du Phédon de Platon*, Paris: L'Harmattan, 2006.

GOLDSCHMIDT, V. *La religion de Platon*, Paris: P.U.F., 1949.

MARION J. L. “Fragments sur l'idole et l'icône”, *Revue de Métaphysique et de Morale*, n. 4, p. 433-445, 1979.

_____. *Le Visible et le révélé*. Paris: Éditions du Cerf, 2005.

_____. *God Without Being*, translated by Thomas A. Carlson, Chicago: University Chicago Press, 2012.

_____. *Dieu sans l'être*. Paris: P.U.F., 2013.

PLATO. *Work*. Edited with introduction and notes, by John M. Cooper, Indianapolis/Cambridge: Hackett Publishing Company, 1997.

PLATON. *Phédon*. Présentation et traduction par Monique Dixsaut, Paris: Flammarion, 1991.

_____. *Timée*. Présentation et traduction par Luc Brisson, Paris: Flammarion, 2001.

_____. (2004) *La république*. Traduction, introduction et notes par Georges Leroux, Paris: Flammarion, 2004.

PROCLUS. *Commentaire sur la république*. Traduction et notes par A. J. Festugière, Paris: Vrin, 1970.

SAÏD, S. Deux Noms de L'Image em Grec Ancien: Idole et Icone, *Comptes-rendus des séances de l'Académie des Inscriptions et Belles Lettres*, v. 131, n. 2, p. 309-330, 1987.

SEKIMURA, M. *Platon et la question des images*, Paris: VRIN, 2010.

Data de registro: 12/09/2016

Data de aceite: 26/10/2016

L'amour érotique comme paradigme de l'expérience d'autrui : Michel Henry et Jean-Luc Marion

*Wojciech Starzyński**

Résumé: Le texte aborde le thème de l'amour érotique du point de vue de ses implications pour la question classique de la phénoménologie qui est celle d'autrui. Dans un premier pas, tout en s'appuyant sur des notes du jeune Michel Henry, nous reconstituons sa propre position du problème. Deuxièmement, nous mettons en rapport les hypothèses de Henry avec la pensée du phénomène érotique développée par Jean-Luc Marion. Nous soutenons ensuite que chez les deux philosophes l'Eros est pensé comme un entrecroisement des deux chairs vécues subjectivement par chacune d'elles, qu'une telle expérience mène à une certaine pensée de Dieu, que l'amour érotique pensé dans son univocité concerne aussi bien les figures de l'enfant et de l'ami.

Mots-clés: Eros. Amour érotique. Autrui. Chair. Jouissance. Amitié.

O amor erótico como paradigma da experiência do outro: Michel Henry e Jean-Luc Marion

Resumo: O texto trata do tema do amor erótico do ponto de vista de suas implicações para a questão clássica da Fenomenologia que é aquela do outro. Num primeiro passo, apoiando-nos sobre as notas do jovem Michel Henry, reconstituímos sua própria posição do problema. Em segundo lugar, relacionamos as hipóteses de Henry com o pensamento do fenômeno erótico desenvolvido por Jean-Luc Marion. Sustentamos, em seguida, que, para os dois filósofos, o Eros é pensado como um entrecruzamento dos dois corpos que cada um vive subjetivamente, que uma tal experiência leva a um certo pensamento de Deus, que o amor erótico pensado de uma maneira unívoca diz respeito também às figuras da criança e do amigo.

* Doutor em Filosofia pela Universidade de Paris – Sorbonne. Pesquisador do Institute of Philosophy and Sociology of the Polish Academic of Sciences.
E-mail: wojciech.starzynski@entre.pl

Palavras-chave: Eros. Amor erótico. Outrem. Carne. Fruição. Amizade.

Erotic love as a paradigm of the experience of the other: Michel Henry and Jean-Luc Marion

Abstract: The text deals with the theme of erotic love in its implications with the classic question of Phenomenology, which is that of the other. In a first step, taking the notes of the youth Michel Henry as a basis, we reconstruct his own position on the problem. After that, we relate the hypotheses of Henry with the thought of the erotic phenomenon developed by Jean-Luc Marion. In following, we uphold that for the two philosophers, Eros is thought of as an interweaving of two fleshs lived subjectively by each one, that such an experience leads to a certain thought of God, that thought of erotic love in a univocal manner also refers to the figures of the child and the friend.

Keywords: Eros. Erotic love. The other. Flesh. Fruition. Friendship.

Le thème de l'amour érotique apparaît dans les ouvrages de Michel Henry deux fois : d'abord dans *Philosophie et phénoménologie du corps* rédigé en 1948-49, et beaucoup plus tard dans le texte de *l'Incarnation*. La description du phénomène en question dans le premier cas y intervient dans la conclusion du livre pour illustrer différentes acceptions de ce qu'est la finitude. La parution récente des inédits du jeune Henry¹ datant de la même période (fin des années quarante et début des cinquante) montre que le thème de l'érotisme n'était pas évoqué par hasard mais il tenait un rôle important dans sa pensée, et notamment dans son traitement de la question classique de la phénoménologie, celle d'autrui. Tout en entrant en polémique avec les thèses de Husserl, Sartre, Merleau-Ponty et Scheler, Michel Henry y esquisse sa propre solution du problème en affirmant le phénomène d'autrui une

¹ « Michel Henry. Textes inédits sur l'expérience d'autrui », *Revue internationale Michel Henry*, n°2 2011 (plus loin sous l'abréviation EA).

expérience originaire directe, faite sans recours à la réflexion ni à la perception mondaine mais relevant de l'expérience dite ontologique. Et justement l'un des arguments évoqués pour soutenir cette thèse devient le phénomène de la relation érotique où autrui apparaît à une subjectivité sous la forme des vécus affectifs qui décident que l'existence de cet autrui ne fait aucun doute. En conséquence d'une telle réduction érotique - comme le dira plus tard Jean-Luc Marion -, il se produit une situation - d'ailleurs inversée par rapport à la description sartrienne : à un ego transcendantal apparaît bien un ego différent sans qu'il y ait la nécessité de son objectivation. Cette expérience relève selon le jeune Michel Henry une intentionnalité spécifique donnant cet autrui comme une personne dotée de corps transcendantal (nommé plus tard la chair) ainsi parfaitement individualisée : « le corps qui intervient dans l'amour n'est en rien celui que le médecin examine, qu'il est transcendantal donc individuel au plus haut point »². Telle relation tenue par l'ego n'est pas seulement unilatérale mais contient en soi une possibilité de réciprocité en constituant ainsi une structure érotique chiasmatisée. Ce sont donc deux subjectivités ou plutôt deux intentionnalités qui ont la possibilité de se croiser, en se dotant des expériences respectives toujours parfaitement discernables. Michel Henry y insiste qu'il ne s'agit pas ici d'une fusion affective des deux sujets dont parlait Scheler, ni non plus d'un accès prétendu d'une subjectivité aux vécus authentiques éprouvés par l'autre mais que chacun des sujets dispose au contraire toujours de ses propres vécus irréductibles et incomparables aux autres. « Ce qui compte n'est pas du tout l'expérience de ce qu'éprouve l'autre mais l'expérience de l'autre éprouvant telle ou telle chose »³. Autrui est donc originairement éprouvé par le sujet comme une subjectivité irréductible et l'est d'une manière exemplaire dans la relation érotique. Henry affirme ainsi dans une de ses notes que « l'acte sexuel est l'acte

² EA, 82.

³ EA, 87.

métaphysique non pas dans son sens, mais dans son essence »⁴, ce que justement veut souligner son caractère primordial ontologique.

Qu'est-ce que Michel Henry entend par cet érotisme ? Comme on vient de le dire, il s'agit d'une relation charnelle qui, selon les exemples fournis, serait essentiellement basée sur le toucher. Dans le contexte général donc ontologique de l'érotisme entendu par conséquent comme une structure paradigmatique de la relation avec autrui, Henry n'évoque pratiquement que deux exemples concrets. D'abord celui de la main qui touche et serre la main de l'autre, puis celui de la caresse des seins. L'exemple premier essentiellement modifié par rapport à son usage merleau-pontien fait voir d'abord la spécificité de la relation érotique qui ne consiste que dans le partage de l'expérience directe et affective d'autrui sous la forme symétrique des vécus affectifs individuels et subjectifs ne se déroulant pas et ne dépendant pas de ce qui se joue et peut être perçu dans les limites de l'espace mondain. Ainsi: « le monde de l'amour radicalement autre ; la main qui serre la mienne et que je serre – c'est l'acte de serrer que je serre »⁵. Le second exemple rapproche le caractère non-objectif de l'autre apparaissant sur le mode de sentir mais également il fait voir le propre de la relation érotique qui est son intensité croissante : « Il faut affirmer cette subjectivité (lire Merleau-Ponty), son importance pour la « perception » d'autrui (le corps de l'autre dont j'ai expérience dans l'amour sexuel par exemple, n'est pas du tout un objet (...) le sein que je caresse, c'est ce qu'il est subjectivement pour ma maîtresse, c'est un acte transcendantal que j'appréhende) » ; et ensuite « sous la main de l'amant, le sein de la femme n'est nullement un être-là dans l'élément de l'être et de la généralité ; il est quelque chose qui se gonfle »⁶.

Henry ne se limitait-il pas toutefois aux exemples assez banals et disons ponctuels de l'amour pour traiter la relation érotique comme

⁴ EA, 79.

⁵ *Ibidem*

⁶ *Ibidem*

telle ? Il faut signaler que des telles descriptions positives du phénomène érotique ne sont pas très nombreuses dans les notes du jeune philosophe donnant progressivement lieu à la multiplication des images de l'érotisme dégradé. L'amour authentique tiendrait selon Henry, comme on vient de le dire, au partage de l'intentionnalité ressentie dans le chiasme affectif. Plus concrètement et pour mettre en valeur sa possibilité la plus haute, le philosophe parle de l'amour pur qu'il décrit d'abord négativement : « l'érotisme, la corporéité comme élément objectif disparaît complètement. C'est cela la pureté »⁷. Henry ajoutera encore dans ce contexte que dans la relation érotique consistant en deux subjectivités exerçant deux intentionnalités respectives c'est précisément cette intentionnalité qui y est décisive. Pour la caractériser il nous faut nous tourner vers une autre approche positive de l'amour effectuée par Henry médiatement à travers la référence constante à Rilke évoquée et confirmée par les textes de la *Philosophie et phénoménologie du corps* et celui de l'*Incarnation*⁸. Selon ce motif Michel Henry fait sien notamment un vers de la deuxième Elégie de Duine : « Ah ! comme le buveur alors de l'acte étrangement s'évade ». Dans les notes de jeunesse, la description rilkéenne de l'amour semble indiquer son paradoxe selon lequel l'amour d'une part ouvre une possibilité de surmonter la logique qui objective l'autre (dépassant ainsi la logique du ressentiment) et d'autre part se trouve soumis au destin fini lié à sa temporalité limitée. Ainsi, « les amoureuses de Rilke échappent à la jalousie, au ressentiment. Car il n'y a plus en elles que leur pur amour »⁹ mais « dans l'amour, les gestes en lesquels il consiste peuvent-ils être soumis à cette dure loi qui fera d'eux, non plus la substance même de notre existence, mais bientôt de simples objets de notre conscience, en sorte que là où se trouvait précédemment la vie, il n'y aura plus

⁷ EA, 80.

⁸ Cf. EA 135, note 83.

⁹ EA, 93.

place que pour la mort »¹⁰. La relation vivante et non-objective de l'amour consisterait donc dans l'intentionnalité, que Henry détermine, dans sa forme positive, d'une manière assez énigmatique comme « le caractère sacré du geste » en précisant ensuite que « cette intentionnalité (ce geste) ne serait pas ce qu'il est s'il n'était geste vers, avec l'autre »¹¹. Les mêmes gestes peuvent donc attester l'intentionnalité de l'amour pur ou bien au contraire ils peuvent faire déjà preuve de l'objectivation. Et c'est à cette objectivation propre à l'érotisme que le jeune Henry consacre beaucoup plus son attention qu'à la version authentique de l'amour pur, en proposant aux étudiants de son cours de 1953/54 une sorte d'élaboration plus systématique. Ainsi Michel Henry décrit quelques figures ou plutôt quelques scénarios existentiels de la relation érotique objective, cette fois dans le cadre de son débat avec la dialectique hégélienne et de son interprétation sartrienne. Henry part de la situation du besoin d'être aimé par l'autre qu'éprouve le moi pour fonder son être propre. Afin d'accomplir ce besoin, le sujet emploie une stratégie de séduction pour être reconnu, pour devenir aux yeux de l'autre sa valeur absolue. Une fois cela accompli, l'autre devient objet dont la liberté est « figée par moi » et du coup, il « ne m'intéresse plus ». La situation ou plutôt le rapport des forces s'inverse : maintenant c'est le moi qui devient « maître » pour qui son esclave n'apparaît que sur le mode de l'ennui, comme demandant (aimant) trop, comme quelqu'un qui limite sa liberté.

La deuxième figure de l'amour évoquée par Henry est celle de l'amour en suspens qui consiste en ce que l'autre, pour garder sa liberté, maintient la distance par rapport au moi. Il ne se livre jamais trop afin de rester quelqu'un de mystérieux et par là-même toujours attrayant, laissant aussi dans l'inconnu l'avenir de la relation. Cette liberté « peut

¹⁰ *Philosophie et phénoménologie du corps*, Paris PUF, 1965, p. 293 (plus loin sous l'abréviation PhC).

¹¹ EA, 81.

à tout moment reprendre ce culte qu'elle me voue [mais aussi bien elle peut] cesser de me prendre comme valeur absolue », ce qui ne peut que conduire à « ruine de mon être fondé sur l'autre »¹².

La troisième figure est celle du masochisme où dès le départ la subjectivité renonce à l'amour le tenant comme impossible mais en même temps s'offre à l'autre à titre d'objet. Ainsi « je m'en remets à autrui du soin de me faire exister ». Pourtant l'objectivation n'y est jamais complète : la subjectivité qui même volontairement s'y voue reste sujet qui de plus arrive en quelque sorte à instrumentaliser l'autre en le réduisant au rang d'objet – dont le propre est de remplir sa fonction de sujet objectivant. « Je reste sujet, je reste libre ; c'est pour lui que je suis objet ; pour moi j'ai à assumer ce mode d'être où je tente de me faire fonder comme objet par autrui »¹³. La liste henryenne des figures dialectiques de l'éros objectivé se clôt par la figure de l'appropriation de la liberté qui s'accomplit de la manière la plus patente dans le sadisme. Pour Henry il s'agit d'une tentation de l'appropriation de la liberté de l'autre par son objectivation et cela se fait de la manière la plus charnelle possible « pour que la liberté cède devant la douleur, c'est-à-dire se confonde avec son corps et ne soit plus ce corps pantelant qui crie grâce »¹⁴. Cette tentation n'aboutit jamais à son résultat dans la mesure où un seul regard d'autrui qui est à objectiver a la force d'interrompre et de détruire tous les sentiments de satisfaction sexuelle atteinte par cette voie. « Il suffit qu'il regarde son bourreau ; regard égale sujet ; le bourreau n'est plus qu'un objet, constitué comme bourreau ». La dernière figure est généralisée par celle du désir sexuel dont le but est selon Henry de « faire que l'autre me désire i.e. que sa liberté s'empâte dans son corps, que je m'empare de ce corps et de cette liberté avec »¹⁵.

¹² EA, 170.

¹³ *Ibidem*

¹⁴ *Ibidem*

¹⁵ *Ibidem*

On peut constater que l'analyse henryenne de l'érotisme bascule de sa signification ontologique vers son acception existentielle au sens d'un développement des plusieurs possibilités existentielles qui s'annoncent à la subjectivité mais aussi qui s'expriment déjà sur le plan moral et comme on verra, encore plus religieux. Ainsi à l'occasion de l'affirmation de la thèse que « ce sont deux subjectivités qui font amour »¹⁶, Henry prend en considération le statut de la jouissance de l'acte sexuel pour le qualifier comme relevant de la contingence donc de la finitude. En élaborant un passage correspondant au fragment consacré à l'érôs de sa *Philosophie et phénoménologie du corps* Henry dénonce dans la jouissance une illusion de l'absolu. Il en est ainsi parce que l'absolu se manifestant dans l'amour sexuel s'avère finalement inaccessible menant à « la répétition de la vanité et de l'échec car le plaisir (la jouissance) est quelque chose de transcendant, je ne puis m'y perdre, j'en suis toujours séparé »¹⁷. Du coup, le fait de l'inaccomplissement du désir et du plaisir sexuel, ainsi que la nécessité de sa répétition se trouvent interprétée sur le plan moral et religieux comme un culte rendu au fini. Ce culte, qui est pour Henry une adoration du monde transcendant et de l'élément fini en général, consiste dans le fait de se concentrer sur un objet qui devient magique, en l'occurrence le corps sexuel. Comme le dit Henry dans *Philosophie et phénoménologie du corps* : « Le sexe ne livrera jamais son secret, car il n'est plus, dans la lumière nue de la transcendance, qu'un être-là sans secret. L'échec auquel aboutit ainsi l'intentionnalité sexuelle qui répond à cette description, n'a cependant pas pour conséquence la simple suppression de cette intentionnalité, il devient plutôt le principe de sa répétition dans des actes indéfiniment renouvelés. Dans la solidarité de cet échec et de cette répétition se trouve le fondement de l'obsession sexuelle de l'humanité »¹⁸. Il n'est donc pas étonnant que l'affirmation

¹⁶ EA, 80.

¹⁷ EA, 81.

¹⁸ PhC, 298.

de l'échec de l'expérience érotique se trouve ensuite en quelque sorte généralisée et absolutisée comme « la vanité du projet fondamental de l'homme » dont la seule issue possible serait la voie religieuse d'une expérience d'autrui par excellence, qui est celle de Dieu. Au bout du compte le caractère sacré du geste intentionnel mentionné auparavant peut suggérer son accomplissement dans une relation d'amour divine qui dépasse et s'excepte de l'amour sexuel au moins de celui dont le principe est la recherche obsessionnelle de la jouissance.

Nous avons reconstruit brièvement les traits et le développement principal du thème de l'amour érotique chez le jeune Michel Henry. Cette problématique est d'abord introduite dans le contexte de la solution proposée par Henry à la question d'autrui. Nous avons remarqué que la description de ce phénomène dans sa variante positive est assez modeste pour s'élargir ensuite de façon remarquable dans son cas contraire, celui de l'amour érotique et sexuel entendu comme moyen ou façon d'objectiver autrui, comme un mode fini d'existence. Nous avons finalement constaté que la finitude inexorablement liée à l'érotisme semble ouvrir par contraste une dimension salutaire où Henry précisément voit la seule possibilité de compensation des limites et des échecs dus à l'amour sexuel. C'est seulement dans ce registre que la subjectivité peut atteindre des vécus affectifs du type d'une fusion affective et d'un sentiment d'union avec l'absolu recherché d'abord dans l'érotisme. Pourrait-on donc conclure que le rôle de l'érotisme ne tiendra qu'à fournir des arguments provisoires pour résoudre la question d'autrui pour ensuite montrer ses propres limites et ainsi se détruire elle-même ouvrant ainsi la dimension de l'avenir du corps par sa résurrection ?

Afin de ne pas céder à la tentation de simplifier la position henryenne revenons à la question du statut de l'amour érotique chez le jeune Henry pour l'envisager cette fois à l'aune de l'expérience religieuse. L'amour érotique reste sans doute ambigu parce qu'il intervient d'abord positivement comme exemple d'une expérience affective et charnelle d'autrui. Ensuite, en changeant le cadre ontologique pour celui existentiel, Henry

dénonce les limites propres à l'érôs et c'est ainsi que l'exemple de départ se trouve contrebalancé par un autre modèle concurrent de l'expérience de l'altérité qui est pour Michel Henry l'expérience de Dieu. Il ne faut pas pourtant dire que l'érotique se trouve rejeté, même si la hiérarchie des ordres ne fait aucun doute. Ce qui lie les deux modèles est le sentiment d'union avec l'absolu, éprouvé charnellement dans l'immanence de la subjectivité. Et c'est cela que le jeune Henry semble admirer le plus dans l'érotisme – le sentiment d'union avec la personne aimée sans recours à une réflexion quelconque. Dans son style bien hyperbolique, il affirme l'échec total de la voie érotique, ce que d'ailleurs amène le philosophe à ne plus développer ce thème d'une manière autonome.

Par l'affirmation de la spécificité de l'expérience érotique, Henry nous incite à poser en guise de conclusion deux questions qui, selon nous, doivent être traitées à l'horizon des thèses henryennes. D'abord, il se pose la question sur le rôle de la différence sexuelle dans l'érotisme transcendantal : d'une part, Henry élabore toutes ses descriptions en tant qu'homme, en évoquant des attributs du sexe féminin par exemple, d'autre part, par sa critique de la jouissance sexuelle ne déclare-t-il pas que l'amour érotique ne consiste qu'en une expérience transcendantale à deux et donc qu'elle n'équivaut qu'à la structure chiasmatisque où deux subjectivités 'se touchent' tout simplement ne délivrant ainsi aucune détermination sexuelle précise ; ce qui peut même suggérer que le toucher amondain qui est au centre de l'analyse aurait justement dépassé la détermination transcendantale du sexe.

La deuxième question qui va clore notre interrogation sur le statut de l'érotique chez Henry porte sur les limites de l'application des privilèges de l'érotisme. Dans le cadre de la problématique henryenne, il a fallu préciser le sens de l'intentionnalité définie comme geste sacré. Doit-il de nécessité relever de l'érotique ou bien s'accomplit-il dans un registre plus large incluant le phénomène religieux ? La question est-elle pertinente dans la mesure où il n'est pas clair si l'expérience affective et charnelle d'autrui à proprement parler est restreinte au cadre de l'érotisme ? Ou

bien au contraire elle ne s'y passe que tangentiellement pour s'épanouir dans le contexte religieux ? Le style de la pensée henryenne qui se concentre surtout à évoquer des cas limites laisse dans l'indétermination le statut des phénomènes parfaitement vécus affectivement à deux comme l'amitié ou même la simple sympathie, ce qui nous semble regrettable.

Laissons pour l'instant de côté les questions qu'on vient de poser, tenant compte du fait qu'il s'agit d'une conception à peine esquissée, que l'auteur n'a confirmée que partiellement dans ses ouvrages publiés, et qui n'a été jamais élaborée d'une manière plus systématique. Etant confronté à cette impasse, il nous semble curieux de constater que bien des traits propres à cette pensée fasse écho aux méditations sur le phénomène érotique, ce projet de Jean-Luc Marion qui cette fois a été mené à bien et accompli dans l'ouvrage portant ce titre. Ce qui d'abord nous autorise à faire ce rapprochement et à essayer de mettre en rapport ces deux pensées malgré les différences déjà mentionnées, c'est la décision philosophique de faire intervenir ce phénomène dans le cadre de la question d'autrui. Jean-Luc Marion le fait expressément dans la conclusion de *Etant donné* où en constatant les acquis de la phénoménologie de la donation, dont l'un des acquis principaux est l'élaboration de sa subjectivité nouvelle, il exige une description selon laquelle le phénomène d'autrui est expliqué d'après sa donation à l'adonné. En écartant les solutions hussériennes basées sur l'interobjectivité, et celles de l'éthique levinasienne, Marion voit le problème d'une description d'autrui dans son individualité, c'est-à-dire dans la possibilité de « l'atteindre dans son insubstituable particularité, où il se montre comme aucun autre autrui ne le peut. Cette individuation porte un nom : l'amour »¹⁹. Par la suite, c'est donc l'amour que Marion entreprend de décrire phénoménologiquement en l'identifiant comme tel et en précisant qu'il s'agit ici du phénomène érotique. Le travail du phénoménologue consiste dans ce cas non seulement de décrire un phénomène se montrant simplement mais de déployer sa logique interne dans toute sa complexité.

¹⁹ *Etant donné. Essai d'une phénoménologie de la donation*, Paris PUF 1997, p. 443.

Bien entendu, nous n'avons pas ici à reprendre toute cette voie mais plutôt à indiquer quelques points qui nous semblent bien correspondre à la tentative du jeune Henry. Il faut d'abord remarquer que Jean-Luc Marion élargit remarquablement la portée du phénomène érotique en ne prenant pas pour point central de sa description l'acte sexuel ressenti par l'ego dans son immanence subjective. Dans cette tentative de description, il se concentre plutôt sur la description de la relation amoureuse subjective qui se déploie à travers une temporalité propre. La logique du phénomène érotique signifierait donc ici une histoire vécue par la subjectivité amoureuse marquée par ses moments essentiels. Dans le contexte d'un tel processus de phénoménalisation de l'amour, il faut signaler une divergence entre deux penseurs quant à son point de départ. Rappelons que le jeune Henry, en suivant Scheler, affirme l'immédiateté de l'expérience d'autrui en l'appliquant à la relation érotique comme son exemple paradigmatique. Ainsi l'accès à autrui est assuré au niveau ontologique et s'accomplit dans la structure érotique des deux subjectivités unies dans l'entre-toucher transcendantal. Chez Jean-Luc Marion, même si le phénomène en question culmine aussi dans la structure du croisement des chairs, la voie menant à cette situation primaire pour Henry est beaucoup plus longue. Selon la description marionienne, la situation de départ de la subjectivité est sa solitude qui s'exprime par la haine de soi, et corrélativement par l'épreuve du besoin croissant d'être aimé, s'exprimant à travers la question « m'aime-t-on ? ». A cette situation insoluble la subjectivité ne peut échapper que par une sorte de conversion à travers laquelle au lieu de laisser dominer l'exigence d'être aimé, elle se décide et se risque à demander « puis-je aimer moi le premier ? ». Et c'est à partir de ce changement radical d'attitude que la subjectivité dit à l'autre subjectivité « me voici » pour ensuite lui donner son serment d'amour.

Jusqu'ici le processus se joue au niveau des significations à la fois communes, mais indéterminées et abstraites. Celui qui décide d'aimer le premier prononce ses mots d'amour dans un vide qui peut être rempli et saturé par l'expérience de la chair d'autrui seulement après coup. Il

semble que sur ce point Michel Henry inverse cet ordre en disant que l'expérience originaire d'autrui et le phénomène du croisement des chairs en particulier, serait la condition du langage affectif d'amour. Pourtant il est tout à fait curieux que malgré cette divergence, dans la description marionienne du moment décisif qui est celui de l'entre-toucher des chairs qui accomplissent la relation intersubjective, la dimension du langage semble céder complètement à celle du sentir et du ressentir, ce qui rapproche de nouveau les deux penseurs. Peut-on soutenir que la description de la structure des deux chairs se sentant et se ressentant aboutit à des résultats bien comparables ? La réponse est affirmative dans la mesure où Jean-Luc Marion précise dès le début qu'il ne peut s'agir dans ce cas d'une fusion des vécus affectifs des deux sujets, ce qui mènerait à la disparition d'autrui qui s'identifierait ainsi avec moi. S'il y a donc union entre deux subjectivités, c'est une « union indirecte (entre deux chairs irréductibles) [qui] reste immédiate (d'une unique croisée, où chacune se reçoit de l'autre) »²⁰. Deuxièmement, cette expérience se passe hors du monde. Cette fois Marion adopte une stratégie descriptive comparable à celle de Henry qui oppose ce phénomène à la phénoménalité du monde. Ainsi, si la chair éprouve les choses du monde comme résistant à lui, dans le cas de la chair d'autrui, à l'inverse, elle éprouve sa non-résistance qui ouvre et comble le registre du plaisir croissant et culminant dans la jouissance. D'après Marion, cette amondénaité de l'érotisme consiste en ceci qu'on ne peut pas distinguer ni des sens ni des membres ni des organes particuliers du corps qui seraient privilégiées dans l'acte d'accéder à autrui. Dans le processus d'érotisation des chairs c'est toute la subjectivité affective et charnelle qui y participe et se trouve submergée par lui. Il s'y effectuerait donc une sorte de réduction phénoménologique qui progressivement mettrait hors de circuit l'importance du toucher, des attributs sexuels etc. Ainsi pour sauver le phénomène de la caresse il faudrait « la libérer de tout contact,

²⁰ *Le phénomène érotique*, Paris Grasset 2003, p. 216 (plus loin sous l'abréviation PhE).

afin d'en bannir toute spatialité mondaine, et la penser à partir de ce qui la rend possible – l'indistinction entre le sentir et le ressentir de ma chair, qui ressent non seulement le sentir réciproque, mais le ressentir même de l'autre chair. Comme ce ressentir n'appartient déjà plus au monde et m'en fait même sortir, ma chair propre ne touche plus rien, puisque la chair d'autrui ne constitue pas quelque chose »²¹. Malgré cette tendance qui nous fait penser à la thèse bien henryenne de l'invisibilité de la chair, Marion fait tout de même introduire dans sa description de l'entrecroisement des chairs des moments marqués par le corps sexué en admettant que « les organes sexuels jouent un rôle privilégié dans le processus d'érotisation », ce qui pourtant « ne prouve rien » parce qu' « ils ne provoquent pas l'érotisation, qui souvent survit parfaitement à leur défaillance ou même à leur usage ». Il poursuit la valorisation de la sexualité corporelle dans son interprétation du verbe « baiser ». Marion constate sa double signification, et y voit dans son sens premier comme acte de la bouche le commencement du processus de l'incarnation érotique qui ensuite se répand sur tout le corps pour s'accomplir dans l'accouplement sexuel. « Il ne s'agit plus que d'étendre le baiser au-delà de la bouche baisante et baisée, pour que tout d'autrui et de moi prenne chair. Il s'agit de tout érotiser, y compris ce qui semblait, au regard médical ou spéculatif, le moins susceptible de devenir mien, ma chair – les organes sexuels »²². Le processus de l'érotisation de la chair ne s'accomplit pourtant pas par un envahissement sensuel de tout le corps mais d'une manière assez étonnante par l'apparition du visage d'autrui, le visage parfaitement individualisé qui brille de sa gloire en concentrant en soi toute la chair. « J'y vois la transcendance accomplie d'autrui, par quoi il diffère à jamais et depuis toujours de moi – sa chair en gloire »²³.

Il nous reste à reprendre le dernier moment de la relation érotique. Selon Henry, elle est liée inexorablement à la finitude qui voue ainsi

²¹ PhE, 203-204.

²² PhE, 211.

²³ PhE, 215.

l'expérience érotique à l'échec et au destin tragique de l'homme en général qui dès lors obsédé par la sexualité, essaie à tout prix d'atteindre le plaisir érotique. Dans le *Phénomène érotique*, Marion, tout comme Henry, identifie ce moment décisif à l'orgasme. « L'entretien érotique, qui consiste à ne jamais conclure, va devoir inéluctablement conclure (ce qui ne signifie pas réussir mais s'échouer) »²⁴. Le phénoménologue constate que le propre du phénomène érotique est « de cesser sans fin », ce finalement à travers quoi s'exprime sa finitude. L'orgasme comme épreuve du maximum de plaisir annonce en même temps brutalement sa fin « ouvrant sur le vide où l'on tombe d'un coup »²⁵. Les conséquences de cette épreuve du vide ou autrement dit de la vanité de la sexualité sont immenses. Elles se manifestent pour Marion d'abord par l'automatisme de la chair qui apprend dès lors à développer des stratégies pour atteindre le plaisir selon les figures différentes du mensonge, du rapt et de la perversion. Est-ce qu'ici Jean-Luc Marion rejoint la thèse de Michel Henry qui consiste à affirmer que la jouissance mène aux excès de l'érotisme d'objectivation ? Sans doute, mais à cette multiplication des figures négatives confirmant l'échec et la finitude de l'érotisme échappe encore une autre solution dépassant l'automatisme de la chair, à savoir celle de l'érotisation volontaire et libre. Sous ce nom l'auteur du *Phénomène érotique* recouvre plusieurs phénomènes, attitudes et figures : tout d'abord l'attitude de fidélité interprétée comme résolution anticipatrice de la subjectivité qui ainsi s'installe dans une temporalité plus durable de sa relation érotique. Deuxièmement, l'érotisation libre s'accomplit par l'avènement du tiers en personne de l'enfant qui permet à son tour de renforcer la durabilité de la relation érotique « dont la visibilité stable reproduirait et donc assurerait la visibilité instable de notre serment soumis à répétition »²⁶. Sans entrer ici dans le débat qui

²⁴ PhE, 223.

²⁵ PhE, 228.

²⁶ PhE, 327.

porte sur l'effectivité de l'enfant (il s'agit ici non pas d'un enfant effectif mais possible), Marion constate que malgré son apport en stabilité à la relation à deux en manque d'érotisation, le statut d'enfant comme tiers aménageant la relation de deux sujets n'est que passagère et ainsi finie. Après le départ de l'enfant, la dimension eschatologique s'ouvre, à travers laquelle la subjectivité en première personne se décidant d'aimer découvre d'abord le caractère parfaitement érotique de l'amitié, et ensuite et surtout, il retrouve l'amant qui « pratique la logique de la réduction érotique comme nous et avec nous selon le même rite et suivant le même rythme que nous, au point que nous pouvons même nous demander si nous ne l'apprenons pas de lui et de personne d'autre. Dieu aime au même sens que nous. A une infinie différence près. Quand Dieu aime (et il ne cesse en effet jamais d'aimer), il aime simplement infiniment mieux que nous. (...) A la fin, je ne découvre pas seulement qu'un autrui m'aimait avant que je ne l'aime (...) mais surtout que ce premier amant, depuis toujours se nommait Dieu »²⁷.

A titre de conclusion, on peut affirmer que la grande épopée marionienne du phénomène érotique rejoint l'esquisse du jeune Henry au moins sur trois points : sur le plan la relation à autrui, qui s'effectue exemplairement au sein de la situation érotique d'entrecroisement des deux chairs qui en jouissent, de la jouissance comme point culminant de la relation qui décide aussi de son échec et de sa finitude, enfin sur le plan de la recherche de l'amour érotique qui amène la subjectivité finie jusqu'à la découverte de l'amant parfait et infini qui est Dieu. En rappelant les deux questions déjà posées plus haut il faut mentionner que Jean-Luc Marion, à travers sa thèse sur l'univocité de l'amour érotique, élargit bien l'horizon des possibilités pour ressentir charnellement autrui en y incluant aussi la figure de l'enfant ou celle de l'ami, bien que leur rôle qui consiste à sauver l'amour épuisé et non plus senti soit discutable. L'autre question portant sur le statut et le rôle de la différence

²⁷ PhE, 368-369.

sexuelle dans la phénoménalisation du phénomène érotique ne semble pas intervenir dans les deux cas envisagés ici. Au lieu de formuler l'objection banale d'androcentrisme, ne faut-il pas d'abord tenter d'examiner concrètement (positivement et négativement) un tel dépassement de la différence sexuelle qui s'effectue sous le coup de la réduction érotique ? Toutefois, avant de réaliser cela, une autre question surgit qui porte sur le rôle de l'orgasme dans le phénomène érotique. Son statut paradoxal qui amène le sujet à atteindre un absolu pour ensuite le livrer à l'épuisement et à l'échec doit-il condamner nécessairement la relation érotique au scénario dominé par l'objectivation ?

Data de registro: 12/09/2016

Data de aceite: 26/10/2016

Apresentação

Os estudos sobre retórica vêm ocupando espaço cada vez mais significativo em diversas áreas de conhecimento no campo das humanidades – história, literatura, direito, educação e filosofia entre outras – contando atualmente, tanto no Brasil quanto no exterior, com associações de pesquisadores que periodicamente realizam eventos científicos e organizam publicações sobre essa temática e suas muitas interfaces.

O cenário atual foi propiciado pelo movimento de revisão da filosofia aristotélica iniciado na primeira metade do século passado, quando autores de várias nacionalidades concederam espaço privilegiado aos *Tópicos* e à *Retórica* na produção intelectual de Aristóteles, sem desprezar a relevância dos *Analíticos*. Como assinala Enrico Berti em *Aristóteles no século XX*, é extenso o rol de pensadores contemporâneos tributários dessa renovada visão da filosofia peripatética, dentre os quais se destaca Chaïm Perelman, cuja “nova retórica” firmou um método para o exame de discursos impressos.

O reconhecimento do valor filosófico da retórica foi igualmente favorecido pela revisão do papel dos Sofistas na história da filosofia, o que se deu concomitantemente à reconsideração dos escritos de Aristóteles, no decorrer daquele século. Como bem analisa George B. Kerferd em *O movimento sofista*, essa revisão não esteve – como não está – isenta de divergências, uma vez que implica confrontar a concepção canônica a respeito do pensamento ocidental, na qual Platão ocupa posição privilegiada.

Dentre os coletivos de investigação dedicados a essas temáticas no Brasil, inscreve-se o Grupo de Pesquisa *Retórica e Argumentação na Pedagogia*, liderado por Marcus Vinicius da Cunha (Universidade de São Paulo) e Tarso Bonilha Mazzotti (Universidade Estácio de Sá) e integrado por professores e estudantes de várias instituições de ensino. Cadastrado há mais de dez anos no diretório do CNPq, esse Grupo assume, como registro filosófico comum, o estudo da retórica em consonância com

abordagens que divergem da tradição, buscando recuperar a importância dessa arte em conexão íntima com a dialética.

A singularidade desse Grupo reside na iniciativa de ampliar o campo de abrangência da retórica, mostrando a sua potencialidade como ferramenta de pesquisa e reflexão acerca de temáticas educacionais. De modo geral, suas produções seguem duas linhas de investigação: o desenvolvimento teórico da retórica, seja como arte de argumentar, em conexão com outras vertentes de pensamento, seja como meio privilegiado de formação do homem, e a utilização da retórica como método para a análise do discurso de autores que ofereceram contribuições relevantes à teorização educacional e ao aperfeiçoamento das práticas pedagógicas.

O presente volume é composto por oito trabalhos elaborados por membros do Grupo de Pesquisa *Retórica e Argumentação na Pedagogia*, tendo por meta apresentar aspectos do desenvolvimento histórico deste setor de estudos, evidenciar possibilidades de sua ampliação conceitual e destacar suas potencialidades como ferramenta de análise de discursos pedagógicos.

O primeiro trabalho, intitulado “*Paideia* Sofista: a retórica na formação do cidadão democrático”, de autoria de Tatiane da Silva, apresenta o surgimento da arte de argumentar na sociedade grega clássica, destacando a atuação dos Sofistas, a quem se atribui a responsabilidade por uma inovadora proposta de formação do homem, inteiramente sintonizada com uma nova forma de vida, a democracia.

No segundo texto, “The rhetoric of hope: integrating rhetorical practice into the pedagogy of Paulo Freire”, Nathan Crick dá continuidade à discussão dos antigos, utilizando os conceitos fundamentais da proposta educacional Sofística para compor uma singular interpretação da pedagogia de Paulo Freire, cujas características, a despeito do próprio Freire, são identificadas com a retórica.

O trabalho seguinte, “Linguagem e acordos linguísticos em Aristóteles: contribuições para uma educação artística, poética e retórica”, de Erika N. Fernandes de Andrade e Marcus Vinicius da Cunha, também

remete ao universo grego antigo, fazendo uso da análise retórica inspirada em Perelman para examinar um aspecto ainda pouco discutido no âmbito da tradição de análise da filosofia aristotélica, a linguagem como elemento central da formação do ser humano.

Com o trabalho intitulado “Quando o mundo se tornou um labirinto aberto”, Márcio Silveira Lemgruber conduz a discussão para a era renascentista, retomando o pensamento de Tito Lucrécio Caro para investigar um conjunto de autores – Montaigne, Shakespeare, Giordano Bruno e Galileu Galilei – cujas obras contribuíram para estabelecer um novo modo de ver o mundo, descrito por meio da metáfora labirinto aberto, traduzindo a ideia de espaço indefinido a ser construído pelo homem.

Com o texto “Aprendizagem escolar e formação ética: uma abordagem retórica”, Renato José de Oliveira traz o tema para a atualidade, mostrando que as concepções de Chaïm Perelman e de Michel Meyer, respectivamente denominadas “filosofia regressiva” e “diferença problematológica”, podem ser úteis ao enfrentamento de problemas relativos à aprendizagem e à formação ética dos estudantes nos níveis fundamental e médio de ensino.

O trabalho de Tarso B. Mazzotti, “Para uma teoria da ação social”, contém uma ampla revisão conceitual no campo da retórica, abordando as noções de lugar-comum, metáfora, metonímia e dissociação de noções. Tendo por base as teses Georg Simmel e Raymond Boudon, sua intenção é contribuir para o delineamento de uma teoria da ação social, o que concerne ao modo como as pessoas argumentam em defesa de suas crenças, em qualquer área do conhecimento, para fundamentar suas condutas.

Com “Análise retórica de narrativas memorialísticas”, Roberta Aline Sbrana discute os problemas comumente identificados no uso de relatos autobiográficos em pesquisas historiográficas, o que é bastante comum também na área de educação. Em favor desse método, o trabalho busca ampliar o raio de abrangência da análise retórica, defendendo a possibilidade de aplicá-la não só a discursos ostensivamente propositivos, mas também a textos caracterizados como memórias.

Finalizando este volume, o trabalho de Aline Vieira de Souza-Barbieri, intitulado “As paixões no discurso educacional de Cecília Meireles”, possui intenção semelhante ao anterior, pois visa diversificar as aplicações da análise retórica, mostrando ser possível utilizar as reflexões de Aristóteles sobre a argumentação para examinar o conteúdo passional de textos impressos. Sua investigação focaliza um conjunto de crônicas jornalísticas escritas por Cecília Meireles na década de 1930, no contexto do movimento educacional renovador.

Ao veicular uma parcela do que se produz atualmente sobre retórica e educação, esta coletânea de textos não visa finalizar a discussão, mas dar início a um profícuo diálogo com os leitores de *Educação e Filosofia*. Afinal, seguindo as práticas comuns à retórica e à dialética, os pesquisadores que se dedicam a esses temas não possuem outra meta que não seja a de dar continuidade à investigação.

Marcus Vinicius da Cunha (USP)
Organizador do dossiê Retórica e Educação

Paideia* sofista: a retórica na formação do cidadão democrático

Tatiane da Silva**

Resumo: Este trabalho tem por objetivo mostrar a importância do advento da democracia e do surgimento de professores de retórica, os pensadores denominados Sofistas, na ampliação do conceito de *paideia* na Grécia Clássica. Os questionamentos dos Sofistas abriram caminho para a derrocada do império da *physis*, ordem natural que regia as normas estruturantes da sociedade e juntamente com a democracia, que colocou no cenário político os cidadãos até então excluídos, trouxeram o império do *lógos*, o domínio da palavra na resolução dos assuntos públicos. Assim, foi possível substituir a *paideia* aristocrática, que postulava a formação do jovem guerreiro e ocioso, pela *paideia* dos Sofistas, levando os cidadãos a tomarem consciência do valor da retórica para a vida democrática. Uma vez que a *polis* se realiza mediante ações e decisões humanas, a verdadeira educação é a participação na vida política.

Palavras-chave: Sofistas. *Paideia*. Retórica. Educação Clássica.

Sophistic *Paideia*: rhetoric in democratic citizen training

Abstract: This paper aims to explain the importance of the advent of democracy and the ascension of rhetorical professors, the thinkers called sophists, for the expansion of the *paideia* notion in Classical Greece. The sophists' questions open the path for the collapse of *physis*' empire, natural order which ruled the structural norms that organized the society, and together with democracy which put on political scene the excluded citizens, they brought the *logos* tyranny, the mastery of word in the resolution of the public affairs. Therefore, it becomes possible replacing the aristocratic *paideia* which postulated the education of warrior and ambi-

* Trabalho decorrente de pesquisa subsidiada pela FAPESP.

** Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) "Júlio de Mesquita Filho", bolsista FAPESP. E-mail: tathisilva@hotmail.com

tious young man, for the Sophists' *paideia* which taking the citizens become aware to the rhetoric's value for the democratic life. Once the polis is made by human actions and decisions, the true education is the participation in political life.

Keywords: Sophists. Paideia. Rhetoric. Classical Education.

***Paideia* Sofista: la retórica en la formulación del ciudadano democrático**

Resumen: Este trabajo tiene en objetivo mostrar la importancia del advenimiento de la democracia y del surgimiento de profesores de retórica, los pensadores denominados sofistas, en la ampliación del concepto de *paideia* en la Grécia Clásica. Los cuestionamientos de los Sofistas abrieron el camino para el fin del imperio de la *physis*, el orden natural que regía las normas estructurales de la sociedad, y juntamente con la democracia, que puso en ámbito político los ciudadanos hasta entonces excluidos, trajeron el imperio del *lógos*, el dominio de la palabra en la resolución de los asuntos públicos. Por lo tanto, fue posible sustituir la *paideia* aristocrática, que postulaba la formación del joven guerrero y ocioso, por la *paideia* de los Sofistas, o que lleva los ciudadanos a tomar consciencia del valor de la retórica para una vida democrática. Una vez que la *polis* se realiza mediante las acciones y decisiones humanas, la verdadera educación es la participación en la vida política.

Palabras clave: Sofistas. Paideia. Retórica. Educación Clásica.

Introdução

O conceito de *paideia* (παιδεία) surgiu nos tempos homéricos (1200 – 800 a.C.) e permaneceu praticamente inalterado durante séculos, englobando noções relativas à educação, cultura, tradição, civilização, e indicando a formação do homem por intermédio da totalidade das manifestações culturais próprias de determinado povo (RODRIGO, 2014, p. 7). Tal conceito carregava um elemento essencial, a *areté* (ἀρετή), que compreendia todas as qualidades que o homem deveria possuir e que contribuiriam para o seu sucesso na sociedade grega (KERFERD, 2003, p. 223).

Areté denotava as qualidades de excelência que faziam do homem um líder natural em sua comunidade. Até meados do século V a.C., acreditava-se que a *areté* dependia de certos dons naturais – e mesmo, divinos – que constituíam marcas do bom nascimento e geração. Seu cultivo era feito à medida que o rapaz ia crescendo, por meio da experiência de viver com o exemplo de seu pai e de pessoas mais velhas; as virtudes compreendidas pela *areté* eram, então, transmitidas naturalmente, raramente de modo consciente, sendo uma prerrogativa da classe que nasceu para governar (GUTHRIE, 2007, p. 29).

A ideia de *areté* como conjunto de virtudes transmitidas de maneira inconsciente de uma geração, a outra envolvia a concepção de *paideia* numa “cosmovisão” cujas leis, supostamente inscritas no cosmo, eram vistas como princípios naturais que governavam tudo o que existia, delas derivando as normas que regiam tanto a vida individual como as estruturas da sociedade (RODRIGO, 2014, p. 8).

A desvinculação da *paideia* dessa *physis* – ordem natural que independe da ação humana – foi concretizada somente no século IV a.C. Dois fatores, muitas vezes tomados de maneira isolada, são tidos como os principais responsáveis por essa emancipação, da qual resultou a ampliação do conceito de *paideia*: as mudanças econômicas, sociais e políticas pelas quais Atenas vinha passando desde o século V a.C. e o aparecimento de professores de retórica, pensadores, oradores e intelectuais denominados Sofistas.

Neste trabalho, pretendemos mostrar que esses dois fatores devem ser considerados conjuntamente no processo de autonomização da *paideia*, pois foi devido à convergência de ambos que se deu a crescente ampliação da relevância da retórica na educação do cidadão grego; foi então que o termo *paideia* passou a ser visto como a mais alta *areté* humana, agregando o conjunto de todas as experiências ideais, físicas e espirituais, que formam a *kalokagathia*, ideais alcançados por meio de formação consciente (JAEGER, 2010, p. 335).¹

¹ *Kalokagathia* expressa os mais altos ideais da Antiguidade, harmonia e unidade. A palavra deriva da junção dos termos *kalós* (belo) *kai* (e) *agathós* (bom), quali-

Utilizaremos como recurso metodológico a análise retórica fundamentada em Chaïm Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), buscando mostrar de que modo determinadas estratégias argumentativas são utilizadas para a criação, a fundamentação e a consolidação dos marcos discursivos que davam fundamento a algumas concepções filosóficas em voga na Grécia Clássica. Com a expressão *marco discursivo* desejamos representar determinadas formas típicas de elaborar e solucionar problemas filosóficos, as quais se expressam em formas argumentativas peculiares (SILVA, 2013).

Physis contra nómos: a inversão de um par filosófico²

Ser cidadão é algo que se é por natureza, a virtude cívica é algo inato e não se pode ensinar ninguém a ser cidadão (CHAUI, 2002, p. 162); ser um *aristón* é possuir corpo e alma perfeitos, além de ter a coragem como virtude suprema, e ser ocioso (CHAUI, 2002, p. 156). Por muito tempo, na Grécia Antiga, esse marco típico do discurso aristocrático, fundamentado por filosofias dominantes no cenário cultural de Atenas, foi utilizado como justificativa do poderio da nobreza ateniense no comando da *polis* e de seus habitantes, bem como na defesa de uma *paideia*, cujo objetivo consistia em formar o *aristói*, os excelentes e melhores homens que, oriundos de uma linhagem de sangue, desprezavam os trabalhos manuais e cultivavam a “bela morte” nos campos de batalha.

dades de um *kalokagathos*, homem bom e belo, tanto física quanto moralmente. A *kalokagathia* é contrária à noção de *hybris*, relativa a um ato de descontrole, excesso (SOUSA, 2013, p. 232). Para os gregos antigos, os ideais de beleza e bondade podiam ser alcançados por meio da educação e do estilo de vida de cada indivíduo (DÜRRIGL, 2003, p. 208).

² Apresentamos uma versão reduzida desta discussão no II Seminário Internacional de Estudos Éticos e Retóricos em Educação, realizado no Rio de Janeiro em 2015 (SILVA; CUNHA, 2015).

Os demais indivíduos deveriam se submeter aos aristocratas, melhores por nascimento e representantes do verdadeiro ideal de Bem comum. Esse marco discursivo é reforçado por Platão, que, ao discorrer sobre o Mito dos Metais, afirma serem todos “irmãos” no Estado ideal; o deus que os moldou pôs ouro nos que estavam aptos a governar, sendo esta a razão de serem preciosos e acrescentou “prata aos auxiliares e ferro e bronze aos agricultores e outros trabalhadores” (*A República*, III, 415c). Assim, o “império do melhor” é o “regime natural da alma”, estando as raízes da enfermidade, tanto para Platão quanto para os aristocratas, na prioridade das partes, ou “de uma das partes da alma que por natureza não estão destinadas a mandar, mas sim a obedecer” (JAEGER, 2010, p. 938).

A superioridade natural reivindicada pelos aristocratas e reforçada por Platão tinha por base a ideia de que a *physis*, ordem natural que independe da ação humana, é a fonte da qual emergem todos os valores e as estruturas da sociedade ateniense. O império da *physis* no mundo sensível é inaugurado por Parmênides, para quem é necessário que o dizer e pensar que é sejam; pois podem ser, enquanto nada não é. Devemos nos afastar desta primeira via de investigação e também daquela em que os “mortais, que nada sabem, vagueiam, pois a incapacidade lhes guia no peito a mente errante”; eles “são levados, surdos ao mesmo tempo que cegos, aturdidos, multidão indecisa, que acredita que o ser e o não ser são o mesmo e o não mesmo” (PARMÊNIDES, VI, 1-10).

Para Parmênides (VIII, 25-30), o Ser é imóvel nas “cadeias dos potentes laços, sem princípio nem fim”; o mesmo em si mesmo permanece e por si mesmo repousa, e assim permanece firme em si, uma vez que o Destino o amarrou para ser inteiro e imóvel (PARMÊNIDES, VI, 37 – 38). O filósofo Eleata declarou ser essa “ordem cósmica” a única plausível, de modo a que nenhum saber dos mortais seja passível de comparação com ela (PARMÊNIDES, VI, 60-61).

Nesse marco discursivo, encontra-se um argumento fundado no que se denomina *dissociação nocional*. A estratégia argumentativa *dissociação de noções* tem por objetivo expressar uma “visão de mundo”, estabele-

lecendo hierarquias cujos critérios de distinção ela mesma busca oferecer (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 477). Os processos de dissociação podem operar uma ruptura entre associações, procurando evidenciar que a ligação entre os seus termos foi equivocadamente estabelecida; ou podem dissociar uma noção conhecida, propondo uma nova interpretação da articulação que a constitui (OLIVEIRA, 2011, p. 36).

Compreende-se esse procedimento por meio do caso paradigmático da dissociação entre *realidade* e *aparência* (OLIVEIRA, 2011, p. 37). Ao promover a dissociação nocional do conjunto formado por coisas que são e coisas que aparentam ser, o orador constrói “pares conceituais antitéticos”, opondo a realidade à aparência, sendo um o inverso do outro, de maneira a favorecer a persuasão de determinado auditório (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 479).³ Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 500), esses pares dão origem a “pares filosóficos”, em que o Termo I é, em geral, “desqualificado como factício ou artificial”, em oposição ao Termo II, caracterizado como “autêntico ou natural”. A transformação de um par antitético em par filosófico dá-se no transcorrer da argumentação, quando o Termo II é alçado a posição hierárquica superior, segundo a classificação produzida pelo orador, passando a atuar sobre o Termo I.

Graficamente, o par filosófico é assim apresentado:

Termo I

Termo II

Com seu poema magistral, Parmênides elabora a dissociação de noções que marcou a filosofia desde então, estabelecendo o império da *physis*, o que se inscreve na natureza, sobre o *nómos*, a convenção, o que é acordado entre os homens. Parmênides elege, a seu critério, o termo

³ Entendemos por *auditório* o conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 22).

physis como preferível, real e verdadeiro, o sobrepondo a *nómos*, a partir de então considerado sinônimo de enganoso, artificial, irreal, ilusório. Graficamente temos,

Nómos

Physis

Com essa dissociação nocional, Parmênides separa o conhecimento racional do ser universal, de um lado, e o conhecimento prático que lida com o mundo efêmero, de outro. Temos assim a construção de um mundo mitológico, um mundo composto por ideias que se firmam pela força do pensamento humano independente, do que deriva a crença de que, sob a aparente multiplicidade e confusão do universo que nos circunda, existe uma simplicidade fundamental e uma estabilidade que a razão está habilitada a descobrir (CRICK, 2010, p. 29-30).

O monismo extremado de Parmênides vem associado à rejeição de todo o mundo sensível, tido como irreal, e também à justificativa, feita por meio da *physis*, da forma de governo aristocrática. Suas concepções inspiraram violenta reação nas mentes empíricas e práticas dos Sofistas, especialmente Protágoras e Górgias, que a elas se opuseram em nome do senso comum (GUTHRIE, 2007, p. 49).

Protágoras afirma que o homem é a medida de todas as coisas, das que são enquanto são e das que não são enquanto não são (PROTÁGORAS, DK, 80 A 14). Elaborando uma definição do termo *homem*, Protágoras inclui novos elementos ao *definiendum*, o termo que se quer definir, construindo um novo entendimento de seu significado.⁴ Se antes o homem era um servo devoto da tradição e da *physis*, um desamparado

⁴ A definição de Protágoras enquadra-se no tipo descritivo, pois delimita o “sentido conferido a uma palavra em certo meio, num certo momento” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 239); é também uma definição persuasiva, pois visa “influenciar as atitudes ou agitar as emoções” daqueles que ouvem ou leem (COPI, 1978, p. 109).

fantoche da vontade divina, agora, por ser a medida de todas as coisas, é um ativo participante na feitura da história (CRICK, 2015, p. 65).

A definição de Protágoras opera uma verdadeira translação de *physis* a *nómos*, invertendo o par filosófico parmenidiano e reconhecendo as leis como criações humanas; a sociedade pode ser alterada por meio de planejamento e as instituições humanas devem ser adaptadas às necessidades do homem, ser que é dotado de necessidades mutáveis, porque determinadas pelo processo histórico (OLIVEIRA, 1998). Ao declarar que o ser humano (*anthrôpos*), individual e coletivamente, é a medida da existência, Protágoras prioriza o *nómos*, contribuindo assim para erradicar a concepção centrada na *physis*, até então vigente (CRICK, 2015, p. 62).

Para Protágoras, não há uma *physis*, não há um ser idêntico subjacente às aparências, a ser “universalmente conhecido por todos através do pensamento”. O peso que toda a filosofia anterior havia colocado na *physis* é transferido ao homem. As coisas são ou não são conforme os humanos as façam ser ou não ser, ou digam que elas são ou não, segundo o *nómos* (CHAUI, 2002, p. 170). Se não há uma *physis* de onde derivam as leis como obras dos deuses, a operação de construí-las só pode ser obra resultante do consenso de opiniões entre os cidadãos; as leis são *nómos* derivadas do processo dialético, da discussão, elaborações arbitrárias, não dotações divinas (GUTHRIE, 2007, p. 129).

Em seu *Tratado do não-ser*, Górgias, tal qual Protágoras, visa ao auditório formado pelos filósofos Eleatas, recorrendo aos argumentos de fato e consequência para inverter o poema de Parmênides e, consequentemente, o par filosófico estabelecido por ele. Os argumentos de fato e consequência estão entre as técnicas de ligação, pelas quais são firmados vínculos entre elementos originalmente distintos, com o intuito de construir uma espécie de solidariedade, uma conexão, um encadeamento que confira consistência e coerência ao pensamento (PERELMAN; OLBRECHTS TYTECA, 1996). Esse tipo de argumento estrutura a argumentação por meio de associações de sucessão, mostrando que há,

entre os termos apresentados, um vínculo de coexistência que demanda uma consequência (OLIVEIRA, 2010).

Górgias (DK 82 B 3) afirma ser evidente que o não-ser não existe; se existisse, existiria e não existiria, a um só tempo, pois se o apreendermos enquanto não-ser, não existirá, mas como tal voltará a existir. Porém, é completamente absurdo que algo exista e não exista ao mesmo tempo e, sendo assim, a consequência de o não-ser existir é que o ser não existirá. Se acatarmos a afirmação de que o ser é eterno, infinito, e se a consequência da infinitude é não estar em nenhum espaço, então o não-ser não existe. Com efeito, trata-se de coisas que se anulam mutuamente; se o ser é eterno, consequentemente não foi gerado; se foi gerado, não é eterno. Concordando que o não-ser não existe, concordamos também com a afirmação de que o ser tem natureza idêntica ao não-ser, não existindo, portanto. Assim, concluímos que nada existe.

Por intermédio do argumento de fato e consequência, Górgias evidencia todas as contradições presentes nos argumentos de Parmênides, podendo assim obter, pela correlação dos termos do mesmo poema, uma conclusão oposta. Examinando a ontologia de Parmênides e concluindo que o não-ser é, Górgias vai além de demonstrar o equívoco da forma de pensar dos Eleatas, cujas formulações, tomadas literalmente, permitem concluir o oposto do que pretendem afirmar. Em sua crítica, Górgias propõe que o consenso, o *nómos* criado pelo discurso substitua as ideias de *physis* e de ser imutável defendidas por aqueles filósofos (CASSIN, 1990, p. 76). Ao dizer que nada é, torna-se possível negar a “suposição subjacente” à sociedade grega, segundo a qual por trás das aparências existe uma substância, uma *physis* regendo toda a sociedade (GUTHRIE, 2007, p. 183).

Os argumentos de Protágoras e Górgias evidenciam que o costume e a lei não escrita não são por natureza, não são naturais; são *nómos*, acordos estabelecidos entre os homens. Evidenciam também que a aristocracia, da mesma forma que a democracia, é uma convenção social, humana, não uma instituição natural ou divina como afirmavam os aristocratas (CHAUI, 2002, p. 166).

A veiculação em pleno século V a. C. desse novo modo de pensar, pelo qual as leis, os costumes e as convenções não pertencem à ordem imutável das coisas, viabilizou condutas diferentes das que eram até então praticadas (GUTHRIE, 2007, p. 25). Foi possível nascerem ideias de igualdade, cosmopolitismo e unidade de gênero humano, pois as pessoas tornaram-se dispostas a declarar que distinções baseadas em raça, nascimento nobre, *status* social ou riqueza não tinham nenhuma base na natureza, mas existiam somente por *nómos* (GUTHRIE, 2007, p. 112). O governo aristocrático não conseguiu lidar com esses novos argumentos, o que abriu caminho para o fortalecimento das ideias democráticas e para a instauração de um novo império, o império do *lógos*.

A democracia ateniense: harmonização dos pares antitéticos *indivíduo e coletividade*

Como vimos, o governo aristocrático ateniense reivindicava que apenas os “melhores cidadãos” que eram naturalmente capazes de governar e de oferecer algo valioso ao processo político, pois representavam os anseios de todos e possuíam a melhor natureza. Os demais indivíduos deveriam se abster da participação no processo político, uma vez que não possuíam uma natureza capaz de oferecer algo valioso nas deliberações; a vontade que devia imperar era a dos naturalmente destinados a efetivar o Bem comum e que representavam a vontade do coletivo.

A dissociação nocional que firma o marco discursivo aristocrático estipula a sobreposição do indivíduo (Termo I) à coletividade (Termo II). Graficamente temos:

Indivíduo
Coletividade

Com o advento da democracia em meados do século VI a.C., devido às reformas propostas por Sólon, as estruturas de poder em Atenas fo-

ram modificadas. Assim, dissolveu-se no plano discursivo a dissociação nocional que caracterizava o argumento aristocrático, ao mesmo tempo em que o discurso democrático buscou obter a harmonização dos pares antitéticos indivíduo e coletividade, processo que pode ser ilustrado pela Oração Fúnebre de autoria de Péricles, estadista da democracia ateniense.

Péricles afirma que tudo depende não de poucos, mas da maioria; no tocante às leis, “todos são iguais para a solução de suas divergências privadas”, e não é o fato de pertencer a uma classe, mas o mérito, o que dá acesso aos postos mais honrosos; inversamente, a pobreza não é razão para alguém, sendo capaz de prestar serviços à cidade, ser impedido de fazê-lo (TUCÍDIDES, II, 60). O cidadão ateniense tem interesse por atividades privadas e públicas; aqueles que cuidam principalmente de seus negócios particulares, permanecendo alheios à vida pública, não são vistos como carentes de discernimento político, mas como inúteis. Os cidadãos atenienses decidem as questões relativas à cidade por si mesmos, coletivamente, ou pelo menos buscam compreendê-las com clareza, acreditando que não é o debate o que prejudica a ação, mas “o fato de não se estar esclarecido pelo debate antes de chegar a hora da ação” (TUCÍDIDES, II, 40).

A Oração Fúnebre de Péricles exhibe implicitamente, a “futilidade dos falsos dilemas” e da sobreposição de termos que contaminavam o discurso aristocrático: o indivíduo contra a coletividade. Aos olhos de Péricles, o principal objetivo da instituição da *polis* foi a criação de determinado ser humano, o cidadão ateniense, o qual deve prezar por seus assuntos individuais, não podendo perder sua individualidade e isolar-se do processo político; sua contribuição individual expressa sua parcela de responsabilidade com o bem público, a coletividade e a *polis* (CASTORIADIS, 2002, p. 268).

O discurso de Protágoras, tal qual apresentado por Platão, revela, de modo semelhante a Péricles, argumentos voltados à busca de harmonia entre os pares antitéticos indivíduo e coletividade. No mito de Prometeu, ele conta que no começo, não havendo cidades, os indivíduos viviam

“esparços e isolados”, sujeitos a serem destruídos por animais selvagens; quando tentaram viver juntos e garantir a sobrevivência mútua fundando cidades, não possuíam a arte política, razão pela qual continuaram a tratar apenas de seus negócios privados, cometendo injustiças uns com os outros; por fim, voltaram a se dispersar e a correr o risco da destruição (PROTÁGORAS, 322a-b). Protágoras (322d) conclui que, quando Zeus distribuiu justiça a todos e a cada um, tornou-se possível aconselhar acerca da virtude cívica na direção da *polis* e em prol do Bem comum; então os homens conseguiram viver reunidos em uma coletividade duradoura.

Tanto no discurso de Péricles quanto no de Protágoras, não é um grupo restrito de pessoas que opina sobre o direcionamento do processo político que envolve o Bem comum, mas cada um dos indivíduos que compõem a coletividade; todos devem fazer parte do processo político, pois o progresso coletivo advém das contribuições individuais. No discurso democrático, os cidadãos atenienses não devem ter sua individualidade sujeitada à coletividade, diferentemente do que se apresenta na argumentação aristocrática; a singularidade é o que propicia o avanço da comunidade.

Esses princípios postulados pela democracia ateniense foram postos em prática por intermédio de alguns conceitos chaves, tais como *isonomia* e *isègoria*. A *isonomia*, a igualdade de todos os cidadãos perante a lei, não se resumia à outorga de “direitos iguais passivos”, consistindo, isto sim, na participação geral e ativa nos negócios públicos. Tal participação era encorajada pelas regras formais, bem como pelo *ethos* da *polis* (CASTORIADIS, 2002, p. 304).

A participação dos cidadãos era exercida de modo direto, concretizando-se na *ecclesia*, a Assembleia do Povo, corpo soberano efetivo. Todos os cidadãos tinham o direito de tomar a palavra (*isègoria*), e cada uma das vozes tinha idêntico peso (*esopsèphia*). A participação também ocorria nos tribunais, onde não havia juízes profissionais, sendo os processos conduzidos por cortes formadas por jurados escolhidos por sorteio (CASTORIADIS, 2002, p. 304-305).

A democracia ateniense não contava com o estatuto da representação tal como a entendemos e praticamos atualmente, sendo o corpo soberano a totalidade das pessoas; quando se fazia necessária uma delegação, os responsáveis pela função eram eleitos, podendo ter seu mandato revogado a qualquer momento. As decisões relativas à legislação e aos assuntos políticos de maior importância eram tomadas pela *ecclèsia*, após serem ouvidos os diversos oradores, dentre os quais os detentores de saberes específicos concernentes aos temas em pauta (CASTORIADIS, 2002, p. 305-306).

Deu-se, então, a emergência de um espaço público, um domínio pertencente a todos (*takoína*) – a todos os indivíduos considerados cidadãos. As coisas públicas deixavam de ser assunto privativo do rei, dos prelados, dos aristocratas, dos políticos, dos especialistas, enfim, daqueles que afirmavam possuir a arte de governar advinda de bom nascimento. As deliberações sobre questões de interesse coletivo passaram a ser tomadas pela comunidade (CASTORIADIS, 2002, p. 311).

A transição de uma estrutura estática consubstanciada no velho Estado, em que se preconizava a abstenção da maioria dos indivíduos, para a forma dinâmica do imperialismo de Péricles produziu o mais elevado grau de tensão e interpretação (JAEGGER, 2010). A mudança acarretou a possibilidade de realizar a liberdade de expressão, de pensamento, de exame e de questionamento sem limites. A abertura do espaço político estabeleceu o *lógos* como circulação do discurso e do pensamento no seio da coletividade. Mas somente a educação, a *paideia* dos cidadãos, poderia dotar aquele espaço de “autêntico e verdadeiro conteúdo” (CASTORIADIS, 2002, p. 312).

A *paideia* aristocrática, cuja excelência era a coragem do jovem guerreiro, membro da nobreza que desprezava as atividades manuais, não era competente para formar os cidadãos que a *polis* democrática necessitava. A *polis* precisava de guerreiros belos e bons, é verdade, mas carecia, acima de tudo, de bons cidadãos, o que, no novo cenário, era sinônimo de virtude cívica, respeito às leis e participação nas atividades

políticas (CHAUI, 2002, p. 158). Assim, quando se processou a queda do império da *physis*, arrastando consigo a justificativa da superioridade natural dos aristocratas, a *paideia* aristocrática recebeu seu golpe de misericórdia, por sua incapacidade para formar os cidadãos que a *polis* democrática requeria.

O império do *lógos*: advento de uma nova *paideia*

Ao dissolverem as dissociações nocionais típicas do discurso tradicional, posicionando a ideia de *nómos* acima do conceito de *physis*, os questionamentos dos Sofistas deram sustentação a um novo marco discursivo, o princípio de que “tudo poderia ser ensinado”; se, como os aristocratas, acreditássemos haver em nós, de modo inato ou por natureza, todas as habilidades, leis, ideias, normas e costumes, nada poderia ser ensinado, nem mesmo a virtude cívica, pois, segundo a máxima aristocrática, “não se ensina ninguém a ser cidadão, se nasce cidadão”. Em uma sociedade regida pelo *nómos*, porém, a situação é bem outra, pois não somos vistos como naturalmente dotados dos requisitos necessários à vida social; nós os desenvolvemos com disciplina e prática, uma vez que a virtude pode ser ensinada, assim como a *areté* (CHAUI, 2002, p. 167).

A nova forma de governo ateniense tem a palavra como o principal instrumento de realização da virtude cívica, pois é por seu intermédio que o cidadão participa da *boulé*, o conselho popular, e da *ecclésia*, a assembleia principal; é por meio dela que na praça do mercado, na ágora, ele se informa dos acontecimentos, ouve opiniões e as discute para formar a sua própria, preparando-se para falar e deliberar nas assembleias. Na nova forma de governo, o ideal de excelência e mérito é ser bom orador (CHAUI, 2002, p. 158); as assembleias públicas e a liberdade de palavra tornam indispensáveis os dotes oratórios, os quais se convertem em “autêntico leme nas mãos do homem de estado” (JAEGER, 2010, p. 340).

Poulakos (*apud* CRICK, 2015, p. 78) afirma que os sofistas, com suas ideias e questionamentos, depuseram a tirania da tradição, impondo

a tirania do *lógos*, uma tirania da inovação⁵. O “eclipse da relatividade do mundo unívoco da Grécia homérica”, ocasionado pela queda do império da *physis*, faz surgir um “mundo polivocal” em que o “status de todas as coisas é questionável”; nele, as pessoas normalmente têm a chance de encontrar alguém que discorde de suas opiniões e que procure resolver suas diferenças simbolicamente (CRICK, 2015, p. 72). A tirania do *lógos* diverge das tiranias convencionais, que sobrevivem por restringirem ao mínimo a esfera da liberdade de ação e discurso; a tirania do *logos* impõe a liberdade aos cidadãos, os atraindo para fora de suas casas para que falem e sejam falados, nas frequentes conversas da assembleia, do tribunal e da ágora (CRICK, 2015, p. 78).

Como novo cenário que emerge do desenvolvimento pleno da democracia, a *areté* aristocrática torna-se inaceitável para o cidadão democrático, uma vez que seu fundamento residia nos privilégios de sangue e das linhagens; sua meta consistia em formar no homem qualidades já então dispensáveis para a atuação na nova sociedade. Sob a tirania do *lógos*, uma nova *paideia* torna-se imprescindível, considerando as características do novo cidadão da *polis*: trata-se de formar uma *areté* política, ética e moral, relativa ao poder, ao caráter dos indivíduos e aos costumes sociopolíticos (CHAUI, 2002, p. 157-158).

Foram os sofistas os melhores representantes dessa nova *paideia*. Sua proposta postulava uma formação formal e espiritual, não vendo o homem apenas abstratamente, mas como membro atuante na coletividade. Os Sofistas estabeleceram forte vínculo entre a educação e o mundo dos valores, inserindo a formação espiritual na totalidade da *areté*; o espírito deixa de ser entendido de modo puramente intelectual, formal, ou de conteúdo, passando a ter conexão íntima com as condições sociais (JAEGER, 2010, p. 342-343).

A retórica era a base da educação sofista necessária, estando nela contida a dialética, porque as decisões acerca da vida em comum, da ética,

⁵ POULAKOS, 2004.

não podiam ser resolvidas de uma vez por todas (MAZZOTTI, 2011, p. 19). Dizer que leis, normas e costumes são convenções que precisam ser revistas sempre que se mostrarem pouco úteis à vida em sociedade não implica “arbitrariedade ou um vale-tudo” (MAZZOTTI, 2006, p. 150); significa dizer que existem situações que requerem deliberações sustentadas no que parece ser, no verossímil, no plausível. Tais situações são as que requerem a arte retórica (MAZZOTTI, 2006, p. 146). Na nova democracia grega, o discurso já não era simplesmente uma maneira de manter a convenção, dar ordens aos subordinados ou elogiar o tirano reinante; o *logos* é o meio pelo qual os cidadãos coordenam ações voluntárias usando a persuasão, nos momentos em que o julgamento diz respeito à coletividade (CRICK, 2015, p. 66).

Há no idioma grego duas maneiras de valorizar o *lógos*; a primeira, como “pensamento em adequação a uma verdade absoluta”, conforme o indicado por Parmênides; a segunda, como discurso que faz emergir o sentido, o consenso, a verdade provisória e instável sobre a qual as relações humanas se estabelecem precariamente (VALLE, 2008, p. 512). Foi com base no segundo sentido que se desenvolveu a *paideia* retórica dos sofistas, tomada em seu sentido amplo, não restrita a um ato isolado de persuasão ou objeto capaz de persuadir; criar retórica não é apenas ensinar a falar, mas formar um “tipo de artista de palavras” designado para mover os cidadãos na *polis*, visando a um fim político (CRICK, 2015, p. 233).

Os sofistas fundiram a retórica com a vida democrática, mostrando ao mundo que retórica é “uma parte integral da vida social de todas as pessoas civilizadas” (CRICK, 2015, p. 66). Agregar a retórica à vida coletiva significa não o ato de transformar argumentos e colocar proposições dentro das cabeças dos outros, mas permitir que o indivíduo adquira a habilidade de ver os assuntos por vários ângulos, do que resulta as pessoas entenderem como é possível assumir as várias perspectivas advindas do mundo real (ARENDT *apud* CRICK, 2015, p. 65)⁶. Os *dissoilogoí*,

⁶ ARENDT, 2005.

argumentos contrários ministrados pelos mestres da retórica, Protágoras e Górgias, foram decisivos na formação do novo cidadão democrático, pois a arte retórica opera com o pressuposto de que as opiniões (*doxai*), por serem opiniões, podem ser conflitantes e contrárias; portanto, para realizar a persuasão necessitamos da discussão, da dialética, isto é, do confronto de argumentos contrários (CHAUI, 2002, p. 167).

Os *dissoilogoí*, ensinado pelos sofistas, tornam-se uma doutrina do “juízo razoável” que se realiza por intermédio de discussões dialéticas, nas quais múltiplas visões são “constantemente testadas, rejeitadas, modificadas e enlaçadas por meio da ação experimental num ambiente em mudança”. Poulakos afirma que os *dissoilogoí* não se restringem a simplesmente admitir que pessoas discordam, mas reconhecer que ações produtivas no interior de uma sociedade democrática devem, necessariamente, ser precedidas pelo “debate inteligente”, o qual, sendo derivado da riqueza de conhecimento disponível, produz “resultados desejáveis”⁷. Com essa ferramenta em mãos, os cidadãos adquirem a potencialidade para ir além do estado de discordância e chegar a uma nova hipótese, que, forjada pelo consenso, deve satisfazer a todas as partes envolvidas e ser testada em uma ação cooperativa (CRICK, 2010, p. 36).

O espaço democrático só pode ser preenchido por cidadãos conscientes de seu exercício político, indivíduos formados por uma *paideia* retórica que os habilita a compreender que a nova estrutura de poder não é fundamentada apenas no ato particular da votação, mas em “pressupostos compartilhados”. Tal *paideia* permite entender que o ser humano é a medida de todas as coisas e que a “melhor medição” é produzida por meio do choque e da reconciliação de diversas perspectivas; e que a retórica é a principal dentre as artes do *lógos*, uma vez que, por meio dela, o poder é constituído, criticado e transformado (CRICK, 2015, p. 65).

Por intermédio de sua *paideia*, os Sofistas propiciaram ao cidadão o que Foucault – segundo Crick (2015, p. 234) – define como um tipo de

⁷ POULAKOS, 1995.

treinamento prático indispensável a um indivíduo, em sua formação como um sujeito moral⁸. Os sofistas não ofereceram somente habilidades para o cidadão, mas também ensinaram, por meio da retórica, como ser determinado tipo de pessoa, uma pessoa capaz de governar sua vida social e política e a sua própria casa. A retórica é, então, uma prática multifacetada que capacita os cidadãos a participarem no fazer e refazer a sua própria cultura, mas, além disso, os ajuda a unir e dominar o *lógos*, operação imprescindível para atuar no ambiente democrático (CRICK, 2015, p. 92).

Considerações finais

O advento da democracia e o surgimento dos sofistas abalaram as velhas estruturas da Grécia Clássica. A democracia, por trazer para dentro da cena política os cidadãos e suas individualidades, antes excluídos e homogeneizados em um coletivo representado pelos aristocratas. Os sofistas, por atacarem diretamente os marcos discursivos cunhados pela filosofia *Eleata*, que até então servia de fundamento à sociedade grega. Com este trabalho, pretendemos mostrar que o abalo não se deu somente no âmbito político e social, mas, também, principalmente no âmbito educacional.

Os marcos discursivos construídos pelos sofistas fizeram frente aos argumentos eleáticos, derrubando o império da *physis*, em cuja base residia a ideia de um ser estático e absoluto. Os sofistas obrigaram aqueles filósofos, então representados por Parmênides, a reordenarem suas concepções, como fez mais tarde Platão ao criar um marco discursivo que agregou novos conceitos e novas estratégias argumentativas, em defesa da tese de um mundo ideal e imutável, provedor da verdade absoluta.

Por intermédio da análise retórica, procuramos evidenciar que a inversão dos argumentos Eleatas e aristocráticos, realizada por Protágoras e Górgias, posicionou o homem e o mundo sensível em outro patamar,

⁸ FOUCAULT, 1994.

dentro da filosofia clássica. Com a ampliação do conceito de educação e o surgimento de uma nova *paideia* baseada na retórica, o homem passou a ser visto como ser social, político, um ser concreto. A *paideia* sofista mudou o foco da visão dirigida ao homem, que, de ser absoluto e transcendente, tornou-se um ser da *polis*, ocupado em debater o sentido das coisas que se apresentam em seu cotidiano.

A *paideia* Sofista impôs a tirania do *lógos*, fazendo com que o cidadão democrático não mais pudesse recorrer ao plano transcendental para resolver os problemas impostos pelo mundo sensível; seu instrumento, então, veio a ser a palavra, o *nómos*. Os sofistas ofereceram aos indivíduos a retórica, para ser usada como ferramenta de ação em um mundo mutável e cheio de conflitos. Os *dissoilogoí* ensinados pelos sofistas ampliaram a visão de mundo do cidadão democrático, o qual passou a considerar os assuntos coletivos por diversos ângulos.

Na *paideia* sofista, a retórica não se restringe à persuasão, constituindo sensível auxílio para que os homens aprendam a deliberarem, a fazerem escolhas racionais, a entrarem em consenso para agirem em prol do Bem da comunidade. Os sofistas mostraram ao mundo clássico a importância da retórica para a vida democrática, e a cada cidadão, que a *polis* se realiza mediante ações e decisões tomadas por cada um; mostraram, por fim, que a verdadeira educação é a participação na vida política.

Referências

ARENDDT, Hannah. *The promise of politics*. New York: Schocken Books, 2005.

CASSIN, Barbara. *Ensaio sofisticos*. Tradução Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Siciliano, 1990.

CASTORIADIS, Cornelius. *As encruzilhadas do labirinto: os domínios do homem*. v. II. Tradução de José Oscar de Almeida Marques. 2. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

COPI, Irving M. *Introdução à lógica*. 2. ed., Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Mestre Jou, 1978.

CHAUI, Marilena. *Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles*. v. I. 2. ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CRICK, Nathan. The sophistical attitude and the invention of rhetoric. *Quarterly Journal of Speech*, Washington, v. 96, n. 1, p. 25-45, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/00335630903512705>>. Acesso em: 18 maio 2015.

_____. *Rhetoric and power: the drama of classical Greek*. Columbia: University of South Carolina, 2015.

DÜRRIGL, Marija-Ana. Kalokagathia: beauty is more than just external appearance. *Journal of Cosmetic Dermatology*, Malden, n. 1, p. 208-210, 2003.

FOUCAULT, Michel. The subject and power. In: RABINOW, Paul; ROSE, Nikolas (Org.). *Essential Foucault: selections from the essential works of Foucault*. New York: New Press, 1994.

GÓRGIAS. *Testemunhos e fragmentos*. Tradução Manuel Barbosa e Inês de Ornellas e Castro. Lisboa: Edições Colibri, 1993.

GUTHRIE, William Keith Chambers. *Os sofistas*. Tradução João Resende da Costa. 2. ed., São Paulo: Paulus, 2007.

JAEGER, Werner. *Paideia: a formação do homem grego*. Tradução de Arthur M. Parreira. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

KERFERD, George Briscoe. *O movimento sofista*. Tradução de Margarida Oliva. São Paulo: Loyola, 2003.

OLIVEIRA, Newton Ramos. Tempo dos sofistas, tempo de ruptura? Uma leitura da história a contrapelo. *Multiciência*, Campinas, v. 1, n. 3, p. 105-118, 1998.

OLIVEIRA, Renato José. *A nova retórica e a educação: as novas contribuições de Chaïm Perelman*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2010.

_____. *A ética no discurso pedagógico da atualidade*. Niterói: Intertexto, 2011.

MAZZOTTI, Tarso. A verdade como consenso determinado pelas técnicas argumentativas. In: VIDAL, Vera; CASTRO, Suzana. *A questão da verdade: da metafísica moderna ao pragmatismo*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.

_____. Seria possível ensinar as virtudes políticas (éticas)? *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 25, p. 47-66, maio/ago. 2011.

PARMÊNIDES. *Da natureza*. Tradução de José Gabriel Trindade Santos. Modificada pelo tradutor. São Paulo: Loyola, 2002. Disponível em: <<http://charlezine.com.br/wp-content/uploads/Da-Natureza-Parm%C3%AAnides.pdf>>. Acesso em: 5 ago 2015.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PLATÃO. Protágoras (ou Sofistas). In: PLATÃO. *Diálogos I*. Tradução de Edson Bini. São Paulo: EDIPRO, 2007.

_____. *A república (Da Justiça)*. Tradução de Edson Bini. São Paulo: EDIPRO, 2006.

POULAKOS, John. *Sophistical rhetoric in classical greece*. Columbia: University of South Carolina, 1995.

_____. Rhetoric and civic education: from the Sophists to Isocrates. In: POULAKOS, Takis; DEPEW, David (Org.). *Isocrates and civic education*. Austin: University of Texas, 2004.

PROTÁGORAS. *Sofistas: testimonios y fragmentos*. Biblioteca Clásica Gredos. Tradução de Antônio Melero Bellido. Madrid: Editorial Gredos, 1996.

RODRIGO, Lidia Maria. *Platão e o debate educativo na Grécia clássica*. São Paulo: Armazém do Ipê, 2014.

SILVA, Tatiane. *A presença da filosofia platônica na pedagogia do Estado Novo*. Marília: Poësis, 2013.

_____; CUNHA, Marcus Vinicius. A retórica como instrumento de formação do cidadão grego. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS ÉTICOS E RETÓRICOS EM EDUCAÇÃO, 2., 2015, Rio de Janeiro, *Anais...* Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015. p. 166-179.

SOUSA, Luana Neres. O ideal de kalokagathia em Xenofonte: uma análise dos excessos. *Romanitas*, Vitória, n. 2, p. 231-245, 2013.

TUCÍDIDES. *História da guerra do Peloponeso*. Tradução de Mário da Gama Kury. 4. ed., Brasília: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2001.

VALLE, Lilian. Castoriadis: uma filosofia para a educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 493-513. maio/ago. 2008.

Data de registro: 31/10/2015

Data de aceite: 23/03/2016

The rhetoric of hope: integrating rhetorical practice into the pedagogy of Paulo Freire

*Nathan Crick**

Abstract: Reading Paulo Freire's *Pedagogy of the oppressed*, one might easily conclude that rhetoric has no place in a classroom so thoroughly imbued with the ethics of dialogue. However, this essay suggests that rhetoric plays a productive and in fact necessary role in Freire's pedagogy of the oppressed. Drawing from the sophisticated techniques of *imitatio* and *dissoilogoí*, I suggest that true liberation from a dominated consciousness goes through rather than around the methods of rhetorical persuasion, methods that not only develop rhetorical skills in students but that also encourage rhetorical performance on the part of the educators. Dialogue remains central to this pedagogy but becomes enriched by its natural counterpart, rhetoric, so that the aim is not only cognitive liberation but the accrual of practical power.

Keywords: Paulo Freire. Rhetoric. Sophistical education.

A retórica da esperança: integrando a retórica prática na pedagogia de Paulo Freire

Resumo: Ao ler *Pedagogia do oprimido* de Paulo Freire, pode-se concluir facilmente que não há lugar para a retórica em uma sala de aula tão completamente imbuída pela ética do diálogo. No entanto, este ensaio sugere que a retórica desempenha um papel produtivo e de fato necessário na pedagogia do oprimido de Freire. Com base nas técnicas sofisticadas do *imitatio* e do *dissoilogoí*, sugiro que a verdadeira libertação de uma consciência dominada seja por meio de – e não contornando – os métodos da persuasão retórica, métodos que não apenas desenvolvem habilidades retóricas nos estudantes, mas que encorajam a performance

* Ph.D. in Communication, University of Pittsburgh, USA. Associate Professor at the Department of Communication, Texas A&M University, USA. *E-mail:* crick@tamu.edu

retórica dos educadores. O diálogo permanece central nessa pedagogia, mas se torna enriquecido por sua contraparte natural, a retórica, de modo que seu objetivo não seja somente a libertação cognitiva, mas o acréscimo de poder prático.

Palavras-chave: Paulo Freire, Retórica, Educação sofisticada.

La retórica de la esperanza: la integración de la retórica práctica en la pedagogía de Paulo Freire

Resumen: La lectura de la Pedagogía del oprimido de Paulo Freire, se puede fácilmente concluir que no hay lugar para la retórica en un aula imbuida por la ética del diálogo. Sin embargo, este ensayo sugiere que la retórica juega un papel productivo y de hecho es necesario en la Pedagogía del oprimido de Freire. Basado en las técnicas sofisticadas del *imitatio* y del *dissoilogoí*, yo sugiero que la verdadera libertad de una consciencia dominada que sea través de - y no contorneando - los métodos de la persuasión retórica, métodos que no solamente desarrollan habilidades retóricas en los estudiantes, sino que fomentan una performance retórica de los educadores. El diálogo permanece central en esta Pedagogía, pero se enriquece por su contraparte natural, la retórica, haciendo de su objetivo no solo la libertad cognitiva, pero también el aumento del poder práctico.

Palabras clave: Paulo Freire. Retórica. Educación sofisticada.

Introduction

One rarely encounters a favorable word about rhetoric in the writings of Paulo Freire. At best, he uses rhetoric to refer to a way of speaking about the subject matter of teaching, as when he urges integrating a concern for material conditions “in our ‘rhetoric’ about education” (FREIRE, 1998a, p. 48). But most of the time, Freire sees rhetoric through Platonic eyes as a combination of manipulative and empty speech. For example, he considers the poverty of neoliberal political culture and asks “how can I vote for a politician whose rhetoric is an affront to solidarity and an

apology for racism?” (FREIRE, 1998a, p. 75). He finds positive trends in the movement away from ideological discourse precisely because of its increasing intolerance for what he calls “verbal incontinence – discourse that loses itself in a tiresome rhetoric bereft of so much as some sonority and rhythm” (FREIRE, 1998b, p. 84). He condemns the cowardice of educators who refuse “to run the risk of adventuring into dialogue” and choose instead to “retreat into their discursive and rhetorical classes, which have a lulling effect on students” (FREIRE, 1974, p. 110). In other words, rhetoric in Freire represents the opposite of dialogue – which is monologic persuasion – a concept in his work which is associated with sloganeering, extension, manipulation, propaganda, and domestication.

Given these connotations, it is therefore all the more surprising – and telling – that Freire relates a story in his last, reflective work, *Pedagogy of hope*, that celebrates what are unmistakably classical rhetorical virtues. His narration recounts an experience he had while still a young scholar in his twenties working for the Brazilian Industrial Social Service (SESI). At the time, he recalls, he had become “accustomed to give long talks on the subjects that had been selected... repeating the traditional route of discourse *about* something that you would give an audience” (FREIRE, 1998b, p. 16). On this particular occasion, his general topic was authority, freedom, punishment, and reward in education, and his specific intent was to critique the prevalence of corporal punishment by peasants in the Brazilian Northeast and to argue “for a dialogical, loving relationship between parents and children in place of violent punishments” (FREIRE, 1998b, p. 17). But then something unexpected happened: “a man of about forty, still rather young but already worn out and exhausted, raised his hand and gave me the clearest and most bruising lesson I have ever experienced in my life as an educator”. The man confronted Freire’s privileged position as a representative of the middle class, unfamiliar with the experience of living in pitiful, cramped houses, working to physical exhaustion, and being prohibited from being happy or even having hope. Freire recounted the man’s speech and the words of his conclusion:

It's one thing to come home, even tired, and find the kids all bathed, dressed up, clean, well fed, not hungry – and another thing to come home and find your kids dirty, hungry, crying, and making noise. And people have to get up at four in the morning the next day and start all over again – hurting, sad, hopeless. If people hit their kids, and even “go beyond bounds”, as you say, it's not because people don't love their kids. No, it's because life is so hard they don't have much choice (FREIRE, 1998b, p. 19).

Freire reflected that “I still see him standing in one of the aisles of that big auditorium of so long ago, head erect, eyes blazing, speaking in a loud, clear voice, sure of himself, speaking his lucid speech” (FREIRE, 1998b, p. 18). In short, the revelatory effect of the man's speech on Freire was due to his harnessing of the power of rhetoric:

In his intonations, his laborer's syntax and rhythm, the movements of his body, his hands of an orator, in the metaphor so common to popular discourse, called attention of the educator in front of him, seated, silent, sinking down into his chair, to the need, when speaking to the people, for the educator to be up to an understanding of the world people have (FREIRE, 1998b, p. 19).

Not only, then, did he affect Freire because of his oratorical skill, but he taught Freire the centrality of a foundational rhetorical principle – *know your audience*.

This lesson, of course, comes straight from Plato, with whom Freire shares so much affinity. As Stephen Brown (2011) writes, his “radical praxis is rooted in an ancient rhetorical tradition, and in the radical critique of power of Plato's Socrates in particular, of which Paulo Freire's radical praxis is a genealogical descendent, operating across 2.500 years of critical inquiry”. On the one hand, Freire echoes the suspicion of rhetoric Plato expressed in his *Gorgias* insofar as he sees rhetoric so often used as an instrument of injustice, a tool like the modern-day Polus or Callicles who wish to manipulate the masses through coercion

and flattery to follow the will of the powerful. On the other hand, Freire clearly sees a role for rhetoric when it is harnessed to an idealistic aim and emancipatory ethic that follows on the heels of dialogical (or in Plato's language, *dialectical*) inquiry into the nature of the soul. In his *Phaedrus*, Plato tasks the noble rhetorician with the responsibility to be able to first "describe the soul with absolute precision and enable us to understand what it is" before then being able to "coordinate each kind of soul with the kind of speech appropriate to it" (FREIRE, 1998b, p. 271). In his reading of the *Phaedrus*, Richard Weaver (1985, p. 25) summarizes Plato's view of noble rhetoric this way: "rhetoric at its truest seeks to perfect men by showing them better versions of themselves, links in that chain extending up toward the ideal, which only intellect can apprehend and only the soul have affection for". To pursue this type of rhetoric, therefore, requires knowledge of the world, understanding of the souls of others, and the ability to express oneself in a way that moves those souls toward an actual possibility.

What I wish to argue is that Freire's pedagogy is, in fact, incomplete without an explicit recognition of the rhetorical commitments it entails – and not only with respect to the tradition of Plato, but also with the more democratic tradition of the Sophists, as we shall see. And this is more than arguing that rhetoric can supplement his method. It is claiming that rhetoric is already present in his philosophy, but often concealed because of his tendency to rely on the kind of stark dualisms between monologue and dialogue, between persuasion and communication, that often appear in his works as a means both of critiquing "banking" models of education and highlighting the emancipatory quality of his own pedagogy. However, rhetoric is clearly necessary for the success of his vision. First, from a Platonic perspective, rhetorical proficiency on the part of the teacher is in fact a necessary component not only for producing moments of "conscientization", or critical consciousness, but also in communicating knowledge to students in a language that is meaningful to their own life experience – a lesson Freire learned in his encounter

with the orator during his lecture on corporal punishment. Second, from a sophisticated perspective, for students to become empowered requires them to master rhetorical skills themselves so that they can translate their critical consciousness into a language that expresses that power – just as the orator did to Freire. I believe all that only by recognizing these rhetorical components to Freire can his pedagogy be adapted to the educational context of the highly mediated and globalized environment of the 21st century.

Freire's conception of rhetoric as anti-dialogue

As with all of Freire's concepts, his critique of rhetoric and his praise of dialogue must be seen as a natural outgrowth of his early experience of adult literacy education with Brazilian and Chilean agricultural laborers during the 1960s. First, it is important for readers from more developed countries to understand that when Freire (2000, p. 174) speaks of the "oppressed", he refers specifically to the class of "Latin-American peasants, whose world usually ends at the boundaries of the latifundium, whose gestures to some extent stimulate those of animals and the trees, and who often consider themselves equal to the latter". Unlike what he calls the "urban oppressed," who "live in an expanding context in which the oppressive command center is plural and complex", the rural oppressed live under the control of a dominant figure and spend their lives largely cultivating a small plot of land in which they are constantly surrounded by nature (FREIRE, 2000, p. 175). This creates in this class what he calls a condition of "semi-intransitive consciousness" in which one cannot "apprehend problems situated outside their sphere biological necessity" and largely accept their condition as an unchangeable given aking to natural law. This is a class largely guided by tradition, driven by biological needs, and susceptible to what he calls "magical explanations because they cannot apprehend true causality" (FREIRE, 1974, p. 14).

Second, Freire's reforms must be situated as a response to the challenge of "rural extension", or the effort by the state to transfer modern techniques and knowledge to these rural peasants in order to alter traditional practices and improve productivity. That is to say, the reason this peasant class became a matter of concern to the state in the mid-20th century was that reforming their practices was necessary to the development of a sustainable and profitable economy. Understood as a sustained effort at educating illiterate peasants, learning about their language and practices, transforming them into citizens, and helping them take control of their lives and their environment, Freire wholly supported this endeavor. His own work teaching literacy was an essential component to this campaign, in fact, because peasants had to be literate in order to be able to understand and apply modern techniques. The problem was not with the aim of education but with the method of "extension." As he stated:

I do not... wish to deny the agronomist working in this field the right to be an educator-educatee, with the educatee-educator peasants. Precisely because I am convinced that it is their duty to educate and to be educated, I cannot accept that their work be labeled by a concept which negates it (FREIRE, 1974, p. 85).

This is because, unlike in education, "there is in the concept of extension an unquestionably mechanist connotation, inasmuch as the term implies an action of taking, transferring, of handing over, and of depositing something in someone" (FREIRE, 1974, p. 88). In other words, "extension" carried with it all of the negative connotations that Plato had also given "rhetoric", namely by being a method by which the dominant controlled and manipulated the dominated. It thus transformed the project of communication into one of propaganda.

One way to understand Freire's pedagogical mission is to see it as an endeavor to emancipate peasants from their state of semi-intransitive consciousness without replacing it with a new form of oppression through

propaganda. He makes the connection between extension and propaganda explicit in his writings leading up to *Pedagogy of the oppressed*, compiled under the title *Education for critical consciousness*. There, he reacts to a quotation from a member of the Brazilian Ministry of Agriculture which read as follows: “One of the most difficult tasks is to *persuade* the rural masses to accept our propaganda and put these possibilities into practice. This task is precisely that of the extension agent, whose duty is to maintain a permanent contact with the rural masses” (FREIRE, 1974, p. 86, emphasis by Freire). For Freire, these words capture all of the negative connotations that connect persuasion that extension: “In the text quoted, ‘persuade’ and ‘propaganda’ are terms which seem to share a basic connotation which semantically meet in the term ‘extension’”. The reason is clear: “to persuade implies, fundamentally, a Subject who persuades, in some form or other, and an object on which the act of persuading is exercised. In this case the Subject is the extension agent – the object the peasants. They are the objects of a persuasion which will render them all the more susceptible to propaganda” (FREIRE, 1974, p. 86). In his introduction to Freire’s work, Denis Goulet (1974) makes explicit the consequences of this position:

The mark of a successful educator is not skill of persuasion – which is but an insidious form of propaganda – but the ability to dialogue with educatees in emotional reciprocity. And rural extension fails as communication because it violates the dialectic of reciprocity; indeed no change agent or technical expert has the right to impose personal options on others (GOULET *apud* FREIRE, 1974, p. xii).

Persuasion is thus the application of persuasive strategies to manipulate a passive audience once the ideology of “extension” has properly transformed them into objects to be manipulated.

In practice, then, the application of “extension” within a context of inequality amounts to what Freire calls “cultural invasion” in which all acts of communication are in effect expressions of authority of the invader

over the invaded. On the receiving end there is the invaded Object that is empty and passive. On the active end there is the invading Subject who “seeks to penetrate another cultural-historical situation and impose his system of values on its members”. The result is a communicative relationship that is fundamentally anti-dialogic in nature:

the invader acts, the invaded are under the illusion that they are acting through the action of the other; the invader has his say; the invaded, who are forbidden this, listen to what the invader says. The invader thinks, at most, *about* the invaded, never *with* them; the latter have their thinking done for them by the former (FREIRE, 1974, p. 100).

Yet in the context of extension, it is also important to recognize that this cultural invasion is always done on behalf of the invaded. There is always an aspect of “messianism” to this cultural invasion (in the context of Brazil, a specifically “technical messianism” which “proposes modernization of existing structures in opposition to traditionalism”) that confers on the invader “the role of an infallible savior” (FREIRE, 1974, p. 112). The result is the replacement of the use of physical force with the implementation of a messianic propaganda which domesticates rather than liberates. In this context, “propaganda, slogans, myths are instruments employed by the invader to achieve his objectives: to persuade those invaded that they must be the objects of his action, that they must be docile prisoners of his conquest” (FREIRE, 1974, p. 101). Propaganda thus makes use (as all propaganda does) of the mass media not only in order to disseminate its slogans and communiqués to the masses but also to legitimize the practices of rural extension agents in the form of education.

This basic understanding of persuasion – that is, the strategic manipulation of other human beings as if they were objects to be “filled up” or “moved around” – then creates the foundation for Freire’s famous critique of the “banking” concept of education. In effect, this critique

is simply a restatement of his critique of persuasion, only without the emphasis on tactical adaptation. Instead, the focus falls on the reliance on “narrative.” The outstanding characteristic of narrative education, he writes, is “the sonority of words, not their transforming power” (FREIRE, 2000, p. 71). Thus, “narration (with the teacher as narrator) leads to students to memorize mechanically the narrated content. Worse yet, it turns them into ‘containers,’ into ‘receptacles’ to be ‘filled’ by the teacher”. Using the same terminology used to critique extension, he says that in narrative education, “instead of communicating, the teacher issues communiqués and makes deposits which the students patiently receive, memorize, and repeat” (FREIRE, 2000, p. 72). The messianic impulse, too, is the same, as the teacher uses “banking models of domination (propaganda, slogans – deposits) in the name of liberation” (FREIRE, 2000, p. 79). But this is really to utilize the tools of persuasion in the classroom, differing from mass mediated propaganda only by the effort to cloak it in a less threatening narrative form delivered by the benign voice of a teacher.

Freire’s conception of dialogue thus can be understood as being developed as a corrective to rhetoric in every way. The definition he gives of dialogue in *Pedagogy of the oppressed* makes the dichotomy explicit: “since dialogue is the encounter in which the united reflection and action of the dialoguers are addressed to the world which is to be transformed and humanized, this dialogue cannot be reduced to the act of one person’s ‘depositing’ ideas in another, nor can it become a simple exchange of ideas to be ‘consumed’ by the discussants” (FREIRE, 2000, p. 89). This latter conception, as we have already seen, is what Freire associate with the act of persuasion – an act guided by the negative virtues of contempt, arrogance, and cynicism that treats the other as a mere object. In contradistinction, dialogue is founded on the opposite virtues: “founding itself upon love, humility, and faith, dialogue becomes a horizontal relationship of which mutual trust between the dialoguers is the logical consequence” (FREIRE,

2000, p. 91). Replacing the vertical authoritarian relationship of persuasion with the horizontal egalitarian relationship of dialogue, dialogue represents “the encounter between men, mediated by the world, in order to name the world” (FREIRE, 2000, p. 88). These words are thus not developed by one party and imposed upon the other, making them false, meaningless, and oppressive. Rather, the words used to name the world growth of the lived experience of the parties in dialogue are used, in turn, to alter their experience of the world through action. Consequently, “there is no true word that is not at the same time a praxis. Thus, to speak a true word is to transform the world” (FREIRE, 2000, p. 87). Whereas persuasion imposes merely artificial and surface changes on the world, covering it with a veneer of falseness, dialogue penetrates into the actual life of a person and transforms his or her world through the word.

Freire’s conception of dialogue has immediate significance for pedagogical method and attitudes. At its most philosophical level, dialogue requires a rejection of a worldview of Being – that is, in which everything is fixed and completed – and an embrace of a worldview which “affirms men and women as beings in the process of *becoming* – as unfinished, uncompleted beings in and with a likewise unfinished reality” (FREIRE, 2000, p. 84). The opposite type of individual represents a commitment to Being and is often referred to as a “neoliberal” by Freire, meaning a person committed to the ideology of “modernizing discourse” largely aligned with corporate interests who, “speaking about the present moment in history, tries to convince us that life is just like this: the most capable organize the world, they produce; the least capable, survive” (FREIRE, 2005, p. 104). This world is presented simply as “fact” – something to be persuaded is unalterable. Or, more deceptively, these individuals may even pose as liberators, as either reactionaries and revolutionaries who believe that the future is either a repetition of the past or the guarantee of an inevitable future. For Freire, however,

the idea of the inexorability of a history that will necessarily come in a predetermined manner constitutes what I call “liberation fatalism” or “fatalistic liberation” – a liberation to come as a kind of gift or donation of history: the liberation that will come because it has been said that it will come (FREIRE, 1998b, p. 91).

But pedagogy based on this notion of history simply reverts to a traditional model of persuasion tasked with domesticating the present on the basis of some known future; it has nothing to do with the kind of dialogue that is willing to call all things into question knowing they can be changed in a world that is in constant becoming.

On the level of specific practice, this commitment to Becoming entails, for Freire, an equal commitment to what he calls “problem-posing” education which looks at subject matter not as something to deposit in the mind but as something to investigate and question. Consequently, “‘problem – posing’ education, responding to the essence of consciousness – intentionality – rejects communiqués and embodies communication” (FREIRE, 1998b, p. 79). That is to say, it rejects the narrative education that simply disseminates a fixed discourse or subject matter and embraces a dialogic method in which the language and life experience of the students become the substance of investigation by being turned into a problem. In his method of teaching literacy, for instance, Freire recommends that teams of educators locate what he calls the best “generative words” to study in the classroom, selecting “only the words most weighted with existential meaning (and thus the greatest emotional content), but also typical things, as well as words and expressions linked to the experience of the groups in which the researcher participates” (FREIRE, 1974, p. 46). These words are then “codified,” meaning visually represented in the context of the life experience of the people so that they can be used as a topic of discussion and co-investigation. The task of dialogical teachers “working on the thematic universe revealed by

their investigation is to ‘re-present’ that universe to the people from whom she or he first received it—and ‘re-present’ it not as a lecture, but as a problem” (FREIRE, 2000, p. 109). To accept a worldview of becoming thus requires one to adopt problem posing education in the context of dialogue as a method in order to make good on the promise to cooperatively transform the world.

Third, the primary aim of dialogue is not to transmit subject matter from one place to another, which would be the goal of a persuasive communiqué; it is to produce what he calls *conscientização* (translated in English “conscientization”) which “represents the *development* of the awakening of critical consciousness” (FREIRE, 1974, p. 15). In other words, conscientization is not a specific set of beliefs or body of subject matter; it is a transitive state, movement from a less to a more expansive and permeable consciousness that is brought about through dialogue. As Freire explains in *Education for critical consciousness*:

The critically transitive consciousness is characterized by depth in the interpretation of problems; by the substitution of causal principles for magical explanations; by the testing of one’s “findings” and by openness to revision; by the attempt to avoid distortion when perceiving problems and to avoid preconceived notions when analyzing them; by refusing to transfer responsibility; by rejecting passive positions; by soundness of argumentation; by the practice of dialogue rather than polemics; by receptivity to the new for reasons beyond mere novelty and by the good sense not to reject the old just because it is old – by accepting what is valid in both old and new (FREIRE, 1974, p. 15).

This kind of consciousness is produced through dialogue when members of an oppressed class perceive what Freire calls “limit-situations”, or the awareness of the obstacles and constraints which limit their personal and social lives, and decide to engage in “limit-acts” which are “directed at negating and overcoming, rather than passively accepting, ‘the given’”. It is through dialogue that the oppressed de-

veloped a critical consciousness of these limit situations, and “once perceived by individuals as fetters, as obstacles to their liberation, the situation stands out in relief from the background, revealing their true nature as concrete historical dimensions of a given reality” (FREIRE, 2000, p. 99). Conscientization in this way only becomes truly transitive when it then engages in some praxis, some action which is meant to alter these worlds in the spirit of becoming that aspires to a new and yet unactualized possibility.

Lastly, dialogue is ultimately preferable to persuasion because for Freire is only through dialogue that a semi-intransitive consciousness can produce a fully critically transitive consciousness. Rhetorical persuasion, whether in the form of the mass media or rural extension, tends to produce either naïve transitivity or, worse still, a fanaticized consciousness. Naïve transitivity, he writes, is “is characterized by an over-simplification of problems; by a nostalgia for the past; by underestimation of the common man; by a strong tendency to gregariousness; by a lack of interest in investigation, accompanied by an accentuated taste for fanciful explanations; by fragility of argument; by a strongly emotional style; by the practice of polemics rather than dialogue; by magical explanations” (FREIRE, 1974, p. 14). This is the state of a person dissatisfied with their present state and yet unable to develop a critical perspective of their own, seeking instead the satisfaction that comes from easily consumable polemics, emotional harangues, or fantastic explanations. A fanaticized consciousness is then what occurs when someone was naïve transitivity embraces one specific ideology and throws himself into a mass whereby they “followed general formulas and prescriptions as if by their own choice” (FREIRE, 1974, p. 16). This is the state of a person who no longer is capable of dialogue but only monologue, repeating the communiqués sanctioned by some ideology, whether reactionary or revolutionary. Only dialogue, in Freire’s model, can avoid these pitfalls and make genuine becoming possible.

The rhetoric of the teacher

Although this binary between dialogue and persuasion serves an important rhetorical function in Freire in the context of his situation – namely by simultaneously highlighting the oppressive character of the “extension” policies of the state while praising the inherently emancipatory quality of his own pedagogy – it can be sustained neither from a conceptual nor methodological standpoint. Anthony Petruzzi (2001, p. 250), for instance, argues that Freire’s entire pedagogical process rests on one of the most foundational of rhetorical concepts, that of *kairos*, which in classical rhetorical theory refers to that intuitive grasp of the “right moment” that a word should be spoken in order to move people to thought and action. According to Petruzzi, “*kairos* creates the possibility of new action through its power to disrupt the transparent and antecedent limits, the *statis*, of each individual’s existential situation”. Rhetorical persuasion cannot occur, in other words, when an audience is in the grip of quotidian consciousness that refuses consideration of the new or different; it is only possible in a moment of *Kairos*, or that “critical moment [that] emerges from the rupture when discourse discloses or makes being known” (PETRUZZI, 2001, p. 349). From this perspective, then, Freire’s “critical consciousness is rhetorical because it depends on a kairotic moment or a qualitative and discursive moment of understanding that leads to decisive actions that reimagine and re-structure that which was previously unthought” (PETRUZZI, 2001, p. 350). Far from being the opposite of persuasion, critical transitive consciousness is in classical rhetorical theory both its precondition and its desired outcome.

As soon as one talks about rhetoric from this kind of kairotic perspective, the easy Platonic dualisms between rhetoric and dialogue fall apart. Freire’s critique of rhetoric and persuasion, as we have seen, is based on a somewhat facile notion that persuasion involves treating the other as a completely passive Object to be manipulated through language into performing some task or adhering to some belief predetermined

by the persuading Subject. But as Kenneth Burke (1969, p. 21) has argued, rhetoric as it is actually practiced never treats its audience as a merely empty vessel. Genuine persuasion is always an act of what he calls “identification,” or the creation between two or more people of “common sensations, concepts, images, ideas, [and] attitudes that make them *consubstantial*”. According to Burke, “identification ranges from the politician who, addressing an audience of farmers, says, ‘I was a farm boy myself,’ through the mysteries of social status, to the mystic’s devout identification with the source of all being” (BURKE, 1969, p. xiv). What Burke means to stress, in other words, is that persuasion should not be understood as one party merely imposing itself on another, a conception which denies the agency of audiences; it is rather best understood as the attempt by one party to find common ground with the other by identifying the shared “substances” they have in common, whether those substances are emotions, nationalities, labor practices, personal ambitions, religious commitments, languages, or any number of interests, objects, values, or aims. *Kairos* in this model thus simply represent those moments in which our identifications are open to change, when we call into question the “substance” of our being and become willing to cast off and take on new properties. Rhetoric from a kairotic perspective is thus responsible both for creating those situations through symbolic action and for proposing new possibilities for different identifications.

In Freire, this understanding of rhetoric is perhaps most explicit in his commitment to prophetic witness as a component of his pedagogy – a form of discourse which is clearly connected with the rhetorical spirit of *kairos*. Prophecy, he writes, “affirms women and men as beings who transcend themselves, who forward and look ahead, for whom immobility represents a fatal threat, for whom looking at the past must only be a means of understanding more clearly what and who they are so they can more wisely build the future” (FREIRE, 2000, p. 84). But the one who would deliver this sort of prophecy must also, in his words, be a witness – that is to say one who does not speak at people from a distance

but realizes that “the struggle for liberation is a common task” (FREIRE, 2000, p. 176). According to Tyson Lewis (2012, p. 65), the witness is “simultaneously one who records the experiences of others as well as one who actively intervenes in the very processes which silence, marginalize, and exploit the oppressed through an aesthetic reconstruction of what can be heard, seen, and experienced”. To be a prophetic witness is thus a fundamentally rhetorical act; it involves not only understanding and experiencing the being of one’s audience but the capacity to aesthetically represent and reconstruct those experiences through discourse which disrupts their quotidian consciousness so that they can reconstruct their identities – that is, propose new consubstantialities – commensurate with a growth toward a utopian future.

The challenge with Freire, however, has been to find a way to translate this kind of emancipatory rhetoric into a discourse more appropriate for a quotidian classroom. Indeed, what is often lost when reading Freire is the fact that despite his call for prophetic witness, most of his actual classroom practice involved the teaching of basic phonetic sounds to illiterate adults so that they could begin to read and write rudimentary words and sentences. His use of “generative words” and visual “codifications” were methods used to engage his audience at a level that spoke to their own lifeworlds and experiences, but ultimately they were still directed toward the acquisition of literacy. Furthermore, at a higher level, Freire was as concerned as rural extension agents with confronting and transforming the magical thinking of many peasants. For instance, he gives him an example of a folk belief from a peasant from Northeast Brazil who believes, “with absolute conviction, that he cures the infected wounds of his animals by praying over the tracks they lead in the mud”. He makes clear that his call for dialogue does not at all entail legitimizing these sorts of beliefs and practices, noting that he in fact rejects “all that it contains in the way of ‘theory’ for pseudoscience, concludes a whole area of ‘technical knowledge’”. His critique of methods of extension agents thus had less to do with their aim – which was to reform practices – than with

their method that showed no understanding of the larger social context in which those practices were embedded. Dialogue thus developed on the basis of the principle that “to understand the signification of the linguistic signs used by peasant implies that we comprehend the context in which the conviction expressed by those signs was engendered” (FREIRE, 1974, p. 126). To simply deliver a communiqué that outlined a new method of farming, without understanding how those linguistic signs would be interpreted within the context of centuries’ old magical thinking, is simply to speak into the air. Freire did not reject agricultural reform or the teaching of “content.” He simply wanted that teaching grounded in the principle of rhetorical adaptation that to speak effectively is to speak the language of one’s audience. For all that Freire’s writing celebrating the emancipatory nature of the rhetoric of prophetic witness, most of this witnessing occurs in the context of a somewhat traditional classroom.

This aspect of Freire is crucial to point out if Freire’s ideals of dialogical education are, in fact, to be put into effective practice by others. In other words, the reason is important to recognize the centrality of rhetorical methods and practices to Freire’s pedagogy is that his notion of dialogue, understood as something that is the opposite of rhetoric and persuasion, is not itself self-sufficient to perform the functions he demands of it. From the very beginning of his work, he was consistently confronted with the complaint that dialogue, while valuable for discussing the society and culture of peasant communities, was inappropriate for teaching technical affairs and required too much time and intimacy. In Freire’s words, agronomist educators would complain that dialogue, “in spite of the results it may produce, is at odds with the urgent need of the country to stimulate production” or would ask “how can we dialogue about technical affairs? How can we dialogue with peasants about a technical method they are not familiar with?” (FREIRE, 1974, p. 103). Freire’s response to these criticisms has largely been to restate his critique of the banking model of education and insist that dialogue should not be considered wasted time because “it presents problems and criticizes, and

in criticizing, gives human beings their place within their own reality as the true transforming Subjects of reality” (FREIRE, 1974, p. 107). Yet this position, while undoubtedly true, does not itself provide a method for teaching technical affairs.

It is my argument that rhetoric provides the necessary corrective to the insufficiency of dialogue – narrowly conceived – to fulfill not only the aims of giving human beings their place within their own reality but also acquiring the knowledge and skills necessary to acquire power within that reality. Moreover, in his later work, Freire (1988b, p. 108) has more recognized this necessity by creating a space for what he calls the “expository lesson,” which is simply the traditional lecture performed with a rhetorical sensibility. As he makes clear with respect to his critiques of banking education,

the real evil is not in the expository lesson – in the explanation given by the teacher. This is not what I criticized as a kind of ‘banking.’ I have criticized and I continue to criticize, that type of educator-educand relationship in which the educator regards himself or herself as the educands’ sole educator – in which the educator violates, or refuses to accept, the fundamental condition of the act of knowing, which is its dialogical relation (FREIRE, 1988b, p. 108).

These are fundamentally vertical classrooms which attempt, through monologue, “pure transferrals of the teacher’s accumulated knowledge to the students”. However, he says there are two forms of expository teaching which conform to the values of dialogue. First, there are cases in which “the teacher makes a little presentation of the subject and then the group of students joins with the teacher in an analysis precisely of that presentation,” in which students “question themselves and question the teacher, and thereby share in plumbing the depths of, developing, the initial exposition”. Second, he acknowledges the value of “that very serious teacher who, in conducting a course, adopts a relationship of the subject, with the content, of which she or he is treating, that is one

of profound, affectionate, almost loving respect”. In these cases, the teacher is actually “bearing witness” by revealing his or her passion for the subject, and the necessity for genuine education comes from the fact that “the educands must have, or create and develop, the critical ability to accompany the teacher’s movement in his or her attempt to approach the topic under discussion” (FREIRE, 1988b, p. 109). For experienced teachers, these methods are hardly new or revolutionary; they are the methods of a teacher who, through years of classroom experience, has developed a rhetorical presence in the classroom and whose words display a love of wisdom and a desire to stimulate that same love in the students.

For Freire, then, there are three essential rhetorical principles to that must be adhered to in adapting expository lessons within a dialogical classroom. The first is to understand the attitudes and the cultural context of one’s audience. One of his consistent critiques of banking education is its inability to understand that any knowledge, however “true” at a technical level, only becomes knowledge when it is embedded in the lifeworld of the one being taught. Consequently, the teacher must begin as something of an ethnologist. That is to say, one ought not “to teach what one knows without, first, knowing what those one is about to teach know and on what level they know it; and second, without respecting this knowledge” (FREIRE, 1998b, p. 120). For instance, in the Brazilian context, he notes that one cannot reform agricultural practices without first getting to know “how rural popular groups, indigenous or not, know – how they organize their agronomic knowledge or science, for example, or their medicine, to which and they have developed a broadly systematized taxonomy of plants, herbs, trees, spices, roots” (FREIRE, 1988b, p. 124). As he makes clear, however, this local knowledge need not be simply reaffirmed, which would leave students exactly in the same place where they began. Consistent with principles of rhetorical persuasion, to effectively introduce new beliefs or attitudes to an audience requires integrating them within pre-existing beliefs and attitudes so that they form a consistent whole. For example, he notes that peasant “attitudes toward

erosion, reforestation, seedtime or harvest...have a relation to peasant attitudes to religion, to the cult of the dead, to the illness of animals, etc. All these aspects are contained within a cultural totality” (FREIRE, 1988b, p. 95). Any effective reform practices must therefore take prior account of the attitudes in order to produce changes that can be adapted – however rapidly or gradually – to this cultural totality.

Second, teachers when delivering expository lectures or producing educational writings should attend to the principles of rhetorical style and delivery that speaks, when possible, in the language of one’s audience rather than in the technical jargon of a discipline. As he observes, “a writer commits no sin against scholarship by refusing to wound the ear and good taste of the person reading or hearing his or her discourse, and may not, in so refusing, simplistically be accused of being ‘rhetorical’ or of succumbing to the ‘fascination of a linguistic elegance as an end in itself’” (FREIRE, 1998b, p. 62). This does not mean, however, simply watering down one’s content or addressing an audience as if they were children. It is, on the one hand, to recognize that “writers using scientific, academic language cannot become simplistic even though they must attempt to become more accessible, clearer, simpler, less closed, and less difficult” (FREIRE, 2005, p. 40). But perhaps more importantly, on the other hand, is to recognize the value added that comes from integrating aesthetics and beauty into one’s language that expresses passion for knowledge and care for the other. He writes that “language’s esthetic moment, it has always seemed to me, ought to be pursued by all of us, including rigorous scholars” (FREIRE, 1998b, p. 61). In this goes beyond mere stylistic adaptation. That is to say, Freire (FREIRE, 1998b, p. 100) believes it is important “to show students that there is beauty in the ethical struggle. Ethics and aesthetics are intimately tied together”. Rhetorically, this means realizing that the teaching of knowledge is also an ethical project that involves transformation of the self and the culture to which that self belongs; part of the rhetoric

of teaching is to balance the need to inspire “understanding” with the development of the language that, in classical terminology, can also arouse passions and move the will.

Third, any expository lesson, from a rhetorical perspective, must not be content with mere verbal instruction but must endeavor to connect theory with practice so that students can perceive how this knowledge can be used to transform some situation, whether local, national, or global. This is the meaning of *praxis* for Freire (2000, p. 51), which is “reflection and action upon the world in order to transform it”. The meaning of dialogue in education, for Freire, refers not only to the dialogue between teacher and student but also referred to the dialogue between the individual and the environment mediated by new forms of knowledge, meaning that

dialogue in any situation (whether it involves scientific and technical knowledge, or experiential knowledge) demands the problematic confrontation of that very knowledge in its unquestionable relationship with the concrete reality which it is engendered, and on which acts, in order to better understand, explain, and transform that reality (FREIRE, 1974, p. 108).

Rhetoric within this model is not simply to persuade people to accept the truth of the teacher and dutifully perform experiments on nature; it is to inspire in students what he calls “epistemological curiosity” that makes them feel active agents in the discovery and transformation of their environment. This is curiosity “as restless questioning, as movement toward the revelation of something hidden, as a question verbalized or not, as search for clarity, as a moment of attention, suggestion, and vigilance” (FREIRE, 1998a, p. 37-8). Rhetoric in this dialogical method is a calling to *praxis*, as a pointing to possibilities of action and a bolstering of the confidence of the students as individuals with the right and the power to make experimental interventions into their world and to reflect upon those changes both cognitively and ethically.

From these examples, we can see how the rhetorical development of teachers is a crucial component to fulfilling the aims of Freire's dialogical pedagogy. By no means does this mean giving into the messianic temptations of neoliberal discourse that places solely upon the teacher the heroic burden of persuading the masses to cast off their ignorance and replace tradition *en mass* with a new ideology. Rather, it means taking seriously the rhetorical project of adapting one's language to one's audience, to speaking in a way that both teachers and inspires, and which points to the places in which knowledge can be translated into practice and then reflected upon ethically by a community. Furthermore, dialogue remains a crucial component of any classroom, no matter how technical the subject matter. The expository lecture does not dominate the language of the students but rather carves a space in which new knowledge, new words, new perspectives, and new artifacts can be presented as subjects of dialogue. But this, in turn, requires a dialogical consciousness that recognizes the multiplicity of interpretations for any subject matter – that “a poem, a song, a sculpture, a painting, a book, a piece of music, a fact or deed, an occurrence, never have just one reason to explain them,” but are always “found wrapped in thick webs, tapestries, frameworks, and touched by manifold *whys*” (FREIRE, 1998b, p. 110). The responsibility of rhetoric in this classroom is not to provide all the answers but to persuade the students that it is worthwhile to ask questions, to consider new possibilities, and to ask *why*.

The rhetoric of citizens

If the methods of the expository teacher in Freire are reminiscent of those of Plato, the political aims of the dialogical educator are closer to that of the Greek Sophists. Whereas Plato was ultimately concerned with teaching the children of aristocrats to become philosopher kings, Sophists like Protagoras arose in a revolutionary context in which new democracies created space for a new kind of citizen whose power origi-

nated not enforce but in *logos*. *The mid-5th century BCE in Greece* was thus what John Poulakos describes as a time when

the aristocracy of the nobility was yielding to a democracy of citizens; the aristocracy of the myths was losing its authority to a democracy of public arguments; the aristocracy of the oracles was receding before a democracy of human laws; and the aristocracy of poetry was relinquishing its glory to a democracy of prosaic discourses (POULAKOS, 1995, p. 14).

It was the Sophists who first articulated a comprehensive humanistic worldview which undergirded democratic practice and developed and taught the arts of *logos* – that is, of persuasion, speech, and reason – that would become the specialized discipline we now know as “rhetoric.” The Sophists were thus the “first to infuse rhetoric with life”, thus demonstrating “to the rest of the world that rhetoric is an integral part of the social life of all civilized people” (POULAKOS, 1983, p. 35). They accomplished these tasks not by any tricks of persuasion but simply by making clear “close connection between well-crafted *logoi* and the acquisition of power” (POULAKOS, 2004, p. 78). To recognize the importance of the Sophists to Freire is thus to recognize that his education is about more than just expressing love. As Stanley Aronowitz has forcefully argued, a student who emerges from a dialogical pressroom ready to question, act, ask questions, and be recognized as an agent of change, is a learner who “is ready to demand power, which, after all, is the object of a pedagogy of freedom” (FREIRE, 1998a, p. 19). But this is to acknowledge the sophistical element that is so central to Freire’s project.

If the previous section encouraged the development of rhetorical skills on the part of the teacher, this section shows how achieving Freire’s ethical aim also requires the cultivation of rhetorical skills and attitudes in the students consistent with models of democratic citizenship. In this he is explicitly conscious of the need for rhetorical intervention: “at the heart of the experience of coherently democratic authority is a basic,

almost obsessive dream: to persuade or convince freedom of its vocation to autonomy as it travels the road to self-construction, using materials from within and without, but elaborated over and over again” (FREIRE, 1998a, p. 87). To recognize the relevance of the Sophists to this aim is simply to recognize that the road to self-construction also requires the ability to express one’s agency through rhetoric capable of challenging and directing power. Citizenship is thus not simply a right that one simply inherits; it is also an art that one wields. As Freire explains, “citizenship is not obtained by chance: it is a construction that, never finished, demands we fight for it. It demands commitment, political clarity, coherence, decision. For this reason a democratic education cannot be realized apart from education of and for citizenship” (FREIRE, 2005, p. 161). But in a modern, political environment in which power and *logos* are closely aligned, this also means that a democratic education cannot be realized apart from an education in rhetoric.

Perhaps the most important aspect of this rhetorical training – and the one that flows directly out of his critique of persuasion – is to encourage in students the development of their own language that speaks to their cultural heritage and expresses their unique power and possibility. The problem with messianic forms of education, that is to say, is that no matter the virtue of their stated ideals, they ultimately deny students their own language and replace it with a foreign terminology, which in many ways is a colonial enterprise. Freire (1998b, p. 31) argues that one of the most important “tasks of democratic popular education, of a pedagogy of hope” is “that of enabling the popular classes to develop their language: not the authoritarian, sectarian gobbledygook of ‘educators,’ but their own language – which, emerging from and returning upon their reality, sketches out the conjectures, the designs, the anticipations of their new world. Here is one of the central questions of popular education – that of language as the route to the invention of citizenship”. But this question has always been a component of genuine rhetorical

training of citizens since the time of the Sophists in recognizing the fact that *logos* can only be a vehicle for one's own power when that *logos* is one's own and not that of another.

The method of rhetorical education most consistent with the spirit of Freire's dialogism is the sophistical practice of *dissoilogoí*. First advanced by the Sophist Protagoras, the concept of *dissoilogoí* operates on the principle that, in Edward Schiappa's words, "there are two *logoi* in opposition about every 'thing'", in which *logoi* refers to arguments, positions, perspectives, stories, or accounts (SCHIAPPA, 2003, p. 89). Practically speaking, according to John Poulakos (1995, p. 58), this concept means "that in order to understand an issue, one must be prepared to listen to at least two contrary sides, and in order to decide how to act, one must espouse one of the two sides or come up with a third". In other words, *dissoilogoí* is not simply a statement of the obvious fact that one can argue both sides of an issue, as when one might play a "devil's advocate" to a known truth for the sake of testing it; it is actually a stronger claim that challenges the idea that there is only one valid position. According to Susan Jarratt (1991, p. 49), the Sophists "understood *dissoilogoí* to be a means of discovering a truth rather than the expression of a distance from a separate, single Truth within phenomena". Rhetorical training from a sophistical perspective thus meant being able to see multiple sides of an issue and argue them as if they were equally valid in order to determine one's own unique judgment on a case that rejects simplistic dualisms and black-and-white thinking.

The importance of rhetorical training through *dissoilogoí* has already been identified in passing in Freire when defining his conception of critically transitive consciousness. There, he identified such consciousness as being characterized by "rejecting passive positions; by soundness of argumentation; by the practice of dialogue rather than polemics," all of which he believed is "characteristic of authentically democratic regimes and corresponds to highly permeable, interro-

gative, restless and dialogical forms of life” (FREIRE, 1974, p. 15). In his later work, the rhetorical significance of this commitment to producing a critically transitive consciousness becomes explicit. In contradistinction to hierarchical classrooms dominated only by one a single *logos*, Freire argues that

to defend a thesis, a position, a preference, with earnestness, defend it rigorously, but passionately, as well, and at the same time to stimulate the contrary discourse, and respect the right to utter that discourse, is the best way to teach, first, the right to have our own ideas, even our duty to “quarrel” for them, for our dreams – and not only to learn the syntax of the verb, *haver*; and second, mutual respect (FREIRE, 1998b, p. 67).

There is no better summary of the spirit of rhetorical pedagogy grounded in *dissoilogoí*, which is wholly consistent with training in democratic citizenship in which an individual is taught to express their own language with power at the same time that they understand, respect, and incorporate the positions of others so that genuine cooperation might be possible within a pluralistic society.

Conclusion

A model for the kind of citizen produced by sophistical education in *dissoilogoí* was, in fact, on display when Freire gave the example of his encounter with the young father who confronted him after his lecture. Here was a man who understood the perspective of Freire and yet respectfully challenged that perspective with his own, who spoke directly from his own experience with his own language with passion and force, and who sought to make some public intervention through his language into the political circumstances that confronted his family and his community. At the time Freire wrote of his past experience, he noted that it still spoke to him:

The discourse of that faraway night is still before me, as if it had been a written text, an essay that I constantly had to review. Indeed, it was the culmination of the learning process I had undertaken long ago – that of the progressive educator: even when one must speak *to* the people, one must convert the “to” to a “with” the people. And this implies respect for the “knowledge of living experience” of which I only speak, on the basis of which it is possible to go beyond it (FREIRE, 1998b, p. 20).

That is to say, Freire had absorbed both the Platonic and the sophistical lessons of rhetoric – that he had to know the souls of the audience whom he was trying to inspire, and that the end result of that pedagogy was the creation of a citizen capable of speaking with power.

Incorporating rhetorical methods and attitudes into Freire’s pedagogy is thus not to insert foreign elements into his system; it is rather to recognize those practices already ongoing and to make them explicit and thereby more effective. Jarratt, in fact, has already recognized both Platonic and sophistical elements in Freire. On the one hand, she notes that “Freire sounds quite Socratic at moments, claiming to act as a midwife and the birth of consciousness, desiring to overthrow *doxa* in favor of *logos*, and openly declaring a loving attitude toward his students” (JARRATT, 1991, p.109). On the other hand, she notes resonances between Freire and the “sophistic practice of anti-logic, [whereby] contradictions emerging out of cultural discourses are brought to a level of consciousness so that they can come under analysis” (JARRATT, 1991, p. 110). It is my argument that both of these tendencies in Freire must be acknowledged and cultivated in order that his emancipatory aims to be fulfilled. Doing so would not only provide teachers more explicit resources by which to make knowledge meaningful to the “souls” of their students, but would provide a method whereby even the most technical knowledge is made a subject of debate and argumentation so that students develop the attitudes of criticism and skills in advocacy that are necessary to defend themselves against invasion and pursue their own interests with love.

Freire's work continues to speak to those dissatisfied with the promises of neoliberal ideology and the practices of its messianic educators. Bridging the divide between dialogue and rhetoric in Freire is now the necessary step in order to allow his work to speak with greater power.

References

BROWN, Stephen. *The radical pedagogies of Socrates and Freire: ancient rhetoric/radical praxis*. New York: Routledge, 2011.

BURKE, Kenneth. *A rhetoric of motives*. Berkeley: University of California, 1969.

FREIRE, Paulo. *Education for critical consciousness*. London: Bloomsbury, 1974.

_____. *Pedagogy of freedom: ethics, democracy, and civic courage*. New York: Roman and Littlefield, 1998a.

_____. *Pedagogy of hope: reliving Pedagogy of the oppressed*. London: Bloomsbury, 1998b.

_____. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum, 2000.

_____. *Teachers as cultural workers: letters to those who dare teach*. Boulder, CO: Westview Press, 2005.

JARRATT, Susan C. *Rereading the sophists: classical rhetoric refigured*. Carbondale: Southern Illinois UP, 1991.

LEWIS, Tyson E. *The aesthetics of education: theatre, curiosity, and politics in the work of Jacques Ranciere and Paulo Freire*. London: Bloomsbury Publishing, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5406/jaesteduc.46.1.0027>>. Acesso em: 18 maio 2015.

PETRUZZI, Anthony. Kairotic rhetoric in Freire's liberatory pedagogy. *JAC*, Amherst, v. 21, n. 2, p. 349-381, 2001.

PLATO. *Phaedrus*. Trans. Alexander Nehamas and Paul Woodruff. In: COOPER, John M. (Ed.). *Plato – complete Works*. Indianapolis: Hackett Publishing, 1997.

POULAKOS, John. Toward a sophistic definition of rhetoric. *Philosophy and Rhetoric*, Columbia, n. 16, p. 35-48, 1983.

_____. *Sophistical rhetoric in classical Greece*. Columbia: University of South Carolina, 1995.

_____. Rhetoric and civic education: from the Sophists to Isocrates. In: POULAKOS, Takis; DEPEW, David (Ed.). *Isocrates and civic education*. Austin: University of Texas, 2004.p. 69-83.

SCHIAPPA, Edward. *Protagoras and logos: a study in Greek philosophy and rhetoric*. Columbia: University of South Carolina, 2003.

WEAVER, Richard. *The ethics of rhetoric*. Davis, CA: Hermagoras, 1985.

Data de registro: 31/10/2015

Data de aceite: 23/03/2016

Linguagem e acordos linguísticos em Aristóteles: contribuições para uma educação artística, poética e retórica¹

*Erika Natacha Fernandes de Andrade**

*Marcus Vinicius da Cunha***

Resumo: Filiado ao movimento de revisão da filosofia aristotélica iniciado no século XX, e seguindo uma das linhas de investigação do Grupo de Pesquisa *Retórica e Argumentação na Pedagogia* (USP/CNPq), este texto aborda as noções de linguagem e acordos linguísticos presentes no discurso de Aristóteles. Ao valorizar o *logos* como imprescindível à atualização de uma *psique* apta a conduzir acordos coletivos e elaborar discursos internos virtuosos, Aristóteles situa a educação no âmbito de um universo artístico, poético e retórico. O projeto educacional aristotélico oferece força e poder ao homem, com o intuito de melhorar a sua vivência em coletividade e consolidar a felicidade individual, que é indissociável da construção da *polis* ideal.

Palavras-chave: Aristóteles. Linguagem. Educação. Arte. Retórica.

Language and linguistic agreements in Aristotle: contributions to an artistic, poetic, and rhetorical education

Abstract: Affiliated to the movement of revision of the Aristotelian philosophy

¹ A pesquisa que originou este trabalho contou com subsídios do CNPq.

* Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) “Júlio de Mesquita Filho”. Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo (USP) – Ribeirão Preto. *E-mail:* erikaandra@hotmail.com

** Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo – Ribeirão Preto. *E-mail:* mvcunha2@hotmail.com

initiated in the 20th century, and following one of the lines of inquiry in the *Rhetoric and Argumentation in Education* Research Group (USP/CNPq), this text discusses the notions of language and of linguistic agreements in Aristotle's discourse. Emphasizing the essentiality of the *logos* to actualize a *psyche* which is able to conduct collective bargaining and to elaborate virtuous internal speeches, Aristotle places education within an artistic, poetic, and rhetorical universe. The Aristotelian educational project offers strength and power to human beings, aiming at improving personal experience in community and at consolidating individual happiness, which is inseparable from the construction of the ideal *polis*.

Keywords: Aristotle. Language. Education. Art. Rhetoric.

Lenguaje y acuerdos lingüísticos en Aristóteles: contribuciones para una educación artística, poética y retórica

Resumen: Adepto al movimiento de revisión de la filosofía aristotélica iniciado en el siglo XX, y según una de las líneas de investigación del Grupo de Investigación *Retórica y Argumentación en Pedagogía* (USP/CNPq), este texto aborda las nociones de lenguaje y acuerdos lingüísticos presentes en el discurso de Aristóteles. Al reconocer el *logos* como esencial para la actualización de una *psique* apta a conducir acuerdos colectivos y desarrollar discursos internos ejemplares, Aristóteles sitúa la educación en el ámbito de un universo artístico, poético y retórico. El proyecto educacional aristotélico ofrece fuerza y poder al hombre, con el mirada de mejorar su experiencia en colectividad y fortalecer a una felicidad individual, que es inseparable de la construcción de la polis ideal.

Palabras clave: Aristóteles. Lenguaje. Educación. Arte. Retórica.

Introdução

O movimento de revisão das concepções aristotélicas desencadeado no século XX afastou Aristóteles de interpretações teológicas até então hegemônicas. Alguns estudos enfatizaram sua aproximação com a filosofia prática que, diferentemente da ciência demonstrativa, discorre

sobre a dialética e a retórica, apresentadas como meios de viabilizar uma forma de racionalidade própria das ciências morais – o direito, a ética, a política e a economia (BERTI, 1997). Outros voltaram-se para a metafísica aristotélica, esclarecendo seu distanciamento da transcendência formal platônica e a identificando como ciência que discorre sobre o ser e sua substância, entendidos, respectivamente, como matéria sensível e concreta, disposta em determinado formato, e como discurso capaz de explicar a espécie biológica do ser (ANGIONI, 2008; CASTRO, 2008). Outros, ainda, dedicando-se ao campo da linguagem, defenderam que o Estagirita compreendeu o caráter circunstancial da oralidade, mostrando haver povos com diferentes formas de expressão linguísticas, e, além disso, teorizaram sobre a predicação, ou significação, como fenômeno resultante de convenções (ANGIONI, 2006; MATA, 2013).

Considerando esses desenvolvimentos, o presente texto examinará as noções de linguagem e acordo linguístico em Aristóteles, procurando evidenciar a influência que tais concepções exercem nas formulações educacionais do filósofo, destacando a sua relevância como elemento central no processo de formação e no desenvolvimento discursivo e deliberativo do homem.

Mostraremos, inicialmente, que Aristóteles define o homem como ser que possui características biológicas específicas, sendo potencialmente capacitado para a predicação e a discursividade, do que resultam bases seguras para caracterizar a linguagem como fenômeno social, cuja gênese repousa nos acordos linguísticos estabelecidos por indivíduos que experienciam o mesmo mundo natural. Em seguida, abordaremos a acentuada confiança que Aristóteles deposita no poder da palavra, considerando que a comunicação possibilita o discernimento do bem e do mal, do justo e do injusto, impelindo as pessoas a construírem suas principais forças psíquicas, as virtudes intelectuais e morais.

Entendendo essa valorização do *logos* como elemento *sine qua non* à atualização de uma *psique* capaz de efetuar acordos e convenções, como também à elaboração de discursos internos sensatos e virtuosos,

procuraremos mostrar que Aristóteles situa a educação, realizada informalmente na comunidade ou formalmente nas instituições públicas, no âmbito de um universo artístico, poético e retórico voltado à formação da capacidade de deliberar sobre temas concernentes à moral. Na conclusão, argumentaremos que o caráter artístico, poético e retórico do projeto educacional aristotélico abre caminho para a consolidação da felicidade individual e a concretização da *polis* ideal, assim, fortalece o vínculo entre o indivíduo e a sociedade, uma vez que a busca pelo bem de todos tem valor para cada pessoa em particular, pois todos se reconhecem – percebem seus desejos e suas vozes – nas políticas que visam ao bem comum.

Uma concepção de linguagem

Segundo Aristóteles, o homem é um ente sensível e concreto, composto por carne e osso dispostos de certa maneira ou formato. Para explicar a unidade total dos compostos orgânicos humanos, demonstrando porque a combinação de tal matéria com tal formato origina um ser com determinadas funções, tornando-o aquilo que ele é, o filósofo recorre à apresentação da substância *alma*. Como elemento comum a todos os seres da espécie, a alma abarca as capacidades nutritiva, perceptiva, imaginativa, raciocinativa e de movimento, possibilitando as condições necessárias para o indivíduo nutrir-se, ter e usar órgãos sensoriais, mover-se, crescer, reproduzir e decair, pensar, imaginar e deliberar (ANGIONI, 2008; CASTRO, 2008).

Abordando a matéria, o formato e a substância alma, Aristóteles define as propriedades do corpo humano, as características básicas que unem todos os indivíduos da espécie, e as potencialidades de desenvolvimento que habilitam todos os homens a atingirem suas melhores realizações. Tais elementos compõem uma forma biológica que é transmitida e herdada por meio da reprodução. Como o aparato próprio do humano, enquanto potência, não é suficiente para atualizar naturalmente

suas próprias possibilidades, o Estagirita estende a sua definição inicial de homem, concebendo que “o ser humano é, por natureza, um ser social”, e, portanto, depende das condições objetivas e relacionais para atualizar as faculdades e potencialidades básicas inerentes à espécie e adquirir outras capacidades e habilidades culturais (*Ética a Nicômaco*, I, 7, 1097b10-15).

Os humanos podem atualizar potências que lhes permitem fazer coisas, tal como outros animais, mas as oportunidades de aprendizagem junto aos mais experientes os capacitam a fazer o que nenhum outro animal consegue, como o uso pleno da racionalidade deliberativa. Aristóteles refere-se a uma idiosincrasia humana que, iniciada pela atualização da faculdade da imaginação – formando imagens internas relativas aos conteúdos sensoriais dos *pragmata* percebidos na experiência –, permite que o homem desenvolva uma memória bem mais complexa que a dos outros². Essa memória envolve não só a lembrança de uma figura, mas também a sua recordação, e promove vínculos entre as imagens que são registradas interiormente, isto é, as imagens que se tornam afecções da alma³. Desse modo, mesmo as lembranças mais distantes são readquiridas e conectadas por meio de percepções ou ideias intermediárias (ROSS, 1906).

Aristóteles relata que o homem “tem os lábios moles, carnudos e com capacidade de se afastarem”, o que o dota de uma excelência, a “expressão verbal”; em comparação com todos os outros animais, o homem é o que tem “a língua mais flexível, mais mole e mais larga”, permitindo-lhe “a articulação dos sons e a produção da linguagem” (*Partes dos animais*, II, 17, 660a). Outras espécies animais participam da “voz”, podendo emitir

² Pode-se associar a ideia de *pragma* – e, portanto, *pragmata* – a coisas/objetos individuais, mas também a fenômenos, estados de coisas e fatos complexos. Ver Angioni (2006, p. 84).

³ Ao ser afetado pelos estímulos do ambiente, o homem pode apreender o conteúdo sensorial das coisas vivenciadas – isto é, dos *pragmata* – tendo o seu estado interior alterado. Quando os estados internos dos indivíduos se alteram, ocorrem as afecções da alma (MODRAK, 2001).

sinais “da dor e do prazer” e fazendo-se “compreender uns aos outros”. Todavia, somente o homem tem o “dom da palavra”, sendo o único ser a utilizar a palavra como símbolo – ou como um som significativo – para conferir significado aos sentimentos, dizer que algo existe, declarar o que algo é, diferenciar o bem do mal, discernir o que é útil ou prejudicial, compreender o que é justo ou injusto etc. (*A política*, I, 1, 1253a5-20).

Tais especificidades biológicas são centrais para a atualização e o desenvolvimento da linguagem; trata-se de uma potencialidade que responde de modo especial pela interrupção da contiguidade entre humanos e demais animais, sendo instrumento para todos os outros tipos de realizações pessoais e coletivas (CASSIN, 1999). Aristóteles sugere que a faculdade da imaginação funciona como primeiro alicerce para a emissão da voz como “som significativo”, uma vez que a imagem formada internamente acerca de um *pragmata* pode ser comparada a um retrato que simboliza coisas, estados ou fenômenos do mundo real (*De anima*, II, 8, 420b27)⁴. Por exemplo, uma pessoa pode identificar que uma tocha de fogo, estando em movimento, representa a presença do inimigo, pois a imagem – tocha acesa em deslocamento, significando o inimigo – foi impressa na alma, sendo recuperada em outros momentos, mesmo naqueles em que o fogo não está presente (*De anima*, III, 7, 431b2).

Possibilitado pela aquisição da memória, o movimento interno de recordação, que é “parecido com o de um silogismo”, surge na narrativa aristotélica como segundo alicerce para o desenvolvimento da significação, pois, envolvendo a ligação entre coisas cujos conteúdos se exprimem por imagens e/ou palavras, possibilita que os indivíduos realizem predicações, mentais ou públicas, chegando à formulação de percepções mais elaboradas, e mesmo originais, acerca de elementos ainda desconhecidos (*De memória*, II, 453a5-20). O frequente exercício da recordação viabiliza, conseqüentemente, a origem da experiência no homem, representando um estágio mais avançado do pensamento que

⁴ Ver também Modrak (2001).

passa a formular juízos universais; o intelecto, elaborado em meio ao *logos*, pode alcançar o desenvolvimento da arte, no âmbito do criar ou fabricar, e da ciência, no âmbito do estudo dos primeiros princípios, permitindo ao indivíduo conhecer não só os fatos do mundo, mas também seus porquês (*Analíticos posteriores*, II, 19, 100a5-10).

Identificando forte relação entre a gênese da linguagem e fatores orgânicos biológicos, o discurso aristotélico vai além, apresentando o caráter convencional do processo de elaboração das significações e do sistema linguístico. Primeiramente, o filósofo aborda a cognoscibilidade das coisas do mundo: o conhecimento advém das investigações acerca dos inteligíveis e não do desvelamento de Formas metafísicas. Em seguida, lembra que as coisas percebidas afetam os estados internos dos indivíduos, possibilitando-lhes apreender, criar imagens e reter lembranças de seus principais conteúdos sensoriais; assim, todas as “afecções da alma” podem ser significadas pela palavra, por um “símbolo”, que é fruto de “convenção”, tornando a oralidade e a escrita signos acordados social e circunstancialmente (*Da interpretação*, I, 16a1-20).

Sendo coerente com sua visão de ciência natural, cujos estudos empíricos e procedimentos indutivos remetem a observações detalhadas dos particulares, Aristóteles não acredita na possibilidade de haver percepções infinitas ou absurdamente divergentes acerca dos *pragmata*, pois suas formas possuem certa estabilidade. As pessoas podem observar, sentir e apreender aspectos convergentes dos objetos e fenômenos. É possível que determinada pessoa seja impressionada, mais do que outra, por certo aspecto do real, retendo percepções diferentes sobre as coisas. Nessas ocasiões, as pessoas precisam empreender esforços para alcançar consensos acerca dos conteúdos percebidos, construir acordos sobre o que poderão eleger como mais representativo da realidade observada e analisada; e é nesse momento que a palavra, resultante de convenção, cumpre sua função social (MODRAK, 2001).

Segundo Aristóteles, se é “por indução que adquirimos conhecimento das premissas primárias”, é também desse modo que “os con-

ceitos gerais nos são transmitidos pela percepção sensorial” (*Analíticos posteriores*, II, 19, 100b1-5). A indução é um dos tipos de argumento dialético, no qual a conversa ocupa posição central no desenvolvimento do raciocínio, sendo igualmente uma metodologia convincente por ser “compartilhada” pelas pessoas (*Tópicos*, I, 12, 105a10-20). Por isso, além da observação e da vivência em meio aos *pragmata*, a conversa – ou algum tipo de comunicação, mesmo que incipiente – é fundamental para a elaboração dos conteúdos sensórios dos objetos e dos fatos percebidos no mundo, para os quais também é acordado um símbolo oral e escrito.

Nas *Categorias* (VII, 7b10-15), nota-se a premência de os humanos nomearem os objetos e fatos do mundo, haja vista que, havendo “um nome para ser manuseado”, torna-se fácil indicar a relação entre as coisas, ou mesmo fazer considerações sobre suas qualidades, posições, quantidades etc. Aristóteles entende que a convenção de um nome, ainda que embriõariamente, amplia o espectro comunicativo e estimula o movimento de recordação, permitindo a ligação das características da imagem de um *pragmata* às de outros, facultando as conversas públicas e as conversas internas – ou solilóquios –, o que ajuda as pessoas a concordarem que algo observado é um *isto* com tal formato e tais qualidades. Esse processo de vocalização simbólica e de acordos pode ser aprimorado até que a atividade de significação chegue a uma condição estável, firmando, portanto, uma relação entre as coisas e as palavras que as definem, o *definiendum* e o *definiens*, com base na semelhança entre os significados e as realidades (MODRAK, 2001).

O reconhecimento de que o Estagirita apresenta a linguagem como um fenômeno social, decorrente de acordos linguísticos estabelecidos por indivíduos que experienciam eventos de um mesmo mundo natural, possibilita outro entendimento de uma célebre enunciação aristotélica, segundo a qual as afecções da alma, das quais os nomes são signos, são “idênticas para todos”, como são também idênticos “os objetos de que essas afecções são as imagens” (*Da interpretação*, I, 16a1-10). O que o filósofo indica, simplesmente, é que as pessoas podem observar um

fato desconhecido C e podem dizer, mediante acordo, que as qualidades tais são as que mais o representam, e que, portanto, “C é a lua”; agindo assim, as pessoas admitem que o observado não pode ser assim e, ao mesmo tempo, não-assim, mesmo porque qualquer significado elaborado em comum deve fazer sentido para todos os envolvidos, esclarecendo a existência da coisa para a comunidade e viabilizando a continuidade das atividades discursivas (*Metafísica*, IV, 4, 1006a20-30).

Para Aristóteles, o significado de um termo é determinado pelas qualidades do próprio *pragmata*, que tem uma ontologia, uma composição sensível e concreta: material, formato físico e uma funcionalidade. A observação dos sensíveis vem em primeiro lugar na escala investigativa do conhecimento, e o homem, por ter linguagem e a racionalidade como potências, possui a capacidade de perceber quaisquer composições. Por isso, o Estagirita afirma que a linguagem deve ser usada como instrumento para os homens tentarem apreender, acordar e expressar a ontologia das coisas. Como se lê na *Metafísica* (IV, 8, 1012b5-10), esse processo não remete à descoberta de uma Forma imanente e transcendental, não visa descortinar que “alguma coisa seja ou não seja”, mas diz respeito ao estudo do sensível mediante o uso da linguagem, culminado na afirmação de “algo que tenha significado”.

Angioni (2006, p. 84) sustenta que Aristóteles não quis afirmar que as afecções “surgem na alma por um milagroso processo de recepção da forma das coisas, de maneira absolutamente independente de qualquer processo de formulação linguística”, como se “todos os homens tivessem na alma as mesmas concepções a respeito das mesmas coisas”; seu objetivo era mostrar que a comunicação entre os homens requer “pelo menos um mínimo de acordo quanto às afecções e às coisas significadas”. Corroborando essa interpretação, Mata (2013) diz que, se um grupo de pessoas se encontra diante de um rolo de pergaminho com alguns cantos da *Ilíada*, por mais distintas que sejam as suas descrições, ainda assim haverá certa identidade na percepção do objeto; se não existir o acordo de um núcleo idêntico, mesmo que fluido ou instável, não haverá continuidade discursiva.

Colocando em primeiro plano a elaboração de um “discurso sensato” sobre as coisas, uma vez que as condições impostas pelo próprio conhecimento são decorrentes da discursividade, a filosofia aristotélica defende uma “dialética forte” o bastante para levar as pessoas a acordos e convenções, advogando que tudo o que é expresso linguisticamente deve fazer sentido “para si e para o outro” (CASSIN, 1994, p. 321). O discurso aristotélico renega a perspectiva platônica, bem como a de escolas que concebem a necessidade de um movimento do espírito para alcançar o conhecimento verdadeiro; afasta-se, também, de concepções que afirmam a existência de um nome natural relativo a cada coisa do mundo das aparências, cabendo a alguns homens – dotados de certa arte – a tarefa de descobrir os nomes e seus significados, por meio de um movimento da alma que se identifica com o movimento das coisas.

Linguagem, acordos linguísticos e formação do pensamento

Aristóteles considera que a finalidade humana será mais perfeita se cada indivíduo desempenhar certa função que supere todas as funcionalidades de seus membros particulares, ultrapassando o mero ato de viver, a vida sensitiva e perceptiva, as atividades vitais, ou qualquer função compartilhada por animais e plantas em geral (*Ética a Nicômaco*, I, 7, 1097b 30-1098a1). Tal função é o “exercício ativo da faculdade racional”, pois a principal atividade de um indivíduo é agir guiando-se pela inteligência [*nous*] (*Ética a Nicômaco*, I, 7, 1098a5-10). O desenvolvimento do pensamento, da racionalidade, da inteligência, enfim, de toda *psique* implica tanto o alcance das virtudes intelectuais, cujos estados progressivos compreendem “a arte, o conhecimento científico, a prudência (sabedoria prática), a sabedoria filosófica e o entendimento”, quanto a obtenção das virtudes morais (*Ética a Nicômaco*, VI, 3, 1139b15-20).

Como a atualização de quaisquer virtudes especificamente humanas não é “conferida por algum favor divino ou mesmo pela sorte” (*Ética a Nicômaco*, II, 1, 1103a15-25), somente uma educação política pode au-

xiliar o homem no percurso do seu desenvolvimento (*A política*, VII, 15, 1336a15-20). “O fim da arte e da educação, em geral”, diz o Estagirita, “é substituir a natureza e completar aquilo que ela apenas começou”; não se trata de aniquilação ou troca, mas do reconhecimento de que o sujeito pode fazer parte de outros estágios do desenvolvimento, os quais expressam uma contínua atualização da função humana a partir da forma biológica (*A política*, VII, 15, 1337a1). Assim, “se a vontade e mesmo os desejos se manifestam nas crianças desde os primeiros dias de existência”, o “raciocínio e a inteligência só se mostram naturalmente após um certo desenvolvimento” (*A política*, VII, 13, 1334b20-25). Isso ocorre porque os hábitos conduzem um indivíduo a “comportar-se de uma outra maneira” sempre, ou na maioria das vezes, de modo que a disposição habitual se configura como “uma espécie de [segunda] natureza” (*Ética a Nicômaco*, II, 1, 1103a20-25).

Aristóteles especifica que uma educação política geral, com ações capazes de desenvolver o pensamento, dando ao homem o *status* de homem, deve propiciar vivências em meio a condutas virtuosas, ao convívio com os mais experientes, à participação em transações com semelhantes e à prática em determinada arte; também são relevantes as ações relacionadas ao ensino promovido por meio de cursos, teorias, palestras ou quaisquer outros projetos instrutivos. Todas essas atividades constitutivas do pensamento têm em comum o fato de serem desenvolvidas por meio da linguagem, a qual opera para estabelecer acordos, efetuar a nomeação de alguma coisa, indicar que A é melhor do que C, explicar um modo de fazer, demonstrar que algo é X, possibilitar debates sobre bens públicos etc. Por serem discursivas, e, portanto, portadoras dos significados relativos ao costume social, tais atividades possibilitam o vínculo entre a hominização e o desenvolvimento do pensamento, de um lado, e linguagem como elemento essencial à formação do pensamento, de outro, indicando que o que responde pela formação do homem, em última instância, não é outro fator que não a linguagem.

Quando Aristóteles aborda a importância de as pessoas nomearem as coisas, também está se referindo à centralidade do *logos* para desenvolver o pensamento. Uma pessoa que conhece o bode e o cervo, cujos signos simbolizam seres com determinadas características, pode predicar um terceiro ente e nomeá-lo bode-cervo, indicando a imagem de um animal com conteúdos de ambos; essa pessoa parte de significados conhecidos para criar conceitos novos, recriando seus esquemas mentais (*Da interpretação*, I, 16a10-15). Na perspectiva aristotélica, quando as pessoas operam na esfera de coisas conhecidas e nomes, utilizam o “pensamento antedecarativo” que, a despeito de não objetivar uma definição verdadeira, como acontece no raciocínio declaratório, já envolve “certa conexão e certa conjunção entre diversos itens”, chegando a “formulações proposicionais” em que o *é* está “circunscrito ao plano da coerência interna das conexões que pensamos” (ANGIONI, 2006, p. 87).

Considerando o pensamento antedecarativo, no qual a enunciação de um nome supõe implicitamente uma relação proposicional entre o nome e certas noções, pode-se dizer que uma criança que frequentemente vê pratos e escuta o nome *prato* passará a associar tal palavra com a imagem do referido *pragmata*, alcançando o entendimento de que o som *prato* indica a existência de um objeto com características tais e tais. Com o tempo, tendo aprendido os significados e os nomes de várias coisas, essa criança, além de conseguir conversar com mais destreza, comunicando fatos, acontecimentos, vivências, vontades e sentimentos, também poderá começar a conversar consigo, fazendo ligações entre os conteúdos das coisas de maneira mais autônoma, e, principalmente, iniciando raciocínios envolvendo ponderações sobre desejos e escolhas (ANGIONI, 2006; MODRAK, 2011).

Aristóteles analisa a ocorrência das predicções internas a partir daquilo que os indivíduos veem e escutam, destacando que tais predicções possibilitam aos indivíduos elaborar imagens e significações com níveis cada vez mais aprimorados de generalizações. Ao valorizar a existência de um sistema linguístico criado pelos homens no âmbito

de práticas sociais, ao destacar o caráter imprescindível das conversas sociais para propiciar o conhecimento das coisas do mundo, o filósofo enaltece a aprendizagem do uso da língua em meio à vida, bem como a existência e o trabalho do discurso interno, que contribui para a formação, organização e desenvolvimento do pensamento.

Retomando a tradição de que o bem e o belo representam a felicidade, e que a vida feliz é um fim ético a ser almejado pelos indivíduos e pelo Estado, Aristóteles esclarece que a felicidade é a participação em uma vida cujas atividades são sempre guiadas pelo exercício racional especulativo, no qual “as virtudes cooperam com (ou envolvem) a justa razão” (*Ética a Nicômaco*, VI, 13, 1144b25-30). O filósofo estabelece que a causa geradora da felicidade se refere, especialmente, ao exercício da prudência. A racionalidade embebida de prudência, ou sabedoria prática, “leva os homens a fazerem muitas coisas contrárias ao hábito e à natureza”, pois “eles se convencem de que é melhor fazer de outra forma” (*A política*, VII, 12, 1332b5-10). Isso não significa que os homens prudentes separem dicotomicamente a cognição da paixão; pelo contrário, adentrando em um discurso interno, eles usam a primeira para ponderar, deliberar e escolher, de modo a aceitar conscientemente as condições de seus desejos, ou persuadir e canalizar as paixões para outras vias, cooperando com “o que é bom e proveitoso para si”, assim como “para o bem-estar em geral” (*Ética a Nicômaco*, VI, 5, 1140a25-30).

Em seus tratados éticos, políticos e retóricos, Aristóteles destaca justamente o papel da linguagem na formação do caráter prudente – portanto, sábio – lembrando que as oratórias, exercitadas de diferentes maneiras, “tocam mais de perto ao homem do que o uso de seus membros” (*Arte retórica*, I, 4, 12). O filósofo acredita que um cidadão pode empregar a fala para influenciar seus pares e intervir no curso de seus desenvolvimentos, uma vez que o *logos* atua na formação dos hábitos pessoais e na constituição de uma segunda natureza humana. Aristóteles acredita ser necessário pensar na educação integral das crianças pequenas e dos jovens, bem como na participação dos jovens em atividades junto aos

mais experientes, ou mestres; tanto o ambiente discursivo educacional criado intencionalmente, quanto as vivências educativas informais que comunicam modos de ação e de pensar considerados adequados, são determinantes para o desenvolvimento do pensamento e das virtudes.

Aristóteles também considera imprescindível formar a *psique* humana para dominar o *logos*; é preciso “estar à altura de persuadir”, não para “nos entregarmos indiferentemente”, uma vez que “não se deve persuadir o que é imoral”, mas para termos clareza sobre as questões examinadas e para “estarmos habilitados a reduzir por nós mesmos ao nada a argumentação de um outro, sempre que este em seu discurso não respeite a justiça” (*Arte retórica*, I, 4, 12). Tais reflexões conduzem à imagem de um filósofo que se ocupa não apenas dos aspectos lógicos da linguagem, mas que trabalha enfaticamente o uso dialético envolvido na prática languageira, lembrando que a contrapartida da dialética é a retórica. Aristóteles é cômico de que, exceto o que se encontra nos domínios da matemática, os primeiros princípios da física, da metafísica, da ética, da política etc. dependem da atividade linguística da indução, a qual, quando não se mostra suficiente, requisita a atividade linguística de persuasão. Sendo o conhecimento sobre o ser humano um produto da linguagem, o aprimoramento das pessoas também decorre dos acordos linguísticos produzidos dialética e retoricamente, ou seja, elaborados socialmente.

Aristóteles, portanto, confia no poder do *logos* para conhecer, instrumentalizar e melhorar o humano; confiança que se acentua porque a palavra possibilita o discernimento do bem e do mal, do justo e do injusto, impelindo as pessoas a construírem as suas principais forças psíquicas, as virtudes intelectuais e morais, destacando-se a capacidade para agir prudentemente. O Estagirita também entende que a comunicação constitui o Estado, pois os discursos e debates dialéticos são meios essenciais para a elaboração das leis, das artes, do sistema educativo e da própria comunidade política (*A política*, I, 1, 1253a15-20). Segundo Eire (2010, p. 342), a narrativa aristotélica sobre o homem e o Estado situa-se na esfera da incerteza, pelo fato de conceber que ambos são

frutos da retoricidade da linguagem, cuja dialética busca mover o pensamento em sua relação com as paixões. Os processos formativos e as trajetórias desenvolvimentistas consumados pela educação formal e por ações informais não se circunscrevem a métodos “geométricos”, sendo permeados por “estratégias psicológicas e estéticas”, permanecendo abertos a possibilidades e mudanças.

Embora valorize o desenvolvimento da racionalidade humana, Aristóteles não restringe sua filosofia à alma pensante, ou seja, não elege a *psique* como único elemento decisivo na instituição do homem. Destacando o poder mobilizador dos discursos para instrumentalizar o intelecto, preparando as pessoas para o debate e a deliberação, o Estagirita se apresenta como portador de uma filosofia inovadora, considerando-se o ambiente intelectual e social de sua época. Para Cassin (1994), Aristóteles pode ser visto como um precursor do pensamento contemporâneo porque é possível identificar em suas formulações a projeção de uma *virada linguística*⁵.

O universo artístico, poético e retórico da educação

Segundo a teorização de Aristóteles, as ações voltadas para o fomento da racionalidade virtuosa – representando o bem, a felicidade e a função que todo ser humano deve atualizar – pressupõem atividades educativas e práticas instrutivas desde a mais tenra idade e, principalmente, o oferecimento de formação integral para os jovens, administrada pelo Estado e em comum, sendo única para todos (*A política*, VIII, 1, 1337a20-25). Na concepção do filósofo, todo processo educativo implica a comunicação

⁵ A expressão *virada linguística* (*reviravolta linguística* ou *giro linguístico*, dependendo da tradução) indica o ponto histórico, aproximadamente entre o final do século XIX e início do século XX, em que certos pensadores conceberam que uma compreensão mais adequada da linguagem poderia ajudar a solucionar os problemas filosóficos, epistemológicos e humanos. Ver Auroux (1998) e Ghiraldelli Jr. (2003).

e o uso da linguagem, porque o homem tem “o dom da palavra”, e o *logos* é o que possibilita “compreender o que é útil ou prejudicial, e, em consequência, o que é justo ou injusto”; a “comunicação” das valorações e acordos humanos é o que “constitui precisamente a família do Estado” (*A política*, I, 1, 1253a5-20).

A educação sugerida pelo Estagirita pode ser definida como comunicação ou prática linguística, o que é coerente com as suas proposições relativas à linguagem como fenômeno social e imprescindível para a instituição humana. Ao especificar que as crianças pequenas devem ser educadas na casa paterna até os sete anos, evitando contato com os escravos, Aristóteles defende a convivência da criança com pessoas que têm acesso ao *logos* e que, portanto, o detêm; a participação em um meio linguístico que pode ser enriquecido com leituras de contos e fábulas constitui, para o pequeno cidadão, verdadeira porta de acesso ao universo humano (*A política*, VII, 15, 1336a5-40). Condenando qualquer contato dos educandos com palavras e pinturas “indecentes” e “obscenas”, Aristóteles reforça a necessidade de cuidar das significações transmitidas na comunidade, uma vez que os signos formam os hábitos de uma segunda natureza humana (*A política*, VII, 15, 1336b5-40).

Aristóteles alega que a educação formal dos jovens deve ser “o meio de adquirir muitos outros conhecimentos”, e, por isso, não pode ser mecânica, tampouco pode impedir a liberdade do pensamento (*A política*, VIII, 3, 1338a35-40). O *logos* deve estar presente em todos os processos instrutivos, aprimorando a autonomia para a participação em atividades deliberativas, realizadas no contexto privado do pensamento ou no âmbito político da *ágora*; todo cidadão formado, independentemente do cargo ocupado na cidade, deve possuir certa inteligência prática para resolver questões circunstanciais de modo justo e prudente; também precisa ter domínio linguístico suficiente para defender posicionamentos diante seus pares.

Se uma pessoa aspira a um conhecimento científico da política, diz o filósofo, faz-se necessária a experiência prática e o estudo (*Ética*

a *Nicômaco*, X, 9, 1181a10-15); na relação prática, a conversa está presente, pois os mestres narram suas experiências ao mesmo tempo em que atribuem valor às atitudes e disposições dos aprendizes. Nos estudos – leituras, palestras, manuais, discussões, elaborações indutivas etc. – a presença da linguagem é ainda mais inquestionável. Mesmo em atividades práticas ou em experiências naturais, com recursos didáticos diversos, bem como em exercícios de movimentação física, a relação linguística se faz imprescindível; de nada adianta um excelente vigor muscular, se o indivíduo não consegue elaborar o raciocínio prático que lhe permita identificar o que pode ser um ato de coragem, ou de justiça.

Aristóteles explica que a arte é “uma qualidade racional concernente ao criar”; a arte envolve “um verdadeiro processo de raciocínio”, ocupa-se em “trazer alguma coisa à existência” mediante “estudo” e almeja “um fim que é distinto do ato de criar” (*Ética a Nicômaco*, VI, 4, 1140a10-15). No processo artístico, o pensamento e a produção admitem a variação, motivo pelo qual são mais bem realizados por pessoas com sabedoria prática, também reconhecidas como prudentes e eficientes na deliberação em geral. Se na medicina o exercício do médico é uma arte, a atividade do formador ou treinador, no âmbito da educação, também pode ser vista como tal: trata-se da arte de educar – especialmente pela comunicação – a segunda natureza humana, envolvendo o exercício da prudência e um sistema de tratamento cujo objetivo é zelar pelo aprimoramento das faculdades e virtudes pessoais (*Ética a Nicômaco*, X, 9, 1180b10-30). A geração artística das qualificações individuais reside na esfera da incerteza, pois, embora os formadores sigam algumas regras benéficas e deliberem sobre a própria ação, a escolha das ferramentas a serem utilizadas, bem como o modo de operá-las, “não produz sempre os mesmos resultados” (*Ética a Nicômaco*, III, 3, 1112b1-15).

Segundo Chambliss (1987, p. 133), Aristóteles identifica o homem como pensador e, por isso, “criador mestre” da natureza humana e da *polis*; é o próprio homem que, tal como um artista, elabora a (re)criação da realidade por meio da investigação e simbolização do mundo, bem

como pelas ações educativas propostas; tais vias, sem exceção, comportam conversas coletivas e interiores que levam o homem a pensar seus desejos, ponderar, significar e escolher. A criação do bem humano, por estar nas mãos artísticas do homem, não diz respeito a um sonho irrealizável, mas a uma execução plenamente passível de ser empreendida, uma “atividade real”, que leva em conta as possibilidades da espécie humana, os dados da própria realidade empírica, o uso do pensamento discursivo ou da dialogicidade junto aos pares e, ainda, as operações do intelecto (PERINE, 2006, p. 71).

Aristóteles não tem uma obra diretamente voltada para as características da arte educativa, realizada formal ou informalmente; n’*A Política*, seu interesse é focalizado nas matérias que são institucionalmente ministradas na instrução dos jovens. Apesar disso, é válido considerar que vários de seus escritos abordam elementos relativos à educação, de modo amplo, como é o caso dos *Tópicos* e de *Analíticos anteriores*, que ensinam como os homens podem construir conceitos sólidos sobre as coisas e demonstrá-los. Reconstruindo o pensamento pedagógico aristotélico, tal como diante de um quebra-cabeças, também é válido considerar que, para o filósofo, a arte de educar, além de ser linguística, abarca, a despeito de suas peculiaridades, características de outras artes, em especial os qualificativos próprios da poética e da retórica.

Aristóteles afirma que o homem é um ser que deseja, imagina, raciocina e que se move (*De anima*, III, 10, 433a9-433b21); sua natureza o predispõe a desejar seguir em frente; de posse de um primeiro motor – uma genética inerente à espécie – todo homem anseia atualizar suas potencialidades básicas e ultrapassar os limites da biologia para conquistar novos feitos no plano cultural, social e político. Os desejos, que são responsáveis por impulsionar as ações humanas, são movidos pela imaginação raciocinativa, pois o pensamento reflete sobre os desejos e os mobiliza seguir em determinada direção. Sendo assim, as ações capazes de potencializar o crescimento humano são prioritariamente aquelas que se fazem permeadas por uma forma de comunicação que toca mais de

perto os desejos, que provoca o impulso para criar, para fomentar estados psicológicos propícios ao vir a ser, oferecendo, além disso, instrumentos para a conquista de bens.

Todas essas características estão presentes nas ações realizadas artisticamente, em especial nas artes efetivadas nos universos estéticos e persuasivos da poética e da retórica. Pelo fato de tais artes tocarem a alma humana, cada qual à sua maneira, ambas têm potencial educativo, devendo fazer parte da vida do cidadão grego. Ambas fazem uso de meios comunicativos que acentuam a mobilidade dos desejos e dos raciocínios e, conseqüentemente, dos próprios seres humanos, os conduzindo sempre adiante. A poética e a retórica propiciam esclarecimentos sobre os significados elaborados socialmente, envolvendo a discussão sobre o que uma coisa é e sobre o que queremos ou podemos alcançar. Por isso, essas duas artes contribuem para a contínua (re)elaboração dos acordos linguísticos, os quais, gerados socialmente, influenciam os rumos da humanidade.

O poeta, aquele que atua em diferentes gêneros de produção artística envolvendo a linguagem, até mesmo a dança ou a música vocal, é um “imitador”, tal qual o pintor ou “qualquer outro criador de figuras”, porque a sua atuação resulta em criações cujos pontos de partida são fatos, pessoas, circunstâncias e condições materiais da realidade; o que ele produz expressa os diferentes modos de ler ou significar a vida (*Arte poética*, XXVI, 2). Não obstante, complementa o Estagirita, partindo do que conhece sobre o mundo real, o poeta também pode ser autor de coisas “segundo a verossimilhança”, acreditando que todas as suas projeções são verdadeiramente possíveis (*Arte poética*, IX, 1)⁶. De modo similar, a educação trata das coisas como elas são, como os outros dizem que são, como parecem ser, ou até mesmo como deveriam ser. Realizada em uma dimensão linguística e comunicativa que é poética, a arte educativa

⁶ Para Aristóteles, as artes plásticas, como as artes poéticas, são imitativas. As duas abordam as coisas como elas são e como deveriam ser (VOILQUIN; CAPELLE, 1964).

almeja construir um homem que, além de ser capaz de apreender a realidade fenomênica, utilize o *logos* para criar possibilidades que sejam boas, belas, amáveis e, principalmente, passíveis de serem alcançadas, para si e para seu meio.

No conjunto do pensamento aristotélico, a poética é uma das ramificações da possibilidade; a outra é a retórica (MEYER, 2000). Aristóteles explica que a arte retórica, aliada à dialética, tem o objetivo de auxiliar os indivíduos em suas decisões, considerando que algo pode ser ou não ser bom. As técnicas indutivas da dialética, particularmente, possibilitam inferir sobre o que é melhor e mais adequado; a retórica, por sua vez, é essencial para os indivíduos saberem utilizar os meios de persuasão sobre aquilo que se concluiu ser o bem. Em um ambiente educativo retórico, a linguagem e a comunicação representam conteúdos que precisam ser estudados e compreendidos em suas funções sociais, uma vez que instrumentalizam, dão poder e força para as pessoas apresentarem o “verdadeiro” e o “justo”, e poderem defender que são eles “melhores que seus contrários” (*Arte retórica*, I, 4, 12-14).

Em prol de uma formação humana voltada para a retoricidade, Aristóteles posiciona seu discurso em torno da metáfora homem-medida, a qual traduz a ideia de que o homem, visto como ser pensante e reflexivo, é a medida de suas próprias ações morais, o que envolve suas condutas, comportamentos, valorações, juízos, deliberações, escolhas etc⁷. Assim concebido, o homem é responsável por seu próprio desenvolvimento e pelo desenvolvimento da humanidade. Entendido como “união de desejo e intelecto”, o ser humano é “gerador da ação”, é aquele que busca e evita, delibera, entende, escolhe, age e modifica o próprio eu, bem como os outros e o Estado (*Ética a Nicômaco*, VI, 2, 1139b5-10).

⁷ A metáfora homem-medida decorre da seguinte analogia: o homem é quem avalia o curso de suas próprias ações (tema), assim como a medida é o que serve para avaliar grandezas físicas (foro).

Com origem na sofística, mais precisamente em Protágoras, a metáfora homem-medida contém as seguintes ideias: todo homem é igual aos demais, devido à sua natureza; é possível modificar o homem pela transformação de seus hábitos; cada pessoa, em particular, influi, de maneira relevante, na elaboração de juízos; é possível chegar ao conhecimento daquilo que é mais útil, conveniente, adequado e oportuno, levando em conta as necessidades do público, os cidadãos e a própria cidade (REALE, 2002). Com essas teorizações, Aristóteles discorre acerca de um homem reflexivo que faz uso do discurso interior para perceber e diferenciar; que utiliza o *logos* para debater com seus pares os conteúdos da percepção, visando alcançar consensos sobre os percursos mais adequados a serem seguidos, negando qualquer tentativa de redução da realidade ao que é apreendido pelos sentidos.

Para Aristóteles, a arte, a poética e a retórica potencializam a comunicação, viabilizando os acordos derivados de práticas linguísticas; fazem isso na medida em que o *logos*, além de ser declarado objetivo da educação, algo a ser conquistado, é também a principal via para levar os educandos a conhecer, imaginar, se interessar e produzir. A educação, ministrada informalmente pela comunidade ou formalmente nas instituições do Estado, quando tecida em meio a um universo comunicativo que é artístico, poético e retórico, torna-se mais efetiva porque torna o homem hábil para elaborar narrativas filosóficas, o que o dota de arbítrio e poder. O homem torna-se juiz e conquistador porque conversa, significa, cria, acredita e modifica. Seu poder não é como o das oligarquias, em que uns ordenam e outros – muitos outros – obedecem. Seu poder é o que permite alcançar boas condições para a vida em coletividade, em ambiente democrático, sem o que a pessoa fica reduzida à condição de escravo, figura que se define por não possuir o *logos*.

Considerações finais

Para Aristóteles, a *polis* é uma “comunidade de cidadãos” (*A política* III, 1, 1275a). Trata-se de um agrupamento que reúne indivíduos,

em maior ou menor número, de maneira permanente, em um mesmo local, com a intenção de evitar a injustiça, promover a aliança militar, o intercâmbio, a subsistência, a proteção ou a prosperidade econômica (*A política* III, II, 1, 1261a20-30). Mas, além disso, a *polis* representa prioritariamente o local onde se promove a felicidade, a possibilidade de participar na virtude cívica, o envolvimento de todos nas deliberações sobre o bem comum (SANDEL, 2013).

A faculdade linguística dos homens propicia a consolidação de um modo de vida associativo que impulsiona o pensamento prudente e sábio, tornando-se fator *sine qua non* da instituição do homem como tal, e também da *polis*. A educação, prática linguística que viabiliza a comunicação, tem papel primordial no processo de produção humana, cultural e societária, tanto por permitir à pessoa realizar seu potencial e alcançar o bem individual, quanto por oferecer aos cidadãos a possibilidade de experienciar um modo de vida voltado para o bem da coletividade.

O mestre que educa artística e retoricamente, prezando pelo uso justo e convincente da palavra, conduz os educandos a obterem inúmeros proveitos na criação de bens; ele evidencia que o uso injusto e descuidado da linguagem pode ocasionar extremo dano para a experiência e a vida (*Arte retórica*, I, 1, 13). Considerando que as palavras ou formas comunicativas mais agradáveis são as que produzem mais conhecimentos, o professor, ou instrutor, estando atento para a qualidade poética da educação, usará expressões “elegantes” e “bem compostas”, que não começam nem terminam ao acaso, apresentando com “certa grandeza” e “clareza” o real, o possível, o que pode vir a ser, bem como o necessário e universal (*Arte poética*, VII, 8-12).

O conhecimento adquirido por intermédio da arte de educar pode conferir aos educandos poder e a força para debater, deliberar, convencer, criar e realizar, estimulando a liberdade, entendida como o agir com vontade própria baseado em deliberação consciente. Aristóteles explica que tanto a “coação externa” (ser empurrado, ameaçado etc.) quanto a “coação interna” (ser compelido por um estado de forte

emoção, como a ira) contribuem para excluir ou diminuir a liberdade e também a força e o poder pessoais (ROHDEN, 2010, p. 159). Assim, quem pode agir com consciência, com propósito e ponderação, e por vontade própria torna-se livre, influente, respeitado e feliz. Esse resultado torna-se possível quando o contexto de existência envolve práticas educativas pautadas na comunicação, com vistas à produção de um homem dialógico, criativo, transformador, sempre ocupado com a realização do bem comum.

É o inverso do que se obtém quando a educação é pautada em Formas suprassensíveis, considerando que é o *logos* que arquiteta o mundo e os seres. O que a arte educativa com atributos poéticos e retóricos propõe é a alteração das condições de existência, consolidando a felicidade individual e concretizando uma *polis* ideal. Em última instância, seu objetivo é o fortalecimento do vínculo entre o indivíduo e a sociedade, uma vez que a busca pelo bem de todos tem valor para cada pessoa em particular, pois todos se reconhecem – percebem seus desejos e suas vozes – nas políticas que visam ao bem comum.

Referências

ANGIONI, Lucas. *Introdução à teoria da predicação em Aristóteles*. Campinas: UNICAMP, 2006.

_____. *As noções aristotélicas de substância e essência*. Campinas: UNICAMP, 2008.

ARISTÓTELES. De memoria. In: ARISTÓTELES. *De sensu and De memoria*. Tradução de G. R. T. Ross. Cambridge: Cambridge University, 1906.

_____. Arte poética. In: _____. *Arte retórica e arte poética*. Tradução de Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1964a.

_____. *Arte retórica*. In: _____. *Arte retórica e arte poética*. Tradução de Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1964b.

_____. *Analíticos posteriores*. In: _____. *Órganon*. Tradução de Edson Bini. Bauru: EDIPRO, 2005a.

_____. *Categorias*. In: _____. *Órganon*. Tradução de Edson Bini. Bauru: EDIPRO, 2005b.

_____. *Tópicos*. In: _____. *Órganon*. Tradução de Edson Bini. Bauru: EDIPRO, 2005c.

_____. *De anima*. Tradução de Maria Cecília Gomes dos Reis. São Paulo: 34, 2006a.

_____. *Metafísica*. Tradução de Edson Bini. São Paulo: EDIPRO, 2006b.

_____. *Ética a Nicômaco*. Tradução de Edson Bini. São Paulo: EDIPRO, 2007.

_____. *A política*. Tradução de Nestor Silveira. São Paulo: Folha de São Paulo, 2010a.

_____. *Partes dos animais*. In: MESQUITA, António Pedro (Org.). *Obras completas de Aristóteles*. Tradução Maria de Fátima S. Silva. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa e Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2010b.

_____. *Da interpretação*. Tradução José Veríssimo Teixeira da Mata. São Paulo: Unesp, 2013.

AUROUX, Sylvain. *A filosofia da linguagem*. Tradução de José Horta Nunes. Campinas: UNICAMP, 1998.

BERTI, Enrico. *Aristóteles no século XX*. Tradução de Dion Davi Macedo. São Paulo: Loyola, 1997.

CASSIN, Bárbara. Aristóteles y el linguistic turn. In: CASSIN, Bárbara. *Nuestros griegos y sus modernos*. Estrategias contemporâneas de apropiación de la antigüedad. Tradução de Irene Agoff. Argentina: Manantial Uruguay, 1994.

_____. *Aristóteles e o lógos: contos da fenomenologia comum*. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola, 1999.

CASTRO, Susana. *A teoria aristotélica da substância*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

CHAMBLISS, Joseph James. *Educational theory as theory of conduct: from Aristotle to Dewey*. New York: State University of New York, 1987.

EIRE, A. López. Rhetoric and language. In: WORTHINGTON, Ian. *A companion to Greek rhetoric*. United Kingdom: Wiley-Blackwell, 2010.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. *Introdução à filosofia*. Barueri: Manole, 2003.

MATA, José Veríssimo Teixeira. Comentários. In: ARISTÓTELES. *Da interpretação*. São Paulo: Unesp, 2013.

MEYER, Michel. Prefácio: Aristóteles ou a retórica das paixões. In: _____. *Retórica das paixões*. Tradução de Isis Borges B. da Fonseca. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

MODRAK, Deborah K. W. *Aristotle's theory of language and meaning*. Cambridge: Cambridge University, 2001.

PERINE, Marcelo. *Quatro lições sobre a ética de Aristóteles*. São Paulo: Loyola, 2006.

ROHDEN, Luiz. *O poder da linguagem: a arte retórica de Aristóteles*. 2. ed. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2010.

REALE, Giovanni. *História da filosofia antiga*: das origens a Sócrates. Volume I. Tradução de Marcelo Perine. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

ROSS, G. R. T. Introduction and commentary. In: ARISTÓTELES. *De sensu and De memoria*. Tradução de G. R. T. Ross. Cambridge: Cambridge University, 1906.

SANDEL, Michael J. *Justiça*: o que é fazer a coisa certa. Tradução de Heloísa Matias e Maria Alice Máximo. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

VOILQUIN, Jean; CAPELLE, Jean. Introdução. In: ARISTÓTELES. *Arte retórica e arte poética*. Tradução de Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1964.

Data de registro: 31/10/2015

Data de aceite: 23/03/2016

Quando o mundo se tornou um labirinto aberto*

Márcio Silveira Lemgruber**

Resumo: No presente artigo, busco apresentar, a partir do resgate da obra *De rerum natura* (*Da natureza*), do poeta/filósofo romano Tito Lucrécio Caro, a influência (e resistências) da filosofia epicurista na constituição do mundo e do homem moderno. Apresento traços dessa influência nas obras de Montaigne, Shakespeare, Giordano Bruno e Galileu Galilei, basilares para a construção da metáfora fundante do mundo como um labirinto aberto que começou a surgir (ou ressurgir).

Palavras-chave: Teoria da argumentação. Metáfora. Epicurismo. Lucrécio.

Quando el mundo se convirtió em um labirinto aberto

Abstract: In the present article, by rescuing the work *De rerumnatura* (*On the nature of things*) written by Roman poet/philosopher Titus Lucretius Caro, I present the influence (and resistance) of epicurean philosophy in the concept of modern world and man. I introduce traces of the influence in the works of Montaigne, Shakespeare, Giordano Bruno, and Galileo Galilei, as the basis for the construction of the root metaphor of the world as an open labyrinth that started to emerge (or re-emerge).

Keywords: Theory of argumentation. Metaphor. Epicureanism. Lucretius.

When the world became an opened labyrinth

Resumen: En este trabajo se intenta presentar, a partir del rescate de *DeRerum*

* Texto adaptado de palestra proferida no II Seminário Internacional de Estudos Éticos e Retóricos em Educação, Rio de Janeiro, 2015.

** Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor adjunto do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá. E-mail: mlemgruber@gmail.com

Natura (de la naturaleza de las cosas), del poeta / filósofo romano Tito Lucrecio Caro, la influencia (y resistencias) de la filosofía epicúrea en la constitución del mundo y del hombre moderno. Presento trazas de influencia en las obras de Montaigne, Shakespeare, Giordano Bruno y Galileo Galilei, fundamentales para la construcción de la metáfora fundante del mundo como un laberinto abierto que comenzó a surgir (o resurgir).

Palabras clave: Teoría de la argumentación. Metáfora. Epicureísmo. Lucrecio.

Introdução

Um humanista florentino, numa tarde do inverno de 1417, desenrola mais um pergaminho e percebe haver tirado a sorte grande. Estava em suas mãos a cópia integral da obra *De rerum natura* (*Da natureza das coisas*), do poeta/filósofo romano Tito Lucrécio Caro, intocada havia séculos.

Poggio Bracciolini, ex-secretário do papa João XXIII – destituído e preso, dois anos antes, pelo Concílio de Constança – encontrava-se na biblioteca do mosteiro de Fulda, no sul da atual Alemanha, dedicado a seu esporte favorito: procurar por obras inéditas dos clássicos romanos. Isso era uma febre nos meios intelectuais renascentistas. Ele mesmo já tinha realizado grandes feitos, especialmente em relação a Quintiliano, de quem descobrira uma cópia quase completa de *Institutio oratoria* e o texto completo das *Institutas*, o manual de retórica e oratória mais importante da Roma antiga, conhecido apenas através de fragmentos.

Um breve parêntese, pois soa estranho a existência de um João XXIII na Idade Média, quando houve outro papa que adotou essa mesma denominação, mas já no século XX. Aliás, em *O nome da rosa*, romance passado no ano de 1327, Umberto Eco (1992) faz um personagem rogar uma praga contra o papa (Jacques de Cahors, intitulado João XXII), dizendo que deveria se passar muito tempo até que alguém tivesse a coragem de usar esse nome. Eco joga com o fato de saber (e saber que o leitor também o sabe) que somente em 1958 tal denominação seria

adotada novamente. Mas, para entender como Angelo Roncalli pôde ter sido João XXIII, quando Baldassare Cossa já o fora, façamos uma rápida referência ao Concílio de Constança.

Nele, vários clérigos se atribuíam o direito ao papado. Cossa, o pretendente mais forte, já ocupava o Vaticano, como João XXIII. Tratava-se, sem dúvida, de uma figura polêmica. Ao mesmo tempo em que valorizava a cultura humanista e se fazia cercar de intelectuais, estimulava práticas um tanto condenáveis para auferir riquezas para a Igreja. Por exemplo, abreviou o intervalo entre os jubileus de indulgência plenária, peregrinações ao Vaticano que reduziam em milhares de anos os sofrimentos no Purgatório. Previstos inicialmente a cada 100 anos, seus intervalos tiveram decréscimos inversamente proporcionais ao crescimento da arrecadação. Para ampliar seus lucros, a Igreja oferecia promoções, tais como a validade das mesmas indulgências visitando santuários em outras regiões, desde que pagassem os custos da viagem a Roma.

Tais práticas geravam pesadas críticas dentro do próprio clero como as de Jan Huss, padre e reformador tcheco, que denunciava a venda de indulgências como extorsão e sustentava que os laicos podiam e deviam julgar seus líderes espirituais. Huss, que já havia sido excomungado em 1410, tinha um salvo-conduto garantindo-lhe a liberdade em Constança, mas logo foi preso. Cossa tentou desviar as denúncias que lhe eram feitas com a condenação e execução de Jan Huss. Mas a manobra diversionista não adiantou: pouco depois, o papa também foi condenado e perdeu o título João XXIII, que, assim, ficou disponível.

Voltando ao pergaminho, ressoar o poema perdido de Lucrecio foi como libertar o gênio preso na lâmpada. A existência da obra era de conhecimento dos círculos humanistas renascentistas que liam Cícero, Sêneca, Quintiliano e Ovídio. Mas, seria difícil suspeitar a dimensão do impacto que aquela voz, prestes a ser despertada, causaria na história da humanidade, ao ecoar em autores futuros. Mudaria o mundo: dois séculos depois, Galileu Galilei será poupado, pois a fogueira de Giordano Bruno chamuscara também a instituição que a acendeu. Mudaria também a

visão de mundo: “apartam-se as muralhas do mundo”, que começa a se tornar um labirinto aberto, infinito.

No ensaio *Da árvore ao labirinto*, Umberto Eco enfatiza essa mudança de paradigma, com passagem da concepção de um fechado, finito, para o mundo labirinto aberto:

Mas o fato de que, da dogmática medieval da *Arbor Porphyriana* passando pelas últimas tentativas classificatórias do Renascimento, se tenha lentamente passado a uma concepção aberta do saber tem suas raízes na revolução copernicana. O modelo da árvore, concebido como repertório que se queria finito, espelhava a concepção de um cosmo ordenado e concluído em si mesmo, em seu próprio número definido e inalterável de esferas concêntricas. Com a revolução copernicana, a princípio a Terra se desloca para a periferia e estimula perspectivas cambiantes sobre o universo, depois as órbitas, de circulares que eram, se tornaram elípticas, pondo em crise outro critério de simetria perfeita, e por fim, primeiro na aurora do mundo moderno com a ideia de Nicolau de Cusa de um universo cujo centro está em toda parte e a circunferência em parte alguma, e depois com a visão bruniana da infinidade de mundos, o universo do saber se esforça por imitar a forma do universo planetário (ECO, 2013, p. 63).

Nesse trecho, chama a atenção que na abertura do mundo promovida pela modernidade, além do óbvio destaque do heliocentrismo copernicano, não haja referência ao materialismo atomista do epicurismo. Como veremos, ele terá importância capital nessa revolução epistemológica, embasando a unificação das físicas sub e supralunares, que tinham naturezas diferentes em Aristóteles. Como veremos também, essa separação fundamentava a teologia escolástica, servindo como avalista filosófico de dogmas religiosos.

Mas, a substituição de metáforas que fundamentam visões de mundo não é algo simples. Elas balizam a percepção da realidade. Por isso, o destaque que lhes é conferido entre as técnicas de persuasão elencadas na teoria da argumentação de Chaïm Perelman:

É neste contexto que se pode falar de metáforas fundamentais, *root-metaphors*. Que pretendem impor como verdadeira uma ontologia, uma visão de mundo. Todo o raciocínio filosófico ou teológico, em lugar de se iniciar por uma metáfora que no fim deve ser eliminada, tentará apresentar as razões que vão justificar a preferência conferida, em última análise, a determinada analogia em detrimento de outra. É nesse contexto que se deverá falar de “verdade metafórica”, aquela que exprime o real de maneira mais adequada (PERELMAN, 1987, p. 209-210).

Assim, é possível estudara história da filosofia destacando não somente a estrutura dos sistemas, mas, também, as analogias que lhes fundamentam a maneira como cada filósofo delas faz uso, adaptando-as ao seu ponto de vista. “Existe um material analógico que atravessa os séculos e que cada pensador usa do seu jeito” (PERELMAN, 1997, p. 345). Ou, como conjecturou Jorge Luis Borges (2005, p. 15), “talvez a história universal seja a história da vária entonação de algumas metáforas”.

Assim, atualmente, temos a emergência e consolidação de metáforas que enfatizam a ideia de trama, de multiplicidade – tais como teia (*web*), rede (*net*), labirinto, rizoma – em detrimento de concepções lineares de causalidade.

O pensamento não desconfia muito da metáfora, que se limita a desenvolver a expressão “o encadeamento das ideias”, mas cujo caráter analógico percebemos imediatamente se lhe opomos outra analogia. Opondo-me à concepção, a um só tempo dedutiva e unitária, do raciocínio em Descartes, e à sua visão do raciocínio como uma cadeia, escrevi num texto que analisava a estrutura do discurso argumentativo: “quando se trata da reconstituição do passado, o raciocínio se parece muito mais com um tecido cuja solidez é de longe superior à de cada fio que lhe constitui a trama” (PERELMAN, 1997, p. 339).

Mas, afinal, o que havia de tão radical no poema de Lucrécio para estimular uma mudança de metáfora fundante da própria visão de

mundo? Um câmbio tão radical que justificaria expressão semelhante à de Sigmund Freud, diante da alegria das pessoas que recepcionavam a chegada da psicanálise aos Estados Unidos da América: “Mas eles não sabem que eu trago a peste?”.

Aqui, a peste seria causada por um vírus, incubado milenarmente, chamado epicurismo. *De rerum natura* (*Da natureza das coisas* ou, simplesmente, *Da natureza*) é um poema filosófico de Tito Lucrécio Caro, composto de 7.400 versos dividido em seis livros sem título. Não é um texto curto. Para dar uma ideia de sua extensão, ocupa 100 páginas de texto corrido, na edição original de *Os Pensadores*, que tem letra pequena e espaçamento estreito.

Lucrécio, que viveu em Roma de 96 a 55 a.C., era um admirador de Epicuro, filósofo grego (341 a 270 a.C.). Mais que discípulo, venerava-o: “Logo que tua doutrina, obra de um gênio divino, começa a proclamar a natureza das coisas, dispersam-se os terrores do ânimo, apartam-se as muralhas do mundo, e vejo como tudo se faz pelo espaço inteiro” (CARO, 1973, p. 71).

Epicuro costuma aparecer filiado a Demócrito, em manuais de Filosofia, na escola do atomismo. Essa categorização enfatiza o traço comum da concepção da natureza a partir de minúsculas partículas de tão pequenas, invisíveis e indivisíveis: os átomos, a matéria de que é feito o Cosmo, a Terra, o Homem. Mas, para além desta aproximação, o atomismo de Epicuro se distancia e conflita com o de Demócrito, como bem percebeu Karl Marx, em sua tese de doutorado sobre os dois filósofos. É o que sustenta também José Americo Pessanha:

Esse processo cosmogônico sem *télos*, sem finalismo, sem princípio regedor e intencional (...) a construção sem arquiteto, a gênese materialista e perene dos mundos, efetivada sem interferência de qualquer arbítrio ou insondável desígnio, portanto sem mistério: à dimensão da inteligibilidade humana. Epicuro a adota. Mas a altera fundamentalmente, nela introduzindo dois conceitos decisivos, que permitem fazer da física a sustentação de sua ética hedonista: os conceitos de peso e desvio (PESSANHA, 2015, p. 11).

O desvio (*clinamen*, para Lucrecio) é central na física epicurista, pois possibilita as colisões que engancham os átomos, engendrando, por tentativas infinitas, todas as coisas que existem. Aqui entra seu não determinismo.

Se não pudessem desviar-se, todos eles, como gotas de chuva, cairiam pelo profundo espaço sempre de cima para baixo e não haveria para os elementos nenhuma possibilidade de colisão ou de choque; se assim fosse, jamais a natureza teria criado coisa alguma (CARO, 1973, p. 58).

Para o atomismo de Epicuro e Lucrecio, a natureza não é, a natureza está sendo. E ela se faz sem um roteiro já dado, o acaso acontece como transgressão a regularidades. Há ordem no cosmo, mas essa ordem não impede a ocorrência de novas singularidades.

Mas, depois de terem sido mudados de mil modos diferentes através de toda a imensidade, depois de terem sofrido pelos tempos eternos toda espécie de choques, depois de terem experimentado todos os movimentos e combinações possíveis, chegaram finalmente a disposições tais que foi possível o constituir-se tudo o que existe (CARO, 1973, p. 52).

Mesmo com o cuidado de não transpor seus conceitos para a ciência contemporânea – já se disse que o átomo epicurista se parece mais com o que hoje entendemos por molécula – podemos apontar influências, pistas que levaram à concepção de teorias como o evolucionismo. A ideia de que a natureza experimente incessantemente influenciou Charles Darwin, através de seu avô, Erasmus, estudioso de Lucrecio. Por sua vez, Einstein reconhecia que “a especulação filosófica dos atomistas da antiguidade tinha preparado o terreno para as provas empíricas de que o atomismo moderno depende” (GREENBLATT, 2012, p. 219).

Com o desvio – o *clinamen*– a física epicurista deu sua maior contribuição para a história da ciência: a passagem do possível ao real se faz por transgressões das leis mecânicas. Violações da perfeição geométrica, as assimetrias que movem a natureza só puderam ser percebidas quando os filósofos da natureza e os cientistas se libertaram de padrões mentais que não os deixavam vê-las. A constatação de que, num Universo perfeitamente simétrico e equilibrado, o excesso de matéria não seria gerado – e nós não estaríamos aqui – perpassa o livro *Criação (im)perfeita*, do físico Marcelo Gleiser:

Uma das grandes surpresas (da física das partículas, no século XX, com suas mudanças de identidade, espontaneamente) foi a descoberta de que algumas das simetrias são violadas, e que essas violações têm consequências profundas não só para a compreensão dos processos que ocorrem no mundo subatômico, mas também para a nossa existência (GLEISER, 2010, p. 161).

O próprio Pasteur fez uma descoberta decisiva, que mudou nossa compreensão de como a vida pode ter surgido da não vida, ao mostrar que a vida só é possível quando construída a partir de pedaços assimétricos: *L'Univers est dissymétrique!* (GLEISER, 2010, p. 263).

Assim, a filosofia epicurista é, ela própria, um *clinamen* que legou aos tempos futuros muitas linhas de especulação a serem desenvolvidas, como a especulação de mundos infinitos, portanto, sem um centro, e muito menos a Terra no centro do universo.

Ora, se há tão grande quantidade de elementos que não bastaria para os enumerar a vida inteira dos seres vivos, e subsistem a mesma força e a mesma natureza que podem, em todos os lugares, reuni-los do mesmo modo por que foram reunidos neste mundo, é força confessares que há noutros pontos outras terras e várias raças de homens e várias gerações de bichos bravos. (...) Por isso se tem de aceitar que, de igual maneira, que não somos únicos nem a Terra, nem o Sol, nem a Lua nem o mar e nem tudo o mais que existe (CARO, 1973, p. 68).

Que poder essas palavras, mais de mil e quinhentos anos depois, teriam sobre a mente de Giordano Bruno. Podemos imaginá-lo, em Londres, discutindo *Da natureza* com seu amigo John Florio, filho de refugiados religiosos italianos. E também sobre Galileu Galilei que, a cada telescópio mais potente que construía, via mais longe, percebendo que as fronteiras do mundo se apartavam. O mesmo se dará também em relação ao infinitamente pequeno, desde os primeiros microscópios até os gigantescos aceleradores de partícula contemporâneos.

Além de descentrar a Terra, *De rerum natura* descentra também o ser humano. Outro ponto muito ousado e de grande atualidade é a afirmação de que somos feitos do mesmo material que os animais e todas as coisas. O ser humano não está na natureza, ele é natureza. As partículas invisíveis que constituem tanto o mundo inorgânico quanto o orgânico, inclusive os humanos, não são sensíveis e não provêm de alguma fonte misteriosa. Somos feitos dos mesmos átomos de que tudo mais se faz. Ainda nos referiremos à influência dessas palavras sobre Michel de Montaigne, em seu tema favorito: debochar da arrogância humana.

Para Epicuro e Lucrécio, o materialismo atomista não exila do cosmo os deuses, mas a providência divina. Os deuses existem, mas têm mais o que fazer (se dedicam, sobretudo, a exercitar sua sabedoria) do que ficar cuidando das demandas dos humanos. A consequência dessa concepção teológica é a denúncia dos malefícios causados pelas religiões, que infundem o temor nos homens:

De fato, o terror oprime todos os mortais, apenas porque veem operar-se no céu e na terra muitas coisas de que não podem de nenhum modo compreender a causa, e cuja origem atribuem a um poder dos deuses (CARO, 1973, p. 41).

Seu grande mérito foi a construção de um materialismo não determinista. O desvio – a possibilidade do acaso na natureza – vai ser a base para o livre arbítrio na esfera humana. Dessa forma, o *clinamen* será o

fundamento também da ética epicurista, que responsabiliza o homem por seus atos, suas escolhas. Cabe aqui citar mais uma vez José Américo Pessanha, em seu belo texto *As delícias do jardim*:

Ao corrigir os fundamentos da física de Demócrito, Epicuro torna viável o que em seu antecessor permanece como paradoxo, basear a normatividade ética, que sempre pressupõe a liberdade (para dirigir a vida nessa e não noutra direção, para viver desse e não daquele modo), numa física determinista. O *clinamen* introduz no mecanismo determinista o espaço para o processo de libertação interior, que a ética epicurista prescreve: a liberdade é desviante, introduz nova direção a partir da reta (in)flexível da fatalidade (PESSANHA, 2015, p. 12).

Epicuro deixou bem claro o que entendia por busca do prazer, num dos raros textos seus que chegou a nós: a carta a seu discípulo Meneceu, conhecida como *Carta sobre a felicidade*.

Quando então dizemos que o fim último é o prazer, não nos referimos aos prazeres dos intemperantes ou aos que consistem no gozo dos sentidos, como acreditam certas pessoas que ignoram o nosso pensamento, ou não concordam com ele, ou o interpretam erroneamente, mas ao prazer que é ausência de sofrimentos físicos ou de perturbações da alma. (...) Não são, pois, bebidas nem banquetes contínuos, nem a posse de mulheres e rapazes, nem o sabor dos peixes ou das outras iguarias de uma mesa farta que tornam doce uma vida, mas um exame cuidadoso que investigue as causas de toda escolha e de toda rejeição e que remova as opiniões falsas em virtude das quais uma imensa perturbação toma conta dos espíritos (EPICURO, 2002, p. 43-45).

Por sua vez, Lucrécio afirma a superioridade da vida primitiva. Essa tese, como sabemos, terá grande repercussão. Nos remete ao ideal do “bom selvagem” de Rousseau e marcará fortemente o movimento estético do romantismo. Mas, muito antes do filósofo de Genebra, ainda no século XVI, Américo Vespúcio, a partir de suas leituras dos clássicos romanos

em Florença, chamou os indígenas do Novo Mundo de epicuristas. É o mesmo sentido deste curioso trecho dos *Ensaaios* de Montaigne:

Dizem que no Brasil as pessoas só morrem de velhice, o que se atribui à pureza e à calma do ar que respiram, e que, a meu ver, provém antes da serenidade e da tranquilidade de suas almas isentas de paixões, de desgostos, de preocupações que excitam e contrariam. Ignorantes, iletrados, sem lei nem rei, nem religião alguma, sua vida desenvolve-se numa admirável simplicidade (MONTAIGNE, 1996, p. 412).

Na hierarquia de valores de Epicuro (1973, p. 28), o bem maior não estava num ser ou numa dimensão transcendente: “De todas as coisas que nos oferece a sabedoria para a felicidade de toda a vida, a maior é a aquisição da amizade.” Sua tão famosa (e difamada) comunidade intelectual – o “jardim das delícias” – era uma horta para abastecer suas refeições frugais. Ali, a *philia* ganhou uma dimensão inusitada para a época. Ao invés de abranger tão somente a aristocracia, seu jardim acolhia igualmente os excluídos da cidadania ateniense: mulheres, estrangeiros, escravos. Ele ilustra bem um tempo – após o declínio dos deuses e antes da chegada do Cristo – em que, segundo Flaubert, só o homem existiu.

Mas, para mudar uma visão de mundo, não bastava apontar o telescópio para o céu e enxergar. Era preciso poder ver o que se enxergava. Para se apartar as muralhas do mundo, estilhaçando as esferas cristalinas que o conformavam, tinha-se que apartar também as muralhas da mente. E não era pouco, era necessário romper com a ideia do cosmo como cenário da Terra, habitat do homem, ser em contato com o Criador, que planejou e gerencia o universo. Contudo, filósofos da natureza como Bruno e Galileu puderam fazê-lo, concebendo mundos infinitos, constituídos de átomos invisíveis, em grande parte pela herança de pensadores pagãos da antiguidade clássica.

O legado literário/filosófico do paganismo fascinava e assustava a intelectualidade, sobretudo os membros do clero, que também (e em muito) a integravam. A teologia medieval investiu sempre na tarefa de

domesticar a filosofia greco-romana, com Santo Agostinho cristianizando Platão e com São Tomás de Aquino, por seu turno, o fazendo com Aristóteles. Ainda que filósofos pagãos, em suas metafísicas havia lugar – “o mundo das ideias”, “o bem”, “a causa primeira” – passível de ser ocupado pelo Deus do cristianismo. Adaptadas, elas serviam como imbatíveis argumentos de autoridade, especialmente a de Aristóteles, o filósofo. Por isso, a tentativa de contestar aspectos de sua física poderia ser acusada de heresia, pois sua negação comprometeria o aval para embasar dogmas, como o da transubstanciação, na Eucaristia. Ao usar o telescópio e ver as imperfeições no céu, Galileu desmoronou a milenar separação aristotélica entre as físicas sublunar e supra lunar. Foi a entrada da Terra no mundo labirinto aberto, que não tem “espaço vip” reservado à perfeição. Em muitas mitologias religiosas, os humanos originalmente o ocupavam, mas cometeram erros, sendo condenados à expulsão e a carregar a culpa por todo o sempre.

Mas, havia paganismos e paganismos. Outros não eram passíveis de adaptação ao cristianismo. Era o caso de Epicuro e Lucrécio, com seu mundo, ou melhor, seus infinitos mundos, sem providência divina a concebê-los e velá-los e de quem somos devedores. E a alma morre! Autores assim, quando muito, podiam ser tolerados, colocados no rol dos que podiam ser lidos, desde que como fábulas.

A desconstrução de Epicuro e Lucrécio foi realizada por adversários teológicos e/ou filosóficos, ao longo de séculos. Desqualificar a pessoa, comprometendo com isso seu argumento: Epicuro, o devasso; Lucrécio, o louco, tão somente. *Delenda* epicurismo.

Cícero, inimigo do epicurismo, referiu-se à comunidade do filósofo como “um jardim de prazer onde os discípulos enlanguesciam em gozos refinados”. Já São Jerônimo, não se sabe de onde, afirmou sobre Lucrécio – e virou verdade – que “depois que uma poção do amor o deixou louco, e ele escreveu, nos intervalos de sua insanidade, diversos livros que Cícero revisou, ele se matou por suas próprias mãos no quadragésimo quarto ano de sua vida.”

O padre, médico e escritor François Rabelais ilustra e reforça, em sua vida e obra, o epíteto de epicurista, para o bem e para o mal. Por um lado, é visto como epicurista nas desmedidas gastronômicas e éticas dos gigantes de suas aventuras, no exagero das caricaturas, na escatologia com que critica adversários, em geral do alto clero. É curioso notar que a apresentação da edição brasileira de *Gargântua e Pantagruel* (RABELAIS, 2009) termine indagando se Rabelais foi um religioso que busca as origens puras de sua fé, ou então um epicurista aproveitador, travestido de humanista. Temos que reconhecer que a desconstrução foi eficaz. Por outro lado, a vida de Rabelais nos mostra a dificuldade que teve para poder estudar a língua grega, com as constantes censuras e confiscos de livros pelas ordens religiosas a que foi filiado, pois o grego era a senha para acesso à filosofia do paganismo ameaçador. Rabelais, que assume o epicurismo como norma de vida, mescla como ninguém grosseria e erudição refinada na crítica aos costumes de sua época. Quanto à educação, conclui sobre a extensa memorização de obras, ao longo de muitos anos: Gargântua saiu tão sábio quanto já era antes.

Epicurista, via Lucrécio, até a medula óssea foi mesmo Michel de Montaigne. Na torre de seu castelo, perto de Bordeaux, um dos livros mais consultados durante os anos em que escreveu os *Ensaio*s foi justamente *De rerum natura*, de que tinha a edição de 1563, de Denys Lambin, que apresentava como “licença poética” as contestações à providência divina e à imortalidade da alma. O exemplar pessoal de Montaigne foi identificado recentemente em um leilão de obras antigas. Todo anotado e comentado, serviu de base para dezenas de referências a Lucrécio, ao longo dos *Ensaio*s.

Uma forte influência ali presente diz respeito ao descentramento do homem como razão de ser do universo e a conseqüente aproximação com os demais animais: “disse tudo isso para estabelecer a semelhança que há entre os seres da criação e recolocar-nos entre as demais criaturas. Não estamos acima nem abaixo delas. Tudo o que existe sob os céus está sujeito à mesma lei e às mesmas condições” (MONTAIGNE, 1996, p.

386). Colocações como esta gerariam, no século seguinte, denúncias do influente bispo Bossuet que levariam os *Ensaíos* para o Index dos livros proibidos pela Igreja católica.

Quando aborda questões relativas ao conhecimento humano, suas possibilidades e limitações, Montaigne tira partido do lugar, da postura com que pensa e escreve. Ele não está comprometido com a defesa de um sistema, como não deixar ruir a física aristotélica ou a cosmologia geocêntrica. Assim, percebe que o normal é que as explicações astronômicas tenham sua vida útil e sejam um dia superadas:

O céu e as estrelas foram durante três mil anos considerados em movimento. Todos acreditaram, até que Cleantes de Samos ou, segundo Teofrasto, Nicetas de Siracusa, se lembrou de sustentar que a terra é que girava em torno de seu eixo, seguindo o círculo oblíquo do zodíaco; e em nosso tempo Copérnico demonstrou tão bem esse princípio, que dele se vale em seus cálculos astronômicos. Que concluir, senão que não temos que nos preocupar com saber qual dos sistemas é o verdadeiro? Quem sabe daqui a mil anos outro sistema não os destruirá a ambos? (MONTAIGNE, 1996, p. 477).

Tais considerações se aplicam também às explicações geográficas, as que demarcam as fronteiras do que conhecemos do planeta que habitamos:

Ptolomeu, que foi personagem de realce, determinara os limites de nosso mundo; os filósofos antigos pensavam nada ignorar a esse respeito acerca do que existia, salvo algumas ilhas longínquas que podiam ter escapado às suas investigações; e, há mil anos, fora agir como os pirrônicos pôr em dúvida o que então ensinava a cosmografia e as opiniões aceitas por todos; referir-se à existência de antípodas era heresia. E eis que nesse século se descobre um continente de enorme extensão, não uma ilha, mas uma região quase igual em superfície às que conhecíamos. Os geógrafos de nosso tempo não deixam de afirmar que agora tudo é conhecido: “pois nos comprazemos com o que temos, o que nos parece superior ao resto” (Lucrécio). Pergunto então se, visto que Ptolomeu se enganou outrora acerca do que constituía

o ponto de partida de seu raciocínio, não seria tolice acreditar hoje resolutamente nas ideias de seus sucessores, e se não é provável que esse grande corpo denominado “mundo” seja bem diferente do que julgamos? (MONTAIGNE, 1996, p. 478).

Também o homem vai se tornando um labirinto. Montaigne é um legítimo representante do ceticismo que inaugura o homem moderno. Ele se sabe cindido, ambíguo, e assim, ao contrário do que normalmente ocorre em textos do gênero memórias ou confissões, não promete ao leitor mostrar seu eu verdadeiro, pois este não tem nem para si mesmo. Assume o desafio de escrever sobre si mesmo, de conhecer o mundo através do fragmento que é o ser humano.

Eu que me analiso, a fundo, e tenho os olhos sempre voltados para mim mesmo, como quem não tem muito o que fazer alhures (...) mal ousou dizer as falhas e fraquezas que percebo em mim(...) Nos meus próprios escritos nem sempre redescubro o meu pensamento, não sei mais o que desejei exprimir e não raro me esforço por corrigi-lo, modificá-lo, pois o significado primeiro, por certo mais interessante, me escapa. Não faço senão ir e vir. Meu julgamento não segue uma linha reta, flutua ao léu... (MONTAIGNE, 1996, p. 473).

Como uma mensagem que vai sendo passada por tambores, essas ideias vão se multiplicando. Escritas num castelo no sul da França atravessam o canal da Mancha e são traduzidas para o inglês pelo já referido John Florio, o descendente de italianos, amigo de Giordano Bruno, durante sua estadia londrina. Florio era professor de francês e italiano de um autor que começava a fazer muito sucesso em Londres, chamado William Shakespeare, a quem apresentou os *Ensaaios*. Este seria um dos livros mais lidos e influentes sobre sua obra. Um de seus textos mais famosos, *Hamlet*, ilustra bem a incorporação do individualismo ceticista. Lembro-me da saudosa crítica teatral Barbara Heliodora afirmar que se Hamlet fosse ainda um homem medieval, a peça duraria apenas uns

poucos minutos: veria o fantasma do pai clamando por justiça, automaticamente executaria a vingança. Porém, Hamlet – homem moderno – pensa, pondera, hesita, passa a tradição pelo crivo da desconfiança. Estabelece uma longa deliberação consigo mesmo (que é o principal da trama) e a peça dura em torno de 4 horas.

Montaigne e Shakespeare têm traços comuns em sua formação. Imersão no estudo do latim, com leitura de textos clássicos, e admiração especial pelas *Metamorfoses* de Ovídio e *Vidas paralelas* de Plutarco.

Plutarco, principalmente por intermédio da vida de Júlio César, teria sido o caminho para descobrir a essência da visão trágico-histórica, abandonando o conceito medieval de tragédia como relato da inevitável queda de todo homem que atinge as culminâncias da fama e do poder, por interferência do destino ou da Divina Providência(...) para adotar uma visão trágica do homem responsável por seu destino, que emana, em boa parte, dos atos do indivíduo (HELIODORA, 2005, p. 166).

Tanto em Montaigne quanto em Shakespeare, temos a mente como um labirinto, os processos interiores como enigmas, a recusa de apresentar a solução para os dilemas humanos, para os desafios éticos, amorosos, religiosos ou políticos que trazem. Ao contrário, promovem nova maneira de apresentar a subjetividade com interesse cada vez maior pelo que escapa à razão nos processos interiores ocultos.

Assim, Shakespeare, em seu *Hamlet*, suprime o motivo da loucura simulada, que era óbvio e necessário na versão medieval. “Extirpando o fundamento da loucura, faz dela o foco central da tragédia. A simulação da loucura parece encobrir algo semelhante à loucura” (GREENBLATT, 2011, p. 314).

Há sempre algo de turvo, de ambíguo, nos processos mentais, nos sentimentos dos protagonistas de suas grandes tragédias. Shakespeare nos ensina que a arte não é lugar para dar respostas, para explicar o homem, mas para inquietar. Radicaliza nesse sentido, eliminado também em

Otelo, Rei Lear e Macbeth “o elemento explicativo básico, obstruindo desse modo o raciocínio, a motivação ou o princípio ético responsável pela ação que se desenrolaria. A supressão de uma explicação fácil e reconfortante que parecia fazer pleno sentido” (GREENBLATT, 2011, p. 330). A bem da verdade, em *Macbeth* a ambiguidade não se dá pela supressão do motivo da ação. Diferentemente do desconhecimento da causa da loucura de Hamlet, do ódio de Iago por Otelo, da prova de amor que Lear exige das filhas, aqui o público sabe que Macbeth assassina o rei para ocupar o trono. Mas, aqui, é o próprio protagonista que não se compreende:

Estes meus medos
São menos do que o terror que eu imagino;
Meu pensamento, cujo assassinato
Inda é fantástico, tal modo abala
A minha própria condição de homem,
Que a razão se sufoca em fantasia,
E nada existe, exceto o inexistente.
(...) Escorpões entopem minha mente, querida!
(SHAKESPEARE, 2010, p. 458, 505).

Por fim, quero trazer dois pensadores que foram emblemáticos para a construção do mundo labirinto, apartando suas muralhas, pela contestação da física aristotélica, solapando as bases científicas com que a escolástica pretendeu alicerçar a teologia cristã. Já foram anteriormente referidos, são eles Giordano Bruno e Galileu Galilei. Seus nomes estão associados a julgamentos e condenações pelo Tribunal do Santo Ofício. Estudamos nos livros de História que, por contrariarem a concepção geocêntrica, foram acusados de heresia. O primeiro foi queimado numa fogueira em Roma, no ano de 1600, e o segundo escapou por pouco, pois negou o heliocentrismo copernicano para não ter o mesmo destino.

Entretanto, não foi bem assim. E aqui entram em cena mais uma vez Epicuro, Lucrécio e um Concílio da Igreja. Dessa vez, o Concílio

de Trento, em 1551. Nele, foi estabelecido o dogma da Eucaristia, para o qual a hóstia, ao ser consagrada na missa, se torna o corpo de Cristo, assim como o vinho se transforma em seu sangue. A física de Aristóteles, com a distinção entre substância e acidente, permitia explicar a transubstanciação: “como algo com a aparência, o cheiro e o gosto de um pedaço de pão podia de fato (e não meramente num nível simbólico) ser a carne de Cristo. O que os sentidos humanos percebiam eram apenas os acidentes do pão: a substância da hóstia consagrada era Deus” (GEENBLATT, 2012, p. 211).

A Congregação do Santo Ofício batia (literalmente) pesado nos recalcitrantes. Numa época de grande contestação de pontos fundamentais da doutrina católica por parte dos reformadores protestantes, o materialismo atomista de Epicuro e Lucrecio é tido como um inimigo a ser combatido, pois negava a diferenciação entre substância e acidente, tendo a Sociedade de Jesus proibido a teoria dos átomos.

Entrou para a história que Galileu foi condenado à prisão domiciliar por heliocentrismo. Entretanto, séculos depois (já na década de 1980), o historiador Pietro Redondi desencavou um documento nos arquivos do Santo Ofício, na biblioteca do Vaticano, que mudaria a centralidade de tal motivação para a punição. O manuscrito acusatório fazia referência ao atomismo e trazia à baila Orazio Grassi, jesuíta estudioso de astronomia e que fora alvo dos sarcasmos de Galileu, sob o nome fictício de Lotario Sarsi, no *Saggiatori (O Ensaíador)*. Naquele documento, pergunta-se ao tribunal o que acha das teorias *atomistas* de Galileu. Redondi reconheceu a letra e o estilo argumentativo daquele que tinha sido vítima de tantas ironias. Em seu livro *Galileu herético*, sustenta que houve um acordo entre o papa, admirador de Galileu, e os jesuítas para poupá-lo (e a Igreja também) da fogueira. Se Galileu fosse condenado por heresia contra o dogma da Eucaristia, não haveria como salvá-lo. A condenação pelo heliocentrismo copernicano era a resposta a uma transgressão considerada menor e que poderia poupar a vida do homem de ciência mais notável da época. Para Italo Calvino (2015, p. 295), que

escreveu sobre o livro de Redondi, “a questão cosmológica no século XVII era secundária, ao passo que uma questão que hoje nos pareceria passível de ser considerada apenas no plano simbólico espiritual era de uma relevância científica primária”. E toda interpretação simbólica era chamada de “nominalista” e acusada de heresia.

Metáforas, especialmente as fundantes de concepções religiosas, patrióticas, políticas, causam efeitos imensos no mundo real. Como vimos, por elas se mata e se morre.

Referências

BORGES, Jorge Luis. A muralha e os livros. In: BORGES, Jorge Luis. *Obras completas*. Volume II (1952-1972). São Paulo: Globo, 2005.

CALVINO, Italo; REDONDI, Pietro, Galileu Herético. In: CALVINO, Italo. *Mundo escrito e mundo não escrito*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

CARO, Tito Lucrécio. *Da natureza*: Epicuro, Lucrécio, Cícero, Sêneca, Marco Aurélio. São Paulo: Abril Cultural, 1973 (Os Pensadores).

ECO, Umberto. *O nome da rosa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

_____. *Da árvore ao labirinto*. Rio de Janeiro: Record, 2013.

EPICURO. Antologia de textos de Epicuro. In: _____. *Epicuro, Lucrécio, Cícero, Sêneca, Marco Aurélio*. São Paulo: Abril Cultural, 1973(Os Pensadores).

_____. *Carta sobre a felicidade (a Meneceu)*. São Paulo: UNESP, 2002.

GLEISER, Marcelo. *Criação (im)perfeita*. Rio de Janeiro: Record. 2010.

GREENBLATT, Stephen. *Como Shakespeare se tornou Shakespeare*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____. *A virada: o nascimento do mundo moderno*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

HELIODORA, Barbara. *O homem político em Shakespeare*. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

LEMGRUBER, Márcio Silveira; OLIVEIRA, Renato José. Argumentação e educação: da ágora às nuvens. In: LEMGRUBER, Márcio Silveira; OLIVEIRA, Renato José. (Org.). *Teoria da argumentação e educação*. Juiz de Fora: UFJF, 2011.

MONTAIGNE, Michel. *Ensaaios*. v. 1. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Nova Cultural, 1996 (Os Pensadores).

PERELMAN, Chaïm. Analogia e metáfora. In: _____. *Enciclopédia Einaudi*. v. 11. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1987, p. 207-217.

_____. *Retóricas*. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PESSANHA, José Américo Motta. *As delícias do jardim*. Disponível em: <<https://docs.google.com/file/d/0B0T4Yj74aNkkejNIVHQ5WG-ZjX1k/edit>>. Acesso em: 13 abr. 2015.

RABELAIS, François. *Gargântua e Pantagruel*. Belo Horizonte: Itatiaia, 2009.

SHAKESPEARE, William. *Macbeth*. Tradução de Barbara Heliodora. São Paulo: Abril, 2010.

Data de registro: 31/10/2015

Data de aceite: 23/03/2016

Aprendizagem escolar e formação ética: uma abordagem retórica

*Renato José de Oliveira**

Resumo: Com base em Chaïm Perelman e em Michel Meyer, autores cujos estudos se vinculam ao campo da retórica, este artigo focaliza principalmente os conceitos de filosofia regressiva (PERELMAN, 1997) e de diferença problematológica (MEYER, 2000). A filosofia regressiva critica os pontos de referência absolutos (ontológicos, epistemológicos ou axiológicos) característicos de um modo de pensar filosoficamente denominado “filosofias primeiras”. A diferença problematológica mostra que, entre as questões formuladas sobre um problema e as respostas fornecidas para solucioná-lo, é possível vislumbrar regiões de incerteza que remetem a novas questões. Tendo em vista a educação escolar desenvolvida nos níveis fundamental e médio de ensino, tanto no que se refere à aprendizagem quanto à formação ética, as duas abordagens fornecem subsídios para se refletir sobre as disciplinas que compõem o currículo e também sobre o conjunto de normas, valores e formas de comportamento que balizam as práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Filosofia regressiva. Problematologia. Formação ética. Aprendizagem.

School learning and ethical formation: a rhetorical approach

Abstract: Based on Chaïm Perelman and Michel Meyer, authors whose studies link to the field of rhetoric, this article mainly focuses on the concepts of regressive philosophy (PERELMAN, 1997) and of problematologic difference (MEYER, 2000). The regressive philosophy criticizes the absolute reference points (ontological, epistemological or axiological) characteristic of a way of thinking phi-

* Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ). Professor Titular de Filosofia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). *E-mail:* rj-oliveira1958@uol.com.br

losophically called “first philosophies”. The problematologic difference shows that, among the questions raised about a problem and the responses provided to address, it is possible to envision regions of uncertainty which refer to new issues. With regard to school education developed in the primary and secondary levels of education, both concerning to learning and to ethical formation, the two approaches provide allowances to reflect about the disciplines that make up the curriculum and also on the set of norms, values and forms of behaviour affecting pedagogical practices.

Keywords: Regressive philosophy. Problematology. ethical Formation. Learning.

L'apprentissage scolaire et formation en éthique: *une approche rhétorique*

Résumé: Basé sur Chaïm Perelman et Michel Meyer, auteurs dont les travaux sont liés au domaine de la rhétorique, cet article se concentre principalement sur les concepts de la philosophie régressive (PERELMAN, 1997) et de différence problématologique (MEYER, 2000). La philosophie régressive critique les points de référence absolues (ontologiques, épistémologiques ou axiologiques) propes d'un mode de pensée philosophique appelée « philosophie première ». La différence problématologique montre que, parmi les questions soulevées au sujet d'un problème et les réponses fournies pour le résoudre, il est possible d'envisager des régions de l'incertitude qui permettent de formuler de nouvelles questions. Prenant en considération l'éducation qui est enseignée aux niveaux primaire et secondaire de l'enseignement tant en ce qui concerne l'apprentissage quant à la formation en éthique, les deux approches offrent des éléments pour réfléchir sur les disciplines qui composent le programme d'études ainsi que sur l'ensemble des normes, des valeurs et des comportements qui affectent les pratiques pédagogiques.

Mots-clés: Philosophie régressive. Problématologie. Formation en éthique. Apprentissage.

Introdução

Inúmeros conflitos de natureza étnico-racial, religiosa ou nacionalista têm marcado as sociedades contemporâneas. O outro, aquele

que possui crenças, valores e formas de comportamento diferentes dos padrões majoritariamente aceitos é, ao mesmo tempo, identidade negada e identidade que nega. Segundo Meyer (2000), a negação do outro traz, subjacente, o desejo de erradicar a alteridade presente no próprio **eu**, que quer se afirmar como uno em um mundo fragmentado, onde o reconhecimento da diferença parece ser uma perigosa ameaça.

O outro questiona e julga a todo momento aquilo que somos, nossas convicções, nossos modos de agir. Reciprocamente, fazemos o mesmo em relação a ele. Existe, portanto, uma distância que a vida social, principalmente no curso da modernidade, tem buscado reduzir a partir das suas leis e instituições, as quais, no entanto, demonstram sinais de esgotamento. Nesse contexto, como a educação escolar pode trabalhar a aquisição de conhecimentos e a formação ética das crianças e dos jovens, considerando que diferentes saberes e valores se chocam, muitas vezes produzindo situações de conflito?

O propósito deste ensaio é discutir, a partir das contribuições feitas por Chaïm Perelman (1912-1984) e Michel Meyer (1950 –), autores que se destacaram pelo resgate da retórica no século XX, alguns dos principais problemas que afetam os níveis fundamental e médio de ensino, tanto no âmbito da aprendizagem quanto no da formação ética dos alunos. Perelman, em parceria com Lucie Olbrechts-Tyteca, colaboradora na Universidade Livre de Bruxelas, desenvolveu uma teoria da argumentação, também denominada Nova Tetórica (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005). Esse construto subsidiou as reflexões que o levaram a desenvolver o conceito de filosofia regressiva em oposição ao que chamou de filosofias primeiras, ou seja, as formulações filosóficas que se ancoram em pontos de referência (ontológicos, epistemológicos ou axiológicos) absolutos.

Meyer (1991; 1998; 2002), por sua vez, tem discutido a retórica com base em um aspecto muitas vezes desconsiderado em termos filosóficos: a função interrogativa do discurso. Em sua visão, os problemas relativos ao conhecimento (gnosiológicos) e à relacionalidade humana

(éticos, estéticos, políticos, entre outros) suscitam questões cujas respostas nem sempre esgotam o que há para ser investigado. Assim sendo, entre a pergunta e a resposta existe sempre uma região de incertezas ou de elementos não respondidos que estimula a interrogatividade.

As abordagens acima mencionadas permitem tecer reflexões sobre as práticas intersubjetivas que permeiam as relações pedagógicas escolares. Pretende-se mostrar que estas são atravessadas por diferentes visões de mundo e de homem que nem sempre permitem chegar a posicionamentos e/ou decisões consensuais, gerando, pelo contrário, estranhamentos. Subestimar esse aspecto pode levar à reificação da estranheza, ou seja, à ampliação da distância entre docentes e discentes, a qual implica prejuízos tanto no que se refere à aprendizagem dos conteúdos quanto à formação ética.

Entrelaces entre a nova retórica e a filosofia regressiva: contribuições para repensar alguns problemas da educação escolar

O advento da modernidade, notadamente com a revolução científica do século XVII, colocou em destaque um modelo de racionalidade baseado na demonstração e no cálculo, deixando em plano secundário a racionalidade própria da *ágora* e dos espaços sociais marcados pelo confronto de ideias a partir da exposição de diferentes argumentos. Não obstante, nas mais diversas situações comunicacionais envolvendo sujeitos que desejam ganhar a adesão de outrem, essa forma de racionalidade, denominada por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) de retórica ou argumentativa, sempre se fez presente. Revisitando os estudos de Aristóteles, Cícero, Quintiliano, entre outros, os pesquisadores de Bruxelas desenvolveram uma teoria da argumentação ou nova retórica, a qual busca analisar e compreender tanto os discursos falados quanto os escritos:

O que conservamos da retórica tradicional é a ideia mesma de auditório, que é imediatamente evocada assim que se pensa num discurso. Todo discurso se dirige a um auditório, sendo muito frequente

esquecer que se dá o mesmo com todo escrito. Enquanto o discurso é concebido em função direta do auditório, a ausência material de leitores pode levar o escritor a crer que está sozinho no mundo, conquanto, na verdade, seu texto seja sempre condicionado, consciente ou inconscientemente, por aqueles a quem pretende dirigir-se (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 7).

Como sabemos, a retórica foi fortemente condenada por Platão, que a considerava instrumento típico de quem se dirigia ao vulgo com o único intuito de agradar. Para ele, era clara a diferença entre os argumentos construídos com base na dialética e aqueles que tomavam como suporte opiniões verossímeis. No primeiro caso, o falante (orador) deveria ter como meta ganhar a adesão do ouvinte (auditório) para causas nobres, constituindo-se em um autêntico semeador de verdades:

O discurso sério [...] é sumariamente mais nobre, que é quando alguém emprega a arte da dialética, plantando e semeando numa alma apropriada o discurso do conhecimento, discurso simultaneamente capaz de auxiliar a si mesmo e aquele que o plantou – discurso que não é estéril, mas que gera uma semente da qual mais discurso é cultivado em outras mentes, instaurando um processo interminável e eterno que promove a felicidade do detentor do discurso ao grau máximo possível alcançável pela felicidade humana (PLATÃO, 2008, p. 106).

Aristóteles, em contrapartida, considerava que o verossímil e o razoável constituíam a razão de ser dos discursos persuasivos, pois em questões referentes ao que é mais ou menos preferível não haveria primeiros princípios a serem invocados, mas tão somente o apoio em *endoxa* ou opiniões geralmente aceitas (ARISTÓTELES, 1983). Tal perspectiva foi também abraçada por Cícero (a quem é atribuída a autoria de um dos maiores tratados antigos sobre o discurso, a *Retórica a Herênio*) quando destacou que: “o ofício do orador é poder discorrer sobre as coisas que o costume e as leis instituíram para o uso civil, mantendo o assentimento dos ouvintes até onde for possível” (CÍCERO, 2005, p. 55).

Dando sequência a essa abordagem, Perelman (1988) salienta que a argumentação não se dirige somente às faculdades isoladas do homem, tais como a razão ou a vontade, mas à sua totalidade como ser vivente. Em vista disso, o orador precisa conhecer as teses, as convicções e os valores previamente admitidos pelos auditórios, buscando, a partir daí, reforçá-los ou modificá-los. Todo discurso voltado para a persuasão do outro deve considerar, portanto, que a adesão a uma tese é sempre variável, dificilmente ocorrendo de forma incondicional.

Em termos genéricos, a argumentação pode ser tipificada em heurística e erística (PERELMAN; OLBECHTS-TYTECA, 2005). O primeiro tipo diz respeito à busca de acordos acerca do que é a melhor tese, configurando-se em instância que faz avançar o conhecimento. Os diferentes argumentos, como pesos dispostos nos pratos de uma balança, são aferidos a partir do maior ou menor potencial explicativo que possuem. Já as argumentações de tipo erístico buscam promover o triunfo de uma tese sobre as que se apresentam como rivais. O mais importante, para o orador, é desqualificar os argumentos do oponente, apresentando-se sempre como porta voz da melhor causa, do ponto de vista mais justo. Discussões erísticas são próprias das disputas político-eleitorais e dos debates judiciais. O recurso a este tipo de argumentação, porém, não é estranho à filosofia, caracterizando o que Perelman (1997) chama de filosofias primeiras.

Uma filosofia é dita primeira não por razões cronológicas, mas pelo fato de pretender apresentar-se como solução inequívoca para os problemas que examina. Seus pontos de partida, quer sejam ontológicos, epistemológicos ou axiológicos, são situados como absolutos e verdadeiros, de modo que os raciocínios desenvolvidos com base neles conduzem progressivamente a conclusões verdadeiras:

As filosofias primeiras, enquanto metafísicas sistemáticas, estabelecem uma solidariedade entre a ontologia, a epistemologia e a axiologia, mas a orientação do conjunto será determinada pelo

ponto inicial que será constituído por uma realidade necessária, por um conhecimento evidente ou por um valor absoluto diante do qual temos de nos inclinar. Daí a importância, em toda metafísica desse gênero, do critério capital ou da instância legítima, cuja determinação fornecerá a rocha sobre a qual se poderá construir uma filosofia progressiva (PERELMAN, 1997, p. 133).

Na medida em que todo sistema filosófico que abraça essa perspectiva entra inevitavelmente em choque com outros, a história da filosofia, segundo Perelman (1997), pode ser vista como história das disputas entre diferentes filosofias primeiras que buscam exercer a primazia no plano do pensamento. Resulta daí que elas dificilmente conseguem celebrar acordos heurísticos, não estabelecendo conceitos comuns nem critérios comuns por meio dos quais possam avaliar-se mutuamente. Isso as leva à desqualificação dos argumentos adversários, os quais são via de regra empobrecidos e mesmo deturpados, já que expressam o erro ou o mal que a todo custo deve ser evitado. O único procedimento admissível é, por conseguinte, a renúncia incondicional ao que se admitia antes de a filosofia primeira ter sido concebida, pois ela representa o acordo necessário perante o qual todas as mentes racionais devem se curvar:

É um escândalo, para toda filosofia primeira, ver os homens se oporem às necessidades e às evidências, preferirem o erro à verdade, a aparência à realidade, o mal ao bem, a infelicidade à felicidade, o pecado à virtude. Na busca do fundamento capital de um acordo necessário, foi-se longe demais, e agora é difícil justificar o desacordo, o erro e o pecado. Dever-se-á introduzir um segundo elemento, uma espécie de obstáculo, de antivisor, de diabo que possibilitará, por sua vez, explicar de uma forma satisfatória qualquer desvio da ordem eminente (PERELMAN, 1997, p. 137).

Enquanto as filosofias primeiras se assemelham a sistemas dogmáticos, refratários a modificações ou correções que possibilitem uma visão mais acurada da realidade que dizem explicar, uma filosofia balizada

pelo espírito investigativo aberto buscará outro caminho. Tal filosofia, chamada por Perelman (1997) de regressiva, é antes um método voltado para a construção de um pensamento flexível, que examina criticamente os pressupostos e as conclusões concernentes aos diferentes sistemas filosóficos sem rotulá-los como errôneos. Nessa perspectiva, considera os principais referenciais do sistema em questão apenas como ferramentas que auxiliam o raciocínio, as quais podem vir a ser substituídas por outras melhores. Quatro orientações norteiam a filosofia regressiva: integralidade, dualidade, revisabilidade e responsabilidade.

A integralidade corresponde ao exame constante da coerência entre os fatos (objeto da explicação) e os princípios (enunciados explicativos), de modo que o sistema filosófico como um todo seja focalizado e debatido, sem haver receio quanto a retificações. Estas são tomadas como procedimentos inerentes a qualquer construto teórico que, não sendo perfeito, pode ser aperfeiçoado. Se existirem desacordos acerca do potencial heurístico de determinados conceitos ou categorias, há que retificá-los, pois, a exemplo do que ocorre nas comunidades científicas, “uma retificação [...] não constitui uma renegação, uma traição aos princípios, mas, pelo contrário, a prova de uma fidelidade para com eles” (PERELMAN, 1997, p. 141).

A segunda orientação, denominada dualidade, consiste em considerar qualquer sistema de pensamento como inacabado, portanto, aberto. Nessa perspectiva, as soluções que oferece para os problemas examinados não são vistas como definitivas, mas tão somente como passos dados na direção de uma maior sua compreensão. Os fatos novos que não encontrarem o devido lugar nos moldes explicativos admitidos serão tomados como objetos de investigação e não como anomalias, pois a imprevisibilidade e a contingência são parte integrante da empresa do conhecimento.

No que concerne à revisabilidade e à responsabilidade, cabe dizer que figuram como consequências das orientações anteriores. Submeter o sistema filosófico à revisão sempre que a solidariedade entre fatos e explicações se mostrar fragilizada é um compromisso de quem não se agarra

aos princípios como se fossem verdades absolutas. Nenhuma proposição, por mais elegante, clara e abrangente que seja, usufrui de um tal estatuto, por isso não se acha ao abrigo dos questionamentos. Exercer a crítica responsável, por sua vez, é também o compromisso do filósofo que não se deixa levar por modismos ou pelo simples interesse de desconstruir sistemas de pensamento para angariar simpatia ou prestígio. Trata-se de cultivar uma postura séria que remete ao julgamento recíproco: as ideias criticadas levam sempre à avaliação de quem as critica, não ficando este, portanto, isento de responsabilidades.

Na qualidade de método que orienta o pensar, a filosofia regressiva tem contribuições a dar para quem toma a educação escolar como objeto de estudo. Segundo Mazzotti e Oliveira (2000) pode-se entender como educação o processo intencionalmente dirigido para a promoção de mudanças nos hábitos e atitudes dos educandos. No caso da escola, espera-se que tais mudanças se deem em um período de tempo determinado, que corresponde ao chamado percurso escolar. Espera-se, também, que os alunos aprendam os conteúdos selecionados, os quais são ministrados por professores considerados capazes de ensinar a qualquer discente. Esse princípio, visto sem maior dificuldade como um dos pilares da escola moderna, pode, entretanto, ser questionado:

Os melhores teóricos contemporâneos da educação escolar têm sustentado que a técnica de ensinar, embora ensinável, é muito dependente do professor e... dos alunos. Isto significa dizer que no processo de ensinar, no processo argumentativo do ensino, um professor pode ser muito bom para um grupo de alunos e inadequado para outro. É a mesma situação do orador frente ao seu auditório: para um dado auditório um certo orador pode ser considerado ridículo, e para outro a expressão de toda a inteligência do mundo (MAZZOTTI; OLIVEIRA, 2000, p. 30).

A ponderação feita por Mazzotti e Oliveira chama a atenção para o fato de que os processos de ensino são de natureza argumentativa, de

sorte que o professor se coloca como orador cujo objetivo é ganhar a adesão de um auditório particular, constituído pelo conjunto de alunos que lhe é confiado. Toda argumentação que envolve auditórios particulares requer do orador o conhecimento das disposições (*pathos*) do auditório ao qual se dirige, pois do contrário seu discurso pode não ser eficiente. Isso, porém, não é levado em conta na educação escolar, porquanto

Nós não escolhemos os nossos alunos (nem eles a nós); porém, na sociedade moderna exige-se que ensinemos a todos eles. Temos que ser eficientes, ensinar a todos, no mesmo ritmo, e trabalhar para que eles aprendam tudo o que o programa determina, no mesmo ritmo (MAZZOTTI; OLIVEIRA, 2000, p. 31).

Eis um problema que não tem merecido a devida atenção dos teóricos da educação. Examinando-o segundo a perspectiva da integralidade, proposta pela filosofia regressiva, é cabível questionar a adequação do princípio “ensinar a todos é tarefa de todo professor” ao efeito ou consequência que dele se crê derivar: “a todos devem ser ensinados os mesmos conteúdos e no mesmo ritmo”. Na medida em que os educadores vierem a refletir sobre isso, talvez seja possível avançar na busca de alternativas para velhos problemas, como o fracasso escolar e o desinteresse pela aprendizagem dos conteúdos escolares nos mais diferentes níveis de ensino.

Outro ponto a ser levantado acerca da educação escolar diz respeito à formação ética dos alunos. Desde os anos 1990, os educadores têm se debruçado sobre o tema e, a despeito das divergências sobre como conduzir tal formação, concordam que ela é fundamental para o exercício de uma cidadania consciente e participativa: “é este o desafio maior que se apresenta à sociedade, mais particularmente, à escola, espaço de socialização e criação de conhecimentos e valores” (BRASIL, 1998, p. 59).

Para que a escola não seja idealizada como espaço formativo, é preciso examinar alguns aspectos, entre eles a assimetria existente

nas relações professor-aluno. O docente possui, inegavelmente, conhecimentos e experiências diferentes do discente, os quais não são necessariamente melhores. São diferentes, quer por força da formação acadêmica, quer por força do meio social do qual provêm os professores, notadamente quando estes lecionam em escolas públicas. Tais diferenças remetem, por sua vez, a visões de mundo e a valores muitas vezes antagônicos, que podem produzir, para usar uma expressão de Bauman (1998, p. 41), “nós e os estranhos”. Segundo o referido autor, toda sociedade produz seus estranhos, isto é, aqueles que não se encaixam no padrão tido por normal ou desejável. E essa produção se dá nos mais diferentes espaços sociais, desde a família ou a vizinhança próxima até as instituições religiosas, políticas, educacionais etc. Em vista disso, a assimetria nas relações professor-aluno é fonte geradora de estranhezas que não podem ser negligenciadas quando se fala em formação ética. A filosofia regressiva, por meio da dualidade e da revisabilidade, pode contribuir para que o educador vislumbre a *criação de conhecimentos e valores* como processo inacabado, sujeito a mudanças e, principalmente, como algo não imune às contingências existenciais que envolvem professores, gestores e alunos. Assim sendo, revisar o que se entende por “certo” ou por “justo”, o que é desejável como modelo de vida profissional ou familiar consiste em orientação fecunda para os processos educativos escolares.

De acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 39), “os auditórios julgam-se uns aos outros”. É o que ocorre entre docentes e discentes. Um mede o outro pela própria ‘régua’, o que, levado a extremos, pode converter as relações pedagógicas em disputas de tipo erístico, nas quais talvez não haja vencedores nem vencidos, mas tão somente estranhos que convivem compulsoriamente na escola. No próximo tópico será discutido em que medida a retórica, vista sob a perspectiva problematológica de Meyer, pode fornecer subsídios para minimizar a estranheza ou negociar as distâncias.

Retórica e problematologia: subsídios para a negociação das distâncias nas relações pedagógicas escolares

Aristóteles (1991) observou que a retórica possui três dimensões características: *ethos*, *logos* e *pathos*. A primeira diz respeito à pessoa do orador; a segunda, à racionalidade inerente ao discurso, e a terceira, às disposições do auditório. Tendo por propósito persuadir alguém acerca de algo, a retórica se constitui em totalidade cuja quebra gera distorções ou hipertrofias. Meyer (2002) entende que no curso do pensamento ocidental essa unidade foi rompida, sendo, portanto, necessário restaurá-la. A hipertrofia do *ethos* leva ao superdimensionamento das qualidades do orador, o qual é convertido em autoridade quase inquestionável. Nessa condição, sua pessoa acaba sendo transformada em ídolo e seu comportamento tido por modelo que suscita imitações. Quando, por sua vez, o *logos* é superdimensionado, a confiança no efeito persuasivo do ‘bom’ argumento se torna quase cega, de modo que este passa a ser visto praticamente como sinônimo de verdade. Por fim, se o que agrada ao auditório sempre é colocado em primeiro plano, apenas suas paixões são consideradas e tem-se a retórica de cunho demagógico.

O ponto de partida do fracionamento apontado, segundo Meyer (2002), reside no fato de que a retórica buscou ancorar-se no proposicionalismo típico da lógica: se p , então q . Ocorre, porém, que esta não visa ao verossímil e sim ao apodíctico, pois como já sublinhara Aristóteles (1992), assim como não faz sentido exigir de um matemático conclusões apenas prováveis, não é cabível exigir que um orador faça demonstrações rigorosas. Ao tomar como suporte os raciocínios proposicionais, a retórica passou a ser encarada como lógica fraca e, como tal, foi desprestigiada.

A lógica clássica tem como um dos seus pilares mais importantes o princípio de não contradição: se A e *não* A se opõem, um deles é necessariamente verdadeiro e o outro, falso. Não há como um objeto ser branco e não branco simultaneamente, portanto o *logos* deve proceder a uma escolha. No caso da retórica é diferente, pois ela “é o espaço no qual

o discurso vive de contrários”, de sorte que *A e não A* podem ser ambos verossímeis (MEYER, 2002, p. 267). Isso faz com que a retórica exercite a função interrogativa do pensamento, a qual encara uma resposta antes como problema e não como solução. Essa função, conforme frisa Meyer, perdeu-se ao longo dos séculos, sendo a problematologia a perspectiva que busca recuperá-la mediante a reintegração das três dimensões (*ethos*, *logos* e *pathos*). Esta sugere que se desenvolva uma abordagem problematológica de cada uma delas, a partir do questionamento.

A problematologia ou interrogatividade só é possível na medida em que existam desacordos ou diferenças acerca das respostas dadas por um sujeito (orador) ao seu interlocutor (auditório). Se o acordo for pleno, como quando digo que Sócrates é mortal, não há o que interrogar, portanto não existe diferença entre questão e resposta. Para Meyer, em toda situação dessa natureza as respostas são ditas apocríticas, já que decifram definitivamente o enigma colocado perante o pensamento. Quando, todavia, isso não ocorre, subjaz uma distância ou *diferença problematológica* entre os sujeitos, a qual pode ser negociada, desde que haja interesse. Em vista disso, a própria retórica pode ser definida como “a negociação da distância entre os indivíduos a propósito de uma questão” (MEYER, 2002, p. 268).

Quando se trata de questionar o *ethos*, relações de confiança são naturalmente postas em xeque. O orador, cuja credibilidade precisa ser reconhecida pelo auditório, pois do contrário não terá êxito na tarefa de persuadi-lo, deixa de ser alguém acima de qualquer suspeita ou, em outras palavras, torna-se um sujeito cujo valor exemplar como autoridade passa a se constituir em problema. Isso é positivo porque freia a idolatria, que via de regra converte líderes em seres especiais, dignos apenas de reverência.

Já a problematologia do *logos* consiste em admitir que geralmente, ao formularmos uma pergunta, já temos em mente a resposta que desejamos obter. Na esfera do cotidiano isso fica bem exemplificado quando, ao nos dirigirmos a outrem, falamos: *você não acha que...* Colocações desse tipo

empobrecem o diálogo, pois o interlocutor é tomado como porta-voz do nosso próprio pensamento. Se ele, porém, não assume esse papel, dá-se o estranhamento. Em contrapartida, se considerarmos a resposta como um possível que não necessariamente corresponderá às nossas expectativas, abriremos novas possibilidades de reflexão, as quais talvez levem a mudanças significativas em nossos hábitos, crenças e atitudes.

Por fim, mas não menos importante, é o exercício da interrogatividade acerca do *pathos*. A hipertrofia deste, caracterizada pelo que se pode chamar de explosão passional, frequentemente leva os indivíduos a verem as coisas apenas por determinado ângulo: “Otelo tem ciúmes e pensa que Desdêmona o engana, logo tudo ‘prova’ que ela o engana” (MEYER, 2002, p. 279). Tem-se, portanto, que a conclusão é na verdade apenas a premissa, a verdade que já conhecemos *a priori*. Negar ao outro o direito de responder de forma diferente – pois tudo o que disser apenas servirá para incriminá-lo mais – ilustra, portanto, o quanto a eliminação da diferença problematológica acaba por levar a julgamentos e a ações totalmente arbitrários, muitas vezes até violentos.

Ao exercitarem a função interrogativa do pensamento, orador e auditório põem em tela aspectos conjecturais (relativos aos fatos), qualificativos (relativos aos predicados) e normativos (relativos ao que se pede ou deseja), promovendo a integração do *ethos*, do *logos* e do *pathos*. No primeiro caso, algo pode ser refutado a partir da negação do ocorrido: Desdêmona não traiu Otelo, já que a pureza do amor que nutre por ele não permitiria. No segundo, por meio do questionamento da ação: ter estado com Cássio não implica que Desdêmona mantenha ou tenha mantido algum tipo de relação amorosa. No último, pelo questionamento do acusador: Otelo, que já amou tantas mulheres, não tem autoridade moral para falar de traição. Tal articulação da interrogatividade constitui o que Meyer (1998) denomina de *tríplice argumentativo*, esquema importante na negociação das distâncias entre os interlocutores.

Feitas essas considerações sobre a abordagem problematológica da retórica, cabe agora examinar em que medida ela pode contribuir

para a reflexão acerca dos processos de aprendizagem e de formação ética na educação escolar.

Conforme foi discutido anteriormente, todo professor é um orador que discursa para o auditório composto por seus alunos. Durante séculos, o *ethos* de porta-voz de saberes socialmente legitimados, que devem ser transmitidos às novas gerações, pareceu suficiente para garantir aos docentes o desempenho dessa tarefa. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), inclusive, aproximaram o professor de um orador que profere discursos de tipo epidíctico, isto é, voltados para o reforço dos laços de comunhão e não propriamente para a conquista da adesão do auditório. A palavra do professor, avalizada pela instituição escolar, soava como algo soberano tanto em relação aos conteúdos disciplinares quanto aos valores éticos e formas de conduta veiculados.

Nos tempos atuais, porém, esse *ethos* tem sido questionado. Lemgruber e Oliveira (2011) destacam, por exemplo, o fato de que os alunos que compõem uma turma dificilmente deixam de pertencer a grupos sociais diversos, o que os leva a conviver com diferentes tipos de educação. Agem como educadores e, conseqüentemente, como oradores, os líderes das comunidades em que vivem, das igrejas que frequentam e mesmo dos círculos culturais (capoeira, funk, rap, grafitagem etc.) nos quais desenvolvem atividades extraescolares.

As salas de aula não se configuram, portanto, em auditórios homogêneos cuja comunhão com o que os docentes dizem esteja previamente dada. Isso significa que as relações pedagógicas adquirem outro *status*, sem dúvida menos confortável para os professores quando comparado à situação em que o *ethos* lhes garantia atenção, respeito e obediência. Não era significativa, também, a diferença problematológica entre o que havia para ser ensinado e a resposta (aprendizagem) esperada: ou o aluno aprendia e avançava ou não aprendia, ficando retido em alguma etapa do percurso escolar. Interrogar se esta era ou não a melhor maneira de conduzir o processo educativo estava fora de questão, pois selecionar os melhores, mais capazes e mais adaptáveis sempre foi

visto como tarefa precípua da escola. Nessa perspectiva, as distâncias a serem negociadas também não eram relevantes, cabendo ao professor apenas rever, quando solicitado por seus pares ou pelo próprio aluno, as aprovações e reprovações.

Nos dias de hoje, a heterogeneidade dos auditórios discentes pode fazer com que estes se sintam pouco contemplados pela educação escolar. Muitas vezes as disciplinas são encaradas como algo desconectado da realidade vivida e os conhecimentos veiculados pelos professores não são tidos como úteis ou interessantes. A própria presença na escola parece, inclusive, não fazer maior sentido:

Hoje em dia, o aluno entrega a prova em branco por absoluta indiferença, e se o professor quiser convencê-lo da importância dos estudos, ditando uma escala de valores entre formação, trabalho e dinheiro, o menino não se sensibilizará. Talvez até ouça, educado, o discurso do professor, mas continuará distante. A situação torna não apenas o professor, mas também o aluno, impotente. Não é revolta: a ordem escolar não lhe diz nada (FORBES, 2005, p. 6).

Nesse contexto, não há como deixar de haver estranhamento. Os professores perguntam para que educam e os alunos indagam por que estão diante deles. As distâncias não são, portanto, negligenciáveis. A negociação delas pode se dar pela via argumentativa, o que para a problematologia significa realizar um exercício constante de formulação de perguntas e de avaliação das respostas dadas pelo outro.

Conforme foi destacado, julgar-se como autoridade em função do saber acadêmico adquirido ou da atribuição de ensinar, conferida pela escola, não é garantia de que haverá confiança por parte do aluno. Ignorar esse aspecto é dar uma resposta apocrítica à questão de para que educar. Por outro lado, admitir que em função do desinteresse pela escola o aluno sempre converte o professor em objeto de total descrédito é também responder de modo apocrítico. No âmbito da problematologia do *ethos* docente, torna-se importante reconhecer a região de incertezas constituída

pelo desempenho cotidiano da profissão. Este produz incertezas quanto ao que se julga saber e quanto aos métodos de ensino empregados, quanto ao que é selecionado em termos de conteúdos disciplinares e quanto à postura adotada em termos de maior rigor ou de maior condescendência. Há ainda incertezas quanto aos valores e formas de conduta alicerçados sobre padrões morais rígidos e também em relação aos que são balizados pela indiferença e pela permissividade. Até que ponto estas aumentam a confiança no trabalho educativo realizado ou aqueles garantem o respeito e a disciplina?

Os discursos pedagógicos escolares, veiculados tanto por gestores quanto por professores, podem ser relacionados com a dimensão do *logos*. Baseados nas diretrizes curriculares que norteiam os níveis fundamental e médio de ensino, os discursos são geralmente permeados por uma racionalidade que busca conferir coerência às grades curriculares, aos conteúdos disciplinares e às práticas voltadas para a formação ética e cidadã. Tal racionalidade, porém, é de tipo proposicional, portanto não opera com a interrogatividade. Assim sendo, não costuma pôr em questão se as disciplinas e seus blocos de conteúdo despertam atualmente o mesmo interesse que despertavam ontem. Não obstante, o ritmo de produção do conhecimento socialmente legitimado é acelerado, fazendo com que regras, conceitos e taxonomias antes vistos como fundamentais hoje não passam de acessórios. Como, então, motivar os alunos para o aprendizado daquilo que se acha obsoleto ou defasado?

Quanto à formação ética, não se questionam certos imperativos como, por exemplo, os que sustentam que:

Além do trabalho de ensino, o convívio na escola deve ser organizado de maneira que os conceitos de justiça, respeito e solidariedade sejam vivificados e compreendidos pelos alunos como aliados à perspectiva de uma “vida boa”. Assim, os alunos perceberão que esses valores e as regras decorrentes são coerentes com seus projetos de felicidade e poderão integrá-los às suas personalidades: se respeitarão pelo fato de respeitá-los (BRASIL, 1998, p. 70).

As certezas parecem suceder-se sem que qualquer dúvida possa comprometer o andamento do trabalho escolar. Mas em que consiste a “vida boa”? Há um modelo igualmente satisfatório para todos? A justiça, o respeito e a solidariedade são valores passíveis de uma mesma e única compreensão? Ou variam conforme as sociedades e as culturas? Existe ligação causal estrita entre a compreensão dos valores e a aplicação dos mesmos no cotidiano? As personalidades humanas integram definitivamente os valores? Ou são construtos inacabados que se alteram no curso das relações sociais?

O *pathos* discente tem sido objeto de vários estudos, sobretudo no que se refere à violência praticada no ambiente escolar. Debardieux e Blaya (2002), Barella (2005), Segal (2014), entre outros, reportam situações marcadas pela agressividade, pela irreverência, pelo descaso, pela intolerância em relação a diferenças (étnico-raciais, de credo religioso, de orientação sexual etc.) e muitos outros aspectos relacionados à prática da violência física e/ou simbólica. Para Segal (2014, p. 160), esses episódios retratam a existência de uma “orgia dionisíaca” que se acha disseminada na escola. O referido autor toma por suporte a caracterização dos tempos atuais feita por Maffesoli (2005), a qual assinala o retorno de Dioniso, deus grego que representa a explosão das paixões e dos desejos.

Este cenário naturalmente se choca com as imagens de ‘bom aluno’ e de formação ética voltada para o exercício consciente da cidadania. A primeira tem em vista um sujeito idealizado, possuidor de aspirações e interesses que a escola definiu *a priori* como necessários: ser estudioso, respeitoso, cumpridor das tarefas determinadas pelos professores, gentil com os colegas etc. Esse sujeito será o homem honesto e trabalhador de amanhã, que envidará os mais sinceros esforços para o aprimoramento da sociedade em que vive e, em um plano mais geral, do próprio mundo.

A idealização do que significa ser ‘bom aluno’ não é nova na educação e tem sido criticada há décadas. Dewey (1980, p. 174) já havia chamado a atenção para o caráter enfadonho de determinadas tarefas escolares, realizadas apenas porque é preciso cumprir exigências cur-

riculares: “se por tarefa se entende qualquer coisa sem interesse, que nos seja completamente alheia e, portanto, desagradável, então não há lugar para ela em atividades educativas”. No que diz respeito, então, à aprendizagem, qual seria a diferença entre o ‘bom’ e o ‘mau’ aluno? Cumprir, ainda que com desgosto, as tarefas escolares? Se a resposta for afirmativa, não seria o cumprimento delas profundamente deseducativo? É o que aponta Dewey (1980, p. 175) quando examina os fins da pedagogia escolar sempre que esta adota tal perspectiva: “E são ainda deseducativas [as tarefas], porque matam a inteligência e embrutecem o indivíduo, levando-o a esse estado confuso e estúpido da mente que o arrasta a tudo fazer sem um sentido nítido do que está fazendo”. Em vista disso, não seria o ‘mau aluno’ aquele que, paradoxalmente, faz uso melhor da inteligência ao rejeitar o que a faz perecer? O que se acha mais próximo de uma real aprendizagem pelo fato de se opor ao embrutecimento de si mesmo?

Quanto à formação ética e aos desdobramentos que dela se esperam, a problematologia do *pathos* discente pode colocar a seguinte questão: o aluno irreverente, desrespeitoso e agressivo é o algoz que submete a escola aos seus desígnios ou a vítima de uma sociedade que diz combater esses aspectos, mas, na realidade, os estimula? Se esse paradoxo se faz presente na atualidade, conforme sustenta Charles (2004), como enfrentá-lo quando a educação escolar apenas contrapõe modelos desejáveis de comportamento aos antimodelos seguidos pelos alunos?

Tanto os modelos quanto os antimodelos podem ser questionados por meio de trípticos argumentativos que problematizem as ações, as predicções conferidas a elas e a autoridade moral de quem as critica. No último caso, por exemplo, o aluno pode se remeter a situações que coloquem em xeque os princípios, os valores e as normas que os gestores e/ou os professores dizem observar, mas que não observam. Do mesmo modo, é factível para estes perguntarem se o narcisismo, o individualismo, o hedonismo e o consumismo que balizam “as dissidências dos Dionísios pós-modernos” fazem dos discentes indivíduos mais humanos (SEGAL, 2014, p. 142).

Em síntese, cabe dizer que a via problematológica não se propõe a ser o caminho da redenção, mas pode contribuir para que, por meio da interrogatividade, as distâncias que produzem o estranhamento entre gestores e professores, de um lado, e alunos, de outro, sejam objeto de negociação. Se esta for bem sucedida, recoloca-se a perspectiva, hoje distante, de fazer da escola um espaço relacional de mútuas aprendizagens.

Considerações finais

A retórica, concebida desde a antiguidade como meio de lograr, por meio de argumentos, a adesão de outrem às teses apresentadas por um orador, emprega raciocínios verossímeis. Isso significa que, diferentemente da lógica, não se pauta pela demonstração rigorosa daquilo que pretende provar. Perelman e Olbrechts-Tyteca, na metade do século XX, desenvolveram, a partir de Aristóteles e de outros autores greco-romanos, estudos que conduziram à elaboração de uma teoria da argumentação, por eles também chamada Nova Retórica. Esse construto se mostra profícuo para a melhor compreensão dos debates que se dão no campo das ciências humanas e sociais, no qual o investigador não se depara com um objeto indiferente, mas com sujeitos que pensam e agem no mundo.

O caráter dialógico da nova retórica permitiu a Perelman desenvolver, também, o conceito de filosofia regressiva. Esta não consiste propriamente em um sistema filosófico voltado para a compreensão das naturezas do ser, do conhecimento ou dos valores humanos. Trata-se, conforme foi aqui apontado, de um método para orientar a reflexão filosófica, contribuindo para que esta cultive abertura e flexibilidade, questionando princípios, conceitos, enfim, promovendo revisões sempre que elementos novos desafiem o arcabouço heurístico do sistema em exame.

Por ser um método, a filosofia regressiva pode também orientar reflexões acerca de outros campos de estudo, entre eles a educação. Certos pressupostos tidos como inquestionáveis, como por exemplo o de que ensinar a todos é tarefa de todo professor, merecem ser questionados

quanto à adequação aos processos de aprendizagem. Aprender os conteúdos selecionados pela escola não é um processo por meio do qual seja necessário realizar tarefas enfadonhas. Esta forma de ensinar, criticada por Dewey e por outros educadores, não leva em conta as diferenças de ritmo existentes entre os estudantes, que não compreendem as mesmas coisas nos mesmos tempos, nem as histórias de vida deles. Logra, apenas, produzir o embrutecimento dos alunos, matando sua inteligência.

Tem-se, portanto, um paradoxo: enquanto a escola nutre intenções educacionais homogeneizadoras, os auditórios cuja adesão os professores, como oradores, precisam conquistar tornam-se cada dia mais heterogêneos. Essa heterogeneidade desafia os padrões do que significa ser respeitoso, justo, solidário, pois os diferentes grupos sociais possuem diferentes maneiras de atribuir significado aos mesmos valores. Constatase, então, que a filosofia regressiva mais contribui para a reflexão sobre a educação escolar quanto mais permite interrogar sobre a naturalidade e a normalidade dos procedimentos pedagógicos empregados para a veiculação de conhecimentos, normas, hábitos e atitudes.

A interrogatividade, característica que pode ser apreendida da filosofia regressiva, mostra-se de forma explícita na problematologia. A abordagem desenvolvida por Meyer complementa e aprofunda a inquietude do pensamento, salientando que a retórica – cuja unidade se perdeu em função da hipertrofia de seus elementos constituintes (*ethos*, *logos* e *pathos*) – resgata seu prestígio quando adota o enfoque problematológico.

Não tendo os mesmos objetivos da lógica, que invariavelmente busca estabelecer conclusões universais e verdadeiras, a retórica transita no campo da dúvida, explorando as chamadas regiões de incerteza que envolvem o binômio questão-resposta. As respostas consideradas mais significativas são as que suscitam outras questões, abrindo novas perspectivas de investigação. Sempre que isso ocorre tem-se a diferença problematológica, a qual corresponde a uma distância entre o orador, a quem compete formular a questão, e o auditório que deve respondê-la. As distâncias entre orador e auditório correspondem, em todo processo

dialógico, àquilo que deve ser negociado a fim de que haja entendimentos. Na negociação das distâncias é factível desenvolver as problematologias do *ethos*, do *logos*, do *pathos* ou ainda buscar a tríplice interrogação, formulando trípticos argumentativos.

No que diz respeito à educação escolar, há inúmeras distâncias a serem negociadas. A escola, na figura dos gestores e dos professores, anuncia um *ethos*: ensinar a todos com qualidade e formar sujeitos éticos para o exercício da cidadania. Nessa perspectiva, opera por meio dos discursos pedagógicos que constituem seu *logos*, visando a moldar o conjunto de disposições discentes (*pathos*) conforme os fins anunciados. Ocorre, porém, que esse *pathos* causa estranheza em função do desinteresse pela aprendizagem dos conteúdos, da irreverência, da agressividade e de muitos outros aspectos que balizam hoje o comportamento estudantil.

Se há a exacerbação das paixões, motivada pelo que aqui foi denominado ‘dissidência dos Dionísios pós-modernos’, a escola não pode fechar os olhos a ela, pois se assim proceder apenas alargará o fosso das distâncias, produzindo mais estranhos. Evitar que isso se dê requer o esforço de questionar e de revisar constantemente os processos formativos e, para tal, a filosofia regressiva e o enfoque problematológico podem ser alternativas. Não se trata de dar respostas apocríticas que encerrem a questão, pois isso seria contrário à natureza de ambos, mas de contribuir para que a escola possa de fato se constituir em *locus* voltado para mútuas e múltiplas aprendizagens, tanto por parte dos docentes quanto dos discentes.

Referências

ARISTÓTELES. *Tópicos*. Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Borheim. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983 (Os Pensadores).

_____. *Rhétorique*. Paris: Librairie Générale Française, 1991.

_____. *Ética a Nicômaco*. Tradução de Mário da Gama Kury. 2. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1992.

BARELLA, J. E. Com medo dos alunos – provocado pela indisciplina na sala de aula, um distúrbio se alastra entre os professores: a fobia escolar. *Veja*, Educação, ano 38, n. 19, maio, 2005, p. 62-66.

BAUMAN, Z. *O mal-estar da pós-modernidade*. Tradução de Mauro Gama e Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos. Secretaria de Educação Fundamental. Apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHARLES, S. O individualismo paradoxal: introdução ao pensamento de Gilles Lipovetsky. In: LIPOVETSKY, G. *Os tempos hipermodernos*. Tradução de Mário Vilela. São Paulo: Barcarolla, 2004. p. 13-48.

CÍCERO, M. T. *Retórica a Herênio*. Tradução de Ana Paula Celestino Faria e Adriana Seabra. São Paulo: Hedra, 2005.

DEBARDIEUX, E.; BLAYA, C. (Org.). *Violência nas escolas e políticas públicas*. Tradução de Patrícia Zimbres. Brasília: UNESCO, 2002.

DEWEY, J. *Interesse e esforço*. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Abril Cultural, 1980 (Os Pensadores).

FORBES, J. Mundo mutante, século XXI: as identidades em crise. In: FORBES, J.; REALE JÚNIOR, M.; FERRAZ JÚNIOR, T. S. (Org.). *A invenção do futuro*. Barueri: Manole, 2005. p. 3-20.

LEMGRUBER, M. S.; OLIVEIRA, R. J. (Org.). *Teoria da argumentação e educação*. Juiz de Fora: UFJF, 2011.

MAFFESOLI, M. *A sombra de Dioniso*. Tradução de Rogério de Almeida. 2. edição. São Paulo: Zouk, 2005.

MAZZOTTI, T. B.; OLIVEIRA, R. J. *Ciência(s) da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MEYER, M. *A problematologia*. Tradução de Sandra Fitas. Lisboa: Dom Quixote, 1991.

_____. *Questões de retórica, linguagem, razão e sedução*. Tradução de António Hall. Lisboa: Edições Setenta, 1998.

_____. *Petite métaphysique de la différence*. Paris: Librairie Générale Française, 2000.

_____. A problematologia como chave da retórica. In: MEYER, M.; CARRILHO, M. M.; TIMMERMANS, B. *História da retórica*. Tradução de Maria Manuel Berjano. Lisboa: Temas e Debates, 2002. p. 265 – 301.

PERELMAN, C. *L'empire rhétorique*. Paris: Vrin, 1988.

_____. *Retóricas*. Tradução de Maria Ermantina Galvão Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. Tradução de Maria Ermantina Galvão Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PLATÃO. Fedro. In: PLATÃO. *Diálogos socráticos*. v. 3. Tradução de Edson Bini. São Paulo: EDIPRO, 2008. p. 31-110.

SEGAL, R. L. *Violência escolar: perspectivas contemporâneas*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014.

Data de registro: 31/10/2015

Data de aceite: 23/03/2016

Para uma teoria da ação social

*Tarso Bonilha Mazzotti**

Resumo: Este trabalho visa explicitar os meios que permitam constituir uma teoria da ação social que apresente uma explicação plausível e verificável das crenças, não importa qual disciplina a reivindique. Será examinada a oposição entre argumentos dos cientistas e dos não cientistas para mostrar que em ambos os *a priori* podem produzir enganos. Apresentaremos a hipótese de que os lugares-comuns são análogos aos *a priori* do modelo Simmel/Boudon, bem como similares às metáforas de base na acepção de Lakoff e Johnson. As metáforas não são os únicos esquemas para dizer o real, pois a metonímia e a dissociação de noções também são utilizadas e sua validade não pode ser estabelecida por um cálculo lógico, mas pela negociação de significados nas situações retórica e dialética. Por fim, apresentaremos as três circunstâncias que determinam as técnicas para dizer o real: a retórica, a dialética e a de ensino ou os procedimentos argumentativos situados.

Palavras-chave: Teoria da ação social. Pressupostos implícitos. Modelo Simmel/Boudon.

Towards a theory of social action

Abstract: The objective of this work is to explicit means that allow to constitute a theory of social action that presents a plausible and verifiable explanation of the beliefs that sustains it. We will examine initially the opposition between arguments of scientists and non-scientists to show that in both cases the *a priori* can produce mistakes. Then we present the hypothesis that the commonplaces are analogous to the *a priori* of the Simmel/Boudon model as well as to the embodied schemata in the definition of Lakoff and Johnson. The metaphors are nor the only scheme to say the real, since the metonymy and the dissociation of notions are also used

* Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Pesquisador associado da Fundação Carlos Chagas e professor adjunto da Universidade Estácio de Sá. *E-mail:* tmazzotti@mac.com

and the validity can be established by the negotiation of meanings in rhetorical and dialectical situations. Finally, we expose the three circumstances that determine the technique to say the real: the rhetorical, the dialectical and the teaching or the situated argumentative procedures.

Keywords: Theory of social action. Implicit assumptions. Simmel/Boudon Model.

Para una teoría de la acción social

Resumén: El presente trabajo tiene por objeto aclarar los medios para constituir una teoría de la acción social que presente una explicación plausible y verificable de las creencias, no importa cual disciplina la reclame. Será examinada la oposición entre los argumentos de los científicos y no científicos para mostrar que tanto uno como otro los “a priori” pueden producir errores. Se presenta la hipótesis de que los lugares comunes son análogos a un modelo Simmel / Boudon priori y similar a las metáforas básicas en el sentido de Lakoff y Johnson. Las metáforas no son los únicos esquemas para decir la realidad, pues la metonimia y la disociación de las nociones se utilizan también, y su validez no puede ser establecida mediante un cálculo lógico, si nó por la negociación de significado en las situaciones retóricas y dialécticas. Por último, se presentan las tres circunstancias que determinan las técnicas para contar la realidad: la retórica, dialéctica y la enseñanza o procedimientos argumentativos situados.

Palabras clave: Teoría de la acción social. Suposiciones implícitas. Modelo Simmel/Boudon.

Introdução

O objetivo deste trabalho é o de explicitar os meios que permitam constituir uma teoria da ação social que apresente uma explicação plausível e verificável das crenças, não importa qual disciplina a reivindique. Consideramos que as pessoas discorrem acerca do que fazem com maior ou menor consciência quanto a validade e pertinência das suas crenças. Logo, os seus enganos argumentativos não decorrem de forças internas, ocultas para os atores sociais, ou da recepção passiva das ideias recebi-

das. Não descartamos a existência de “distúrbios de conduta”, os quais são estabelecidos pelo afastamento do que se considera normal e que são tratados por psicólogos e psiquiatras. Esta concepção encontra-se bem desenvolvida no livro *A arte de se persuadir*, de Raymond Boudon (1990), que sustenta a tese de que argumentos bem formados (silogismos) podem ser “contaminados” por premissas não explícitas, as quais levam a crer em ideias duvidosas, falsas ou frágeis. Esta concepção foi esboçada a Georg Simmel e desenvolvida por Boudon que a denominou “modelo de Simmel”, o qual denominamos modelo Simmel/Boudon. Propomos que argumentos implícitos, de que falam Simmel/Boudon, podem ser entendidos como os *lugares comuns* da tradição aristotélica, que são esquemas argumentativos usuais em qualquer debate e conversação. Os lugares comuns, os *esquemata* corpóreas, bem como as dissociações de noções, não podem ser demonstrados como válidos, são admissíveis na situação retórica, na qual os envolvidos precisam decidir a respeito do que devem fazer, logo, sob o imperativo da prática. Aqueles mesmos esquemas podem ser os implícitos das decisões dialéticas, em que se definem os predicados ou categorias que podem ser atribuídos ao sujeito de uma proposição.

Aqui inicialmente será examinada a oposição entre argumentos dos cientistas e dos não cientistas para mostrar que em ambos os casos os *a priori* podem produzir enganos. Em seguida apresentaremos a hipótese de que os lugares-comuns são análogos aos *a priori* do modelo Simmel/Boudon, bem como similares às metáforas de base na aceção de Lakoff e Johnson. As metáforas não são os únicos esquemas para dizer o real, uma vez que a metonímia e a dissociação de noções também são utilizadas, e sua validade não pode ser estabelecida por meio de um cálculo lógico, mas pela negociação de significados nas situações retórica e dialética, o que nos conduz a expor as três circunstâncias que determinam as técnicas para dizer o real: a retórica, a dialética e a de ensino ou os procedimentos argumentativos situados. Finalmente, apresentaremos algumas considerações finais para encaminhar os debates.

Argumentos produzidos nas ciências e no senso comum

No modelo de Simmel, a diferença entre os argumentos produzidos pelas ciências e pelo senso comum não se deve aos seus esquemas argumentativos, mas decorre da admissão dos pressupostos implícitos que constituem as premissas dos silogismos em uso. No conhecimento comum admitem-se premissas que podem conduzir a enganos, enquanto no conhecimento metódico (científico) *tende-se* a expurgar as que levam às ideias falsas, frágeis ou duvidosas. O expurgo de implícitos enganosos mostra que no conhecimento científico existem *a priori*, como os identificados por Kant para a Física e os que Simmel explicitou nos discursos de historiadores e sociólogos. Assim, é a prática dos cientistas que permite, tanto quanto possível, produzir conhecimentos confiáveis, ou seja, com menos *a priori* comprometedores da qualidade das inferências e não a forma de seus discursos. Por essa via chega-se aos meios para analisar os discursos situados, nos quais são apresentadas as razões que os atores sociais têm para acreditarem no que creem. Abandona-se a noção de que os atores sociais são tomados por forças que eles desconhecem. Mais ainda, os enganos argumentativos não se restringem ao senso comum, pois também ocorrem nos discursos metódicos ou científicos, como no caso exemplar apresentado por Boudon (1990, p. 32): “diante da crença no flogístico, usual entre os cientistas do século XVIII, os historiadores das ciências procuram mostrar que aqueles tinham boas razões para sustentarem tal crença, e não que se trata de uma *mentalidade primitiva*”.

Outra evidência de que discursos metódicos também contêm *a priori* que comprometem a sua qualidade argumentativa nos é dada por Boudon (1990, p. 162 – 163) acerca do *modus tollens*. Karl Popper estabeleceu a sua teoria da falsibilidade na distinção entre o *modus tollens* e *the falsifying mode of inference*, o primeiro modo é válido e o segundo não é válido. Boudon mostra que não há a assimetria proposta por Popper, afirmando que este *a priori* o impediu considerar que a

operação de verificação e de falsificação são indissociáveis. Popper tem razão ao afirmar que há teorias refutáveis e não verificáveis, porém há as que são refutáveis e verificáveis e aquelas que não apresentam estas características, logo, não se pode reduzi-las ao esquema $p \vee p \rightarrow v$... que é uma generalização não sustentável, a qual é o implícito constringente da teoria de Popper. Recordemos a forma usual de apresentar o *modus tollens*: se chove a rua fica molhada; a rua está molhada; então... de fato não se pode concluir, salvo se excluirmos as hipóteses ou as premissas menores concorrentes e plausíveis. Popper requer a exclusão de **todas** as hipóteses concorrentes quando, de fato, a experiência mostra que aquelas são limitadas pelo tema em exame. Assim, em uma teoria muito bem formada, como é a de Popper, o *a priori* hiperbólico (*todas*) introduzido na figura *modus tollens*, resulta em uma concepção frágil e a sua explicitação repõe o valor dessa figura do silogismo. Como se vê, não se trata de um discurso do senso comum, mas de uma muito bem estruturada filosofia das ciências, em que um argumento não explicitado por seu autor o levou a sustentar uma ideia duvidosa: a rejeição da verificação de enunciados, como os utilizados na forma *modus tollens*.

Simmel, a partir de Kant, propõe a efetividade dos *a priori* na constituição de argumentos em qualquer situação argumentativa. Por exemplo, o historiador constitui a sua narrativa acerca de uma personagem por meio de signos de seu caráter, os quais permanecem implícitos. Os traços do caráter selecionados pelo narrador permitem estabelecer as relações entre o *ato* e a *pessoa*, como descrito por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2008, §69). Este e outros esquemas argumentativos mantidos implícitos podem dar origem a enganos, não são percebidos pelo autor e seus auditórios, pois estes compartilham os mesmos *a priori*. Assim, não há como sustentar a pertinência de uma pré-lógica ou algo similar, pois o exame dos enganos mostra que argumentos formalmente bem estabelecidos podem ser enganosos por se sustentarem em *a priori* meta conscientes.

Será que os *a priori* propostos por Simmel são análogos aos lugares-comuns (*koinétopoi*) examinados por Aristóteles nos *Tópicos*?

Em Aristóteles, há esquemas argumentativos que são usuais em qualquer tipo de debate, os lugares-comuns, e outros próprios das técnicas e de suas ciências, os lugares-particulares. Parece que os *a priori* do modelo de Simmel-Boudon coincidem com os lugares-comuns e os lugares-particulares. Se for assim, então um estudo que retome os *Tópicos* permitirá estabelecer um quadro analítico necessário para identificar os *a priori* tanto dos discursos metódicos quanto dos demais.

De imediato, será preciso deixar de lado as exposições acerca dos lugares-comuns que os reduziram a formas estilizadas, cuja origem, ao que parece, está em Cícero – ver, por exemplo, Thionville (1855). Parece ser mais fecundo investigar os casos em que um esquema argumentativo usual, um lugar-comum, é a expressão de *esquemata* corpóreas, tal como o definido por Lakoff e Johnson (1981). Isto porque há casos em que parece evidente a relação entre esquemas argumentativos e a sua sustentação ou a sua expressão em *esquemata* corpóreas. É o caso do lugar-comum da oposição *discreto/contínuo*. Esta antinomia foi ressaltada por Gerard Holton (1988, p. 33) ao apresentar a posição de Weinberg, para quem “o mundo é discreto, feito de partículas”. Não há como resolver a oposição *discreto/contínuo* por meio de procedimentos formais, muito menos por observações controladas ou experimentos. De fato, pode-se abandonar uma disputa acerca do *contínuo/descontínuo* por alguma razão prática. Esta, quando se trata de alguma ciência, pode ser o reconhecimento da inutilidade da disputa para explicar algum fenômeno, como no caso da “natureza da luz”: seria corpúsculo ou onda? A disputa em torno da pertinência desses opostos apresentados nos lugares-comuns não pode se socorrer dos procedimentos dialéticos que permitem estabelecer, em certos casos, qual dos polos deve ser admitido como verossímil; isto porque não são contraditórios, pois são opostos em uma relação, e esta não admite contrários, seus polos são complementares ou correlativos.

É perfeitamente possível que os opostos *discreto/contínuo* sejam apenas uma questão de ponto de vista, logo, ambos podem ser afirmados acerca do sujeito da proposição. No âmbito da Física, a oposição *discreto/contínuo* pode ser irrelevante, caso se adote uma topologia diferencial, na qual o discreto é uma singularidade que emerge no contínuo das interações em um quadro de equilíbrio, como propuseram, por exemplo, Jean Piaget (1975), Rolando Garcia (2002) e René Thom (1975) dentre outros.

É possível que os opostos sejam incompatíveis, não podendo ser utilizados ao mesmo tempo em uma situação prática, sendo preciso escolher um deles; porém, ao mudar a situação, o outro polo pode ser pertinente. A solução não é, de maneira alguma, nem lógica nem experimental, mas do que se considera *desejável*, logo, se inscreve na Retórica, não na Dialética. Para Einstein, por exemplo, não era *desejável* admitir que “Deus joga dados”, por isto rejeitou os modelos que operam com cálculos de probabilidades, escolhendo o *determinado* em lugar do polo oposto, o *acaso*. Esta incompatibilidade, no entanto, pode ser resolvida quando se afirma que o acaso determina uma estrutura, a qual emerge das interações casuais, como se procura estabelecer pelos estudos dos sistemas dinâmicos complexos— ver, por exemplo, Stein (1989) — ou outro nome que se dê a estas investigações.

O modelo de Simmel/Boudon sustenta que os *a priori* podem conduzir a ideias duvidosas, frágeis ou falsas em qualquer argumentação, seja na vida cotidiana quanto nas ciências, não havendo, pois, algo como uma lógica do senso comum ou primitiva.

Se a lógica é a mesma, então são os *a priori* que determinam os enganos

Qual ou quais são as fontes desses *a priori*? Aqui é suficiente dizer que as figuras de pensamento fornecem os significados das proposições que constituem as premissas dos argumentos. Por exemplo, os *esquemata corpóreas de base* (LAKOFF; JOHNSON, 1981) têm por referente o *corpo humano*, do qual são extraídos significados transportados ao tema

que se quer conhecer ou ressignificar. Retomemos a oposição *discreto/contínuo*, a qual recorre ao fato de que cada um se percebe como único e isolado, o que fornece os significados das premissas que sustentarão que algo é discreto, tal como a pessoa. Mas, de outro ponto de vista, a percepção de si pode se sustentar na continuidade familiar, o que permite afirmar: o que parecia discreto é, na verdade, um contínuo, a família; ou, mais amplamente, uma continuidade imemorial, como a “alma do povo”. É exemplar, a este respeito, o relato de Prandi (2005) acerca da noção de pessoa, ainda que o antropólogo não tenha desenvolvido o tema *discreto/contínuo*. Na cultura iorubá, a noção de pessoa sustenta-se na afirmação da existência de três almas (dimensões): o *ori* (cabeça, o indivíduo e seu destino), que é mortal; o *egum*, a continuidade familiar, que pode renascer; e o *orixá*, a ligação com a natureza e o transcendente, o mundo extra familiar, o território comunitário. São três dimensões complementares: o discreto, a pessoa, é também o transcendente familiar e comunitário, o contínuo. Sobre esta concepção inscreve-se a de *tempo*, o qual não é dividido em horas, nem em passado e futuro, é um contínuo: “o vivido, o tempo acumulado, o tempo acontecido. Mais que isso, o futuro é o simples retorno do passado no presente, logo, não existe”(PRANDI, 2005, p. 31). Na cultura iorubá não se põe a oposição *contínuo/discreto*, logo, não há como argumentar afirmando um dos polos desta relação.

O iorubá opera outra lógica? De maneira alguma, diria Boudon (bem como Durkheim, Simmel, Weber e Piaget dentre outros), apenas operam outros conteúdos ou significados acerca das coisas. Ao assumir o quadro conceitual iorubá, então é perfeitamente plausível argumentar com justeza ou correção, segundo as normas da ciência lógica. Não há algo como uma “lógica do senso comum” diversa da lógica em seu significado de encadeamento bem formado de argumentos. A diferença não se encontra na lógica, na forma dos argumentos, mas no que se admite como premissas ou *a priori*, ou lugares-comuns, os quais também se sustentam nas figuras de pensamento metáfora e metonímia, o que será examinado a seguir.

Esquemas para dizer “o que é o real”

Os implícitos dos argumentos podem ser explicitados pela análise, a qual identifica o esquema que afirma o que se diz ser o real. Os esquemas utilizados para dizer “o que é real” são figuras de pensamento (metáfora e metonímia), bem como a dissociação de noções, procedimento que procura evitar ou resolver alguma incompatibilidade entre valores.

Estes esquemas constituem os predicados ou categorias das proposições acerca do real. Há uma secular polêmica acerca desse tema (KLEIBER, 1990), mas não a examinaremos, pois nos interessa mostrar que a categorização se faz por meio de um processo cognitivo/afetivo que tem por base o operador *comparação* de noções.

A *comparação* realiza-se pelos modos semelhança/similitude e dessemelhança. Os atores sociais comparam noções para identificar e transferir significados entre si, se e quando isto se faz necessário. A forma geral é a seguinte: o tema (alvo), o que se quer significar ou ressignificar, é comparado com o foro (fonte), no qual se considera o semelhante/similar por alguma qualidade/predicado para o transferir ao tema.

No caso de o tema e o foro serem de gênero ou espécie diferentes, o resultado será uma metáfora, que é o esquema que torna semelhantes os diferentes por uma das qualidades escolhida pelo orador. Por exemplo, *Aquiles é um leão* torna semelhantes as duas noções por qualidades afirmadas como comuns a ambos: a coragem e a força.

Quanto o tema e o foro são similares, obtém-se uma metonímia. Esta figura de pensamento requer que os predicados sejam símiles, podendo ser integral ou parcialmente permutáveis. Dizer, por exemplo, que o *equilíbrio social (homonóia)* é como um *piquenique*, é dizer que aquele decorre das ações humanas menos ou mais planejadas, cujo resultado final é contingente. Cassin (1994) afirma que *piquenique* é uma metáfora adequada para traduzir *homonóia*. Mas, como a comparação se faz entre espécies similares, as relações sociais, afirmamos tratar-se de uma metonímia. Não fazemos esta distinção por pedantismo, pois a

metonímia caracteriza-se por ser mais descritiva, como em *piquenique* por *homonóia*, em que se reconhece que relações sociais são contingentes, não passíveis de serem perfeitamente ajustadas, logo, espera-se que os procedimentos sejam ajustados no curso das ações. Essa regulação pelos objetivos da ação implica constantes reajustes, o que requer a *atitude pragmática* (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2008, § 47).

Assim, identificação do foro da comparação permite expor a atitude ou tomada de posição do orador e de seu auditório diante de um problema, como no caso de *piquenique* para descrever o equilíbrio social. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2008, § 47) identificam três tipos de atitudes: a lógica, a pragmática e a diplomática. A atitude lógica caracteriza-se por procurar resolver todos os problemas de antemão e para sempre; a pragmática, por ajustar a conduta segundo as circunstâncias; a diplomática, por evitar uma tomada de posição esperando que as coisas se resolvam por si. Essas tomadas de posição (atitudes) procuram resolver alguma incompatibilidade entre o que se diz ser característico de uma situação e o que ocorre; certamente esses tipos de atitude são incompatíveis entre si. Diante de um orador que se sustenta na atitude lógica, a que pretende definir as regras das ações de uma vez para sempre, apresentam-se os seus adversários, os práticos, os quais afirmam “na prática a teoria é outra”, sustentando a atitude pragmática. Outros decidem não se opor, esperando que o desenrolar dos eventos decida a direção das ações. Estes são os que se sustentam na atitude diplomática, que em certas situações é esperada e desejável, como mostraram Perelman e Olbrechts-Tyteca.

Isto nos conduz a examinar o esquema dissociação de noções, na nomenclatura de Perelman e Olbrechts-Tyteca. Para estes autores, esse procedimento é requerido quando há incompatibilidade entre uma crença e a circunstância em que não se podem realizar as orientações por ela sustentadas. Neste caso, toma-se uma noção usual dividindo-a em dois termos para afirmar que um deles carece das qualidades plenas que o outro apresenta, procurando resolver a incompatibilidade. O marcador usual é “parece, mas não é”, que se apresenta nas formas pseudo, semi, como

em pseudointelectual, semi-alfabetizado, dentre outras. Não se trata de uma disjuntiva, que institui duas noções diferentes como, por exemplo, em ou cavalo ou cachorro. Perelman e Olbrechts-Tyteca afirmam que a dissociação de noção estabelece uma hierarquia sustentada nos valores do grupo social.

É preciso especificar o significado da palavra “valor” para deixar claro o encaminhamento desta exposição. A palavra “valor” foi introduzida na filosofia do século XX para substituir as palavras “bom”, “desejável”, “preferível” e outras similares (LALLANDE, 1932). Caso recuperemos aqueles significados, então consideraremos que as hierarquias estabelecidas pela dissociação de noções são coordenadas pela tópica dos preferíveis ou lugares-comuns dos preferíveis, que são esquemas prontos utilizados para decidir se uma proposição deve ser admitida por ser boa, melhor, útil.

Mas qual o significado de “lugares”(topos) que é preciso adotar? Na *Retórica* (1396b), Aristóteles aconselha que “um meio, o primeiro, para escolher entimemas é o tópico”. Afirma, em seguida, que tópico e elemento são a mesma coisa. Afinal, qual a definição de topos? Para responder, seguimos a posição de J. A. Segurado e Campos (2007, p. 113) que, em sua Introdução à tradução dos *Tópicos* para o português, adota a explicação de Sanmartín: o *topos* é um esquema proposicional que pode ser preenchido com os termos da proposição em disputa, pelo que se pode obter uma proposição verdadeira ou falsa; o *topos marca um lugar* a ser preenchido por proposições postas no debate. Os topos são distribuídos em quatro classes (ver o livro primeiro dos *Tópicos*) ou os “quatro predicáveis”: definição, propriedade, gênero e acidente. Assim, “cada instância do esquema proposicional S é P, dada a ambiguidade da cópula é (*estín*), deve ser entendida como representando sucessivamente cada um dos quatro predicáveis, i. e., o esquema S é P deve ser entendido como equivalente a: (1) S é P = P é definição de S; (2) S é P = P é propriedade de S; (3) S é P = P é gênero de S; (4) S é P = P é acidente de S (idem, §60).

Sendo assim, é preciso explicitar qual predicável é agenciado por um *lugar* argumentativo, o que requer a sua análise a partir da situação em que é posto como sustentação dos argumentos. No debate para estabelecer a verdade ou falsidade da proposição, própria da situação dialética, nem sempre se pode apoiar nos contrários, uma vez que há opostos relativos. É o caso dos lugares-comuns dos preferíveis, ou dos esquemas preposicionais usuais nos debates acerca do direito ou da ética, em que os implícitos desses discursos, ao serem explicitados, conduzem a expor a incompatibilidade dos argumentos em uma situação. Para resolver este tipo de incompatibilidade, os debatedores adotam uma das três atitudes acima apresentadas, recordando: a lógica, a pragmática e a diplomática.

Se os lugares são marcadores dos esquemas preposicionais agenciados na situação, então os oradores precisam recorrer ao que o auditório considera ser o real, no qual aqueles esquemas têm significado ou são reconhecidos como corretos ou adequados. Isto se faz por meio das figuras de pensamento que permitem instituir os significados do real: a metáfora e a metonímia.

Para os nossos objetivos, as observações anteriores são suficientes para sustentar que os argumentos implícitos provêm das figuras de pensamento, da dissociação de noções, bem como dos lugares-comuns e que talvez estes possam ser os das “metáforas de base” propostas por Lakoff e Johnson (1981). Isto nos conduz a tratar das diferenças dos procedimentos argumentativos determinadas pela situação social que as condiciona e determina.

Procedimentos argumentativos são situados

Os procedimentos argumentativos são condicionados e determinados pela situação social que os requer. Assim, na situação de exposição ou ensino (*didascália*), o silogismo tem por premissas conhecimentos estabelecidos em outras situações (as situações dialética e a retórica); na situação retórica, o seu silogismo não requer a exposição extensa dos encadeamentos, pois o auditório não teria como acompanhar, bem como

não requer que se demonstre tudo o que está envolvido nas propostas a serem escolhidas. A situação dialética, contraparte da retórica, opera com um silogismo na forma de questão (x é y ou não é y ?); pergunta-se qual predicado ou categoria o sujeito da proposição pode ou não receber ou a ele ser atribuído. Cada situação tem um auditório particular: na *didascália*, o público é de aprendizes que ouvem o professor e não deliberam, aprendem; na situação dialética, são poucas pessoas, no limite uma só, que têm o mesmo conhecimento acerca do assunto e procuram resolver um problema (questão); na situação retórica, o orador dirige-se para muitos para aconselhar ou desaconselhar a aprovação de uma proposição, sempre encaminhando os seus argumentos contra outros oradores, e a decisão final cabe ao auditório (WOLFF, 1995; BOYER, 1995).

O silogismo demonstrativo é estabelecido por meio de uma análise dos argumentos para os expor de maneira completa e sem contradições e/ou falácias; o silogismo dialético decide acerca do predicado pertinente ao sujeito da proposição; o silogismo retórico é conciso e direto, pois visa a um público muito extenso e tem por objetivo encaminhar uma deliberação. Aqui nos interessa particularmente a situação retórica, uma vez que nela são estabelecidas as normas de conduta dos grupos sociais.

O característico da situação retórica é a deliberação a respeito de um tema polêmico, em que os oradores apresentam as suas posições procurando persuadir ou influenciar os auditores/leitores acerca da verossimilhança e pertinência das suas proposições. Os membros do auditório julgam as proposições e tomam posição (atitude) acerca do que consideram melhor ou preferível fazer ou ter na situação. Sendo assim, o orador precisa considerar o que é admissível, bem como ser o mais breve possível no encaminhamento das suas proposições. O entimema recorre aos signos para estabelecer a demonstração verossímil, bem como aos exemplos para produzir uma forma de indução.

O entimema apoiado em signos realiza uma aproximação entre noções, como, por exemplo, a eficácia do uso de partes do salgueiro para reduzir a febre e as dores, no quadro de uma teoria que afirma a

identidade da doença e elementos da natureza. Esta relação não explica as causas da eficácia, a qual só foi demonstrada pela análise da infusão de salgueiro que identificou a presença do ácido salicílico. A determinação do princípio ativo foi realizada na situação dialética, seus resultados foram reorganizados para serem expostos inicialmente a outros pesquisadores, depois organizados para serem ensinados aos aprendizes (*didascália*). Assim, a partir de um entimema apoiado em signos, pode-se chegar, via o debate dialético ou metodologia científica, a silogismos demonstrativos que explicam a razão ou a causa efetiva do estabelecido no entimema, o que permite o ensino do conhecimento obtido.

Além disso, há o que Reboul (1984) denominou “retórica abreviada”, cuja forma geral é *slogan*, que se caracteriza por ser extremamente conciso, polissêmico, polêmico e orientando as ações dos membros de um grupo. No caso das ações políticas, os *slogans* defendem uma causa, o que não ocorre com publicidade de mercadorias, a qual procura influenciar a decisão de compra.

Considerações finais

Para a constituição de uma teoria da ação social, parece necessário adotar a posição de Simmel/Boudon, na qual os atores sociais argumentam utilizando as mesmas formas silogísticas empregadas na situação metódica ou científica. Em qualquer dos casos, os *a priori* podem dar origem a ideias duvidosas, frágeis ou falsas. Assim, não há porque supor a existência de outra lógica que opere os argumentos do senso comum. Apresentamos a hipótese de que tais *a priori* são os lugares-comuns apresentados por Aristóteles e que seriam o mesmo que as *metáforas de base* expostas por Lakoff e Johnson. Estes, *a priori*, não podem ser validados por meio de um cálculo lógico ou por experimentações, e a sua explicitação permite explicar as razões que as pessoas têm para sustentar as suas concepções, sem recorrer à hipótese de que são dominadas por forças que elas desconhecem.

Por fim, uma vez que são conhecidos os esquemas para instituir o que se considera ser o real, bem como os lugares-comuns, então temos os instrumentos para a análise do que as pessoas afirmam em uma situação. Permitindo, assim, constituir uma teoria da ação social constituída em torno de uma explicação plausível e verificável das crenças.

Referências

BOUDON, Raymond. *L'Art de se persuader des idées fausses, fragiles ou douteuses*. Paris: Fayard, 1990.

BOYER, Alain. Cela va san dire: éloge de l'enthymème. *Hermes, La Revue*, Paris, n. 15, p. 73-90, 1995.

CAMPOS, J. A. Segurado. Introdução. Aristóteles. *Tópicos*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa/Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2007. p. 15-227.

CASSIN, Barbara. Del organismo al pic-nic. ¿Qué consenso para qué Ciudad? In: CASSIN, Barbara (Ed.) *Nuestros Griegos y sus modernos: estrategias contemporáneas de apropiación de la Antigüedad*. Buenos Aires: Manantial, 1994. p. 85-108.

KLEIBER, Georges. *La sémantique du prototype*. Paris: PUF, 1990.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago, 1981.

LALLANDE, André. *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Paris: Librairie Félix Alcan, 1932.

GARCIA, Rolando. *Conhecimento em construção: das formulações de Jean Piaget à teoria de sistemas complexos*. Tradução de Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HOLTON, Gerard. *Thematic origins of scientific thought: Kepler to Einstein*. Cambridge, Harvard University, 1988.

PIAGET, Jean. *L'équilibration des structures cognitives: problème central du développement*. Paris: PUF, 1975 (Études d'épistémologie génétique XXXIII).

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Traité de l'argumentation*. Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles, 2008.

PRANDI, Reginaldo. *Segredos guardados: orixás na alma brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

REBOUL, Olivier. *Le langage de l'éducation: analyse du discours pédagogique*. Paris: PUF, 1984 (L'Éducateur).

STEIN, Daniel L. *Lectures in the sciences of complexity*. Redwood City (California): Addison-Wesley Publishing Company, 1989.

THIONVILLE, Eugène. *De la théorie des lieux communs dans les Topiques d'Aristote et des principales modifications qu'elle a subies jusqu'à nous jours*. Paris: Auguste Durant Libraire, 1855.

THOM, René. *Structural stability and morphogenesis: an outline of a general theory of models*. Londres: W. A. Benjamin, 1975.

WOLFF, Francis. Trois techniques de vérité dans la Grèce classique: Aristote et l'argumentation. *Hermès, La Revue*, Paris, v. 1, n. 15, p. 41-71, 1995.

Data de registro: 31/10/2015

Data de aceite: 23/03/2016

Análise retórica de narrativas memorialísticas*

*Roberta Aline Sbrana***

Resumo: Este trabalho tem por objetivo mostrar que as narrativas memorialísticas podem ser investigadas por meio da análise retórica, segundo os parâmetros indicados por Chaïm Perelman e outros pesquisadores pertencentes ao movimento de revisão da filosofia aristotélica. Inicialmente serão apresentados autores que valorizam tais narrativas como fontes relevantes no campo da historiografia, para em seguida discutir os problemas existentes na utilização desse tipo de material em pesquisas destinadas dessa área. Assumindo como válida a contribuição das descrições de natureza autobiográfica, serão indicadas as alternativas disponíveis para investigá-las, ainda segundo a literatura especializada. Por fim, considerando tais alternativas, será argumentado que a análise retórica pode ser incluída no rol das metodologias capazes de estudar narrativas memorialísticas.

Palavras-chave: Memória. História (Pesquisa). Retórica. Aristóteles.

Rhetorical analysis of memorialistic narratives

Abstract: This paper aims at demonstrating that memorialistic narratives can be investigated through rhetorical analysis, according to the parameters indicated by Chaïm Perelman and other researchers that belong to the Aristotelian Philosophy revision movement. Initially, authors that value such narratives as relevant sources in the Historiography field will be introduced so as to immediately discuss the issues about the use of this type of material in researches destined to this area. Assuming that the contributions of autobiographical nature are valid, available alternatives to investigate them will be indicated according to specialized literature. Finally, considering such alternatives, one will argue that rhetorical analysis can be included in the range of methodologies capable of studying memorialist.

* A pesquisa que originou este trabalho foi subvencionada pela FAPESP.

** Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) “Júlio de Mesquita Filho”, bolsista FAPESP. *E-mail:* robertaasbrana@gmail.com

Keywords: Memory. History (Research). Rhetoric. Aristotle.

Análisis retórico de las narrativas memorialísticas

Resumen: Este trabajo tiene como objetivo mostrar que las narrativas memorialísticas pueden ser investigadas mediante el análisis retórico de acuerdo con los parámetros indicados por Chaïm Perelman y otros investigadores que hacen parte del movimiento de revisión de la filosofía de Aristóteles. Inicialmente se presentarán autores que valoran estas historias como fuentes relevantes en el campo de la historiografía, para en continuación analizar los problemas existentes en el uso de dicho material en la investigación de esta área. Suponiendo como válida la contribución de las descripciones de la naturaleza autobiográfica, se indicarán las alternativas disponibles para investigar las según la literatura especializada. Por último, teniendo en cuenta estas alternativas se argumentará que el análisis retórico puede ser incluido en la lista de metodologías que permitan estudiar las narrativas memorialísticas.

Palabras clave: Memoria. Historia (Pesquisa). Retórica. Aristóteles.

Introdução

Uma das metas do Grupo de Pesquisa *Retórica e Argumentação na Pedagogia* (USP/CNPq) consiste em produzir desenvolvimentos teóricos para ampliar o alcance da retórica como metodologia dedicada ao exame de discursos pertencentes ao campo da educação. Este trabalho visa contribuir para a consecução dessa meta, procurando mostrar que a análise retórica pode ser uma alternativa viável para o estudo de narrativas memorialísticas, autobiografias ou memórias, forma discursiva muito comum em diversos setores de atividade.

Por meio de revisão da bibliografia referente ao uso dessa forma de discurso na pesquisa historiográfica, a primeira parte deste trabalho apresentará autores que defendem a sua validade. A segunda discutirá os problemas identificados nesse mesmo campo, bem como as soluções

propostas pelos especialistas para evitá-los ou minimizá-los. Com base em tais soluções, a terceira parte discorrerá sobre as características que fazem da análise retórica uma abordagem teórica e metodológica potencialmente válida para o exame das referidas narrativas.

A relevância das narrativas memorialísticas

A utilização de memórias individuais e coletivas, orais ou escritas, como fontes em pesquisas historiográficas, ganhou credibilidade no cenário internacional durante o século XX, com o gradual reconhecimento da história oral como campo de investigação propício para desvendar o passado. A história oral firmou-se como “movimento e prática” nas décadas de 1960 e 1970, tendo como um de seus pilares os debates concernentes ao vínculo entre memória e história, cuja relevância tem sido crescente entre os pesquisadores, em especial entre os historiadores (THOMSON; FRISCH; HAMILTON, 2006, p. 66). No Brasil, tais debates começaram nos anos de 1970, alcançando notável adesão na década de 1990 (AMADO; FERREIRA, 2006).

Levi (2006, p. 170-171) analisa que no final do século XVIII chegou-se a duvidar do valor das autobiografias, o que foi ocasionado pela avaliação de que “personagem social” e “percepção de si” são elementos totalmente dissociados. Naquela época, no entanto, já havia defensores do discurso memorialístico, como Jean-Jacques Rousseau, por exemplo, que acreditava na possibilidade de “narrar a vida de um homem” de maneira “totalmente verídica”. Ao escrever sua autobiografia, Rousseau constatou não a impossibilidade de contar sua própria história, mas a de fazê-lo sem deformação ou alteração (LEVI, 2006, p. 172).

Sobre a valorização de biografias e autobiografias ao longo da História, Levi (2006, p. 167) afirma que os dias de hoje constituem uma “fase intermediária”, pois esse tipo de obra encontra-se no “centro das preocupações dos historiadores”, sem que se possa, no entanto, afastá-las totalmente de ambiguidades. Para Momigliano (1974 *apud* LEVI, 2006,

p. 167), tais ambiguidades são fecundas, fazendo da biografia uma poderosa ferramenta de pesquisa;¹ trata-se de um instrumento aberto a “todo tipo de problemas dentro de fronteiras bem definidas” (MOMIGLIANO, 1984 *apud* LEVI, 2006, p. 167-168)².

Para alguns autores, as narrativas memorialísticas representam importante contribuição para a pesquisa historiográfica, porque a memória, como afirma Le Goff (2003, p. 419), possibilita “conservar certas informações”, constituindo um “conjunto de funções psíquicas” que permite ao homem “atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas”. Le Goff (2003, p. 471) ressalta que na memória “cresce a história, que por sua vez a alimenta”; a memória busca “salvar o passado para servir ao presente e ao futuro”. Para Levi (2006, p. 168), tais narrativas constituem um “canal privilegiado através do qual os questionamentos e as técnicas peculiares da literatura se transmitem à historiografia”.

Nunes (2011, p. 73) acrescenta que a utilização de biografias e autobiografias na pesquisa historiográfica é essencial para romper a tendência ao “excesso de coerência” que se nota no discurso histórico, permitindo indagar não somente o passado, mas, primordialmente, “todas as outras possibilidades perdidas”, a exemplo daquelas que não se realizaram como futuro. A atenção dos pesquisadores à “dimensão coletiva da experiência histórica” e a sua “reflexão sobre os destinos individuais” fazem parte de um movimento que pretende contrapor-se à “insatisfação com os conceitos totalizantes” que reduzem “as ações humanas a subprodutos das forças produtivas e culturais” (NUNES, 2011, p. 67).

Na avaliação de Loriga (1998, p. 248), biografias e autobiografias possuem “valor democrático”, pois a sua intenção mais profunda é “refletir sobre tudo o que a generalização” histórica não alcança. Albert (1993 *apud* SOUSA, 1998, p. 31) destaca que a obra autobiográfica pertence a

¹ MOMIGLIANO, 1974.

² MOMIGLIANO, 1984.

“um conjunto diversificado de produções sobre si”, sendo uma das “mais nobres modalidades da escritura identitária”, uma vez que constitui um ato de autorrevelação, um “recurso privilegiado de tomada de consciência de si mesmo” que viabiliza um nível de “elaboração lógica e de reflexibilidade” que ultrapassa a potencialidade da expressão oral³. As narrativas memorialísticas representam uma “extensão da pessoa” que se revela tanto para si mesma quanto para os outros (SOUSA, 1998, p. 58).

Tomando por base as ideias de Boaventura Santos, Delgado (2010, p. 62) acrescenta que a memória, “fonte para expressão de etnicidades, línguas, particularismos, racismos, sexismos e processos culturais”, exprime a “multiculturalidade” que é “inerente à organização humana em sociedade”; sua recuperação altera positivamente a “potencialidade de autoconhecimento no conjunto de organizações sociais pluralistas”. Sendo assim, as pesquisas que utilizam a memória como matéria-prima contribuem para a “relativização das interpretações” que visam “sobrevvalorizar as totalidades em detrimento das especificidades e dos particularismos”. Ao exprimirem a “diversidade narrativa e representativa”, tais pesquisas podem atuar como “suportes para a construção da justa memória”, capacitando o pesquisador a fugir da “hegemonia de uma visão de passado utilitário e das amnésias impostas” que impedem a incorporação de diferenças.

Para Delgado (2010, p. 43), o valor das narrativas memorialísticas reside tanto na possibilidade de “preservação” quanto de “transmissão de heranças identitárias e tradições”. Essas narrativas são relevantes para a historiografia como “estilo de transmissão, de geração para geração, das experiências mais simples da vida cotidiana” e dos “grandes eventos” da história humana; pertencem à “arte de contar”, isto é, “traduzir em palavras os registros da memória” e da “consciência da memória no tempo”. A “natureza dinâmica” desse “gênero específico do discurso” o torna integrante da cultura de diversas comunidades, englobando suas “dimensões materiais, sociais, simbólicas e imaginárias”.

³ ALBERT, 1993.

Segundo Khoury (2000, p. 131), as narrativas memorialísticas são “plenas de dimensão temporal”; sua principal fonte é a experiência, pois em suas narrativas as pessoas sempre se remetem ao passado por meio de “imagens” imbricadas na “consciência de si mesmas, ou daquilo que elas próprias aspiram ser na realidade social”. Delgado (2010, p. 43) ressalta que tais narrativas trazem a “potencialidade de fazer viajar o ouvinte através da viagem narrada”, apresentando um “potencial inesgotável” por se constituírem como “fontes para construção do conhecimento histórico”; por esse motivo, trabalhar com memórias é “caminhar por um terreno fértil”. É essencial, no entanto, que o pesquisador tenha “sensibilidade, criatividade, e ética”, além de “conhecimento histórico consistente sobre o tema”, pois trata de um caminho naturalmente “escorregadio” (DELGADO, 2010, p. 64).

Delgado (2010, p. 44) considera ainda que as narrativas memorialísticas são “traduções dos registros das experiências retidas”, possuindo “a força da tradição” e expondo “o poder das transformações”. Assim, “narrativas, sujeitos, memórias, histórias e identidades” são a “humanidade em movimento, olhares que permeiam tempos heterogêneos”, a “história em construção” a partir de “memórias que falam”. A História e a narrativa, bem como a História e a memória, alimentam-se mutuamente. É impossível oferecer uma definição acabada de memória, sendo incontáveis as tentativas de fazê-lo; cada autor utiliza a que mais condiz com seus pressupostos (DELGADO, 2010, p. 37).

Pinto (1998, p. 307) conceitua memória como “lugar do refúgio, meio história, meio ficção”, um “universo marginal que permite a manifestação continuamente atualizada do passado”. Chauí (1995, p. 125) entende memória como “evocação do passado”, como a “capacidade humana de reter e guardar o tempo que se foi, salvando-o da perda total”; memória é também uma “forma de conhecimento e experiência”, desenhando um “caminho possível para que sujeitos percorram os tempos de sua vida”. Ferreira (2000, p. 111), por sua vez, sustenta que memória é “a construção do passado pautada por emoções e vivências”, sendo,

portanto, “flexível”; os “eventos são lembrados à luz da experiência subsequente”, bem como das “necessidades do presente”.

Diante dessa multiplicidade conceitual, Delgado (2010, p. 38) defende que a memória é a “base construtora de identidades e solidificadora de consciências individuais e coletivas”, não apenas o “ato de recordar”, pois evidencia “os fundamentos da existência, fazendo com que a experiência existencial” seja integrada ao “cotidiano, fornecendo-lhe significado” e impedindo que “a humanidade perca raízes, lastros e identidades”. Ligada à vida por meio da linguagem, a narrativa viabiliza que a memória apresente “uma de suas mais ricas expressões”. Para Ricouer (1997, p. 379 – 380, grifos do autor), essa linguagem é a “grande instituição *que contém as coisas já ditas, ouvidas e recebidas*”.

Delgado (2010) também ressalta que “conhecer o passado é uma façanha tão extraordinária quanto alcançar o infinito”, ou “contar estrelas”, uma vez que esse conhecimento, “mesmo quando bem documentado”, pode ser “fugidio e amplo”, devido à sua “extraordinária dimensão e variedade de situações”. A busca pela recomposição integral do passado é uma operação cheia de dificuldades, mas possível de ser enfrentada por meio de variados documentos e diversas fontes, conjunto do qual fazem parte os “objetos biográficos”. Essa é tarefa da História e da memória, considerando que a sua maior contribuição é “evitar que o ser humano perca referências fundamentais à construção de identidades coletivas”, as quais, embora estejam “sempre em curso”, são “esteios fundamentais” para o “autoconhecimento do homem como sujeito de sua história” (DELGADO, 2010, p. 36). Mesmo passíveis de distinção, história e memória participam de uma “substância comum”, pois constituem “antídotos do esquecimento, fontes da imortalidade” (DELGADO, 2010, p. 42).

Alberti (2004, p. 33) entende que “conceber o passado não é apenas selá-lo sob determinado significado”; não é somente elaborar uma interpretação, mas também “negociar e disputar significados e desencadear ações” presentes na memória dos sujeitos que vivenciaram fatos e processos já ocorridos. As narrativas memorialísticas trazem dados

e informações que não podem ser acessados por outros métodos de investigação, mas, ao lidar com processos mnemônicos, o historiador precisa ter consciência de que adentra um território que é propriedade de determinado autor, uma vez que a memória é um “elemento essencial do que se costuma chamar *identidade*, individual ou coletiva”; compreender a memória é uma das “atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia” (LE GOFF, 2003, p. 469, grifos do autor).

Delgado (2010, p. 16) analisa que a memória é um “cabedal infinito” em que “múltiplas variáveis – temporais, topográficas, individuais, coletivas – dialogam entre si, muitas vezes revelando lembranças”, as quais, em certas ocasiões, surgem de modo explícito, ao passo que, em outras, aparecem veladamente, podendo até mesmo ser “ocultadas” por uma “camada protetora que o próprio ser humano cria” ao acreditar, “inconscientemente, que assim está se protegendo das dores, dos traumas e das emoções que marcaram sua vida”. O “tempo da memória” vai além do “tempo da vida individual”, encontrando-se com o “tempo da História”, pois consiste em um amálgama de “lembranças de família, músicas, filmes, tradições, histórias escutadas e registradas”. A “memória ativa” é um “recurso importante para transmissão de experiências consolidadas ao longo de diferentes temporalidades” (DELGADO, 2010, p. 17). A memória coletiva e a memória individual estão sempre associadas e são dotadas de poder, tanto o poder de esquecer quanto o de lembrar, o poder de omitir e o poder de silenciar (DELGADO, 2010, p. 31).

Há autores que, ao caracterizarem a História como “produção intelectual do saber”, acreditam que nesse campo opere um “processo cognitivo” capaz de destruir a “memória espontânea” (DELGADO, 2010, p. 70). Outros, como Guarinello (1994, p. 192), entendem que a contraposição entre memória e história é falsa, pois “a história enriquece as representações possíveis da memória coletiva”. História e memória são “processos diferentes, mas não opostos”, podendo ser vistos como “estimuladores recíprocos” que colaboram para que o ser

humano, ao identificar-se como “sujeito construtor da História”, reconheça a si mesmo como “construtor de seu presente e de seu futuro” (DELGADO, 2010, p. 70).

Delgado (2010, p. 37) também afirma que “tempo e espaço têm na memória sua salvação”, pois sozinhos tais preceitos promovem confusões no que concerne ao “resgate das lembranças”; o “entrelaçamento com a memória” os transforma em verdadeiros “esteios das identidades, suportes do ser no mundo”. Poulet (1992, p. 54-55) endossa essa tese ao destacar que, por obra da memória, “o tempo não está perdido, e se não está perdido, também o espaço não está”. Assim, “ao lado do tempo reencontrado está o espaço reencontrado”, ou, mais precisamente, “um espaço, enfim reencontrado, que se encontra e se descobre” graças ao “movimento desencadeado pela lembrança”.

Alberti (2004, p. 40) sustenta que, ao estudar o passado e o presente, o pesquisador tem a meta de ultrapassar a “simples história do acontecimento”, preocupando-se igualmente com a “história da memória desse acontecimento”, uma vez que, segundo Frank (1992 *apud* ALBERTI, 2004, p. 40 – grifo do autor), “o acontecimento do passado dito ‘objetivo’ não basta para explicar o presente”, fazendo-se necessário “acrescentar-lhe o conhecimento da percepção presente do passado”, e esse “presente do passado” é a própria memória⁴. O estudo da memória, portanto, facilita a compreensão da identidade que a memória visa estruturar. Essa visão reafirma a ideia de que a memória “é também um *fato*” e, como tal, pode ser “objetivamente estudado”.

Segundo Thomson, Frisch e Hamilton (2006, p. 74), a utilização corriqueira de documentos memorialísticos em estudos historiográficos revela um esforço para resgatar a experiência e a opinião de indivíduos que “normalmente permanecem invisíveis na documentação histórica convencional”, buscando ver essas fontes como evidências. Essa iniciativa revela a intenção de fazer a história “de baixo para

⁴ FRANK, 1992.

cima”, destacando um “ângulo diferente de visão”, mediante o uso de uma “noção mais ampla do próprio processo de reconceber perguntas e respostas históricas”.

Para François (2006, p. 4), o trabalho pautado na história oral e, conseqüentemente, em fontes historiográficas alternativas, como são as memórias, tem o intuito de “dar atenção especial ‘aos dominados’, aos silenciados e aos excluídos da história”, assim como “à história do cotidiano e da vida privada, à história local e enraizada”, firmando assim uma concepção de caráter inovador perante a abordagem convencional, em que tais questões são normalmente relegadas à margem.

Thomson, Frisch e Hamilton (2006, p. 77) acrescentam que alguns historiadores vão além de meramente “incorporar a memória à sua coleção de ferramentas, fontes, métodos e abordagens”, preferindo situá-la no rol de “alternativas e resistências vernaculares ao poder estabelecido”, como “objeto de manipulação ideológica hegemônica por parte das estruturas de poder cultural e político”; assim, a memória é, em “todas as suas formas e dimensões”, uma verdadeira “dimensão da história”, uma “história própria que pode ser estudada e explorada”. O desenvolvimento da “história formal” está intrinsecamente ligado aos “processos da memória”, pois a memória é uma “conexão viva entre o passado celebrado, o presente conturbado e um futuro” que demanda “complexas escolhas políticas em todos os níveis”, desde, o “individual e familiar” até o “comunitário, estadual e nacional” (THOMSON; FRISCH; HAMILTON, 2006, p. 80).

Benjamin (1994, p. 210) avalia que a memória é a “mais épica de todas as faculdades”, constituindo um “elo temporal dotado de poder, informação e representação”. Para Grossi e Ferreira (2001, p. 31), a memória está “imbuída” de uma “vastidão de possibilidades”, sendo, por isso mesmo, “infinitamente rica em suas manifestações”; trata-se de um “instrumento valioso para a construção de narrativas, que registram modos de frequentar o mundo”.

Controvérsias acerca da narrativa memorialística

Mesmo considerando as inegáveis contribuições das memórias à pesquisa historiográfica, alguns autores apresentam objeções ao uso desse tipo de fonte no desenvolvimento de investigações dedicadas a esclarecer o passado, tendo em vista que as informações e os dados assim obtidos exprimem traços marcantes de subjetividade, sendo, em última instância, a expressão do ponto de vista de um narrador que, em boa parte dos casos, tem ou teve compromisso com os fatos descritos. Sobre essa questão, Le Goff (2003, p. 29) afirma que a história é “não só a projeção que o homem faz do presente no passado, mas a projeção da parte mais imaginária do seu presente”; é “a projeção no passado do futuro que ele escolheu”, resultando assim em “uma história-desejo às avessas”.

Bourdieu (2006, p. 184-185), por sua vez, assinala que o “relato autobiográfico se baseia sempre, ou pelo menos em parte, na preocupação de dar sentido, de tornar razoável”, como também na necessidade de “extrair uma lógica ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva, uma consistência e uma constância”, e assim estabelecer “relações inteligíveis, como a do efeito à causa eficiente ou final, entre os estados sucessivos”, os quais são “constituídos em etapas de um desenvolvimento necessário”. As narrativas memorialísticas contêm uma inclinação do autor a ser “o ideólogo de sua própria vida”, elegendo, “em função de uma intenção global, certos acontecimentos significativos e estabelecendo entre eles conexões para lhes dar coerência”.

Bourdieu (2006, p. 185) ressalta ainda que produzir uma “história de vida, tratar a vida como uma história”, como se fosse “o relato coerente de uma sequência de acontecimentos com significado e direção, talvez seja conformar-se com uma ilusão retórica”, ou seja, “uma representação comum da existência que toda uma tradição literária não deixou e não deixa de reforçar”. Segundo Robbe-Grillet (1984 *apud* LEVI, 2006, p. 185), não é viável conceber a trajetória de vida como algo linear, pois o “real é descontínuo, formado de elementos justapostos sem razão”,

sendo “todos eles únicos e tanto mais difíceis de serem apreendidos” na medida em que “surgem de modo incessantemente imprevisito, fora de propósito, aleatório”⁵.

Thomson, Frisch e Hamilton (2006, p. 66) acrescentam que, para os “historiadores documentalistas tradicionais” da década de 1970, a memória não era considerada “confiável” como fonte histórica, pois se apresenta sempre “distorcida pela deterioração física e pela nostalgia da velhice”, bem como pela “influência de versões coletivas e retrospectivas do passado”. Levi (2006, p. 173) assinala que ainda hoje as biografias e autobiografias são motivo de intensa discussão quanto às suas possibilidades e impossibilidades. Evidenciando os problemas presentes nesse tipo de obra, alguns historiadores afirmam que seu principal entrave é constituído pela complexidade e subjetividade inerentes à identidade, conceito marcado por contradições concernentes ao fato de a sua formação ser “progressiva”, nunca “linear”; a pessoa que narra tem inegáveis dificuldades com a definição de sua própria individualidade.

Uma solução aventada para os problemas aqui indicados seria confrontar a narrativa autobiográfica com outros documentos de igual valor histórico, medida que, no entanto, significaria simplesmente interpor uma narrativa à outra, sem a garantia de que a nova fonte, chamada para confirmar ou infirmar a memória, não seja igualmente marcada pela subjetividade de quem narra. Nessa vertente de pensamento, considera-se que a verdade histórica é sempre uma versão de fatos, pois as “estruturas de poder de uma sociedade”, incluindo “o poder das categorias sociais e dos grupos dominantes”, deixam “testemunhos suscetíveis de orientar a história num ou noutro sentido”, e assim acabam por influenciar a construção de quaisquer documentos (LE GOFF, 2003, p. 110).

Segundo Delgado (2010, p. 56), a “construção de representações sobre o passado, que é imutável, mas que pode ser ressignificado”, nada mais é do que uma “articulação, quase sempre marcada por disputas e por tensões”,

⁵ ROBBE-GRILET, 1984.

e assim a memória e o conhecimento histórico podem ser colocados a serviço de “diferentes senhores”; por isso, “não há neutralidade em qualquer forma de abordagem do passado”. Chesneaux (1995, p. 24) analisa que os sujeitos escolhem seu passado e a opção está longe de ser “inocente”. Assim, a atitude de investigar o passado constitui um “procedimento ativo” importante para o “reconhecimento dos interesses convergentes ou divergentes, que integram a vida humana em constante movimento, em permanente construção histórica” (DELGADO, 2010, p. 56).

Seguindo esses raciocínios críticos, pode-se concluir que não há meios inquestionáveis para julgar a veracidade das memórias, mas é possível tentar compreender as narrativas memorialísticas por intermédio da elucidação do contexto em que são produzidas e publicadas. Bourdieu (2006, p. 190) entende que não é possível examinar uma trajetória de vida sem a construção prévia dos “estados sucessivos” em que ela se desenvolveu. O pesquisador deve se ocupar com “o conjunto de relações objetivas que uniram o agente considerado ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo e confrontados com o mesmo espaço dos possíveis”. Bourdieu acrescenta que a referida elaboração prévia do contexto diz respeito ao “conjunto das posições simultaneamente ocupadas” em determinado momento por uma “individualidade biológica e socialmente instituída”, a qual oferece sustentação a um “conjunto de atributos e atribuições” que permitem ao agente intervir, como tal, em diversos campos.

Nessa mesma linha de pensamento, Levi (2006, p. 176) ressalta que a utilização de biografias e autobiografias como pano de fundo para trabalhos de pesquisa assenta-se na “hipótese implícita” de que “qualquer que seja a sua originalidade aparente, uma vida não pode ser compreendida unicamente através de seus desvios ou singularidades”, fazendo-se relevante, portanto, evidenciar que “cada desvio aparente em relação às normas ocorre em um contexto histórico que o justifica”. Dentro dessa abordagem, o pesquisador consegue “manter o equilíbrio entre a especificidade da trajetória individual e o sistema social como um todo”.

Ao focalizar o contexto concernente a obras biográficas e autobiográficas, é preciso ter cautela para que o resultado da investigação não se estabeleça com rigidez, servindo de mero “pano de fundo imóvel” para explicar as obras que são objetos da pesquisa, como ocorre rotineiramente. Quando não se toma esse cuidado, as “trajetórias individuais” aparecem como que “arraigadas em um contexto”, sem agir sobre ele e sem modificá-lo (LEVI, 2006, p. 176). Segundo Levi (LEVI, 2006, p. 169), associa-se, nessa abordagem equivocada, “uma cronologia ordenada, uma personalidade coerente e estável, ações sem inércia e decisões sem incertezas”, de tal maneira que os “atores históricos” acabam obedecendo a um “modelo de racionalidade anacrônico e limitado”.

Delgado (2010, p. 16) também destaca que o processo da memória contém tanto a “dimensão do tempo individual”, que abarca a “vida privada e o roteiro biográfico”, quanto a “dimensão do tempo coletivo”, composta pelos âmbitos “social, nacional e internacional”. Assim, os “sinais exteriores são referências e estímulos para o afloramento de lembranças e recordações individuais”, os quais “constituem o ato de rememorar”, que, por sua vez, tem estreita relação com os “quadros sociais da memória”. Para Maia e Arruda (2003, p. 21), a memória cruza “o particular e o global”, as instâncias individuais e as coletivas, “a intimidade e a história”.

Bourdieu (2006, p. 189) afirma que a intenção de entender “uma vida como uma série única e por si suficiente de acontecimentos sucessivos”, sem vínculo com nenhum outro elemento que não seja o indivíduo, é tão absurda quanto tentar explicar um trajeto de metrô sem associá-lo à rede à qual pertence, sem enxergar a sua integração com as estações que o cercam. Sendo assim, as ocorrências biográficas devem ser definidas em termos de “colocações e deslocamentos no espaço social”, sempre de acordo com os diversos “estados sucessivos” que compõem “a estrutura de distribuição das diferentes espécies de capital que estão em jogo no campo considerado” (BOURDIEU, 2006, p. 190).

Segundo Nunes (2011, p. 70), a concepção de Bourdieu acerca de biografias e autobiografias permite operar não somente com as experiências individuais, mas também com a “experiência social” do biografado, levando em conta as “determinações ligadas ao campo” a que pertencem tais experiências. Esse campo é constituído por “uma rede de relações objetivas entre posições”, englobando “relações de dominação, subordinação, complementaridade” e, mesmo, “antagonismo”, sendo cada posição definida sempre na “relação objetiva com outras”. É por esse motivo que, segundo Nunes, Bourdieu defende que “uma caracterização do campo é condição prévia para a construção das trajetórias sociais”.

Nunes (2011, p. 71-72) salienta ainda que a narrativa de uma vida precisa ser entendida como “estrutura comunicativa, plural, ambígua, inacabada, aberta a múltiplos sentidos”, para que o pesquisador não caia na “armadilha” corriqueira do “fechamento da compreensão biográfica”. Ao lidar com documentos biográficos e autobiográficos, é preciso estabelecer relações com os sujeitos estudados, o que se faz pela “mediação de objetos” que são os próprios textos por eles escritos. Contudo, deter-se inteiramente nesses textos pode conduzir à absolutização da mediação e à perda de sua historicidade, deixando em segundo plano a “historicidade da leitura”. O pesquisador precisa ter em mente que o “sentido” de um texto é constituído por relações de forças que envolvem o “lugar social” tanto de quem o escreveu quanto de quem o lê.

Seguindo Bourdieu, Nunes (2011, p. 72) também considera que, no trabalho com biografias e autobiografias, é importante “ampliar as fronteiras do já conhecido”, incluindo em tais relatos “as incoerências, as censuras, os caminhos escolhidos”, bem como os “abandonados, as possibilidades recusadas, os fracassos e as dúvidas, as avaliações incorretas do campo e de suas relações de força, as disputas veladas ou explícitas”. Sobre esse tema, Delgado (2010, p. 15) diz que o “passado espelhado no presente reproduz, através de narrativas, a dinâmica da vida pessoal”, a qual mantém “conexão com processos coletivos”. Por esse motivo, reconstituir essa dinâmica concorre para reconstituir o passado,

de acordo com os preceitos de cada autor, o que envolve considerar “ênfases, lapsos, esquecimentos e omissões”.

Utilizando os preceitos defendidos por Paul Veyne, Nunes (2011, p. 72) destaca que o pesquisador que trabalha com narrativas biográficas e autobiográficas precisa estar atento “à objetividade das práticas subjetivas e à possibilidade de elaborar certas constantes, que podem ser historicizadas”. Le Goff (2003, p. 110) entende que “todo documento é um monumento” a ser “analisado, desestruturado, desmontado”, pois “nenhum documento é inocente”. Sejam “documentos conscientes ou inconscientes (traços deixados pelos homens sem a mínima intenção de legar um testemunho à posteridade)”, os condicionantes da produção do documento devem ser estudados “minuciosamente”. Os documentos só se tornam fontes históricas depois de serem submetidos a “tratamentos destinados a transformar sua função de mentira em confissão de verdade”.

A retórica como alternativa metodológica

A partir das considerações feitas acima, concernentes aos aspectos positivos e problemáticos da narrativa memorialística, como também às alternativas apresentadas pelos autores examinados, podemos formular as seguintes conclusões: as memórias são documentos construídos por um autor que, em determinado momento da história, elabora uma narrativa sobre o passado, buscando manter coerência e conferir significado a fatos pretéritos; o intuito do memorialista consiste em apresentar a si mesmo, bem como os eventos narrados, perante determinado conjunto de leitores; mesmo adotando um estilo documental isento de valorações de natureza pessoal, o memorialista permeia sua narrativa com elementos subjetivos, próprios de quem tomou parte nos acontecimentos relatados; por isso, é imprescindível situar os relatos memorialísticos no contexto em que são produzidos e tornados públicos, considerando as circunstâncias que cercam o autor e também os leitores a quem a narrativa se destina.

Mediante essas considerações, entendemos ser necessário valorizar as memórias como fontes historiográficas e, ao mesmo tempo, encontrar recursos de investigação que contemplem a possibilidade de compreendê-las em seu contexto de produção e veiculação. Acreditamos que a *análise retórica*, tal qual adotada e desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa *Retórica e Argumentação na Pedagogia*, possui instrumentos teóricos e metodológicos adequados a essas finalidades, uma vez que tal método abrange o estudo dos qualificativos (*ethos*) do autor – que na retórica é denominado *orador* – envolvendo o contexto de enunciação e exposição do discurso; o discurso (*logos*), propriamente dito, que são as articulações lógicas e argumentativas empregadas no texto; e as disposições (*pathos*) intelectuais e emocionais dos leitores – que na retórica recebe o nome de *auditório* – a que orador se dirige.

A *análise retórica* não pretende emitir juízos valorativos sobre nenhum desses elementos, mas desvendar as estratégias argumentativas utilizadas pelo autor/orador na argumentação que desenvolve com o intuito de persuadir seus leitores/auditório e, assim, desencadear ações voltadas a manter ou a transformar determinada situação. A retórica concebe as fontes historiográficas como “títulos de provas”, contrariando os preceitos irracionistas e as críticas positivistas de que a historiografia, assim como a retórica, tem o intuito exclusivo de convencer, sendo sua única meta a eficácia, não a verdade (GINZBURG, 2002, p. 48). Ginzburg (2002, p. 61) ressalta que o principal objetivo de toda pessoa dedicada à pesquisa, o que inclui os historiadores, é descobrir a verdade; por essa razão, em vez de serem “incompatíveis” com a retórica, as fontes historiográficas compõem o seu “núcleo fundamental” (GINZBURG, 2002, p. 63).

Ginzburg tece tais considerações à luz da filosofia de Aristóteles, que qualifica a retórica como “atividade que produz discursos persuasivos (*pisteis*)” (CUNHA, 2007, p. 75); trata-se de uma “metodologia da persuasão”, uma “arte que analisa e define os procedimentos” utilizados pelo ser humano na busca por convencer seus semelhantes (REALE, 2002, p. 472). Para Berti (1998, p. 172-173), a retórica é um método voltado

para “apreender o verdadeiro”, baseando-se em “premissas conhecidas e compartilhadas”, tanto por um interlocutor quanto por um auditório em determinadas situações.

A escolha da *análise retórica* como ferramenta de análise de discursos que veiculam proposições político-pedagógicas justifica-se por sua adequação a áreas que se encontram “abertas à deliberação e à discussão”, como são as ciências humanas, em geral, e a pedagogia, em particular (CUNHA, 2010, p. 3). A metodologia retórica não pretende solucionar os embates teóricos e ideológicos que se fazem presentes nas ciências que compõem a pedagogia, mas apresentar elementos que favoreçam o diálogo entre as inúmeras abordagens dedicadas ao universo educacional (CUNHA, 2010, p. 11).

Além das obras de Aristóteles, a *análise retórica* possui como fundamento os preceitos elaborados por autores vinculados ao movimento de revisão do pensamento aristoteleciano que teve início no século XX, com destaque para Chaïm Perelman, cujas ideias deram origem ao *Tratado da argumentação* (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005), e Stephen Toulmin, cujas contribuições encontram-se principalmente no livro *Os usos do argumento* (TOULMIN, 2001).

Perelman e Olbrechts-Tyteca apresentam a “nova retórica”, na qual recuperam os preceitos expostos por Aristóteles acerca da dialética, tida como a “arte de raciocinar a partir de opiniões aceitas em geral”, e os associam à teoria da argumentação. Ao contrário da retórica clássica, que privilegia a argumentação oral, a nova retórica focaliza textos impressos, a fim de compreender as estruturas do pensamento e da argumentação. Adota-se o pressuposto de que todo discurso é destinado a um auditório, inclusive o discurso escrito; devido à inexistência material de leitores, o escritor tende a acreditar que trabalha solitariamente em seu ofício, mas a elaboração do texto é sempre norteadada, mesmo que inconscientemente, pela imagem de supostos leitores, uma vez que o discurso é sempre construído com vistas a uma audiência (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 7).

A metodologia retórica segue o pressuposto de que um texto, quando remetido à publicação, tem a função de viabilizar o diálogo do autor com seus eventuais leitores, o que o caracteriza como uma “peça de discurso”, ou seja, um “conjunto de enunciados que constituem significados numa relação de interlocução”, considerando uma audiência a ser mobilizada (CUNHA, 2005, p. 195). Cunha (2010, p. 3) afirma que o diálogo do autor com seus leitores, tendo em vista a persuasão, é o objetivo de todo discurso impresso, independentemente do gênero – científico, filosófico, didático etc. – e do conteúdo da mensagem.

O exame de um texto por intermédio dessa metodologia privilegia o estudo do autor/orador e suas relações com os leitores/auditório, buscando revelar as circunstâncias históricas que envolvem esses dois elementos, o que denominamos *contexto*, ou seja, o “conjunto de condições concretas que une autor e leitores num vasto campo de ideias, experiências e condutas existentes no cenário da produção material e cultural da sociedade”. É por meio desse estudo que se pode atribuir “sentido e veracidade” à análise do discurso (CUNHA, 2010, p. 16).

A análise de discursos por meio dessa abordagem investigativa tem o intuito de contribuir para que os leitores compreendam as estratégias discursivas a que são submetidos, o que, por sua vez, pode levar a posicionamentos mais esclarecidos acerca das ações a que tais leitores são chamados a praticar, sob a influência das teses contidas no texto. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 361-362), todo orador, ao relacionar-se com seu auditório, busca inspirar credibilidade, requisito necessário para que seu discurso seja valorizado. As informações biográficas que acompanham um texto cumprem essa função, oferecendo uma imagem, uma impressão – positiva, normalmente – sobre quem discursa.

As autobiografias constituem uma forma extremada de buscar a adesão e a conseqüente mobilização da audiência por intermédio de elementos subjetivos, uma vez que veiculam uma “visão especial” de fatos ocorridos em determinado momento histórico, elaborados do ponto de vista único de uma pessoa (HÜTTENBERGER 1992 *apud* ALBERTI,

2004, p. 34)⁶. Aquele que conta a sua própria história edifica não só uma imagem de si mesmo, mas também, agregado na mesma narrativa, um juízo acerca dos fatos que vivenciou, dos atos que praticou e das ideias que defendeu.

Para Aristóteles (*Retórica I*, 1356a5), a confiança depositada no orador deve advir não de uma ideia prévia sobre o seu caráter, mas do próprio discurso, que deve expor o que é ou parece ser verdadeiro, tendo como alicerce o que pode ser persuasivo em cada situação particular. Entretanto, o filósofo admite que, embora a integridade do que é dito seja importante, o caráter daquele que discursa é também um meio de persuasão; dar a impressão de ser digno de confiança, portanto, não é algo que se possa desprezar, quando a meta se pretende alcançar a persuasão.

Deve-se considerar, também, que a efetiva adesão ao que é dito está sujeita à influência das emoções, ou paixões. Reale (2001, p. 195) define *paixão* como uma “perturbação da alma”, algo que, por ser ligado ao “corpo ou à parte da alma mais próxima da animalidade”, deve ser mantido sob controle. Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 6), as paixões são decisivas na persuasão, pois permitem atingir o objetivo maior da retórica, a “adesão dos espíritos”. Segundo Aristóteles (*Retórica*, II, 1378a20), as paixões são as “causas das mudanças nos nossos julgamentos”, influenciando diretamente na forma como o auditório julga os fatos contidos em um discurso, seja ele oral ou escrito. Aquele que conhece as paixões consegue “classificar os homens” e escolher o melhor caminho para os conduzir às ideias que julga serem corretas (MEYER, 2003, p. XXXVIII).

Sempre que possível, a análise retórica deve considerar esse componente dos discursos, como se pode ver no trabalho de Souza-Barbieri, publicado nesta coletânea, que examina as crônicas de Cecília Meireles utilizando como recurso metodológico as paixões

⁶ HÜTTENBERGER, 1992.

teorizadas por Aristóteles na *Retórica*. Não se pode perder de vista esse componente na análise das narrativas memorialísticas, pois, sendo construções do memorialista acerca de seus próprios atos e ideias, é esperado que elas sejam sempre permeadas por elementos subjetivos em que se expressam as paixões do orador em relação a si mesmo e aos episódios em que tomou parte.

Considerações finais

Diante do valor atribuído pelos historiadores às narrativas memorialísticas e considerando as dificuldades inerentes ao uso desse recurso como fonte em pesquisas de natureza historiográfica, este trabalho buscou situar a análise retórica no rol das metodologias que valorizam as memórias e, ao mesmo tempo, tomam os devidos cuidados para não incorrer nos problemas levantados pela literatura especializada.

O intuito destas páginas foi oferecer novos elementos que contribuam para aperfeiçoar as investigações que valorizam as autobiografias como fonte de informação relevante sobre o passado e, também, ampliar o campo de estudos da própria retórica, ampliando sua abrangência em direção a um tipo de discurso que ainda não foi abrangido pelos estudos do Grupo de Pesquisa *Retórica e Argumentação na Pedagogia*, no interior do qual este trabalho foi realizado.

A defesa da validade da análise retórica na investigação de narrativas memorialísticas foi feita, aqui, considerando os aspectos teóricos dessa metodologia. Caberá aos pesquisadores aplicar essa teoria, focalizando casos empíricos, particularmente no campo da educação, para que os princípios expostos neste trabalho sejam verificados quanto à sua utilidade. Até então, o que se apresenta é uma possibilidade, uma abertura para novos trabalhos, sem a pretensão de afirmar que a retórica seja a solução para todos os problemas da pesquisa historiográfica com autobiografias.

Referências

ARISTÓTELES. *Retórica*. Tradução de Edson Bini. São Paulo: EDIPRO, 2011.

ALBERT, Jean-Pierre. Etre soi: écritures ordinaires de l'identité. In: CHAUDRON, Martine; SINGLY, François de (Org.). *Identité, lecture, écriture*. Paris: Centre Georges Pompinou, Bibliothèque Publique d'Information, 1993.

ALBERTI, Verena. *Ouvir e contar textos em história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta Moraes. *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERTI, Enrico. *As razões de Aristóteles*. Tradução Davi Dion Macedo. São Paulo: Loyola, 1998.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Moraes Marieta (Org.). *Usos e abusos da história oral*. 8. ed., Rio de Janeiro: FGV, 2006.

CHAUI, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 1995.

CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tabula rasa do passado?: sobre a história e os historiadores*. Tradução de Marcos da Silva. São Paulo: Ática, 1995.

CUNHA, Marcus Vinicius. Recontextualização e retórica na análise de discursos pedagógicos. In: SOUZA, Rosa Fátima; VALDEMARIN, Vera Teresa (Org.). *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. O conhecimento e a formação humana no pensamento de Aristóteles. In: PAGNI, Pedro Angelo; SILVA, Divino José (Org.). *Introdução à filosofia da educação: temas contemporâneos e história*. São Paulo: Avercamp, 2007.

_____. História da educação e retórica: *ethos* e *pathos* como meios de prova. In: SILVA, Marilda; VALDEMARIN, Vera Teresa (Org.). *Pesquisa em educação: métodos e modos de fazer*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. *História oral: memória, tempo, identidades*. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FERREIRA, Marieta Moraes. História do tempo presente: desafios. *Cultura Vozes*, Petrópolis, v. 94, n. 3, p. 111-124, 2000.

FRANK, Robert. La mémoire et l'histoire. In: VOLDMAN, Danièle. (Org.). *La bouche de la vérité? La recherche historique et les sources orales*. Cahiers de l'HTP, 1992. p. 65-72.

FRANÇOIS, Etienne. A fecundidade da história oral. Tradução Luis Alberto Monjardim, Maria Lúcia Leão Velloso de Magalhães, Glória Rodriguez, Maria Carlota C. Gomes. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Moraes Marieta (Org.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

GINZBURG, Carlo. *Relações de força: histórica, retórica, prova*. Tradução de Jônatas Batista Neto. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GROSSI, Yonne; FERREIRA, Amauri. Razão narrativa: significado e memória. *Revista História Oral*, ABHO, São Paulo, v. 4, p. 25-38, Jun. 2001.

GUARINELLO, Norberto Luiz. Memória coletiva e história científica. *Revista Brasileira de História* (ANPUH), São Paulo, v. 14, n. 28, p. 180-193, 1994.

HÜTTENBERGER, Peter. Überlegungen zur Theorie der Quellen. In: RUSINEK, Bern-A; ACKERMANN, Volker; ENGELBRECHT, Jörg (Org.). *Einführung in die Interpretation historischer Quellen*. Schwerpunkt: Neuzeit. Paderborn, Ferdinand Schöningh, 1992.

KHOURY, Yara Aun. Muitas histórias, outras memórias: cultura e o sujeito na história. In: FENELON, Déa. *Muitas memórias, outras histórias*. São Paulo: Olho D'Água, 2000.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução de Irene Ferreira, Bernardo Leitão, Suzana Ferreira Borges. 5. ed. Campinas: UNICAMP, 2003.

LEVI, Giovanni. Usos da biografia. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta Moraes (Org.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

LORIGA, Sabina. A biografia como problema. In: REVEL, Jacques (Org.). *Jogos de escalas: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

MAIA, Andréa Casanova; ARRUDA, Rogério. *Nos trilhos do tempo: memória da ferrovia em Pedro Leopoldo*. Belo Horizonte: Maza, 2003.

MEYER, Michel. Aristóteles ou a retórica das paixões. In: ARISTÓTELES. *Retórica das paixões*. 2. ed., Tradução de Isis Borges B. da Fonseca. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MOMIGLIANO, Arnaldo. *Lo Sviluppo della biografia greca*. Torino, 1974.

MOMIGLIANO, Arnaldo. Storicismo rivisitato. In: _____. *Fondamenti della storicismo antica*. Torino, 1984.

NUNES, Clarice. As contribuições da sociologia da educação para a pesquisa histórica. In: PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir. (Org.). *Sociologia da educação: pesquisa e realidade brasileira*. 2. ed., Petrópolis: 2011.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PINTO, Pimentel Júlio. *Uma memória do mundo: ficção, memória e história em Jorge Luís Borges*. São Paulo: Estação Liberdade, 1998.

POULET, Georges. *O espaço proustiano*. Tradução de Ana Luiza Borralho Martins Costa. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

REALE Giovanni. *História da filosofia antiga*. V. 5: Léxico, índices, bibliografia. 2. ed., Tradução de Henrique C. de Lima Vaz e Marcelo Perine. São Paulo: Loyola, 2001.

_____. *História da filosofia antiga*. V. 2: Platão e Aristóteles. 2. ed., Tradução Henrique C. de Lima Vaz e Marcelo Perine. São Paulo: Loyola, 2002.

RICOUER, Paul. *Tempo e narrativa*. Tomo III. Tradução Roberto Leal Ferreira. Campinas: Papyrus, 1997.

ROBBE-GRILET, Alain. *Le miroir qui revient*. Paris: Minuit, 1984.

SOUSA, Cynthia Pereira. A evocação da entrada na escola: Relatos autobiográficos de professores e professoras. In: BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Barbara; SOUSA, Cynthia Pereira de (Org.). *A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. São Paulo: Escrituras, 1998.

THOMSON, Alistair; FRISCH, Michael; HAMILTON, Paula. Os debates sobre memória e história: alguns aspectos internacionais. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta Moraes (Orgs.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

TOULMIN, Stephen. *Os usos do argumento*. Tradução de Reinaldo Guarany. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Data de registro: 31/10/2015

Data de aceite: 23/03/2016

As paixões no discurso educacional de Cecília Meireles

*Aline Vieira de Souza-Barbieri**

Resumo: Este trabalho analisa uma série de crônicas publicadas por Cecília Meireles no jornal *Diário de Notícias*, sediado no Rio de Janeiro, entre 1930 e 1933, nas quais são abordados assuntos educacionais e temas relativos à situação social e política do País. A análise busca identificar, no discurso da autora, o uso de paixões como estratégia argumentativa, tomando por base as concepções elaboradas por Aristóteles na *Retórica*. A palavra *paixão* deriva do latim *passio*, que descende do grego *pathos*, cujo significado traduz a ideia de “perturbação da alma”, uma impulsividade que deve ser moderada e dominada. Por escrever em momento de forte tensão política e de instabilidade na área da educação, Meireles utiliza as paixões para defender as inovações educacionais propostas pelo movimento Escola Nova e também para hostilizar os responsáveis por iniciativas que as contrariam.

Palavras-chave: Educação Brasileira (História). Escola nova. Cecília Meireles. Retórica.

Passions in the educational discourse of Cecilia Meireles

Abstract: This research analyzes a series of chronicles published by Cecilia Meireles in the newspaper *Diário de Notícias*, based in Rio de Janeiro, between 1930 and 1933, in which are discussed educational issues and themes related to social situation and the country’s politics. The analysis seeks to identify, in the author’s discourse, the use of passions as argumentative strategy, based on the concepts developed by Aristotle in *Rhetoric*. The word *passion* comes from the Latin *passio*, which descends from the Greek *pathos*, whose meaning translates the idea of “disturbance of the soul”, an impulsivity that should be tempered and dominated. By

* Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora da Educação Básica do Curso de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto. Atualmente, é Diretora de Escola da Educação Básica (Educação Infantil) da Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto. *E-mail:* aline_sz@yahoo.com.br

writing at a time of strong political tension and instability in education, Meireles uses passions to defend the educational innovations proposed by the New School movement and also to antagonize those responsible for contrary initiatives.

Keywords: Brazilian Education (History). New school. Cecília Meireles. Rhetoric.

Las pasiones en el discurso educacional de Cecilia Meireles

Resumen: Este trabajo analiza una serie de crónicas publicadas entre 1930 y 1933, por Cecília Meireles en el periódico *Diário de Notícias*, con sede en Rio de Janeiro, las cuales tratan de asuntos educacionales y temas relativos a la situación social y política del país. El análisis busca identificar, en el discurso de la autora, el uso de pasiones como estrategia de argumentación, basándose en las concepciones elaboradas por Aristóteles en *Retórica*. La palabra *pação* deriva del latín *passio*, que descende del griego *pathos* cuyo significado traduce la idea de “perturbación del alma”, una impulsividad que necesita ser moderada y dominada. Porque escribe en momento de fuerte tensión política e inestabilidad en el área de la educación, Meireles utiliza las pasiones para defender las innovaciones educacionales propuestas por el movimiento Escuela Nueva y también para que los responsables por iniciativas que las contrarían sean hostilizados.

Palabras clave: Educación Brasileña (Historia). Escuela nueva. Cecília Meireles. Retórica.

Introdução

Entre os anos de 1930 e 1933, Cecília Meireles publicou no jornal *Diário de Notícias*, sediado na cidade do Rio de Janeiro, cerca de 750 crônicas abordando assuntos educacionais e tecendo comentários sobre o contexto social que envolvia a educação e, de modo geral, a vida do País. Esse material foi recentemente editado em coletânea de quatro volumes sob a responsabilidade de Leodegário Amarante de Azevedo Filho (MEIRELES, 2001a; 2001b; 2001c; 2001d). No presente trabalho, analisaremos 40 daqueles textos, selecionados por critérios de relevância

e articulação temática, privilegiando assuntos concernentes ao movimento educacional renovador e aos personagens da cena política da época.

Esta investigação buscará apreender, no discurso da autora, o uso de paixões como estratégia argumentativa, tomando por base as concepções feitas por Aristóteles na *Retórica*¹. A palavra *paixão* deriva do latim *passio*, que, por sua vez, descende do grego *pathos*, cujo significado traduz uma “perturbação da alma”, algo “ligado ao corpo ou à parte da alma mais próxima da animalidade”, uma impulsividade que deve ser “moderada” e, mesmo, “dominada” (REALE, 2001, p. 195).

Textos como os que serão examinados neste trabalho trazem, muitas vezes, certo componente de imoderação, pois a sua elaboração e consequente publicação ocorre no calor de disputas, visando interferir nas disposições intelectuais e emocionais dos leitores acerca de um tema palpitante. Nas crônicas de Cecília Meireles, esse tema é a renovação educacional, assunto que atraía inúmeros defensores e, também, muitos detratores.

Para examinar o discurso da autora, tomaremos como parâmetro as paixões caracterizadas por Aristóteles na *Retórica*, as quais organizaremos em duas categorias: aquelas que podem mobilizar sentimentos de afirmação, concordância, espírito construtivo, tendo por objetivo levar o leitor a ter fé nos fatos narrados; e aquelas que expressam recusa, nocividade, contrariedade, podendo constituir disposições de afastamento perante as ocorrências mencionadas. A primeira categoria, a que denominaremos *positivas*, é formada pelas paixões confiança, emulação, tranquilidade, benevolência, amor, compaixão e pudor. A segunda, que qualificaremos como *negativas*, é constituída por temor, desprezo, cólera, inveja, ódio, indignação e despudor.

¹ As transcrições da *Retórica* foram feitas com base em Aristóteles (2011). As citações do texto serão identificadas por meio do sistema padrão elaborado por Bekker para as obras de Aristóteles: cada tratado é dividido em Livros, indicados por uma letra grega maiúscula ou um número romano; o número arábico que vem a seguir representa a página da edição padrão; a letra e o número arábico que vêm depois correspondem, respectivamente, à coluna e à linha, na referida edição.

Como será possível notar, Cecília Meireles utilizava as paixões positivas para tratar das concepções, metodologias e materiais de ensino sugeridos pelos educadores que se identificavam com o movimento genericamente denominado Escola Nova. A autora argumentava enfaticamente em prol da participação das artes na educação escolar, mostrando-se adepta das iniciativas de escolanovistas como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, e valorizando as intenções socializadoras das novas pedagogias. As paixões negativas, por sua vez, eram reservadas às iniciativas consideradas contrárias ao espírito renovador, como foram as medidas tomadas por Francisco Campos no Ministério da Educação.

Os atributos da oradora

Aristóteles define a retórica como a arte (*techné*) dedicada a persuadir, o que se alcança pela observação das particularidades de cada caso em que essa técnica de argumentação é requerida. De modo geral, a persuasão depende de três componentes: as disposições (*pathos*) dos ouvintes que constituem o alvo da persuasão; a boa articulação do discurso (*logos*) com o qual se pretende influenciar a audiência, e também o caráter (*ethos*) do orador, o que diz respeito aos qualificativos de quem apresenta uma tese para obter o aval de outrem (*Retórica* I, 1356a1).

A persuasão é obtida pelo caráter pessoal do orador quando o discurso dá a impressão de que aquele que o profere é digno de fé. Aristóteles afirma que tal confiança deve resultar essencialmente do discurso, e não de qualquer opinião prévia sobre quem o pronuncia; mas admite que, embora a probidade do que é falado seja relevante, é quase impossível não notar que o caráter do orador é o principal meio de persuasão (*Retórica*, I, 1356a5).

Aristóteles elaborou suas reflexões considerando o ambiente social da Grécia Clássica, no qual a arte de persuadir era praticada por meio de discursos orais, normalmente nas assembleias, em que eram debatidos os destinos da polis; nos tribunais, onde se deliberava acerca de supostas

transgressões às leis, e em cerimônias comemorativas ou fúnebres, quando se fazia menção aos valores cívicos a serem incorporados pelos cidadãos.

O Grupo de Pesquisa *Retórica e Argumentação na Pedagogia* (USP/CNPq), ao qual este trabalho é vinculado, segue as diretrizes filosóficas de Perelman, expressas principalmente no *Tratado da argumentação* (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005). Nessa linha de trabalho, cujo fundamento são as obras de Aristóteles, são investigados não pronunciamentos orais, mas discursos escritos, particularmente textos que são tornados públicos com o intuito de exercer influência sobre os educadores.

Na perspectiva teórica e metodológica adotada por esse Grupo, textos que discorrem sobre temas da área de educação podem ser examinados por meio da análise retórica, justamente por conterem a intenção de persuadir determinada audiência – professores, gestores de instituições educacionais, alunos que se formam para o magistério, e outros. Seus autores são classificados como oradores, a exemplo do que ocorria no contexto vivido por Aristóteles; por ocuparem espaço relevante na persuasão, seus atributos pessoais devem ser analisados, juntamente com os argumentos que defendem. Vejamos, portanto, quem foi Cecília Meireles e o que a tornava uma oradora apta a discorrer sobre educação naquele momento, no Brasil.

Cecília Benevides de Carvalho Meireles era filha de Carlos Alberto de Carvalho Meireles, funcionário do Banco do Brasil falecido três meses antes de seu nascimento, ocorrido no Rio de Janeiro em 1901. Sua mãe, Jacinta Garcia Benevides, que era professora, faleceu quando ela tinha três anos de idade. Desde então, Cecília passou a morar coma avó materna, sendo cuidada por uma babá que era uma “hábil contadora de histórias” (PIMENTA, 2001, p. 15).

Em 1910, Cecília concluiu o curso primário na Escola Estácio de Sá e recebeu de Olavo Bilac, então Inspetor Escolar do Distrito, uma medalha de distinção e louvor (OLIVEIRA, 2001, p. 321). Diplomou-se no Curso Normal em 1917, passando em seguida a lecionar no ensino primário de sua cidade natal. Iniciou a carreira de escritora em 1919

com a obra *Espectros*, publicando, a partir dali, mais de duas dezenas de livros de poemas².

Em 1922, Cecília casou-se com Fernando Correia Dias, pintor português radicado no Brasil. Nos anos de 1920, sua atuação esteve fortemente ligada ao magistério, desenvolvendo “atuação crítica em relação ao sistema público de ensino dominante”, razão pela qual abandonou a carreira de professora. Reassumiu a profissão em 1927, quando teve início a reforma do ensino realizada por Fernando de Azevedo, então diretor geral da Instrução Pública do Distrito Federal (CORRÊA, 2001, p. 17).

Essa reforma fez parte de uma série de medidas semelhantes adotadas independentemente em vários estados da federação, cujos governantes tinham interesse em modificar seus respectivos sistemas de ensino, uma vez que não havia uma legislação que regulamentasse o assunto em âmbito nacional. A primeira delas ocorreu em São Paulo em 1920, ficando conhecida como reforma Sampaio Dória; a ela se seguiram, dentre outras, as reformas comandadas por Lourenço Filho no Ceará, em 1922, por Anísio Teixeira na Bahia, em 1925, e por Francisco Campos em Minas Gerais, em 1925 (NAGLE, 1974, p. 192-196).

Segundo Nagle (1974, p. 190-191), o principal efeito produzido por essas reformas, com especial destaque para a que foi instituída por Fernando de Azevedo no Distrito Federal, foi a busca de remodelação das finalidades da educação escolar mediante a introdução de um “novo modelo” para a estruturação das escolas e a orientação das práticas pedagógicas, o que se convencionou identificar como evidência da introdução da Escola Nova no país (NAGLE, 1974, p. 190-191).

Em 1929, Cecília Meireles candidatou-se à cadeira de Literatura da Escola Normal do Distrito Federal, concorrendo com um trabalho

² Dentre seus livros de poemas, estão: *Poema dos poemas* (1923); *Baladas para El-Rei* (1925); *Viagem* (1939); *Vaga música* (1942); *Mar absoluto e outros poemas* (1945); *Retrato natural* (1949); *Romanceiro da Inconfidência* (1953); *Canções* (1956); *Metal rosicler* (1960); *Solombra* (1963); e *Ou isto ou aquilo* (1954).

“francamente liberal” que discorria sobre “a liberdade individual na sociedade”. Cecília defendeu que cabia à nova escola recuperar no ser humano qualidades como coragem e independência e criar “um conhecimento sobre o indivíduo” (LAMEGO, 1996, p. 55). Sua tese foi reprovada porque a banca – composta, entre outros, por Alceu Amoroso Lima, Coelho Neto e João Ribeiro – “favoreceu o grupo dos, reconhecidamente, católicos”, do qual Meireles não participava (OLIVEIRA, 2001, p. 322).

O ano de 1930 foi marcado por um evento político de grande significado para a história do Brasil, o golpe de estado que levou Getúlio Vargas ao poder, instituindo um governo provisório com a promessa de remodelar as instituições nacionais. Logo em 1931, Vargas criou o ministério da Educação e Saúde Pública, nomeando para essa pasta Francisco Campos, jurista que havia conduzido a reforma do ensino em Minas Gerais em 1925. Uma de suas primeiras medidas foi a edição de um decreto que favorecia a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal. Campos foi um explícito apoiador das causas da Igreja Católica no campo da educação (CURY, 1984, p. 17); em 1932, o ministério foi assumido por Washington Pires, mas a pasta continuou desempenhando a função de “órgão saneador e purificador do corpo e do espírito dos brasileiros” (CURY, 1984, p. 107).

No mesmo ano do golpe de estado deferido por Vargas, Cecília Meireles iniciou sua carreira na imprensa, dirigindo a Página de Educação no jornal *Diário de Notícias*, na qual passou a escrever diariamente a coluna Comentário, considerada por Lamego (1996, p. 31) a “grande porta-voz da chamada Escola Nova”. Em carta de 8 de abril de 1931, Meireles (*apud* LAMEGO, 1996, p. 58) confidenciou ao amigo Fernando de Azevedo os motivos que a levaram à atividade jornalística, dizendo: o “vivo sentimento da minha ineficiência em qualquer escola (...) levou-me à ação jornalística, talvez mais vantajosa, de mais repercussão – porque é uma esperança obstinada esta, que se tem de que o público leia e compreenda”.

O novo ideário educacional anunciado pelas reformas da década de 1920 consubstanciou-se, de fato, em 1932, com a publicação do documento intitulado “A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo”, que ficou conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (PAGNI, 2000; XAVIER, 2004). O Manifesto continha o ponto de vista de uma única parcela dos envolvidos no debate sobre os rumos da educação naquele momento crucial da história do País: o ponto de vista dos liberais, que souberam elaborar com extrema habilidade um poderoso arsenal argumentativo a ser usado no combate a seus oponentes, dentre os quais se destacavam os intelectuais católicos (CUNHA, 2008).

Dentre os signatários do Manifesto estava Cecília Meireles, que publicou o texto na Página de Educação no dia 19 de março de 1932, com o título “Manifesto da nova educação ao governo e ao povo”. Essas iniciativas a colocaram na linha de frente do aguerrido combate entre liberais e católicos, assumindo as concepções educacionais dos primeiros e conquistando adversários entre os últimos, os quais passaram a promover intensa e aberta campanha contra os princípios sintetizados no histórico documento (CURY, 1984; CUNHA; COSTA, 2002; CUNHA; COSTA, 2006).

Em 1934, Cecília atuou como diretora da Biblioteca Infantil instalada no antigo Pavilhão Mourisco, primeira iniciativa dessa natureza voltada para crianças (LÔBO, 1996, p. 528)³. Meireles dirigia pessoalmente a seção artística da Biblioteca, realizando diversas atividades educativas, como “dramatizações, hora do conto, conferências e exposições, para as quais eram convidados artistas e educadores” (PIMENTA, 2001, p. 105).

Em 1935, seu marido suicidou-se, aos 42 anos, após uma “crise de

³ O edifício chamado Pavilhão Mourisco foi inaugurado em 1906 para “completar as obras de embelezamento da cidade”; situado no bairro de Botafogo, na cidade do Rio de Janeiro, abrigou um “café-concerto”, tornando-se um “bar-restaurant muito frequentado pela sociedade carioca” (PIMENTA, 2001, p. 96).

neurastenia”, conforme publicaram os jornais da época⁴. Com três filhas pequenas, Cecília enfrentou dificuldades financeiras. Durante o ano de 1936, publicou crônicas semanais no *Correio Paulista* (OLIVEIRA, 2001, p. 323). Em 1937, logo no início do Estado Novo, quando já se encontrava trabalhando como professora de literatura da Universidade do Distrito Federal, ela viu a Biblioteca Infantil do Pavilhão Mourisco ser desativada por causa de “infundados motivos políticos”: as autoridades declararam haver no acervo da biblioteca “um livro de conotações comunistas, cujas ideias eram perniciosas ao público infantil” (LÔBO, 1996, p. 537).

Mesmo durante a vigência daquele regime ditatorial, Meireles continuou atuando na imprensa, respondendo pela coluna Professores e Estudantes no jornal *A Manhã*, entre 1941 e 1943, na qual publicou vasto estudo sobre folclore infantil (CORRÊA, 2001, p. 51). Em 1945, recebeu de Juscelino Kubitschek, então prefeito de Belo Horizonte, a sugestão de escrever sobre a Inconfidência Mineira, razão pela qual deu início a pesquisas sobre o século XVIII (OLIVEIRA, 2001, p. 325).

Sempre ligada à educação, Cecília foi signatária do documento “Mais uma vez convocados”, elaborado em 1959 por Fernando de Azevedo em defesa do ensino público (CORRÊA, 2001, p. 51). Em setembro de 1964, a Academia Brasileira de Letras atribuiu a ela o Prêmio Machado de Assis pelo conjunto de sua obra literária. A premiação foi realizada *post-mortem*, em 1965, pois Cecília Meireles havia falecido em novembro do ano anterior (OLIVEIRA, 2001, p. 331).

A retórica e as paixões

Durante séculos, Aristóteles foi considerado responsável por sistematizar a verdadeira forma de racionalidade – o raciocínio demonstrativo,

⁴ Em 1940, Cecília uniu-se em segundas núpcias com o engenheiro agrônomo Heitor Vinícius da Silveira Grillo, fundador da Universidade Rural (OLIVEIRA, 2002, p. 324).

dedutivo ou silogístico, composto pelas noções de causa e necessidade. Em sua concepção filosófica, é científico somente o que se pode deduzir a partir de princípios universalmente aceitos, ficando em plano secundário o processo pelos quais são elaborados (BERTI, 1998).

O movimento contemporâneo de revisão da filosofia aristotélica, iniciado na primeira metade do século XX, exprime profunda divergência ante a tradição interpretativa tradicional, que descende da Escolástica (BERTI, 1997). Em linhas gerais, os adeptos desse movimento defendem que as reflexões de Aristóteles contêm uma vigorosa opção pela “multiplicidade” e pela “autonomia das diversas ciências” (BERTI, 1998, p. 9), o que o torna responsável não somente pela elaboração de uma ciência do verdadeiro e do necessário, mas também pela formulação de uma arte dedicada a compreender o processo que conduz ao estabelecimento dos princípios. Trata-se da dialética, que consiste em investigar, de maneira compartilhada, em busca daquilo que define o que uma coisa é (BERTI, 1998, p. 15).

A *Retórica* possui especial relevância no movimento revisionista de Aristóteles. Logo no início do tratado, o filósofo explica que a arte retórica é a “contraparte da dialética”, pois ambas se ocupam de questões mais ou menos ligadas ao conhecimento comum, não correspondendo a nenhuma ciência em particular (*Retórica*, I, 1354a1). Todas as pessoas participam, de alguma maneira, tanto de uma quanto de outra, pois todos se envolvem, em algum momento da vida, na tentativa de questionar e sustentar um argumento, seja para se defender, seja para acusar. A dialética e a retórica diferem, no entanto, porque, enquanto a primeira é praticada na forma de uma interlocução, a segunda consiste em um discurso “longo” dirigido a um “auditório silencioso” (BERTI, 1997, p. 287).

Reboul (2004, p. 23-24) explica que uma das inovações de Aristóteles consiste em apresentar a retórica como um “bem” que, a exemplo dos demais bens, como a força, a saúde e a riqueza, está sujeito à corrupção, podendo ser utilizado de maneira desonesta para fins menos dignos. Mas nem por isso a retórica deixa de ser um bem, pois se trata de uma arte cujo único objetivo é encontrar “os meios de persuasão que cada caso

comporta”, assim contribuindo para habilitar o seu praticante a coordenar as várias possibilidades de sucesso para a causa que defende.

As paixões ocupam significativo espaço na *Retórica* de Aristóteles devido à sua relevância para o sucesso da argumentação. É nas paixões que se encontra aquilo que, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 6), constitui o objetivo geral da retórica: obter a “adesão dos espíritos”, a persuasão. É assim porque as disposições emocionais influenciam o modo como os ouvintes – ou leitores – julgam os fatos e as ideias que lhes são apresentados. Segundo Aristóteles, as paixões são as “causas das mudanças nos nossos julgamentos” (*Retórica*, II, 1378a20).

Meyer (2003, p. XXXVIII) explica que quem pretende argumentar de modo persuasivo deve “encontrar uma identidade onde, de início, havia apenas antagonismo, diferença e contestação”; quem conhece as paixões pode “classificar os homens” e, assim, encontrar a melhor maneira de conduzi-los à opinião que considera correta. As paixões, portanto, são como um “teclado no qual o bom orador toca para convencer” (MEYER, 2003, p. XLI).

As paixões da oradora

Uma das paixões analisadas por Aristóteles na *Retórica* (II, 1383a15) é a “confiança”, definida pelo filósofo como o “oposto do medo”; o que “inspira a confiança é o contrário daquilo que gera o medo”. Sendo assim, a confiança faz-se acompanhar pela “representação de que as coisas que podem nos proporcionar segurança estão próximas” e que as coisas “temíveis” encontram-se “ausentes ou distantes”.

Em sua coluna Comentário, Cecília Meireles aborda assuntos relativos às práticas que vinham sendo adotadas nas escolas sob a égide do ideário renovador, chegando inclusive a propor algumas inovações nessa área. O clima em torno dessas iniciativas educacionais, no entanto, era conturbado, não faltando quem discordasse das propostas modernizantes dos escolanovistas. Devido a isso, é possível que o público leitor do jornal

em que Meireles publicava suas crônicas, especialmente pais e mães que tinham filhos em escolas, estivesse temeroso ante as novidades que se apresentavam, razão pela qual é bastante compreensível que a oradora Cecília procurasse angariar a confiança desse auditório.

Em uma de suas crônicas, Meireles (2001a, p. 147) sugere que os concursos de beleza, muito em voga na época, fossem aproveitados na atividade de sala de aula. Possivelmente por ser essa uma medida tão pouco usual, a autora procura levar seus leitores a confiar na proposta, mostrando que por meio de tais eventos seria possível ensinar importantes conteúdos escolares às crianças. Sendo uma atividade estranha ao ambiente das instituições de ensino, era preciso afastar o temor dos leitores, e por isso Cecília diz que tais concursos poderiam despertar “intenso interesse” não apenas no “círculo de adultos que se consideram entendidos no assunto”, mas também nas crianças. O fundamento de seu discurso encontra-se na suposição de que aquilo que é interessante para os alunos pode e deve ser utilizado em sala de aula, mesmo não sendo normalmente considerado instrutivo para os pequenos.

A autora esperava que os leitores confiassem nas atividades pedagógicas que empregavam técnicas e materiais pouco comuns, como jornais e revistas: “Não se deve impedir que, numa classe, a criança abra as revistas ilustradas para comentar as fotografias das belas jovens em concurso” (MEIRELES, 2001a, p. 147-148). Isso não é prejudicial ao aprendizado, afirma a oradora, uma vez que o professor saberá “conduzir o interesse da criança desse terreno superficial para outros mais longínquos, mais fecundos, mais favoráveis à sua formação interior”, transformando um simples certame de beleza em uma “bela ocasião para ensinar geografia, história e tantas outras coisas”, como “solidariedade” e “patriotismo” (MEIRELES, 2001a, p. 147-148).

Ao atribuir tal sabedoria e competência ao professor, Cecília posicionava os profissionais da educação no centro do processo pedagógico, como pessoas em quem se podia confiar. Também deviam merecer confiança o cinema e a música como recursos educativos na escola. Meireles

(2001d, p. 3) diz que não se deve temer o primeiro, pois se trata de uma tecnologia já suficientemente experimentada por todo “professor moderno”, como “todo o mundo o sabe”; ao apresentar “projeções interessantes, seguindo a prática já vastamente indicada pela pedagogia”, consegue-se efetivamente obter dos alunos “um rendimento maior e mais seguro”. Quanto ao segundo meio, Cecília elogia a iniciativa da Associação Brasileira de Música, que vinha promovendo “a educação musical do nosso povo” por meio de audições “nas praças públicas e nas escolas”, medida aprovada por “nomes dos mais respeitados nos nossos centros musicais”.

Segundo Cecília, a educação moderna, para ser uma “realidade viva”, requer o “entendimento de professores e pais”, que devem agir para que a “obra da escola e do lar se unifique numa comum intenção”, o que, por sua vez, necessita da confiança de todos os envolvidos no processo (MEIRELES, 2001a, p. 113). Para firmar seu argumento, utiliza uma ilustração, narrando o caso de uma escola de Montevidéu em que vigorava a “indispensável aproximação” entre pais e educadores.

A referida instituição de ensino, denominada *Escola de Las Piedras*, possuía uma pequena revista chamada *Nuestros Hijos*, que era distribuída gratuitamente pelos pais dos alunos, sendo vendida somente a professores e instituições escolares. Essa publicação permitia que todos visualizassem o “movimento da escola”, as valiosas iniciativas das autoridades e também certos problemas, cumprindo assim a função de esclareceras famílias e colocar “ao seu alcance o que lhes é necessário saber para uma eficiente cooperação na tarefa, que os professores lhes facilitam, de educar seus filhos”. Para dar à revista “significação ainda mais profunda”, em consonância com o “moderno conceito pedagógico”, o diretor da escola pretendia elaborar, em parceria com as crianças, um suplemento destinado aos alunos, o que viria alcançar um “alto valor educacional” (MEIRELES, 2001a, p. 114).

Ao mencionar o caso da escola estrangeira, Cecília busca suscitar em sua audiência a paixão denominada “emulação”, sentimento que, segundo Aristóteles (*Retórica*, II, 1388a30), diz respeito ao desejo de se igualar

ou superar a outrem; são “inclinados à emulação os que se julgam dignos de bens que não possuem”, quando é “possível adquiri-los”. O que está em causa na emulação não é o fato de certos bens pertencerem a outra pessoa, como ocorre na inveja, mas a constatação de não pertencerem a nós, gerando assim a atitude de “competição”, o que é “digno e próprio de pessoas dignas”. No caso da escola de Montevideu, nota-se o uso da emulação quando Meireles afirma pretender que aquela instituição de ensino servisse de “exemplo a outras”, não só no Rio de Janeiro como em todo o Brasil, sugerindo que poderíamos obter o mesmo resultado obtido no Uruguai.

Para Cecília Meireles (2001a, p. 107), o ambiente escolar deveria ser permeado pelo acolhimento aos pais, para que a família se sentisse à vontade para indagar sobre o que lhe parecesse “mais obscuro”, e também para que o professor pudesse trabalhar as problemáticas particulares de seus alunos. Assim, as crianças seriam as mais beneficiadas, pois, sendo “compreendidas pelos pais as transformações da escola nova”, tornaria-se efetiva a “insubstituível influência da família”, dentro de um clima de carinho em que todos os participantes do processo educacional se tornam próximos, “sentindo e respeitando as suas íntimas finalidades”.

Essas palavras de Cecília expressam o sentimento que Aristóteles (*Retórica*, II, 1380a5-b5) denomina “tranquilidade”, paixão que produz a inibição e o apaziguamento da cólera. Tranquilidade significa calma, serenidade, inexistência de conflitos. Quando as pessoas se encontram em “estado de ânimo contrário ao da cólera”, é evidente que elas são tranquilas, como acontece, por exemplo, “no jogo, no riso, na festa, num dia feliz, num momento de sucesso, na realização dos desejos e, em geral, na ausência da dor, no prazer inofensivo e na esperança justa”.

A importância atribuída à educação leva a oradora a incentivar um auditório específico a oferecer contribuições às crianças. Meireles (2001d, p. 45) espera que “os nossos grandes poetas, os nossos grandes escritores, os nossos grandes músicos, pintores e artistas em geral” sintam o “desejo de servir à infância brasileira, não tão feliz ainda quanto

a de outros países, em que os maiores nomes da filosofia, e da ciência e das artes desde já se acham completamente a seu serviço!”. Os artistas deveriam assumir a mesma conduta do educador, que possui um “coração de herói”, colocando “acima de todos os íntimos desesperos” o “desejo de triunfo”, para servir às crianças, que são “inocentes dos erros e das amarguras dos que hoje trabalham por elas” (MEIRELES, 2001d, p. 112).

A paixão despertada com essas palavras é a “benevolência”, descrita por Aristóteles (*Retórica*, II, 1385b1) como o “serviço” que se “concede ao que tem necessidade, não em troca de alguma coisa, nem com o fim de obter alguma vantagem pessoal, mas no interesse do favorecido”. É benevolente quem favorece outra pessoa, quem adota atitude de proteção frente ao necessitado. A benevolência é “grande, se prestada a alguém muito necessitado”, ou quando se trata de “grandes e difíceis serviços”, ou se o “benfeitor é o único ou o primeiro a fazê-lo, ou aquele que por excelência o faz”.

Cecília Meireles, também busca mobilizar em sua audiência “pudor”, paixão caracterizada por Aristóteles (*Retórica*, II, 1383b15) como “certa tristeza ou perturbação com respeito aos vícios presentes, passados ou futuros, que parecem levar à desonra”. O pudor, ou vergonha, instaura-se “diante daquelas faltas que parecem vergonhosas, seja para nós mesmos, seja para aqueles com quem nos preocupamos”. As pessoas sentem pudor quando sofrem, sofreram ou vão sofrer atos que acarretam desonra e censuras, como também quando se envolvem em situações que colocam o corpo a serviço de outrem ou que produzem sujeição a atos vergonhosos, como o ultraje.

Preocupada com a infância, Cecília Meireles (2001a, p. 217) diz que “todos nós, homens e mulheres, somos um pouco culpados por essa mortalidade alarmante” que atinge a população infantil, ainda quando esse fenômeno não alcance diretamente nossos próprios filhos. De alguma maneira, seja com uma palavra, um ato, um conselho ou um exemplo, todos podemos interferir no que ocorre em torno de nós, mas não o fazemos “por amor à comodidade, desinteresse ou ceticismo”. Com

essas palavras de Cecília, o leitor, sentindo vergonha por sua omissão diante de fatos tão cruéis, poderia então motivar-se a agir para mudar a realidade – o que caracteriza o caráter positivo do pudor.

Outra paixão positiva suscitada por Cecília Meireles é o “amor”, sentimento que Aristóteles (*Retórica*, II, 1381a1) qualifica como desejo de “querer para alguém o que se julga bom”, como ocorre na relação que se estabelece entre pessoas amigas, pois “amigo é o que ama e é, por sua vez, amado”. Sentir amor é ter cuidado com aquele a quem se ama, é sentir profunda afeição, carinho. Um dos mais destacados objetos de amor que aparece nos textos de Cecília Meireles (2001a, p. 218) são as crianças; é necessário que cada pessoa ofereça, diz a autora, “um pouco de si para essa grande obra comum que será a salvação da infância brasileira, tão gravemente comprometida, até aqui”.

Esse sentimento vem associado à “compaixão”, caracterizada por Aristóteles (*Retórica*, II, 1385b15) como o “pesar por um mal que se mostra destrutivo ou penoso, e atinge quem não o merece”; sente compaixão aquele que acredita que esse mal pode atingir a si mesmo ou a outrem. A compaixão é o sentimento de pena, de dor pelo sofrimento alheio, como o que é manifestado por Cecília Meireles (2001a, p. 217) diante das muitas crianças que morriam: “Cada vez que se perde uma dessas pequeninas criaturas, por miséria, por ignorância, por negligência, por abandono, deve-se refletir que não é apenas um certo filhinho que uma certa mãe perde”; é a humanidade inteira que perde; é a própria vida que é anulada por “nossa incúria”; é o próprio “ritmo universal que desfalece” com a eliminação de uma energia que ele próprio tinha trazido “à superfície da criação”.

Embora ocupada em despertar o sentimento de confiança em seu auditório, conforme já vimos, a oradora Cecília Meireles também lança mão da paixão oposta, o “medo”, descrita por Aristóteles (*Retórica*, II, 1382b1) como “certo desgosto ou preocupação resultantes da suposição de um mal iminente, ou danoso ou penoso”. Ter medo é o mesmo que sentir receio ante um perigo que pode sobrevir no futuro; são temíveis

todas as coisas que pareçam possuir “grande capacidade de arruinar, ou de causar danos que levam a grande desgosto”. Por isso, até mesmo os “indícios de tais coisas são temíveis, porque o temível parece estar próximo”, e nisso “reside o perigo, a aproximação do temível”.

Um dos temas em que tal sentimento se faz notar no discurso de Cecília Meireles (2001a, p. 121) é o das relações entre a escola e a família. Os pais, ao se aproximarem dos assuntos escolares, por maior que seja a sua “boa vontade”, não devem “acreditar que entendem também de pedagogia, porque isso geralmente vem prejudicar de maneira grave e irremediável quer o trabalho do professor quer a própria situação do aluno”.

A interferência dos pais inspira temor porque, segundo Meireles (2001a, p. 123), fora da escola as crianças ficam expostas “às mais contrárias, incompreensíveis, prejudiciais e inconscientes influências”, o que pode ser decorrente da “desordem do lar”, das “infelicidades domésticas” que, por sua vez, advêm, muitas vezes, da “ausência de cultura, de higiene e de moralidade” no ambiente em que vivem. Por isso, a aproximação entre as famílias e a escola, dependendo da maneira como acontece, pode ocasionar sérios danos ao trabalho dos mestres, assim comprometendo o futuro das crianças.

Um dos alvos do medo despertado por Cecília Meireles (2001b, p. 161) é Francisco Campos, cuja nomeação para o cargo de ministro da Educação e Saúde, em 1931, é comentada com a seguinte indagação: “como agirá o autor da precária reforma de ensino mineira, à frente de um ministério de tamanha responsabilidade? Que pedagogo, afinal, seria o Sr. Francisco Campos?”. Embora formuladas de modo interrogativo, as frases de Cecília sugerem que a ação reformista desenvolvida por Campos em Minas Gerais na década anterior teria deixado a desejar, e, sendo assim, os leitores teriam justificados motivos para temer a sua atuação como pedagogo e, mais ainda, como responsável pelo futuro da educação no Brasil.

A oradora também utiliza a paixão que Aristóteles (*Retórica*, II, 1385a10-15) denomina “despudor”, definida como ausência de pudor ou

vergonha. São despidorados aqueles que agem com desdém e indiferença perante defeitos ou vícios que evidentemente possuem. Na argumentação de Cecília, essa paixão vem associada ao temor, pois devemos ter receio daqueles que agem despidoradamente, como são as pessoas que dirigem a educação no Brasil, segundo o julgamento da oradora.

Meireles (2001b, p. 167) caracteriza tais pessoas como dominadas pelo despidor porque as suas atitudes parecem “ignorar completa e profundamente” não só o valor da reforma do Distrito Federal, como também a de “outras tentativas idênticas que se ergueram em nosso país, e que são a mais admirável expressão do seu adiantamento e da sua própria vitalidade”. Essa ignorância, que deveria ser motivo de vergonha, mas não é, gera temor, uma vez que pode levar a atitudes prejudiciais à educação brasileira.

Ao manifestar seu descontentamento com o decreto de Francisco Campos que instituiu o ensino religioso nas escolas públicas em 1931, Meireles (2001b, p. 162) diz que o ministro “parece que resolveu dar cada dia prova mais convincente de que não entende mesmo nada, absolutamente, de pedagogia”, e que “a sua pedagogia é uma pedagogia de ministro, isto é, politicagem...”. Sua nomeação para o cargo prova que é muito melhor “ter-se um Ministério a menos que certos ministros a mais...” (MEIRELES, 2001b, p. 190). Cecília dá a entender que Campos deveria envergonhar-se de ocupar posição tão relevante para o País; ao não fazê-lo, põe em risco o futuro da nação.

Cecília Meireles (2001c, p. 42) rejeita o catolicismo, religião que ela considera o oposto do ideal de cultura que adota. Para Cecília, a cultura “liberta”, enquanto o catolicismo “escraviza”; e “os termos do dilema se repelem”. O problema se agrava pelo fato de Getúlio Vargas, com o intuito de “salvar a honra da revolução”, ter optado por considerar que somente os preceitos católicos podem responder pelo ensino religioso nas escolas públicas. As paixões negativas de Cecília Meireles dirigem-se, portanto, a instituições e pessoas, seja por oposição a princípios, seja por causa de atitudes que julga serem incorretas.

Em relação a essas pessoas e instituições, Cecília também manifesta frequentemente a paixão que Aristóteles denomina “ódio”, que é oposto de amor ou amizade. O filósofo discute esse sentimento em contraposição à “cólera”, afirmando que, enquanto esta “surge de ofensas feitas contra nossa pessoa”, o ódio pode derivar da simples observação do caráter de alguém (*Retórica*, II, 1382a1-15). Assim, a cólera, que é o oposto da tranquilidade, “sempre se dirige a indivíduos, enquanto o ódio é dirigido também a classes de pessoas”, como os ladrões e os delatores; quem se encoleriza “visa a causar sofrimento”, ao passo que quem odeia “visa a causar dano, causar o mal”.

Segundo Aristóteles, a cólera difere do ódio, pois vem normalmente acompanhada de “indignação”, paixão que se caracteriza pelo “sofrimento experimentado diante da visão do êxito não merecido de uma pessoa” (*Retórica*, II, 1387a5-b25-30). A indignação pode parecer idêntica à “inveja”, que é também um sentimento negativo decorrente da observação do sucesso imerecido de outrem; mas é diferente, pois inveja, que é o oposto da benevolência, é o que as pessoas sentem quando acreditam que alguém está “tomando o que a elas pertence”.

Não identificamos no discurso de Cecília Meireles nenhuma manifestação de inveja, mas é recorrente a expressão de cólera e indignação, frequentemente associadas a ódio, sentimentos que a oradora dirige respectivamente a pessoas e a classes de pessoas. São objetos dessas paixões, por exemplo, todos aqueles que a autora considera contrários aos benefícios propiciados pela reforma do ensino comandada por Fernando de Azevedo no Distrito Federal. Cecília vê com tristeza a crise que se abate sobre a instrução pública no início da década de 1930 e que impede a continuidade daquelas conquistas. Diante desse quadro, busca mobilizar o ódio de seu auditório contra aqueles que não deram andamento ao movimento reformista; a atitude de certos políticos representa “um choque formidável, porque põe num terrível contraste o passado e o presente, o que podia ter sido, com o que desgraçadamente, é” (MEIRELES, 2001b, p. 167).

Todas as manifestações da oradora em que se pode identificar a conjugação de ódio, cólera e indignação são permeadas pelo sentimento que Aristóteles (*Retórica*, II, 1388b20-25) denomina “desprezo”. O filósofo é sucinto ao caracterizar essa paixão, dizendo apenas que a nutrimos por aqueles cujo caráter não desperta emulação, ou seja, por pessoas que, por possuírem más qualidades, não merecem ser imitadas. Desse modo, é evidente que as pessoas e instituições rejeitadas por Cecília Meireles são também por ela desprezadas.

Considerações finais

O discurso político-educacional veiculado por Cecília Meireles em sua coluna *Comentário* entre os anos de 1930 e 1933 continha estreitos vínculos com os ideais da Escola Nova. Durante o período em que escreveu suas crônicas no jornal *Diário de Notícias*, a autora mostrou ser uma sensível defensora das concepções e realizações dos escolanovistas do Rio de Janeiro e, de modo geral, do Brasil (CUNHA; VIEIRA, 2011).

Como profissional da educação e formadora de opinião, Cecília atuou em prol de uma escola renovada que proporcionasse o crescimento integral dos alunos. Nesse aspecto, concordamos com as considerações de Clarice Nunes (2007, p. 414), que enfatiza o fato de a autoria feminina de Meireles ter servido para “subverter os sentidos da ordem reinante e o modelo docente implantado pela República”. Seu “pensamento de vanguarda” não poupava críticas aos setores conservadores da Igreja e demais adversários do movimento educacional renovador. Apesar de ter desempenhado papel tão singular no cenário brasileiro, sua atuação foi praticamente esquecida, sequer constando nos livros de história da educação, sendo citada, no máximo, como uma das signatárias do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Os textos de Cecília exprimiam certo componente de imoderação, o que é raro em trabalhos acadêmicos, mas é comum em oradores que se manifestam em meio a contextos culturais e políticos eivados de

polêmica, quando o calor das disputas requer mobilizar as emoções da audiência (CUNHA, 2007). Neste trabalho, procuramos examinar essa característica do discurso de Meireles utilizando como referencial a teorização de Aristóteles sobre as *paixões*, o que nos permitiu notar que Meireles lançava mão tanto de sentimentos “positivos” quanto “negativos” – os primeiros, ensejando concordância, espírito construtivo, tendo por objetivo despertar fé e otimismo, eram dirigidos às ideias e realizações do escolanovismo; os segundos, despertando recusa, contrariedade, visando formar disposições de afastamento, tinham por alvo os opositores da Escola Nova.

A investigação das paixões feita neste trabalho integra uma das diretrizes do Grupo de Pesquisa *Retórica e Argumentação na Pedagogia*, a qual consiste em não emitir juízos de valor acerca dos discursos analisados. O que norteia nossas investigações é o objetivo de oferecer contribuições para elucidar os recursos persuasivos que compõem as argumentações, para que os leitores que formam o auditório dos autores da área de educação sejam capazes de reconhecer os motivos pelos quais são persuadidos por uma ou por outra concepção educacional. Sendo assim, não nos cabe dizer se Cecília Meireles agiu corretamente, ou não, ao utilizar seu espaço na imprensa para mobilizar sua audiência por meio de emoções; o que nos compete – e esperamos ter realizado essa meta – é contribuir para aperfeiçoar um método capaz de identificar essa forma de comunicação entre orador e auditório.

Referências

ARISTÓTELES. *Retórica*. Tradução de Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2011.

BERTI, Enrico. *Aristóteles no século XX*. Tradução de Dion Davi Macedo. São Paulo: Loyola, 1997.

BERTI, Enrico. *As razões de Aristóteles*. Tradução de Dion Davi Macedo. São Paulo: Loyola, 1998.

CORRÊA, Luciana B. Vial. *Infância, escola e literatura infantil em Cecília Meireles*. 2001. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

CUNHA, Marcus Vinicius. História da educação e retórica: *ethos e pathos* como meios de prova. *Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 37-60, jul./dez. 2007.

_____. O “Manifesto dos Pioneiros” de 1932 e a cultura universitária brasileira: razão e paixões. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 17, p. 123-140, maio/ago. 2008.

_____; SOUZA, Aline Vieira. Cecília Meireles e o temário da Escola Nova. *Cadernos de Pesquisa* (FCC), São Paulo, v. 41, n. 144, p. 848-863, set./dez. 2011.

_____; COSTA, Viviane. John Dewey, um comunista na Escola Nova brasileira: a versão dos católicos na década de 1930. *História da Educação*, Pelotas, v. 6, n. 12, p. 119-142, set. 2002.

_____. Escola Nova e John Dewey na argumentação de autores católicos. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 283-298, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais*. 2. ed., São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

LAMEGO, Valéria. *A farpa na lira: Cecília Meireles na Revolução de 30*. Rio de Janeiro: Record, 1996.

LÔBO, Yolanda Lima. Memória e educação: O espírito victorioso de Cecília Meireles. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, n. 187, p. 525-545, set./dez. 1996.

MEIRELES, Cecília. *Crônicas de educação I*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, Fundação Biblioteca Nacional, 2001a.

_____. *Crônicas de educação 2*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, Fundação Biblioteca Nacional, 2001b.

_____. *Crônicas de educação 3*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, Fundação Biblioteca Nacional, 2001c.

_____. *Crônicas de educação 4*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, Fundação Biblioteca Nacional, 2001d.

MEYER, Michel. Aristóteles ou a retórica das paixões. In: ARISTÓTELES. *Retórica das paixões*. 2. ed., Tradução de Isis Borges B. da Fonseca. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EDUSP, 1974.

NUNES, Clarice. Dilemas da modernidade latino-americana: autoria feminina e discurso pedagógico. In: BENCOSTTA, Marcus Levy (Org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Ana Maria Domingues. *Estudo crítico da bibliografia sobre Cecília Meireles*. São Paulo: Humanitas, 2001.

PAGNI, Pedro Angelo. *Do “Manifesto de 1932” à formação de um saber pedagógico: ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira*. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. Tradução Maria Ermantina Galvão. 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PIMENTA, Jussara Santos. *Fora do outono certo nem as aspirações amadurecem: Cecília Meireles e a criação da Biblioteca Infantil do Pavilhão Mourisco (1934-1937)*. 2001. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

REALE, Giovanni. *História da filosofia antiga*: léxico, índices, bibliografia. 2. ed., Tradução de Marcelo Perine. São Paulo: Loyola, 2001.

REBOUL, Olivier. *Introdução à retórica*. 2. ed., Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

XAVIER, Libânea Nacif. O Manifesto dos pioneiros da educação nova como divisor de águas na história da educação brasileira. In: XAVIER, Maria do Carmo (Org.). *Manifesto dos pioneiros da educação*: um legado educacional em debate. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

Data de registro: 31/10/2015

Data de aceite: 23/03/2016

FORMAS DE DISTRIBUIÇÃO:

1. Permutas com periódicos nacionais
2. Permutas com periódicos internacionais
3. Doações nacionais
4. Doações internacionais

PERMUTAS NACIONAIS

1. **Aisthe: revista de estética.** Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro – RJ.
2. **Análise & Síntese.** Faculdade São Bento da Bahia. Salvador, BA.
3. **Analytica.** Universidade Federal do Rio de Janeiro. Seminário Filosofia da Linguagem. Rio de Janeiro – RJ.
4. **Aprender: caderno de filosofia e psicologia da educação.** Universidade Estadual do Sudoeste. Vitória da Conquista – BA.
5. **Arius.** Universidade Federal de Campina Grande. Centro de Humanidades. Campina Grande – PB.
6. **Bolema.** Universidade Estadual Paulista. Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Departamento de Matemática. Rio Claro – SP.
7. **Boletim Paulista de Geografia.** Associação dos Geógrafos Brasileiros. Seção Regional de São Paulo. São Paulo – SP.
8. **Caderno de Educação.** Universidade do Estado de Minas Gerais. Biblioteca da Faculdade de Educação. Belo Horizonte – MG.
9. **Cadernos de Estudos Sociais.** Fundação Joaquim Nabuco. Recife – PE.
10. **Cadernos de Filosofia Alemã.** Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia. Grupo de Estudos Nietzsche. São Paulo – SP.
11. **Cadernos de História e Filosofia da Ciência.** Universidade Estadual de Campinas. Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência. Campinas – SP.
12. **Cadernos de Tradução.** Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia. Grupo de Estudos Nietzsche. São Paulo – SP.
13. **Cadernos IPPUR/UFRJ.** Universidade Federal do Rio de Janeiro. Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional. Rio de Janeiro – RJ.

14. **Cadernos Nietzsche.** Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia. Grupo de Estudos Nietzsche. São Paulo – SP.
15. **Ciência & Educação.** Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência. Bauru – SP.
16. **Ciência & Trópico.** Fundação Joaquim Nabuco. Recife – PE.
17. **Coletânea.** Faculdade São Bento. Rio de Janeiro – RJ.
18. **Comunicarte.** Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas – SP.
19. **Conjectura.** Universidade de Caxias Do Sul. Caxias do Sul – RS.
20. **Consciência.** Centro Pastoral Educacional e Assistencial Dom Carlos. Palmas – PR.
21. **Direito & Paz.** Centro UNISAL; Biblioteca. Lorena – SP.
22. **Discurso.** Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências. Humanas. Departamento de Filosofia. São Paulo – SP.
23. **Dois Pontos.** Universidade Federal do Paraná. Curitiba – PR.
24. **Eccos.** Centro Universitário Nove de Julho. São Paulo – SP.
25. **Educação e Pesquisa.** Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo – SP.
26. **Educação e Realidade.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre – RS.
27. **Educação em Debate.** Universidade Federal do Ceará. Fortaleza – CE.
28. **Educação em Foco.** Universidade do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte – MG.
29. **Educação em Foco.** Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora – MG.
30. **Educação em Questão.** Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Departamento de Educação. Natal – RN.

31. **Educação em Revista.** Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Belo Horizonte – MG.
32. **Educar em Revista.** Universidade Federal do Paraná. Curitiba – PR.
33. **Em Aberto.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília – DF.
34. **Episteme.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Grupo Interdisciplinar em Filosofia e História das Ciências. Porto Alegre – RS.
35. **Espaço Pedagógico.** Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo – RS.
36. **Espaço.** Instituto Nacional de Educação de Surdos. Rio de Janeiro – RJ.
37. **Estudos Avançados.** Universidade de São Paulo. Instituto de Estudos Avançados. São Paulo – SP.
38. **Estudos em Avaliação Educacional.** Fundação Carlos Chagas. São Paulo – SP.
39. **Estudos Filosóficos.** Universidade Federal de São João Del-Rei. São João Del Rei – MG.
40. **Estudos Teológicos.** Escola Superior de Teologia. São Leopoldo – RS.
41. **Ethica.** Universidade Gama Filho. Rio de Janeiro – RJ.
42. **Filosofia UNISINOS.** Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo – RS.
43. **Fragmentos de Cultura.** Universidade Católica de Goiás. Goiânia – GO.
44. **História da Educação.** Universidade Federal de Pelotas. Pelotas – RS.
45. **Humanidades.** Universidade de Brasília. Brasília – DF.
46. **Humanistas.** Universidade Federal do Pará. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Belém – PA.
47. **Hypnos.** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo – SP.
48. **Ícone.** UNITRI Centro Universitário do Triângulo. Uberlândia – MG.
49. **Idéias.** Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas – SP.

50. **Ilha do Desterro.** Universidade Federal de Santa Catarina. Biblioteca. Florianópolis – SC.
51. **Impulso.** Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba – SP.
52. **Inter Ação.** Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação. Goiânia – GO.
53. **Intermeio: revista do Mestrado em Educação.** Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande – MS.
54. **Kriterion.** Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Belo Horizonte – MG.
55. **Leitura: Teoria e Prática.** Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Biblioteca. Campinas – SP.
56. **Leopoldianum.** Universidade Católica de Santos. Santos – SP.
57. **Linhas Críticas.** Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. Brasília – DF.
58. **Logos.** Universidade Luterana do Brasil. Canoas – RS.
59. **Lumen Veritatis.** Faculdade Arautos do Evangelho. São Paulo – SP.
60. **Manuscrito.** Universidade Estadual de Campinas. Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência. Campinas – SP.
61. **Matraga.** Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro – RJ.
62. **Mimesis.** Universidade do Sagrado Coração. Bauru – SP.
63. **Momento.** Fundação Universidade Federal do Rio Grande. Departamento de Educação e Ciências do Comportamento. Rio Grande do Sul – RS.
64. **Multiciência.** Associação das Escolas Reunidas. São Carlos – SP.
65. **Numen.** Revista de Estudos e Pesquisa da Religião. Universidade Federal de Juiz de Fora. Programa de Pós-graduação em Ciência da Religião. Juiz de Fora – MG.
66. **Perspectiva Filosófica.** Universidade Federal de Pernambuco. Departamento de Filosofia. Recife – PE.

67. **Philosophica.** Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão – SE.
68. **Principia.** Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Epistemologia e Lógica. Florianópolis – SC.
69. **Princípios.** Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Departamento de Filosofia. Natal – RN.
70. **Quaestio.** Universidade de Sorocaba. Sorocaba – SP.
71. **Reflexão.** Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas – SP.
72. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília – DF.
73. **Revista Brasileira de Estudos Políticos.** Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Direito. Belo Horizonte – MG.
74. **Revista Brasileira de Filosofia.** Instituto Brasileiro de Filosofia. São Paulo – SP.
75. **Revista da FACED.** Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Salvador – BA.
76. **Revista da Faculdade de Educação.** Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres – MT.
77. **Revista de Educação do COGEIME.** Conselho Geral das Instituições Metodistas de Educação. São Paulo – SP.
78. **Revista de Educação Pública.** Universidade Federal do Mato Grosso. Curso de Mestrado em Educação Pública. Cuiabá – MT.
79. **Revista de Estudos Universitários.** Universidade de Sorocaba. Sorocaba – SP.
80. **Revista de Filosofia: AURORA.** Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Biblioteca Central – Setor de Intercâmbio. Curitiba – PR.
81. **Revista de Informação Legislativa.** Senado Federal. Brasília – DF.
82. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros.** Universidade de São Paulo. Instituto de Estudos Brasileiros. São Paulo – SP.

83. **Revista Econômica do Nordeste.** Banco do Nordeste do Brasil. Fortaleza – CE.
84. **Revista Educação Especial.** Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria – RS.
85. **Revista Filosofazer.** Instituto Superior de Filosofia Berthier. Passo Fundo – RS.
86. **Scintilla.** Revista de Filosofia e Mística Medieval. Campo Largo – PR.
87. **Serie-Estudos.** Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande – MS.
88. **Síntese.** Faculdade de Filosofia da Companhia de Jesus. Belo Horizonte – MG.
89. **Sitientibus.** Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana – BA.
90. **Sofia: Revista de Filosofia.** Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória – ES.
91. **Studium: Revista de Filosofia.** Instituto Salesiano de Filosofia. Biblioteca. Recife – PE.
92. **Symposium.** Universidade Católica de Pernambuco. Biblioteca Central. Recife – PE.
93. **Tabulae.** Faculdade Vicentina. Curitiba, PR.
94. **Tempo da Ciência.** Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Toledo – PR.
95. **Teocomunicação.** Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre – RS.
96. **Teoria e Prática da Educação.** Universidade Estadual de Maringá. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Maringá – PR.
97. **Terra e Cultura.** Centro Universitário Filadélfia. Londrina – PR.
98. **Transformação.** Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília – SP.

99. Universidade e Sociedade. Universidade Estadual de Maringá. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Maringá – PR.

100. Zetetike. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas – SP.

PERMUTAS INTERNACIONAIS

1. **Acontecimiento.** Instituto Emmanuel Mounier. Madrid, Espanha.
2. **Allgemeine Zeitschrift für Philosophie.** Universität Hildesheim, Institut für Philosophie. Stuttgart, Alemanha.
3. **Anales del Seminario de Historia de la Filosofía.** Servicio de Canje, Biblioteca de la Universidad Complutense. Madrid, Espanha.
4. **Análise Social.** Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal.
5. **Analogia Filosófica; Revista de filosofia.** Revista Analogia/Revista Anamnesis. México, DF.
6. **Anamnesis: Revista de Teología.** Revista Analogia/Revista Anamnesis. México, DF.
7. **Anthropos.** Instituto Universitario Salesiano Padre Ojeda. Los Teques, Venezuela.
8. **Arquipélago.** Série Filosofia. Universidade dos Açores. Açores, Portugal.
9. **Brasilien Dialog.** Institut Für Brasilienkunde. Mettingen, Alemanha.
10. **Communication & Cognition.** Ghent, Belgium.
11. **Communio: Commentari Internationales de Ecclesia et Theologia.** Sevilla, Espanha.
12. **Concordia: internationale zeitschrift für philosophie.** Lateinamerikareferat. Missionswissenschaftliches Institut Missio e.V. Postfach, Aachen.
13. **Contextos.** Universidad de León. León, Espanha.
14. **Contrastes: revista interdisciplinar de filosofia.** Universidad de Málaga. Málaga, Espanha.
15. **Convivium.** Universität de Barcelona. Barcelona, Espanha.
16. **Crítica.** Instituto de Investigaciones Filosóficas - UNAM. México, DF.

17. **Cuadernos Hispanoamericanos.** Agencia Espanola de Cooperacion Internacional. Madrid, Espanha.
18. **Cuadernos Salmantinos de Filosofia.** Universidad Pontificia de Salamanca. Salamanca, Espanha.
19. **Cultura.** Revista de Historia e Teoria das Idéias. Universidade Nova de Lisboa, Centro de Historia da Cultura. Lisboa, Portugal.
20. **Deutschland.** Deutschland, Frankfurter Societaets-Druckerei GmbH. Frankfurt, Germany.
21. **Dialógica.** Centro de Informacion y Documentacion; Instituto Pedagógico de Maracay. Maracay, Venezuela.
22. **Dialogo Filosofico.** Dialogo Filosofico. Madrid, Espanha.
23. **Diálogo Político.** Fundación Konrad Adenauer. Buenos Aires, Argentina.
24. **Diánoia.** Anuario de Filosofía. Instituto de Investigaciones Filosóficas – UNAM. México, DF.
25. **Educación.** Universidad de Costa Rica, Sistema de Bibliotecas, Documentacion e Informacion; Unidad de Selección y Adquisiones - Seccion de Canje. San José, Costa Rica.
26. **El Ciervo.** Publicaciones de El Ciervo AS. Barcelona, Espanha.
27. **Espacios En Blanco: Serie Indagaciones.** Universidad Nacional del Centro de la Provincia De Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
28. **Espiritu.** Instituto Filosofico de Balmesiana. Barcelona, Espanha.
29. **Estudios Filosoficos.** Instituto Superior de Filosofia de Valladolid. Valladolid, Espanha.
30. **Extramuros.** Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educacion; Sistema de Bibliotecas. Santiago de Chile, Chile.
31. **Florensia.** Bollettino del Centro Internazionale di Studi Gioachimiti. Florensia, Italia.

32. **Graswurzel Revolution.** GWR-Vertrieb. Nettersheim, Alemanha.
33. **Harvard Educational Review.** Cambridge, MA, Estados Unidos.
34. **Horizons philosophiques.** College Edouard-Montpetit. Quebec, Canadá.
35. **Iberoamericana.** Ibero-amerikanisches Institut. Berlin, Alemanha.
36. **Ideas y Valores.** Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.
37. **Ila Latina.** Ila Zeitschrift der. Bonn, Deutschland.
38. **International Review of Education.** Unesco Institute for Education. Hamburg, Germany.
39. **Isegoría.** Instituto de Filosofía. Madrid, Espanha.
40. **Isidorianum.** Centro de Estudios Teológicos de Sevilla. Sevilla, Espanha.
41. **Journal of Indian Council of Philosophical Research.** Indian Council of Philosophical Research. New Delhi, India.
42. **Journal of the Faculty of Letters.** University of Tokyo. Tokyo, Japão.
43. **Journal of Third World Studies.** Association of Third World Studies. Americus, Georgia, EUA.
44. **Letras de Deusto.** Universidad de Deusto. Bilbao, Espanha.
45. **Logos: anales del Seminario de Metafísica.** Servicio de Canje, Biblioteca de la Universidad Complutense. Madrid, Espanha.
46. **Logos.** Universidad La Salle. Mexico, D.F.
47. **Luso-Brazilian Review.** Luso-Brazilian review. Madison, WI.
48. **Matière l'esprit.** Université de Mons-Hainaut. Mons, Belgica.
49. **Miscelánea Comillas.** Universidad Pontificia Comillas. Madrid, Espanha.

50. **Noein.** Revista de la Fundación Decus. La Plata, Argentina.
51. **Paedagogica Historica.** Universiteit Gent. Gent, Bélgica.
52. **Pensamiento; revista de investigación e información filosófica.** Librería Borja. Barcelona, Espanha.
53. **Perfiles Educativos.** Universidad Nacional Autónoma De México. México, D.F.
54. **Primary Science Review.** Association For Science Education. Hatfield, Inglaterra.
55. **Quest Philosophical Discussions.** Quest. Eelde, Netherlands.
56. **Relaciones.** Colegio de Michoacán. Michoacán, México.
57. **Relea: Revista Latinoamericana de estudios avanzados.** Universidad Central de Venezuela, Facultad de Ciencias Económicas Y Sociales. Caracas, Venezuela.
58. **Religión y Cultura.** Religión y cultura. Madrid, Espanha.
59. **Review.** Fernand Braudel Center. Binghamton, N.Y.
60. **Revista Agustiniiana.** Revista agustiniana. Madrid, Espanha.
61. **Revista Ciencias de la Educación.** Universidad de Carabobo. Carabobo, Venezuela.
62. **Revista Critica de Ciências Sociais.** Coimbra, Portugal.
63. **Revista Cubana de Educación Superior.** Universidad de la Habana. La Habana, Cuba.
64. **Revista da Faculdade de Letras.** Universidade do Porto. Porto, Portugal.
65. **Revista de Filosofía.** Servicio de Canje, Biblioteca de la Universidad Complutense. Madrid, Espanha.
66. **Revista de Filosofía.** Universidad del Zulia, Centro de Estudios Filosóficos Adolfo García Díaz. Maracaibo, Venezuela.

67. **Revista de Filosofía.** Universidad Iberoamericana. Mexico, D.F.
68. **Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica.** Universidad de Costa Rica. San Jose, Costa Rica.
69. **Revista de Historia das Idéias.** Instituto de Historia e Teoria das Idéias. Coimbra, Portugal.
70. **Revista de Orientacion Educacional.** Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educacion. Valparaiso, Chile.
71. **Revista de Pedagogia.** Universidad Central de Venezuela. Caracas, Venezuela.
72. **Revista Educacion y Pedagogia.** Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Medellín, Colombia.
73. **Revista Española de Pedagogía.** Instituto Europeu de Iniciativas Educativas. Madrid, Espanha.
74. **Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe.** CEDLA Library. Amsterdam, The Netherlands.
75. **Revista Filosofica de Coimbra.** Universidade de Coimbra. Porto, Portugal.
76. **Revista Interamericana de Educación de Adultos.** CREFAL – Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. Michoacán, México.
77. **Revista Irice.** Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Rosário, Argentina.
78. **Revista Portuguesa de Educação.** Universidade do Minho. Braga, Portugal.
79. **Revista Portuguesa de Filosofia.** Universidade Católica Portuguesa. Braga, Portugal.
80. **Revue des Sciences de L'Éducation.** FCAR-CRSH. Quebec, Canada.
81. **Saber y Tiempo.** Asociación Biblioteca José Babini. Buenos Aires, Argentina.

82. **Salesianum.** Universita Pontificia Salesiana. Roma, Italia.
83. **Schede medievali.** Oficina di Studi Medievali. Palermo, Italia.
84. **School Science Review.** Association For Science Education. Hatfield, Inglaterra.
85. **Segni e Comprensione.** Dipartimento di Filosofia. Università degli Studi. Lecce, Itália.
86. **Studi Sciacchiani.** Studi Editorial di Cultura. Genova, Itália.
87. **Suplemento antropológico.** Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción. Asunción, Paraguai.
88. **Synaxis.** Catania, Itália.
89. **Synthesis Philosophica.** Filozofski Fakultet. Zagreb, Croasia.
90. **Taula.** (quaderns de pensament). Universitat de les Illes Balears. Palma, Illes Balears, Espanha.
91. **Teoria de la educación.** Universidad de Salamanca. Salamanca, Espanha.
92. **Theoria.** Universidad del País Vasco. San Sebastián, Espanha.
93. **Topicos.** Cadernos Brasil-Alemanha. Bonn, Deutschland.
94. **Tópicos: Revista de Filosofia.** Universidad Panamericana. Mexico, D.F.
95. **Universidades.** Union de Universidades de America Latina. Coyoacan, Mexico.
96. **Universitas Philosophica.** Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Filosofía. Bogotá, Colombia.
97. **Utopía y Praxis Latinoamericana.** Universidad del Zulia. Consejo de Desarrollo Científico. Maracaibo, Venezuela.
98. **Varona.** Instituto Superior Pedagógico Enrique J. Varona. Ciudad de la Habana, Cuba.

99. **Vocês.** Universidad Intercontinental. Escuela de Teología. Tlalpan, México.
100. **Volubilis: Revista de Pensamiento.** Centro Asociado de la Uned. Melilla, Espanha.
101. **Yachay.** Universidad Católica Boliviana. Cochabamba, Bolivia.
102. **Zeitschrift fur Kritische Theorie.** Zuklampen Verlag. Luneburg, Alemanha.
103. **Zona Abierta.** Editorial Pablo Iglesias. Madrid, Espanha.

DOAÇÕES NACIONAIS

Bibliografia Brasileira de Educação

Inep/MEC

Brasília – DF

Biblioteca do Senado Federal

Brasília – DF

Biblioteca Nacional

Rio de Janeiro – RJ

CEDOC – Centro de Documentação

Recife – PE

Centro de Documentação do Pensamento Brasileiro

Salvador – BA

Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras

Brasília – DF

Library of Congress Office

Rio de Janeiro – RJ

Membros dos Conselhos Editorial e Consultivo

Sumários de Revistas Brasileiras

Fundação de Pesquisa Científica de Ribeirão Preto

Ribeirão Preto – SP

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Associação Nacional de Pós-graduação em Educação – ANPEd
(UERJ)

Rio de Janeiro – RJ

DOAÇÕES INTERNACIONAIS

Academia Colombiana de Investigacion y Cultura
Bogotá – Colômbia

Brasilien Dialog
Institut Für Brasilien Kunde
Mettingen – Alemanha

Centro de Estudios Regionales Andinos
“Bartolomé de las Casas”
Cusco – Peru

CIAFIC – Centro de Investigaciones en Antropologia Filosofica y Cultural
Buenos Aires – Argentina

FLACSO – Facultad Latinoamericana de Ciências Sociales
Buenos Aires - Argentina

Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad de Cuenca
Cuenca - Equador

IRESIE – Banco de Datos sobre Educación Iberoamericana
Coyoacán – México

Librería Editorial Salesiana S.A.
Los Teques – Venezuela

Maison des Sciences De L’homme
Paris – França

Repertoire Bibliographique de la Philosophie
Institut Supérieur de Philosophie
Louvain-la-Neuve – Bélgica

SEX – Population and Politics
Madri – Espanha

SHS/DC – Unesco Social and Human Sciences Documentation Centre
Paris – France

The Philosopher's Index
Philosopher's Information Center
Ohio – U.S.A

Universidade Nacional de Córdoba
Facultad de Filosofía y Humanidades
Córdoba – Argentina

Indexação em Repertórios

Artigos publicados em “Educação e Filosofia” são repertoriados no:

1. “Repertoire Bibliographique de la Philosophie” – Louvain, Bélgica (www.rbif.ucl.ac.be)
2. “The Philosopher’s Index”, do “Philosophy Documentation Center”- Ohio, U.S.A. (www.philinfo.org)
3. CIAFIC – “Centro de Investigaciones en Antropologia Filosofica y Cultura” - Buenos Aires, Argentina (www.ciafic.edu.ar)
4. SHS/DC – “Unesco Social and Human Sciences Documentation Centre”- Paris, França (www.portalunesco.org)
5. IRESIE – Banco de Dados sobre Educación Iberoamericana – Coyacacán, México (www.unam.mx/cesu/iresie)
6. LATINDEX – UNAM – México (www.latindex.unam.mx)
7. “Refdoc” do INIST/CNRS – Vandoeuvre-lès-Nancy, França (www.inist.fr)
8. Biblioteca Brasileira de Educação – Brasília, Brasil (www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/default.asp)
9. Sumários de Revistas Brasileiras – Ribeirão Preto, Brasil (www.sumarios.org)
10. DIADORIM – Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras – Brasília, Brasil (<http://diadorim.ibict.br/handle1/90>).
11. EDUC@ – Publicações online de educação metodologia SciELO, da Fundação Carlos Chagas – São Paulo, Brasil (<http://educa.fcc.org.br>)
12. PhilPapers Journal – Philosophical research online – Ontario, Canada (<http://philpapers.org/>)

Artikel, die in “Educação e Filosofia” erscheinen, werden aufgenommen in dem:

1. “Repertoire Bibliographique de la Philosophie” – Louvain, Bélgica (www.rbif.ucl.ac.be)
2. “The Philosopher’s Index”, do “Philosophy Documentation Center”- Ohio, U.S.A. (www.philinfo.org)
3. CIAFIC – “Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultura” - Buenos Aires, Argentina (www.ciafic.edu.ar)
4. SHS/DC – “Unesco Social and Human Sciences Documentation Centre”- Paris, França (www.portalunesco.org)
5. IRESIE – Banco de Dados sobre Educación Iberoamericana – Coyacacán, México (www.unam.mx/cesu/iresie)
6. LATINDEX – UNAM – México (www.latindex.unam.mx)
7. “Refdoc” do INIST/CNRS – Vandoeuvre-lès-Nancy, França (www.inist.fr)
8. Biblioteca Brasileira de Educação – Brasília, Brasil (www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/default.asp)
9. Sumários de Revistas Brasileiras – Ribeirão Preto, Brasil (www.sumarios.org)
10. DIADORIM – Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras – Brasília, Brasil (<http://diadorim.ibict.br/handle/1/90>).
11. 30. EDUC@ – Publicações online de educação – metodologia SciELO, da Fundação Carlos Chagas – São Paulo, Brasil (<http://educa.fcc.org.br>)
12. PhilPapers Journal – Philosophical research online – Ontario, Canada (<http://philpapers.org/>)

Articles appearing in “Educação e Filosofia” are indexed in the :

1. “Repertoire Bibliographique de la Philosophie” – Louvain, Bélgica (www.rbif.ucl.ac.be)
2. “The Philosopher’s Index”, do “Philosophy Documentation Center”- Ohio, U.S.A. (www.philinfo.org)
3. CIAFIC – “Centro de Investigaciones en Antropologia Filosofica y Cultura” - Buenos Aires, Argentina (www.ciafic.edu.ar)
4. SHS/DC – “Unesco Social and Human Sciences Documentation Centre”- Paris, França (www.portalunesco.org)
5. IRESIE – Banco de Dados sobre Educación Iberoamericana – Coyacacán, México (www.unam.mx/cesu/iresie)
6. LATINDEX – UNAM – México (www.latindex.unam.mx)
7. “Refdoc” do INIST/CNRS – Vandoeuvre-lès-Nancy, França (www.inist.fr)
8. Biblioteca Brasileira de Educação – Brasília, Brasil (www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/default.asp)
9. Sumários de Revistas Brasileiras – Ribeirão Preto, Brasil (www.sumarios.org)
10. DIADORIM – Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras – Brasília, Brasil (<http://diadorim.ibict.br/handle1/90>).
11. EDUC@ – Publicações online de educação – metodologia SciELO, da Fundação Carlos Chagas – São Paulo, Brasil (<http://educa.fcc.org.br>)
12. PhilPapers Journal – Philosophical research online – Ontario, Canada (<http://philpapers.org/>)

Articles publiés dans la revue “Educação e Filosofia” sont repertoriés dans le:

1. “Repertoire Bibliographique de la Philosophie” – Louvain, Bélgica (www.rbif.ucl.ac.be)
2. “The Philosopher’s Index”, do “Philosophy Documentation Center”- Ohio, U.S.A. (www.philinfo.org)
3. CIAFIC – “Centro de Investigaciones en Antropologia Filosófica y Cultura” - Buenos Aires, Argentina (www.ciafic.edu.ar)
4. SHS/DC – “Unesco Social and Human Sciences Documentation Centre”- Paris, França (www.portalunesco.org)
5. IRESIE – Banco de Dados sobre Educación Iberoamericana – Coyacacán, México (www.unam.mx/cesu/iresie)
6. LATINDEX – UNAM – México (www.latindex.unam.mx)
7. “Refdoc” do INIST/CNRS – Vandoeuvre-lès-Nancy, França (www.inist.fr)
8. Biblioteca Brasileira de Educação – Brasília, Brasil (www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/default.asp)
9. Sumários de Revistas Brasileiras – Ribeirão Preto, Brasil (www.sumarios.org)
10. DIADORIM – Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras – Brasília, Brasil (<http://diadorim.ibict.br/handle/1/90>).
11. EDUC@ – Publicações online de educação – metodologia SciELO, da Fundação Carlos Chagas – São Paulo, Brasil (<http://educa.fcc.org.br>)
12. PhilPapers Journal – Philosophical research online – Ontario, Canada (<http://philpapers.org/>)

NORMAS PARA ENVIO DE COLABORAÇÕES

Natureza das Colaborações

Educação e Filosofia aceita para publicação trabalhos originais de autores brasileiros e estrangeiros, desde que doutores, nas áreas de Educação e Filosofia, que serão destinados às seções de artigos, dossiês, resenhas e entrevistas. Traduções serão eventualmente solicitadas ou aceitas pelo Conselho Editorial.

Idiomas

Educação e Filosofia publica em português, alemão, espanhol, francês, inglês e italiano.

Identificação do(s) autor(es)

É obrigatória a supressão de qualquer identificação ou de qualquer forma de auto-remissão no arquivo que contém o trabalho a ser avaliado. Em arquivo separado (como documento suplementar: passo 4 do processo de submissão) deverão constar o título do trabalho, o nome completo do autor ou, quando for o caso, do autor principal e do(s) co-autor(es), com a informação da qualificação acadêmica mais alta e a descrição da instituição na qual a obteve; descrição da ocupação e vinculação profissional atual; o endereço completo para contato, conforme exemplo abaixo:

Exemplo: A Questão Paradigmática da Pesquisa em Filosofia da Educação. Antônio Gomes da Silva. Doutor em Educação: História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor de Filosofia da Educação do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia. Endereço: Rua Afonso Pena, nº 20, apto. 102, Bairro Brasil, Uberlândia, Minas Gerais. CEP:22.222.222. Telefone: (34) 3333-3333. Fax: (34) 5555-5555. E-mail:antonio.gomes@udi.com.br

Todos os autores e coautores devem ser informados e cadastrados no ato da submissão. Não são aceitas inclusões de coautoria durante o trâmite de avaliação do documento submetido.

Apresentação dos originais

A submissão será feita na página eletrônica da Revista no seguinte endereço: www.seer.ufu.br.

O texto deverá ser encaminhado sem a identificação do autor ou dos autores, feito em uma versão recente do programa Word for Windows. O texto deve ser configurado em formato A4, com entrelinhas duplo, alinhamento justificado e fonte Times New Roman, com corpo tamanho 12. Os textos deverão conter três resumos. São obrigatórios os resumos em português e em inglês; o terceiro resumo poderá ser em espanhol, em francês, em italiano ou na língua do autor. Cada resumo deverá ter no mínimo 50 e no máximo 150 palavras. Além disso, deve-se indicar de três a cinco palavras-chave nos respectivos idiomas.

Os textos deverão conter título em três idiomas; sendo obrigatórios os títulos em português e em inglês e o terceiro título no mesmo idioma do terceiro resumo.

Extensão máxima dos originais: artigos, entrevistas e traduções/30 páginas; resenhas/08 páginas.

É vedado que o autor submeta um texto concomitantemente à Revista Educação e Filosofia e a outro periódico, sob pena de não aceitação de futuras contribuições suas.

Ilustrações

As ilustrações (fotos, tabelas e gráficos), quando forem absolutamente indispensáveis, deverão ser enviados em alta resolução em documentos suplementares, preferencialmente em preto e branco, acompanhadas das respectivas legendas e fontes.

Orientações específicas para o envio de colaborações relacionadas a pesquisas envolvendo seres humanos

Os artigos que comuniquem resultado de pesquisa com conteúdo que esteja vinculado aos termos das “Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos” (Resolução 196/96, de 10 outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde) e suas normas complementares, deverão anexar à colaboração encaminhada, obrigatoriamente, o protocolo de pesquisa devidamente revisado por

Comitê de Ética em Pesquisa legalmente constituído, no qual conste o enquadramento na categoria de aprovado e, quando necessário, pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP/MS).

Quando oriundos de países estrangeiros, artigos que comuniquem resultados de pesquisa envolvendo seres humanos deverão seguir as normas quanto às questões éticas em pesquisa que vigorem no país da instituição à qual esteja vinculado o autor – ou autor principal, no caso de publicação coletiva.

Referências bibliográficas

Devem conter, no mínimo, os autores e textos citados no trabalho e ser apresentadas ao final do texto, em ordem alfabética, obedecendo às normas atualizadas da ABNT ou de outro sistema coerente e reconhecido pela comunidade científica internacional. Colaborações que não contenham as referências bibliográficas ou que as apresentem de forma incorreta não serão consideradas para exame e publicação.

Notas de Rodapé

As notas de rodapé, caso utilizadas, deverão ser numeradas e inseridas pelo Word for Windows e aparecer no pé de página.

Avaliação dos textos

Os originais serão avaliados anonimamente por especialistas, cujo parecer será comunicado imediatamente ao(s) autor(es). Os originais recusados não serão devolvidos. Todo material destinado à publicação, encaminhado e já aprovado pela revista, não mais poderá ser retirado pelo autor sem a prévia autorização do Conselho Editorial.

Direito autoral e responsabilidade legal

Os trabalhos publicados são de propriedade dos seus autores, que poderão dispor deles para posteriores publicações, sempre fazendo constar a edição original (título original, *Educação e Filosofia*, volume, nº, páginas).

Todos os artigos desta revista são de inteira responsabilidade de seus autores, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Revista ou à EDUFU.

Exemplares do (s) autor(es)

Cada trabalho publicado dará direito ao recebimento gratuito de dois exemplares do respectivo número da Revista, não sendo este quantum alterado no caso de contribuições enviadas conjuntamente por mais de um autor.

Contato

Universidade Federal de Uberlândia
Revista Educação e Filosofia
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco U, Sala 1U131
Campus Santa Mônica
38408-144 - Uberlândia - Minas Gerais – Brasil
Página na Internet: www.seer.ufu.br
Correio Eletrônico: revedfil@ufu.br
Telefone: (55) (34) 3239-4252

Exceções e casos omissos serão resolvidos pelo Conselho Editorial

NORMS FOR SUBMISSIONS

Kind of Submissions

Educação e Filosofia/ Education and Philosophy accepts for publication original works by Brazilian and foreign authors **who have a doctoral degree** in the areas of Education and Philosophy, which will be directed to the sections of articles, dossiers, reviews, translations and interviews. Translations may be requested or accepted by the Editorial Board. The journal Educação e Filosofia only receives and considers one text at a time for each author or co-author.

Languages

Education and Philosophy publishes in Portuguese, German, Spanish, French, English and Italian.

Identification of author(s)

The main electronic file should bring no identification nor indirect clues that can lead to recognition of the author(s).

In a separate electronic file – Step 4. Upload supplementary files –, contributors should give the following information: the title of the work, full name of the author or authors, with a description of profession occupation and current institutional connection, the highest academic qualification and its corresponding university, as well as complete address for contact, following the example below:

Example: The Paradigmatic Question of Research in Philosophy of Education. Antonio Gomes da Silva. Professor of Philosophy of Education in the Faculty of Education at the Federal University of Uberlândia. Doctor of Education: History and Philosophy of Education from the Pontifical Catholic University of São Paulo. Address: 20 Afonso Pena St., apt. 102, Uberlândia, Minas Gerais, Brazil. Postal Code: 22.222.222. Telephone: (34) 3333-3333. Fax: (34) 5555-5555. E-mail: antonio.gomes@udi.com.br

All authors and co-authors should be informed and registered at the time of submission. Inclusions of co-authoring are not accepted during the evaluation procedure of the submitted document.

Presentation of originals

Material for publication should be sent by electronic means in the site www.seer.ufu.br.

The main file should contain only the originals, with no identification of the author or authors. The text must be presented in a recent version of the program *Word for Windows* and configured as A4 paper page size, double-spaced, justified margins and type font size 12.

The texts should bring three summaries: two of them must be written in Portuguese and English; a third one may use French, Spanish or any other which is the text's original language. Each summary should have a minimum of 50 and a maximum of 150 words. Authors should also provide from three to five key-words in the original language and also their corresponding translations into the other two languages of the referred summaries. And the same is expected for titles, which should be sent to us in those three languages already adopted.

Originals should have a maximum extension of: 30 pages for articles, interviews and translations; 8 pages for reviews.

It is prohibited for an author to submit a text to *Revista Educação e Filosofia* and to another periodical at the same time under penalty of non-acceptance of future contributions.

Illustrations

Illustrations (photos, tables and graphs), when absolutely indispensable, should be of good quality, preferentially in black and white, accompanied by respective captions.

Ethics and research with human beings

Foreign contributors who bring results of their own researches in which human beings had been employed are expected to follow the norms and regulations concerning research ethics of the country where they work and live in. In the case of collective papers, this stand for the main author.

Bibliographic references

Should contain at least the authors and texts cited in the work and presented at the end of the text in alphabetical order, following the current norms of ABNT or other coherent system recognized by the international scientific community. Collaborations that do not contain

such bibliographical references or that present them in an incorrect form will not be considered for examination and publication.

Footnotes

Footnotes, when used, should be numbered and inserted by *Word for Windows* and appear at the foot of the page.

Evaluation of texts

Originals will be evaluated anonymously by specialists, whose judgment will be immediately communicated to the author(s). Rejected originals will not be returned. All material destined for publication delivered and already approved by the magazine, will not be able to be withdrawn by the author without previous authorization by the Editorial Board.

Copyright and legal responsibility

The authors appearing in **Education and Philosophy** are the owners of their copyrights and are allowed to publish the same texts in another journal, under the condition of mentioning the reference to our original issue. Our Journal and its publisher are exempt of legal responsibility for the content of the texts, which falls to the author(s).

Complementary issues

Contributors will receive free of charge two copies for each issue containing their article. This amount of free copies is the same when two or more persons figure as co-authors of one text.

Contacts

Originals should be delivered by mail to:
Universidade Federal de Uberlândia
Revista Educação e Filosofia
Caixa Postal 593
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco U, Sala 1U131 - campus Santa Mônica
Bairro Santa Mônica 38408-144 - Uberlândia - Minas Gerais - Brasil
Internet page: www.seer.ufu.br E-mail: revedfil@ufu.br Telephone:
(55) (34) 3239-4252

Exceptional situations and omissions will be decided by the Editorial Board

NORMES POUR ENVOYER DES COLLABORATIONS.

Nature des collaborations

La Revue Éducation et Philosophie accepte pour publication des travaux originaux d’auteurs brésiliens et étrangers, docteurs, dans les domaines de l’éducation et de la philosophie sous forme d’articles, des dossiers, des critiques, des traductions et d’interviews. Le comité de rédaction, accepte ou demande, éventuellement, des traductions. La revue *Educação e Filosofia* ne reçoit et ne traite qu’un seul texte par auteur ou co-auteur à la fois.

Idiomes

La Revue Éducation et Philosophie publie en portugais, en allemand, en espagnol, en français, en anglais et en italien.

L’Identification de l’auteur(s)

Le travail qui devra être évalué ne doit contenir aucune mention **de l’auteur** de manière directe ou indirecte (auto-référence dans les fichiers joints ou archives envoyées).

A l’étape quatre du processus d’inscription, l’auteur devra présenter un document supplémentaire (à part), en précisant le titre de l’article ainsi que le nom et prénom de l’auteur principal et/ou des éventuels coauteurs de cette contribution décrivant son *status* professionnel, son adresse (pour l’éventuel contact) et les renseignements relatifs à la qualification académique la plus haute constant le nom de l’institution ayant délivré son diplôme.

On cite par exemple:

La Question paradigmatique de la recherche en philosophie de l’éducation -

Monsieur Antonio GOMES DA SILVA – professeur de philosophie de l’éducation du cours de pédagogie de l’Université de Parisdocteur en philosophie de l’Éducation par l’Université de Paris IV – Paris- Fr.
Adresse complète: 22, Rue d’Alsace - 25000 Besançon – FRANCE.

Téléphone: fixe: 0033-03.81.44.11.52 – portable – 0033.6.87.88.12.10
– Fax – 0033. 03.44.52.52.66
adresse mail : antonio.gomes@gmail.com.

Tous les auteurs et co-auteurs doivent être informés et enregistrés au moment de la soumission. Inclusions d'coauteurs ne sont pas acceptées lors de la procédure d'évaluation du document présenté.

Présentation des originaux

L'envoi des textes se fait à l'adresse de la Revue Éducation et Philosophie : www.seer.ufu.br.

Le texte doit être envoyé sans l'identification de l'auteur saisi en version récente du logiciel WORD FOR WINDOWS.

Le texte doit être présenté en format, A-4, en double interligne, justifié, et taille de police 12.

Le texte soumis doit être accompagné de trois résumés: le premier en portugais, le second en anglais, le troisième soit en espagnol, soit en français, soit dans la langue de l'auteur. Chaque résumé doit contenir entre 50 et 150 mots, et indiquer 3 à 5 mots-clés.

Le texte doit être précédé par le titre en trois langues: en portugais, en anglais, et dans la langue du troisième résumé.

La longueur maximale des travaux (des articles, des entretiens, et des traductions) est limitée à 30 pages; les comptes rendus à 8 pages.

La Revue Education et Philosophie exige exclusivité pour l'évaluation des travaux que lui sont présentés. L'auteur ne doit pas, à la fois, les envoyer à un autre périodique. S'il y a irrespect à cette norme, la Revue Education et Philosophie n'acceptera plus de contributions de cet auteur.

Illustrations

Les illustrations (photos, tableaux et graphiques), si elles sont absolument indispensables, devront être de très bonne qualité, de préférence, en noir et blanc et accompagnées des sous titres et légendes.

Orientations spécifiques pour envoyer des collaborations concernant des recherches sur les « êtres humains. »

Les articles de recherche en provenance des pays étrangers qui communiquent des conclusions à propos des êtres humains, devront respecter les normes étiques en vigueur du pays où se situe l'institution à laquelle les chercheurs sont rattachés. Cet engagement moral concerne l'auteur de l'article ou, l'auteur principal, dans le cas d'une publication collective

Références bibliographiques

Les références bibliographiques devront contenir, au minimum, les noms des auteurs et des textes cités dans le travail. Ces données devront être présentées à la fin du travail, par ordre alphabétique, obéissant aux normes en vigueur de l'ABNT ou d'un autre système cohérent et reconnu par la communauté scientifique internationale.

Notes de bas de page

Les notes doivent apparaître en bas de la page et être numérotées et mises à jour par WORDS FOR WINDOWS.

Évaluation des textes

Les textes seront évalués, anonymement, par des spécialistes dont le rapport sera, immédiatement, communiqué à ou aux auteur(s).

Les originaux refusés ne seront pas rendus aux auteurs. Le matériel déjà envoyé, étant approuvé pour publication dans la Revue, ne pourra pas être retiré sans l'autorisation du Conseil d'édition de la Revue.

Droits d'auteur

Les travaux publiés restent la propriété des auteurs: pour de futures publications ou citations de ce travail il faudra, nécessairement, citer l'édition de la Revue *Éducation et Philosophie* en indiquant le titre original, le numéro de la revue et les pages.

L'auteur ou/ et des coauteurs se responsabilisent totalement pour le contenu de leurs articles. En cas litigieux, la Revue et L'Edufu n'y répondent aucunement.

Exemplaires des auteurs

Chaque travail publié donnera droit à deux exemplaires du numéro respectif de la revue *Éducation et Philosophie* indépendamment du nombre d'auteurs.

Contact

Université Fédérale d'Uberlândia

Revue *Éducation et Philosophie*

Boîte Postale – 593

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco U, Sala 1U131

campus Santa Mônica – Bairro Santa Mônica

38408-144 - Uberlândia - Minas Gerais – Brasil

Page sur L' Internet: www.seer.ufu.br

Adresse électronique: revedfil@ufu.br

Téléphone: (55) (34) 3239-4252

Les exceptions seront considérées et résolues par le Conseil d'Édition.

REVISTA EDUCAÇÃO E FILOSOFIA

PROPOSTA DE ASSINATURA DE REVISTAS PARA O(S) ANO(S) 201__ A 201__

NOME:.....CPF:.....

ENDEREÇO:.....

CIDADE:..... CEP:.....UF:.....

TELEFONES:..... E-mail.....

INSTITUIÇÃO À QUAL ESTÁ VINCULADO(A):

FUNÇÃO EXERCIDA:.....

FORMA DE PAGAMENTO: via GRU - Guia de Recolhimento da União

Link para emissão de GRU's referentes a pagamentos de assinaturas da revista Educação e Filosofia da UFU:
http://www.gru.ufu.br/gru_simples.php?codigo_favorecido=154043&gestao=15260&codigo_recolhimento=28818-7&nro_referencia=2001

Ou pode ser gerada no site: [www.ufu.br / Serviços UFU / GRU / SERV COMERC LIVROS, PERIOD, MAT ESC ED E PUBLIC / VENDA REVISTA EDUCAÇÃO E FILOSOFIA](http://www.ufu.br/ServiçosUFU/GRU/SERVCOMERC/LIVROS,PERIOD,MAT,ESC,ED,E,PUBLIC/VENDA/REVISTA/EDUCAÇÃO/E/FILOSOFIA).

1 ano - 2 n^{os} R\$25,00 e ganhe 2 cortesias

2 anos - 4 n^{os} R\$40,00 e ganhe 4 cortesias

Esta proposta só terá validade de termo de assinatura após a comprovação do pagamento da GRU.

Marque os exemplares de seu pedido: n^o avulsos de edições anteriores, assinatura (edição atual e futuras)

Venda avulsa: R\$15,00 cada exemplar a partir do número 41 / R\$10,00 cada exemplar anterior ao número 41

| NÚMERO | QT. | SUB-TOTAL |
|--------|----------------|-----------|
| 01 | Ediç. esgotada | |
| 02 | Ediç. esgotada | |
| 03 | Ediç. esgotada | |
| 04 | Ediç. esgotada | |
| 05/06 | Ediç. esgotada | |
| 07 | Ediç. esgotada | |
| 08 | | |
| 09 | | |
| 10/11 | | |
| 12 | | |
| 13 | | |
| 14 | | |
| 15 | | |
| 16 | | |
| 17 | | |
| 18 | | |
| 19 | | |
| 20 | | |

| NÚMERO | QT. | SUB-TOTAL |
|----------|----------------|-----------|
| 21/22 | Ediç. esgotada | |
| 23 | Ediç. esgotada | |
| 24 | Ediç. esgotada | |
| 25 | | |
| 26 | Ediç. esgotada | |
| 27/28 | | |
| 29 | | |
| 30 | | |
| 31 | | |
| 32 | | |
| 33 | | |
| 34 | | |
| 35/36 | | |
| Esp.v.18 | | |
| 37 | | |
| 38 | | |
| 39 | | |
| 40 | | |

| NÚMERO | QT. | SUB-TOTAL |
|----------|----------------|-----------|
| 41 | | |
| 42 | | |
| 43 | | |
| 44 | | |
| 45 | | |
| 46 | | |
| 47 | | |
| 48 | | |
| 49 | | |
| 50 | | |
| Esp.v.25 | | |
| 51 | | |
| 52 | | |
| Esp.v.26 | Ediç. esgotada | |
| 53 | | |
| 54 | | |
| Esp.v.27 | | |
| 55 | | |

| NÚMERO | QT. | SUB-TOTAL |
|----------|----------------|-----------|
| 56 | | |
| Esp.v.28 | | |
| 57 | Ediç. esgotada | |
| 58 | Ediç. esgotada | |
| Esp.v.29 | Ediç. esgotada | |
| 59 | | |
| 60 | | |
| Esp.v.30 | | |
| 61 | | |
| 62 | | |
| Esp.v.31 | | |
| 63 | | |
| 64 | | |
| Esp.v.32 | | |
| 65 | | |
| 66 | | |
| Esp.v.33 | | |

VALOR TOTAL DO PEDIDO: R\$ _____ Data da assinatura: ____/____/____

Volume(s) assinado(s): _____ Ano(s): _____ Exemplares de cortesia: _____

Assinante: _____ Revista Educ. e Filos. _____

Importante: Após o pagamento bancário favor nos enviar o comprovante por email ou pessoalmente na secretaria da Revista.

Dossiê Marion

Apresentação

Wojciech Starzynski

Alexandre Guimarães Tadeu de Soares

Doubler la métaphysique

Jean-Luc Marion

« L'œuvre à refaire » Portrait de René Descartes en Jean-Luc Marion

Camille Riquier

Doação e Ser

Martina Korelc

Do cogito tácito à carne: Merleau-Ponty e a “sucessão” do “sujeito”

Claudinei Aparecido de Freitas da Silva

Sobre a ipseidade: Marion leitor de Levinas

Marcelo Fabri

Note sul contributo di Jean-Luc Marion intorno al concetto di philosophia prima fra Descartes e la Scolastica

Igor Agostini

Deus sem Ser e Ser divino

Rubens Garcia Nunes Sobrinho

L'amour érotique comme paradigme de l'expérience d'autrui: Michel Henry et Jean-Luc Marion

Wojciech Starzyński

Dossiê Retórica e Educação

Apresentação

Marcus Vinicius da Cunha

Paideia sofista: a retórica na formação do cidadão democrático

Tatiane da Silva

The rhetoric of hope: integrating rhetorical practice into the pedagogy of Paulo Freire

Nathan Cric

Linguagem e acordos linguísticos em Aristóteles: contribuições para uma educação artística, poética e retórica

Erika Natacha Fernandes de Andrade

Marcus Vinicius da Cunha

Quando o mundo se tornou um labirinto aberto

Márcio Silveira Lemgruber

Aprendizagem escolar e formação ética: uma abordagem retórica

Renato José de Oliveira

Para uma teoria da ação social

Tarso Bonilha Mazzotti

Análise retórica de narrativas memorialísticas

Roberta Aline Sbrana

As paixões no discurso educacional de Cecília Meireles

Aline Vieira de Souza-Barbieri