



MISCELÂNEOS

Fermentario N. 8 (2014)
ISSN 1688 6151

Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Universidad de la República. www.fhuce.edu.uy

Faculdade de Educação, UNICAMP. www.fe.unicamp.br

Cartas, conselhos e conversação em Montaigne¹

Maria Cristina Theobaldo²

Resumo

Nos *Ensaio*s, a partir da crítica ao pedantismo, vislumbramos a moldura filosófica e os meios pedagógicos concernentes a uma nova maneira de educar para a vida ativa: são conselhos, conversas, cartas, que em maneira própria, revelam o teor ético da formação indicada por Montaigne.

Palavras chave: Conversação; Ética; Pedantismo.

Abstract

In the *Essays*, from the criticism of pedantry, we glimpse the philosophical framework and the pedagogical means relating to a new way of educating for an active life: they

¹ Este texto compartilha parte da fala apresentada no XVIII Simpósio de Filosofia Moderna e Contemporânea da Unioeste, realizado entre 21 e 24 de outubro de 2013, na cidade de Toledo/PR. Agradeço à Andrea Diaz Cenis a oportunidade de continuar aqui a conversa iniciada naquela oportunidade.

² Professora adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso. Tem experiência de docência e pesquisa na área de Filosofia, com ênfase em História da Filosofia Moderna, História da Filosofia da Renascença e Ensino de Filosofia na Educação Básica.

are advices, conversations, letters, which, in their own way, reveal the ethical content of the formation indicated by Montaigne.

Keywords: Conversation; Ethics; Pedantry.

Resumen

En los *Ensayos*, a partir de la crítica a la pedantería, vislumbramos el marco filosófico y medios pedagógicos relativo a una nueva forma de educar para la vida activa: son consejos, conversaciones, cartas, que, a su manera, revelan el contenido ético de la formación indicada por Montaigne.

Palabras-clave: La conversación; La ética; La pedantería.

1. Nota sobre a tópica da educação em Montaigne

Há, nos *Ensaio*s, um conjunto de capítulos denominados ensaios pedagógicos: “Do pedantismo”; “Da educação das crianças”; “Da afeição dos pais pelos filhos”; “Dos livros”; “Da semelhança dos filhos com os pais”; “Da presunção e Da arte da conversação”. Contudo, em nenhum deles encontramos uma agenda curricular ou uma didática a constituírem um projeto pedagógico sistematizado; antes, a tônica desses escritos consiste em retratar o mestre de perfil adequado para proporcionar as condições do que julga ser uma formação para a vida ativa – o mestre de cabeça bem feita – e em circunscrever os meios para se atingir tal formação (Grandero, 1983: p. 23). Principalmente nos capítulos “Da educação das crianças”, “Do pedantismo” e “Da arte da conversação” se evidenciam a crítica e o distanciamento da proposta educacional humanista do Renascimento e da formação moral circunscrita ao viés religioso. Além da ausência da sistematização pedagógica e da ênfase na crítica, o que podemos encontrar nos capítulos pedagógicos dos *Ensaio*s?

Da literatura do comentário destacamos: a. Compayré ressalta o enfoque moral da “pedagogia” de Montaigne: “uma escola do senso comum, que subordina a instrução à educação, a memória ao julgamento, a ciência à consciência e todos os estudos ao ensino da ética.” (Compayré, 1908: p. 23). b. Durkheim assinala o caráter prático e cético da proposta montaigneana, situando-a numa posição intermediária entre Erasmo e Rabelais. Segundo Durkheim, Montaigne apresenta forte crítica à educação de seu tempo no que diz respeito à erudição e ao ensino das ciências, o que o aproximaria de um “nihilismo pedagógico” por desacreditar das “produções da civilização” e investir numa educação prática, apoiada em um “*sens naturel*” e direcionada para o cotidiano em detrimento das letras e do conhecimento sistematizado (Durkheim, 1938: p. 40). c. Dos comentadores mais recentes, temos J. Chateau, que apresenta um panorama amplo da questão educacional em Montaigne, cujo objetivo é apreender o homem em sua moralidade e diversidade através de um olhar filosófico sobre a educação (Chateau, 1971: p. 272s). d. Hubert Vincent compreende a proposta montaigneana pela via de uma educação para a formação do julgamento, sua interpretação parte das críticas ao pedantismo e se desenvolve no sentido de valorizar o exercício do julgamento (Vincent, 1997).

De nossa parte, procuramos evitar arranjos que emoldurem a perspectiva educacional dos *Ensaïos* em formatos restritivos: educação aristocrática, pedagogia do individualismo, educação apolítica e ou proposta de feição autobiográfica³. Preferimos a abordagem que inscreve o tema da educação no plano filosófico do conjunto dos *Ensaïos*; em outras palavras, a tópicada educacional em Montaigne adquire projeção e só pode ser plenamente apreendida na capilaridade das referências aos Antigos e na perspectiva ética presentes nos *Ensaïos*.

2. Crítica

Montaigne é um humanista e também um crítico do humanismo de seu tempo⁴; a repercussão entre estes dois polos é flagrante no profundo conhecimento que demonstra da tradição clássica, e também na singular crítica que apresenta a propósito do tratamento que o próprio humanismo constrói dessa tradição. Com a educação não é diferente, seu ponto de vista a respeito do tema se constitui à medida que recusa a adesão incondicional da cultura erudita protagonizada humanista típico. Nos *Ensaïos* está ausente qualquer comprometimento com as verdades sustentadas pelas ciências, pelas doutrinas e suas autoridades; Montaigne afirma procurar tão somente defender seus “sentimentos” e “opiniões”, crenças que lhe são significativas a partir da experiência pessoal, “algo em que acredito e não como algo em que se deva acreditar” (Montaigne, 2002, Livro I, 26: p. 221). Confirmando a opção em apresentar suas opiniões pessoais, se aferra a relutância em aquiescer às certezas da pedagogia que, no passo seguinte, se ampliará na crítica aos preceptores de “cabeça cheia”⁵ (Idem, Livro I, 26: p. 224) e ao tipo de ensino que praticam. A base desta crítica reside no modo como se processa o ensino praticado pelos pedantes,

³ Conferir Abbagnano (1995: p. 232); Cambi (1999: p. 59); Nunes, Ruy A. da Costa (1980: p. 166); Eby, F. História da Educação Moderna. (1962: p. 89).

⁴ O humanismo e o humanista do Renascimento são de difícil enquadramento. De modo geral, o humanismo renascentista engloba o profissional ligado aos *studia humanitatis* (retórica, gramática, filosofia, história, poesia), e também a perspectiva cultural relacionada aos estudos e debates em torno da filosofia, da política, das artes, da economia, das ciências. Segundo Garin, uma característica relevante entre os humanistas consiste na ênfase sobre as questões práticas e o agir no mundo, o que os distingue dos estudos “contemplativos” dos medievais. Conferir Garin (1996), Brandão, C. A. L (2000). Sobre a crítica de Montaigne ao humanismo, ver Cardoso, S. (2010).

⁵ Montaigne contrapõe o professor de cabeça cheia, aquele de cultura livresca, ao de cabeça bem feita, o que tem conhecimento e sabe transmiti-lo de maneira favorável à formação do caráter e ao exercício do julgamento.

caracterizado pela intensa valorização da retórica e pelo conservadorismo no ensino dos clássicos gregos e latinos. Em termos de procedimentos, a crítica recai sobre a ênfase na memória e na imitação servil. Aos olhos de Montaigne, a vida escolar parece pouco estimulante para o estudante e pouco eficiente quando se pretende uma formação voltada para o agir e para os aspectos práticos da vida.

Em alternativa diversa daquela proposta pela educação convencional, Montaigne propõe uma abordagem pedagógica esteada em dois expedientes bastante originais - o contraexemplo e a conversação. No capítulo “Da arte da conversação” afirma que alguns, como ele próprio, encontram instrução no discordante e na oposição: “[...] Sendo pouco ensinado pelos bons exemplos, sirvo-me dos maus, cuja aula é habitual” (Montaigne, 2001, Livro III, 8: p. 205). Ainda neste mesmo capítulo, um pouco mais à frente, a conversação é apresentada como um dos mais adequados e naturais meios para o aprendizado: “O estudo dos livros é um movimento lânguido e fraco que não aquece, ao passo que a conversação ensina e exercita de um só golpe.” (Idem, Livro III, 8: p. 206). A conversa estimula a alma ao movimentar-se por “rivalidades” e “contendas”, nas quais as contradições dos julgamentos são exercitadas e postas a prova, que ao final, resultam em instrução⁶. Existe, portanto, um aprendizado gerado a partir da fricção das opiniões, do estranhamento e, no limite, até no entrever do errôneo e da tolice: “Diariamente o comportamento tolo de alguém adverte-me e me previne.” (Idem, Livro III, 8: p. 205).

E quem são os tolos que deixam suas lições nos contraexemplos? Os tolos, diz Montaigne, protagonizam suas tolices em variados cenários: na lida doméstica, nos colégios e na convivência em sociedade. Além das tolices triviais e, por decorrência, as lições às avessas recebidas diariamente, existem os tolos togados, os dogmáticos de todo tipo – supersticiosos, eruditos, gramáticos. E, ainda, existem os tolos diretamente envolvidos com a educação, pedantes que ensinam saberes de utilidade duvidosa para vida ativa.

⁶ Montaigne insiste na conversa como embate que alimenta a reflexão pela contraposição de idéias instigantes e geradoras de novos argumentos. Os consensos são menos produtivos e interessantes, pois desanimam, tornam a conversa “mole”. A boa conversação é enfrentamento de posições no campo das probabilidades mais que o acirramento de “verdades”. Os interlocutores de uma conversação ordenada, apropriada, são generosos e sinceros nesta batalha intelectual, sabem recuar frente ao argumento razoável do contestador; o que indiretamente sugere que o dogmático e o tolo, por não abrirem mão de suas posições, não são bons debatedores.

Porém, uma educação pelo contraexemplo não é suficiente. No capítulo “Da educação das crianças” (Montaigne, 2002, Livro I, 26) são anunciadas as atitudes que barram as inépcias e tolices pedagógicas: distância da erudição livresca, atenção para não cair na armadilha do ensino fácil das ciências, cuidado para não transformar o ensino das Letras em mera verborragia, distanciamento do pernicioso autoritarismo que só projeta terror e desprezo pelo estudo. No capítulo “Do pedantismo” o professor tolo é detalhadamente retratado; ali Montaigne se pergunta como alguém que sabe tanto sobre tantas coisas pode ser incapaz de reflexão e de autocorreção (Idem, Livro I, 25: p. 200). A resposta estaria no excesso de estudos? Não. A questão não se resolve na quantidade de conhecimentos e sim naquilo que nos parece ser o núcleo da formação: o resultado moral que os ensinamentos provocam; é este o mote fundamental entre o que vale a pena ser ensinado e o que é mera tolice.

Mas se ele [o homem sábio] se tornou melhor ou mais ponderado, isso era o principal e é o que fica por último. Seria preciso perguntar quem sabe melhor, e não quem sabe mais. [...] assim nossos pedagogos vão catando a ciência nos livros e mal a acomodam na beira dos lábios, para simplesmente vomitá-la e lançá-la ao vento. (Idem, Livro I, 25: p. 203)

É tolice tão somente recitar os clássicos, “um papagaio falaria igualmente bem”, sem absorver e “digerir” as sábias palavras dos Antigos. A metáfora digestão corresponde ao movimento pessoal de interiorização e de construção de significados: a repetição rasa do que é ensinado não constitui aprendizado, pois não implica na incorporação e resignificação das matérias ensinadas. A digestão, ao contrário, é o processo ativo e exclusivo de quem aprende, sem ela não há assimilação e reflexão, não há aprendizado e, conseqüentemente, não há transposição para a prática: “Que ele [o preceptor] lhe peça contas não apenas das palavras de sua lição mas sim do sentido e da substância, e que julgue sobre o benefício que tiver feito não pelo testemunho de sua memória e sim pelo de sua vida.” (Idem, Livro I, 26: p. 225). Os saberes, enquanto continuarem a ser do outro, seja de Aristóteles, do homem sábio ou do homem comum, pouco valem, pois não

são capazes de nutrir e muito menos transformar para melhor aquele que busca aprender. Só ocorre educação, só se engendra o aprendizado quando opiniões e conhecimentos alheios se fizerem próprios (Idem, Livro I, 25: p. 205), alçando um passo à frente da lição, do exemplo apresentado, da experiência imediata; trata-se de adquirir matéria prima para a exercitação do julgamento, para a escolha e para a ação.

3. Cartas, conselhos e conversas

Dois dos capítulos pedagógicos dos *Ensaio*s são cartas⁷ (Idem, Livro I, 26 e Montaigne, 2000, Livro II, 37), gênero textual do qual Montaigne tem interesse e bastante proximidade, seja pela leitura das *Cartas a Lucílio*, de Sêneca⁸, seja pela sua coleção de epístolas italianas ou mesmo em razão da influência de Erasmo. Em Sêneca a conversa – *sermo* - é entendida como um gênero discursivo próximo à arte epistolar, que integra o ofício do filósofo (1991, Carta 38). Já para Cícero, o *sermo* refere-se às conversas privadas, às disputas espontâneas, ao *otium*, em oposição ao discurso político e jurídico - a *contentio* (1999, 1, 132). O *sermo* contrapõe-se a *contentio* menos pela relação entre conversa e eloquência e mais pela tensão e pelo tom de confrontação presentes no discurso (mesmo que este não implique na presença de um interlocutor). Em Erasmo, a “arte de escrever cartas” é parte do aprendizado da retórica; constituem, além de um modo de expressão privado relacionado às conveniências da civilidade, instrumento de ação política e doutrinação religiosa (Shibata, 2007).

Ao escrever cartas, Montaigne estrategicamente alia uma escrita simples e sem rodeios ao tom de conversa privada peculiar das missivas⁹. A intenção de mobilizar no leitor a sensação de familiaridade e cumplicidade de opiniões e afetos já está anunciada na “Advertência ao leitor”, texto de abertura do Livro I dos *Ensaio*s, e reafirmada no capítulo 40, “Considerações sobre Cícero”, do mesmo volume: “[...] E teria adotado mais facilmente essa forma [carta] de publicar minhas elucubrações

⁷ No humanismo renascentista a conversação entre ausentes (as cartas) constitui um gênero utilizado para os mais variados assuntos: ética, política, ciências, filosofia. Conferir em Santos, Marcos M. dos (1999). Ver Os deveres, de Cícero (1999).

⁸ Sobre a presença de Sêneca nos Ensaio

s, ver L. Eva (1985).

⁹ Conferir em Burke (1985: p. 82ss) e Demonet (1988: p. 79-94).

se tivesse a quem falar.”, e um pouco mais à frente, “Tenho por natureza um estilo familiar e privado, mas com uma forma toda minha inapta para os contactos públicos, como em todas as formas é minha linguagem: demasiado densa, desordenada, entrecortada, pessoal [...]” (Idem, Livro I, 40: p. 375-376).

O capítulo “Da educação das crianças” é uma carta à Sra. Diane de Foix e o “Da semelhança dos filhos com os pais” à Sra. Duras. Nestes dois capítulos a preferência em escrever cartas não nos parece fortuita por pelo menos três motivos caros aos assuntos referentes à educação: acolhe um gênero textual tradicional nas orientações morais e pedagógicas, permite a conversa entre interlocutores distantes e, ainda, comporta o propósito da exposição de posições pessoais (e não de um especialista) de forma também pessoal (sem artifícios) aos amigos. Montaigne completa: “Teria sido mais atento e mais firme tendo um endereço forte e amigo do que sou voltando-me para as muitas faces de uma multidão. E ou muito me engano ou me teria saído melhor.” (Idem, Livro I, 40: p. 376). A disposição dos argumentos numa carta admite, implicitamente, o recurso às recomendações e advertências transmitidas em discursos simples e sem reverências (Rigolot, 1988: p. 82), assemelhados das conversas de boa fé entre amigos, destituídos de prescrição especializada e amparados por julgamentos e experiências particulares.

Sobretudo, o expediente das cartas desenha movimentos importantes no tratamento dedicado ao tema da educação nos *Ensaio*s. O primeiro deles diz respeito à “maneira” escolhida para a exposição dos argumentos educacionais, e o segundo sugere a “maneira” mais adequada ao próprio ensino: trata-se de conversas, e não doutrinas, entre aqueles que nos são próximos; são aconselhamentos, e não preleções, entre e para amigos. Na conversação por cartas, ao construir o vínculo entre a palavra do amigo e a maneira de argumentar tradicionalmente considerada instrutiva (*sermo*), Montaigne sela em definitivo seu afastamento do tom professoral e pouco afeito aos propósitos do aconselhamento e do ensino.

No capítulo “Da arte da Conversação” encontramos duas passagens nessa direção. Na primeira delas, um comentário sobre as conversas tolas e sobre a tolice, se conclui que a tolice não encontra remédio no simples aviso ou mesmo na intimidação, daí a dificuldade em corrigir o tolo: “[...] A tolice e o desregulamento [*desreglement*] de senso não são algo que se cure num lance de advertência

[*advertissement*].” O tolo resiste ao aconselhamento (Montaigne, 2001, Livro III, 8: p. 228). Ademais, o aprendizado e a formação são considerados processos exigentes em tempo e empenho, dificilmente podem ser alcançados de modo imediato e, principalmente, nunca atingem o senso destemperado do tolo – a dedicação demandada para o aprendizado não está disponível ao tolo e nem é disponibilizada por ele. Por outro lado, o aconselhamento e o ensino são prerrogativas endereçadas aos amigos, para os quais se reserva tempo, paciência e companhia: “Devemos aos nossos esse cuidado e essa assiduidade de correção e instrução [...]” (Idem, Livro III, 8: p. 228).

Em outra passagem do “Da arte da conversação”, após descartar a conversa com o tolo, são enunciadas as características do debatedor que instrui: espírito vigoroso, honesto e amigo. O amigo dispensa as formalidades sociais e lisonjas, aceita provocações, é flexível porque é aberto a autocorreção, aponta erros e reconhece os próprios¹⁰. Está no discurso do amigo, interlocutor capaz de conduzir uma conversa ordenadamente, com habilidade intelectual e firmeza moral, o potencial instrutivo da conversação. Montaigne comenta sobre suas conversas mais caras, aquelas com os “homens honestos e de talento” [*honnestes et habiles*]:

[...] todos os assuntos são-me iguais, não me importa que não haja nelas [conversas] peso nem profundidade: a graça e a pertinência estão sempre presentes; tudo está impregnado de um julgamento maduro e firme, e mesclado de bondade, franqueza, alegria e amizade. (Idem, Livro III, 3: p. 57)

Importa menos o assunto, o relevante é a maneira como a conversação é conduzida: a boa conversa se faz pela conjugação entre a pertinência das razões apresentadas e as virtudes de caráter do interlocutor. Ainda mais significativa é a transformação moral que a boa conversa opera nos interlocutores: na maneira de condução do discurso está expresso o caráter de quem fala¹¹. Em síntese, “O

¹⁰ Plutarco, que Montaigne frequenta com assiduidade, já caracterizava o amigo como aquele que ensina e corrige, que aponta falhas e enganosa.

¹¹ Conferir também em Sêneca: “onde ele afirma como preceito a necessidade de um discurso digno provir da interioridade da alma, plena de vigor sob o cultivo da virtude”. (1991, Carta 114).

verdadeiro espelho de nossos discursos é o curso de nossas vidas” (Montaigne, 2002, Livro I, 26: p. 251).

4. Simples e espontâneo

À opção pelas conversas com amigos (por carta ou em companhia), somam nos *Ensaíos* outros tantos sinais indicativos de uma educação que tem seu núcleo na ética. Sabemos das suspeitas em relação à utilidade do ensino das ciências, uma vez que resultam em conhecimentos duvidosos e de aplicação prática contestável, podem, por isso, ficar para “depois que lhe tiverem dito o que é próprio para fazê-lo mais sábio e melhor” (Idem, Livro I, 26: p. 239). Em detrimento das ciências, a prioridade recai sobre o ensino da filosofia, considerada o alicerce da educação moral:

[...] o que é saber e ignorar, qual deve ser o objetivo do estudo; o que é coragem, temperança e justiça; qual a diferença entre a ambição e a avareza, a servidão e a submissão, a licenciosidade e a liberdade; por quais marcas se conhece o verdadeiro e sólido contentamento; até onde é preciso temer a morte, a dor e a desonra [...] quais impulsos nos movem, e a causa de tão diversas agitações em nós. [...] Entre as artes liberais, comecemos pela arte que nos faz livre. (Idem, Livro I, 26: p. 237-238)

Contudo, a ascendência dos estudos de filosofia moral não se faz sem o questionamento da primazia do ensino das Letras, criticado pelo excesso de formalismo, pelo demasiado tempo empreendido nos estudos de gramática que, ao final, resvalam em pedantismo: “Tudo o que lhe reconheceis de proveito é que seu latim e seu grego o tornaram mais orgulhoso e mais arrogante [...] Devia trazer repleta a alma e a traz empolada apenas; e somente inchou-a, em vez de ampliá-la” (Idem, Livro I, 25: p. 206-207). Particularmente no trato com as palavras, Montaigne está ciente de que com o auxílio da retórica tudo se pode dizer e a quase todos convencer; com ela qualquer argumento está sujeito à torções e ao esvaziamento,

por isso ser imprescindível no transcorrer da formação se pedir “contas [ao pupilo] não apenas das palavras de sua lição mas sim do sentido e da substância, e que julgue sobre o benefício que tiver feito não pelo testemunho de sua memória e sim pelo de sua vida.” (Idem, Livro I, 26: p. 225).

A retórica imprime uma ordenação artificial à composição discursiva que altera o ritmo peculiar do debate e constrange a elaboração dos sentidos e dos juízos. Em oposição à artificialidade da retórica, Montaigne sugere a predominância do ritmo próprio das conversações, um “meio natural, de um entendimento sadio.” (Montaigne, 2001, Livro III, 8: p. 211). Existe, portanto, oposta à ordem artificial da retórica, uma ordem natural e apropriada para a conversação instrutiva, marcada pela clareza e desembaraço na exposição das ideias e pela fruição natural das palavras: “Ouço pessoas que se desculparam por não conseguirem expressar-se, e dão a impressão de que tem a cabeça cheia de muitas belas coisas, mas que, por falta de eloquência, não as conseguem divulgar: isso é mistificação.” (Idem, Livro I, 26: p. 252). O bem dizer eloquente (exercitação da linguagem) não é o mesmo que o bem pensar (exercitação da alma) (Idem, Livro I, 26: p. 258)¹²; a “força” e os “nervos” expressos numa fala robusta derivam do trabalho do pensamento, da trama de resignificações em benefício de uma autenticidade reflexiva; da eloquência só se consegue “adornos” emprestados, ostentação professoral.

Todavia, existe outra face da retórica, tão tradicional quanto aquela veementemente repudiada, que se faz presente no projeto educacional montaigneano. A crítica em torno do papel e da abrangência da retórica no processo formativo diz respeito mais à dimensão que assume e aos valores que preconiza do que propriamente ao seu banimento definitivo. O alertar para a ordem natural da conversação, recomendando ritmo ao discurso e sublinhando o tipo de comportamento a ser seguido, adentra as fronteiras da retórica. Especialmente a preocupação com o ritmo na prosa, já aparece na retórica grega e depois na latina. Aristóteles e Cícero mencionam as vantagens de um ritmo espontâneo e natural, mas nem por isso vulgar, facilitando a comunicação e a mobilização de emoções no ouvinte. Tanto no capítulo “Da arte da arte da conversação”, quanto no “Da educação das crianças” encontramos a reivindicação de certa conduta no debate (decoro),

¹² Conferir em Demers (1988).

assim como a solicitação de organização da fala (disposição), ou o emprego de estilos, configurações de voz e até movimentos do corpo, nisso tudo os recursos da retórica estão presentes. Na verdade, o núcleo da crítica circunscreve-se ao uso extravagante da eloquência, ao mascaramento das ações e intenções que a eloquência pode favorecer e à inconveniência de seu uso desmedido. O afastamento deste tipo de afetação se faz em favor de uma fala ativa, energética e animada¹³:

O falar que aprecio é um falar simples e natural, tanto no papel como na boca; um falar suculento e musculoso, breve e denso, não tanto delicado e bem arrumado como veemente e brusco [...] antes difícil que tedioso, livre de afetação, desordenado, descosido e ousado: cada trecho forme seu corpo próprio, não pedantesco, não fradesco, não rabulesco mas antes soldadesco [...]. (Idem, Livro I, 26: p. 256-257)

Montaigne almeja uma linguagem aproximada do coloquial, típica das cartas aos amigos, modesta nos enunciados, aproximada do estilo humilde¹⁴, ou melhor, uma maneira simples de dizer e escrever, sem grandes rodeios no vocabulário: “Assim como no trajar-se é pobreza de espírito querer distinguir-se por alguma característica particular e inusitada, da mesma forma na linguagem a busca de expressões novas e de palavras pouco conhecidas provém de uma ambição pueril e pedantesca.” (Idem, Livro I, 26: p. 257).

A ironia também é matéria a ser aprendida (Lausberg, 1972: p. 251-254). O estilo irônico acrescenta uma pitada de dissimulação à simplicidade discursiva, quebrando um pouco a suposta ou aparente ingenuidade sem resvalar na mentira e no falseamento. “Mas então o que fará ele se o pressionarem com a sutileza sofisticada de algum silogismo [...] Que zombe disso. É mais sutil zombar do que responder.” (Idem, Livro I, 26: p. 255). Por sua vez, o tom cômico e espirituoso é bem vindo desde

¹³ Segundo Fumaroli (1994: p. 451), em Montaigne encontramos uma “retórica do entusiasmo e de inspiração à verdade”, um “logos interior” que abona as palavras.

¹⁴ O *genus humile* refere-se a um grau fraco de credibilidade, associado a questões sociais, expressões de uso cotidiano e em certa medida vulgar. “O *genus humile* [...] tem pouco *ornatus*, porque só quer ensinar (*decere*) e provar (*probare*). As suas *virtutes* são, portanto, a *puritas* e a *perspicuitas*. Corresponde na prosa, por exemplo, ao estilo epistolar e ao estilo de César, e na poesia, tal como costuma dizer-se, ao estilo das églogas de Virgílio.” Lausberg (1972). O estilo elevado é rebuscado em figuras enquanto o baixo prende-se ao trivial.

que acompanhado de discernimento, “Quer venha antes ou depois, uma frase proveitosa, uma bela tirada é sempre oportuna.” (Idem, Livro I, 26: p. 254). Sobretudo, a ironia constitui arma de crítica social poderosa na medida em que permite ridicularizar, escapa da ofensa direta e ainda conta com a cumplicidade do interlocutor para gerar seu efeito.

Essas indicações se acomodam numa economia pedagógica desembaraçada de grandes formalismos, alusiva de uma sociabilidade amigável e costumeira, que tem por alvo, de um lado, facilitar a frequência do mundo através de uma comunicação dinâmica¹⁵ tanto no convívio público, quanto no privado; de outro, afastar todos os indícios indutores da fala pedante. A estilística da *sprezzatura*, caracterizada pela descontração e displicência, típica do cortesão renascentista, responde aos quesitos que Montaigne ambiciona, adequando com propriedade certo polimento ao estilo humilde e espontâneo. A metáfora do vestuário sintetiza os propósitos de Montaigne:

De bom grado venho imitando esse descaso que se vê em nossa juventude, no porte de suas vestimentas [...], o que manifesta uma altivez desdenhosa desses ornamentos estrangeiros e despreocupada de artifícios. Mas acho-a ainda mais bem empregada na forma do falar. Toda afetação, sobretudo na jovialidade e liberdade francesas, cai mal para o cortesão. [...] Por isso fazemos bem em desviar-nos um pouco para o natural e o desprezioso. (Idem, Livro I, 26: p. 257)

A retórica tem seu espaço no processo formativo desde que circunscrita em certo limite e resguardada a via reservada à conversação. Na cena pedagógica de Montaigne, a protagonista é a filosofia moral, mas no segundo plano da tela a tensão entre a eloquência e a fala espontânea persiste.

Na conversação sobre as coisas do mundo e sobre si mesmo convém ajustar a conduta e as palavras aos usos e costumes, provocando, antes, a simpatia

¹⁵ Para Desan (1995: p. 178, 179), Montaigne persegue um modelo de comunicação onde os interlocutores necessitam ajustar constantemente suas falas em função das reações provocadas pelos argumentos, chama este procedimento de modelo *comptable* de comunicação.

decorrente da espontaneidade, que o desprezo creditado aos pedantes. Junto ao comportamento adequado, outros tantos cuidados são recomendados: não se desgastar nas discussões, pois, na maior parte das vezes, o interlocutor não atende as qualidades do bom debatedor; preservar a verdade e a virtude, estejam elas na boca do adversário ou na própria; defender as próprias posições, dispensando, portanto, procedimentos importados de recursos alheios à opinião pessoal: “Que sua consciência e sua virtude reluzam em suas palavras, e tenham como guia apenas a razão. [...] reconsiderar e corrigir-se, abandonar no ímpeto do ardor uma opinião errônea são características raras, fortes e filosóficas” (Idem, Livro I, 26: p. 232).

Ao fim, percebemos que o aprendizado ativo ocorre mais na vida e bem menos na escola; se aprende na frequência e observação do mundo¹⁶, na convivência com todo tipo de gente (homens rústicos, homens virtuosos, homens ilustre do presente e do passado), na conversação ordenada e amigável que exercita o julgamento e tem nas vivências pessoais sua melhor matéria prima.

¹⁶ Conferir em Rigolot (1988: p. 164-166) as associações de Montaigne acerca do ‘ver’, do ‘observar’ o mundo, da ‘visão do que está ao redor como um exercício para a formação do julgamento. No Livro I, 26: “Este grande mundo [...] é o espelho em que devemos olhar para nos conhecermos da perspectiva certa. Em suma, quero que seja este o livro de meu aluno.” p. 236.

Referências

- Abbagnano, N.; Visalberghi, A. (1995) **Historia de la pedagogia**. México: Fondo de Cultura Economica.
- Brandão, C. A. L. (2000) **Quid Tum? O combate da arte em Leon Battista Alberti**. Belo Horizonte: Ed. Unesp.
- Burke, P. (1985) **Montaigne**. Madrid: Aliança.
- Cambi, F. (1999) **História da pedagogia**. São Paulo: Unesp.
- Cardoso, S. (2010) “Montaigne: uma ética para além do humanismo”. In **O que nos faz pensar**, nº 27, maio, Puc-Rio.
- Chateau, J. (1971) **Montaigne psychologue et pédagogue**. Paris: Vrin.
- Cícero (1999) **Dos deveres**. São Paulo: Martins Fontes.
- Compayré, G. (1908) **Montaigne and education of the judgment**. New York: Thomas Y. Crowell & Co..
- Demers, J. (1990) “*Les Essais*, rhétorique ou anti-rhétorique”. In Christodoulou, K. (ed.) **Montaigne et la Grèce. Actes du Colloque de Calamata et de Messène (23-26, septembre 1988)**. Paris: Aux Amateurs de Livres.
- Demonet, M.-L. (1985) **Michel de Montaigne: Les Essais**. Paris: PUF.
- Desan, P. (1995) “La rhétorique comptable des Essais”. In O’Brien, J., Quainton, M., Supple, J. J. (edts.) **Montaigne et la rhétorique. Actes du Colloque de St. Andrews (28-30, mars 1992)**. Paris: Honorá Champion.
- Durkheim, E. (1938) **L’evolution pédagogique en France**. Paris. Edição eletrônica, 2ª parte. Disponível em: <http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/evolution_ped_france/evol_ped_france_2.pdf>. (Acesso em 19/05/2014).
- Eby, F. (1962) **História da Educação Moderna: teoria, organização e prática educacionais (séc. XVI - séc XX)**. Porto Alegre: Globo.
- Eva, L. A. A. (1995) “Notas sobre a presença de Sêneca nos *Essais* de Montaigne”. In **Educação e Filosofia**, nº17, jan.-jun.
- Fumaroli, M. (1994) **L’ age de l’eloquence**. Paris: Albin Michel.
- Garin, E. (1996) **Ciência e vida civil no Renascimento**. São Paulo: Unesp.
- Grandroute, R. (1983) “L’enfance dans les *Essais*”. **Bulletin de la Société des Amis de Montaigne**, n. 15-16.

- Lausberg, H. (1972) **Elementos de retórica literária**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lima, Sidney C. (2009) **Aspectos do gênero dialógico no *De finibus* de Cícero**. Tese de doutorado. Campinas: Unicamp.
- Montaigne, M. (2000) **Os Ensaios**. Livro II. São Paulo: Martins Fontes.
- Montaigne, M. (2001) **Os Ensaios**. Livro III. São Paulo: Martins Fontes.
- Montaigne, M. (2002) **Os Ensaios**. Livro I. São Paulo: Martins Fontes.
- Nunes, Ruy A. da Costa (1980) **História da Educação no Renascimento**. São Paulo: Epu; Edusp.
- Rigolot, F. (1988) **Les metamorphoses de Montaigne**. Paris: PUF.
- Santos, Marcos M. dos (1999) “Arte dialógica e epistolar segundo as Epístolas Morais a Lucílio”. In **Letras Clássicas**, n.3.
- Sêneca L. A. (1991) **Cartas a Lucílio**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Shibata, R. H. (2007) “O aporte retórico da enunciação: a arte epistolar segundo Erasmo de Rotterdam”. In **Revista Philologus**, nº 38. Disponível em <http://www.filologia.org.br/revista/38/06.html>. (Acesso em 27/5/2014).
- Vicent, H. (1997) **Education et scepticisme chez Montaigne ou Pédantisme et exercice du jugement**. Paris; Montreal: L’Harmattan.