

**Artigo****A Sofística no Discurso Filosófico e Educacional de Michel de Montaigne****The Sophistry in the Philosophical and Educational Discourse of Michel de Montaigne****Flávia Rocha Carniel¹, Marcus Vinicius da Cunha²**

Universidade de São Paulo (USP), Ribeirão Preto-SP, Brasil

Resumo

O objetivo deste trabalho é examinar a produção intelectual do filósofo renascentista Michel de Montaigne, relacionando dados de sua biografia e dos acontecimentos de sua época à sua mais destacada obra, *Ensaaios*. Considera-se que as elaborações teóricas de um indivíduo, bem como as formas linguísticas por ele criadas para exprimi-las, decorrem de eventos do mundo físico – no que se incluem as suas derivações de ordem social e cultural –, e como tal devem ser investigadas. A origem dessa concepção metodológica é buscada na filosofia antiga, principalmente nos Sofistas, investigação que fornece os parâmetros para analisar o caso específico de Montaigne.

Abstract

The aim of this work is to examine the intellectual production of the Renaissance philosopher Michel de Montaigne, relating data from his biography and the events of his time to his most outstanding work, *Essays*. It is considered that the theoretical elaborations of an individual, as well as the linguistic forms created by him to express them, derive from events in the physical world – including their derivations of social and cultural order – and as such should be investigated. The origin of this methodological conception is sought in Ancient philosophy, especially in the Sophists, investigation that provides the parameters for analyzing the specific case of Montaigne.

Palavras-chave: Montaigne, Sofística, Filosofia da Educação**Keywords:** Montaigne, Sophistry, Philosophy of Education

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP e integrante do Grupo de Pesquisa 'Retórica e Argumentação em Pedagogia'.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4991-0959>E-mail: flavia_r_c@hotmail.com

² Professor associado da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP, onde atua no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação. É pesquisador do CNPq e lidera o Grupo de Pesquisa 'Retórica e Argumentação em Pedagogia'.

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0001-8414-7306>E-mail: mvcunha2@hotmail.com

Agência de Fomento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

É comum afirmar que a produção intelectual de um pensador – suas ideias, seu aparato conceitual, suas teorizações sobre determinado assunto etc. – é fruto do contexto, das circunstâncias históricas próprias do ambiente que o cerca. A preocupação com o exame dos fatores condicionantes da referida produção é recente, se situarmos a sua origem n’A *ideologia alemã*, obra de 1845 em que Marx e Engels se opõem frontalmente à filosofia hegeliana e demais concepções idealistas então em voga na Europa continental.

São os homens que produzem suas representações, suas ideias etc., mas os homens reais, atuantes, tais como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações que a elas correspondem, inclusive as mais amplas formas que estas podem tomar. A consciência nunca pode ser mais que o ser consciente; e o ser dos homens é o seu processo de vida real. (MARX; ENGELS, 2007, p. 19)

Fundadora do materialismo histórico, essa tese integra uma concepção filosófica mais ampla, um modo peculiar de compreender e explicar a condição humana. Contrariando a tradição que tem início com o platonismo, que sujeita o mundo sensível ao mundo inteligível, e culmina no idealismo hegeliano, que submete a história ao movimento do espírito absoluto, essa concepção afirma que as elaborações teóricas de um indivíduo são decorrências de eventos do mundo físico – podendo-se incluir as suas derivações de ordem social e cultural –, e como tal devem ser investigadas.

Nesse registro, pode-se considerar que as formas linguísticas criadas para exprimir teorizações só podem ser devidamente analisadas por meio da chave interpretativa que associa a expressão discursiva às características de seu autor, não só como indivíduo, mas essencialmente como ser social. *Marxismo e filosofia da linguagem*, obra de Bakhtin (1995) publicada em 1929, é uma das primeiras iniciativas contemporâneas filiadas a tal concepção.

Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um *signo*. (BAKHTIN, 1995, p. 31)³

No presente trabalho, examinaremos a produção intelectual do filósofo renascentista Michel de Montaigne, no que se incluem as suas ideias sobre educação, relacionando dados de sua biografia e dos acontecimentos de sua época à sua mais destacada obra, *Ensaios*. Para isso, buscaremos inicialmente identificar na filosofia antiga o surgimento da referida concepção, pois a primazia do universo empírico em detrimento do universo das ideias, embora

³ Todas as palavras e expressões grafadas em destaque são dos originais transcritos.

estabelecida recentemente, já era esboçada na Grécia Clássica por Aristóteles e, antes ainda, pelos Sofistas.

Nossas reflexões terão o propósito estritamente metodológico de estabelecer referenciais que poderão a qualquer tempo ser ampliados e retificados por meio de novas investigações. O que nos interessa, neste momento, é compor parâmetros suficientes para o exame de um caso específico – o caso de Montaigne, objeto das demais partes do artigo –, que poderá servir de base para o estudo de outros pensadores cujas proposições filosóficas tenham oferecido contribuições à educação.

Parâmetros metodológicos

Ao examinar os elementos responsáveis pelo sucesso da persuasão, Aristóteles (2011) diz: “O primeiro depende do caráter pessoal do orador; o segundo, de levar o auditório a uma certa disposição de espírito; e o terceiro, do próprio discurso no que diz respeito ao que demonstra ou parece demonstrar” (*Retórica 2*, 1356a). A investigação dos fatores condicionantes da produção intelectual – e, conseqüentemente, de sua expressão discursiva – não assume, porém, posição prioritária na *Retórica*, pois nessa obra a preocupação do filósofo é concentrada nos dois últimos componentes: o *pathos* da audiência, compreendendo as disposições dos destinatários dos argumentos, e o *logos*, concernente à articulação do discurso.

Mesmo não sendo este o objeto principal de sua análise, Aristóteles avaliza o estudo da esfera em que se produzem as ideias, ao reconhecer a relevância das qualidades da pessoa que busca obter o efeito de persuasão por intermédio da palavra.

A persuasão é obtida graças ao caráter pessoal do orador, quando o discurso é proferido de tal maneira que nos faz pensar que o orador é digno de crédito. Confiamos em pessoas de bem de modo mais pleno e mais prontamente do que em outras pessoas (...). Não é verdadeiro (...) que a honestidade pessoal revelada pelo orador em nada contribui para seu poder de persuasão; longe disso, pode-se considerar seu caráter, por assim dizer, o mais eficiente meio de persuasão de que dispõe. (*Retórica 2*, 1356a)

Por classificar o caráter do orador como o “mais eficiente meio de persuasão”, o filósofo desloca a ênfase do fenômeno da persuasão para o da gênese do discurso persuasivo. Tendo em vista as concepções inatistas firmadas por Platão, essa gênese carece de esclarecimento, o que Aristóteles (2002) se encarrega de fazer na *Ética a Nicômaco*, obra que discute a aquisição das virtudes pelo homem:

(...) nós as adquirimos por tê-las inicialmente e realmente praticado, tal como praticamos com as artes. Aprendemos uma arte ou ofício fazendo as coisas que teremos que fazer quando a(o) tivermos aprendido. Exemplo: os homens se tornam construtores construindo casas e se tornam tocadores de lira tocando lira. Analogamente, nos tornamos justos realizando atos justos; moderados, realizando atos moderados; corajosos,

realizando atos corajosos; (...) ocorrendo coisa semelhante com os construtores e todos os outros que se dedicam às artes e ofícios; do mesmo modo que vos tornareis um bom construtor se construídes bem; vos tornareis um mau construtor se construídes mal. (...) O mesmo, assim, se revela verdadeiro quanto às virtudes. É através da participação em transações com nossos semelhantes que alguns de nós se tornam justos, e outros, injustos (...) (*Ética a Nicômaco* 2, 1)

Em franca oposição à filosofia platônica, Aristóteles defende “que nenhuma das virtudes morais é em nós engendrada pela natureza”, mas pelo *hábito* (*ethos*), que é o exercício continuado de determinadas ações: “nossas disposições morais são formadas como produto das atividades correspondentes” (*Ética a Nicômaco* 2, 1).

Sendo assim, se desejamos compreender a gênese das ideias de determinado pensador, bem como do discurso por ele proferido, devemos estudar seu *hábito*, isto é, o meio cultural em que se desenvolvem as suas transações com seus semelhantes. Nesse ambiente, é de extrema importância o modo como transcorreu a sua educação, pois, ainda segundo Aristóteles, não é de pouco valor “se somos educados desde a infância dentro de um conjunto de hábitos ou outro; é, ao contrário, de imensa, ou melhor, de suprema importância” (*Ética a Nicômaco* 2, 1).

Em suma, a origem remota da concepção que sujeita as elaborações teóricas às circunstâncias da vida concreta pode ser encontrada na filosofia peripatética, sendo assim formulada: é da investigação do ambiente, com toda a amplitude que esta palavra assume nas mais diversas correntes filosóficas contemporâneas, que se obtém a chave para elucidar as teorias de um pensador, bem como as formas discursivas por ele utilizadas para manter comunicação efetiva com seu auditório; nesse ambiente, destaca-se a educação, fator determinante da conduta assumida pelo indivíduo em situações que exigem o seu pronunciamento público, determinando também o modo como nele se instalam as influências da cultura de seu tempo.

De acordo com os pesquisadores que integram o movimento contemporâneo de retomada da contribuição dos Sofistas na Grécia Clássica, pode-se identificar na Sofística traços ainda mais remotos dessa concepção. Contrariando a imagem firmada por Platão, entende-se atualmente que os ensinamentos daqueles professores de retórica – por definição, a arte de argumentar de modo persuasivo – continham mais do que simples fórmulas a serem aplicadas com o intuito de conduzir as opiniões da audiência: tratava-se de conteúdos úteis à vida do cidadão, a quem se atribuía o direito e o dever de agir eticamente nos espaços em que se deliberava sobre o destino da *polis* (DUPRÉEL, 1948; POULAKOS, 1995; KERFERD, 2003).

Cientes de que toda manifestação pública emana das ideias de quem se pronuncia, o que remete ao desenvolvimento de seus qualificativos pessoais – ou virtudes, como diria mais tarde Aristóteles –, os Sofistas criaram um método inovador de ensino, uma *pedagogia retórica*, segundo a denominação proposta por Nathan Crick (2010; 2015). As qualidades do cidadão almejadas pela Sofística podem ser avaliadas pelas formas discursivas que deviam ser por ele dominadas, uma das quais é a forma *kairós*, definida como um impulso criativo que se apresenta em resposta “ao inesperado, à falta de ordem na vida

humana”. *Kairós* atende a um “princípio radical de ocasionalidade” que se elabora diante de situações desafiadoras do momento imediato (CRICK, 2010, p. 20-21).

Em tese, o modo *kairótico* de argumentar se opõe à forma *decorum*, caracterizada por “um sentido de estabilidade e continuidade através do tempo” que leva o orador a honrar “a história, a posteridade, a criar um objeto cuja beleza particular perdura” (CRICK, 2010, p. 183). O orador *kairótico* visa quebrar as normas vigentes com o propósito de transformar a ordem prática do mundo (idem, p. 184). O orador *decoroso* remete-se a costumes e tradições estabelecidos historicamente, valorizando a sua estabilidade (idem, p. 181).

Embora sejam formas por definição incompatíveis, Crick (2010, p. 181) defende que ambas podem se apresentar no mesmo discurso, constituindo uma “tensão perpétua” em determinadas situações, um movimento que oscila dialeticamente entre o que existe e o que é ainda desconhecido, entre o que é dado como certo e o que se apresenta como novidade. Contrariando o dualismo que permeia a maioria das argumentações, a fusão de *decorum* com *kairós* exprime a “forma estética característica da grande retórica”, a única capaz de ensejar o “sentimento de transcendência” necessário para esboçar um universo que está por vir; ao transitar entre os extremos opostos do pensamento, recorrendo às opiniões estabelecidas pela tradição e, ao mesmo tempo, incorporando a maleabilidade das experiências particulares, o orador consegue dialogar de modo mais eficiente com seu auditório, podendo sugerir indutivamente “novos universais” (idem, p. 185).

Outra forma discursiva própria da retórica é a *antilógica*, vista por G. B. Kerferd (2003, p. 147) como “o aspecto mais característico do pensamento de todo o período sofista”, presente na tese de Protágoras, que afirma ser o homem a medida de todas as coisas. O discurso, assim elaborado, expressa uma indagação permanente, o que deixa o orador impossibilitado de indicar a seu auditório qualquer conduta efetiva. Uma interpretação alternativa, no entanto, sugere que a antilógica visa somente impedir o estabelecimento de verdades absolutas, inquestionáveis, consistindo em um meio eficaz para a busca de acordos plausíveis que atuem como ensejo à deliberação e, conseqüentemente, à ação.

A inexistência quase total de fontes primárias dos Sofistas dificulta saber quais eram precisamente os conteúdos e as práticas da educação por eles ministrada, mas é possível imaginar a sua configuração por intermédio das qualidades pessoais requeridas para o bom desempenho do orador. Uma das poucas produções da Sofística que chegaram à atualidade é o tratado de Górgias em defesa de Helena, a mitológica rainha espartana que teria fugido com o troiano Páris. Contrariando a opinião corrente que a culpava por abandonar marido e filhos em troca de desejos mundanos, a argumentação gorgiana apresenta um rol de motivos para inocentá-la. Trata-se de um exercício discursivo que contraria o estabelecido para, assim, como diz Tatiane da Silva (2018, p. 124), desenvolver “a capacidade de expandir nossa experiência para além de nossa percepção individual, produzindo um sentimento de comunidade, uma concordância, uma identidade de pensamento, um consenso”.

A formação propiciada pelos Sofistas devia incentivar a mesma ousadia de Górgias, a mesma aptidão para buscar novos acordos com a opinião pública, em prol da construção de valores inéditos para nortear a *polis*. A

pedagogia retórica devia ensinar o aluno a desenvolver um caráter imaginativo e criativo moldado no interior de um senso ético e estético, uma individualidade singular capaz de propor novos significados para a vida em coletividade. Tomando a tradição como ponto de partida em busca de horizontes ainda não experimentados, o educando da Sofística devia aprender a indagar, questionar, duvidar e, reconhecendo o momento oportuno, apresentar um discurso voltado à deliberação acerca de temas mobilizadores das disposições intelectuais e afetivas de seus pares.

A educação sofística provavelmente ministrava conteúdos e práticas que, no vocabulário de Aristóteles, visavam à criação de um *hábito* (*ethos*) potente o bastante para formar um *caráter* (*éthos*) que habilitasse o indivíduo a agir em conformidade com as ideias por ele produzidas no transcorrer de sua formação. O resultado desse processo formativo seria observado quando o indivíduo estivesse diante de uma *situação retórica*, expressão que caracteriza momentos críticos permeados por desafios próprios de um mundo em transformação, ocasiões que exigem o domínio da arte de argumentar considerando o interesse público, tendo por base uma atitude investigativa em busca de soluções (CRICK, 2010, p. 41).

Embora tenham sido formulados há séculos, os conceitos aqui apresentados continuam úteis, como se pode ver na conceituação de *habitus* utilizada por Pierre Bourdieu. Em vez de criar um neologismo para nortear suas reflexões, o sociólogo francês afirma que “reproduzir ativamente os melhores produtos dos pensadores do passado pondo a funcionar os instrumentos de produção que eles deixaram é a condição do acesso a um pensamento realmente produtivo” (BOURDIEU, 2003, p. 63).

Extraído do vocabulário escolástico, o termo *habitus* é a tradução latina do grego *hexis*, cuja etimologia deriva de *ethos*, palavra que se traduz em francês como *habitude* e em português como *hábito*, tal como aparece no texto de Aristóteles transcrito acima, possuindo a conotação de exercício repetido de determinadas ações. *Ethos* é um conceito central da ética aristotélica, significando o resultado da constante repetição de uma prática:

(...) o homem, pela sua natureza, é potencialmente capaz de virtudes ou de vícios, mas somente pode passar essa capacidade de potência ao ato por meio do exercício, ou seja, repetindo uma série de atos do mesmo tipo (atos justos, corajosos..., ou o contrário a estes). (REALE, 2001, p. 122)

Quando praticamos habitualmente determinados atos, a consequência é a aquisição de uma *hexis*, ou seja, um *habitus*, algo que “permanece em nós como uma espécie de *posse estável* e que, por isso, *facilita atos ulteriores do mesmo gênero*”. Essa conceituação explica o modo como possuímos não somente virtudes e vícios, como também “diversas habilidades técnicas e artísticas”, sendo, portanto, um somatório de disposições espirituais e físicas relativamente estáveis (REALE, 2001, p. 122).

Habitus foi introduzido na sociologia por Bourdieu no final da década de 1960, no decorrer de suas análises acerca da relação entre a arquitetura gótica e o pensamento medieval, sendo posteriormente empregado em outros trabalhos de sua autoria, como em trabalhos de diversas áreas do conhecimento. Seu propósito original era limitado ao estudo de como se produz

ciência, mas afirma não se opor a quem utiliza a palavra com intuítos teóricos próximos aos dele: “sair da filosofia da consciência sem anular o agente na sua verdade de operador prático de construções de objeto” (BOURDIEU, 2003, p. 62).

A retomada da noção aristotélica de *hexis* por Bourdieu tinha um teor combativo. Como ele mesmo afirma, tratava-se de

(...) reagir contra o estruturalismo e a sua estranha filosofia da ação que (...) se exprimia com toda a clareza entre os althusserianos, com o seu agente reduzido ao papel de suporte – *Träger* – da estrutura. (...) eu desejava pôr em evidência as capacidades “criadoras”, ativas, inventivas do *habitus* e do agente (...) chamando a atenção para a ideia de que este poder gerador não é o de um espírito universal, de uma natureza ou de uma razão humana (...) mas sim o de um agente em ação (...). (BOURDIEU, 2003, p. 61)

Ao incorporar à nossa metodologia o conceito de *habitus* assim revitalizado, pretendemos não apenas ilustrar a atualidade das noções derivadas dos antigos, mas também associar nossas investigações ao teor crítico proposto por Bourdieu. Quando analisamos uma produção intelectual relacionando o universo da teoria com o universo empírico, devemos nos afastar de tendências mecanicistas, tanto idealistas quanto materialistas, que impedem a compreensão do autor de uma obra como indivíduo único que, dotado de estilo próprio, age sobre o mundo que o cerca quando exigido por alguma *situação retórica*, ao mesmo tempo em que sofre a influência das circunstâncias sociais e culturais de seu tempo.

Para finalizar o propósito desta seção, daremos o nome de Sofística à metodologia ora sugerida, considerando ser esta a denominação mais adequada em razão da anterioridade desse movimento filosófico no que tange à proposição das balizas metodológicas que iremos adotar para o estudo das teorizações de Montaigne, como de qualquer outro pensador. Para esse estudo, utilizaremos os textos do autor como fontes primárias para examinar se e como são utilizadas as estratégias argumentativas *antilógica*, *decorum* e *kairós*; fontes secundárias servirão para compor um quadro geral do *ethos* do pensador, o ambiente formador de seu *habitus*, as disposições intelectuais e afetivas relativamente estáveis que o habilitaram a elaborar sua obra, com especial atenção para as suas ideias educacionais; nesse ambiente, buscaremos identificar a ocorrência de *situações retóricas*, momentos críticos que o levaram a compor a sua obra com determinadas características teóricas e estéticas.

Antilógica, decorum e kairós

A obra *Ensaíos* desperta controvérsias desde a época em que foi publicada. O processo de sua elaboração durou aproximadamente dois anos, sendo a primeira edição datada de 1580, e a segunda, com vários acréscimos e revisões, surgiu em 1588, aceitando-se como definitiva a versão póstuma de 1595. Inicialmente restrito, o rol de seus admiradores, como também o de seus detratores, foi se ampliando com o tempo. Bakewell (2012, p. 234) registra que

Henrique III elogiou o exemplar que recebeu do autor em Paris; Montesquieu, Voltaire e Stendhal apreciaram sua escrita despojada; Pascal, Malebranche e Pierre Dupont depreciaram o texto por motivos semelhantes.

Em 1666, a obra foi incluída no Index de Livros Proibidos da Igreja Católica, o que incentivou a sua utilização pelos mais variados grupos de céticos, ateus e espertalhões, deixando seu autor no esquecimento por cerca de duzentos anos (BAKEWELL, 2012, p. 264; LEMGRUBER, 2016, p. 281-282). Desde meados do século XIX, o livro vem sendo interpretado por inúmeros estudiosos, em muitos países, por meio de diversas concepções filosóficas e literárias. Frampton (2013, p. 20), por exemplo, sugere: “Leia Montaigne... Ele vai acalmá-lo... Você vai amá-lo, você vai ver”. Coelho (2001, p. 15), por sua vez, enaltece *Ensaio* por ter auxiliado o Ocidente a duvidar de si mesmo e por criar um novo gênero literário que permite abordar sem preconceito ampla gama de assuntos.

O livro é composto por 107 capítulos, ou ensaios, cada qual versando sobre temas que não se conectam mutuamente, dispostos em uma narrativa não linear que abrange assuntos tão variados como tristeza, ociosidade, covardia, medo, imaginação, sono, crueldade e morte. Pode-se dizer que a sua meta consiste em dar resposta a uma só pergunta: como viver? (BAKEWELL, 2012; FRAMPTON, 2013). A julgar por sua estrutura e temáticas, *Ensaio* tem a aparência de uma obra ligeira que não faz grande apelo ao intelecto do leitor, mas essas mesmas características motivaram muitas controvérsias ao longo dos séculos, uma das quais associada ao emprego da antilógica, recurso comum da Sofística, como explicamos acima.

As reflexões do autor sobre os dilemas morais concernentes a como viver não empregam teorizações formais, nem oferecem respostas diretas, tão somente uma série de inusitadas indagações e questionamentos (SCHNEEWIND, 2005, p. 225). Os ensaios não expressam uma visão filosófica unitária e sistemática; fogem do esquema tradicional de impor conclusões, pondo em primeiro plano o processo de pensar, não o seu resultado dogmático (COELHO, 2001, p. 12; PATTIO, 2009, p. 63).

Na língua francesa, a palavra *essai* significa *exercício* ou *tentativa*, sendo proveniente do latim *exagium*, que remete aos diferentes pontos de vista suscitados por um mesmo assunto (WOLTER, 2007, p. 164; COELHO, 2001, p. 34). Compagnon (2014, p. 13-14) considera ser essa a atitude do autor, que se mostra sempre atento a novas possibilidades, sem apego nem mesmo à sua própria opinião, descrente de certezas absolutas: “não é orgulhoso, não sente a contradição como uma humilhação, gosta de ser corrigido quando se engana. O que não lhe agrada são os interlocutores arrogantes, seguros de si, intolerantes”.

Na explicação dada por Wolter (2007, p. 163), percebe-se nitidamente o sentido da argumentação antilógica no texto: o autor de *Ensaio* mostra que a verdade é flexível, dependente do modo como se observam os diferentes princípios e sistemas, sem que se possa recorrer a afirmações inabaláveis. Langer (2005, p. 224) acrescenta que o legado filosófico da obra não é uma filosofia moral, mas a coragem de enfrentar a ambivalência gerada pelas múltiplas possibilidades de escolha que frequentemente se apresentam.

Uma advertência metodológica merece tratamento especial na análise de *Ensaio*: a inexistência de unidade temática entre os capítulos – e mesmo no interior de alguns – é acompanhada pela carência de unidade também no

estilo da argumentação, de modo que se torna impossível apresentar uma tipificação que contemple a obra como um todo, neste aspecto; determinada forma de argumentar é encontrada em alguns e não em outros ensaios, o que requer atenção redobrada de quem cita passagens do livro a título de ilustração do que deseja evidenciar. A citação deve vir sempre cercada de cautela, para que não pareça traduzir o propósito de uma generalização.

Feita a advertência, podemos dizer que uma boa ilustração da forma antilógica de argumentar encontra-se no ensaio que discorre sobre a relação entre a intenção de alcançar alguma finalidade e os diversos meios que podem a ela conduzir.

A maneira mais comum de amolecer o coração dos que nos ofendem, quando, vingança em mãos, eles nos têm à sua mercê, é comovê-los pela nossa submissão, inspirando-lhes comiseração e piedade. Entretanto, a bravura, a tenacidade e a resolução, meios inteiramente opostos, alcançam às vezes idêntico resultado. (MONTAIGNE, 1987, p. 9)

O autor apresenta casos particulares em favor de uma e de outra alternativa. O príncipe Eduardo de Gales, por exemplo, ordenou o massacre dos habitantes de Limoges que o haviam ofendido, mas permitiu que

(...) os gritos dos homens, mulheres e crianças assim condenados à morte lhe amolecessem a alma, quando deparou com três fidalgos franceses que, sozinhos, e com incrível ousadia, enfrentavam o exército vitorioso. Essa coragem inspirou-lhe tal consideração e respeito, que subitamente se lhe acalmou a cólera (...). (MONTAIGNE, 1987, p. 9)

O príncipe Scanderberg do Edito agiu da mesma forma, embora movido por sentimento diferente: um soldado por ele acossado “resolveu, em desespero de causa, esperá-lo de espada na mão. O gesto resoluto freou instantaneamente a exasperação do senhor, o qual, ao ver tão honrosa atitude, outorgou mercê ao perseguido” (MONTAIGNE, 1987, p. 9).

No primeiro caso, o que moveu o coração do ofendido foi a submissão; no segundo, a bravura. Meios inteiramente opostos, como diz o autor, podem alcançar o mesmo resultado. Outros relatos, no entanto, sugerem que nem uma nem outra atitude é capaz de sensibilizar o opressor. Pompeu perdoou a cidade dos Marmentinos “por consideração para com a virtude e a grandeza de alma de Zenão que reivindicava e solicitava ser castigado sozinho”, mas “em circunstância semelhante, em Pérusa, o hospedeiro de Sila nada obteve, nem para si nem para os outros”. Alexandre, que costumava ser “tão magnânimo com os vencidos”, adotou outra conduta em Gaza, quando afrontado pela atitude corajosa e ameaçadora de Bétis: “mandou furar-lhe os calcanhares e amarrá-lo ainda em vida a um carro para que, assim arrastado, se fizesse em pedaços” (MONTAIGNE, 1987, p. 10).

O ensaio não vai além da apresentação de casos e do oferecimento de reflexões acerca da impossibilidade de escolher o melhor caminho para obter o fim almejado. Se instado a escolher, o autor afirma que as suas motivações para o perdão seriam “a misericórdia e a benevolência”; imediatamente, porém, declara que “cederia mais facilmente ainda pela compaixão do que pela

admiração”. A ambiguidade que possivelmente aflige o leitor decorre de uma característica humana que o autor julga inconteste: “Em verdade o homem é de natureza muito pouco definida, estranhamente desigual e diverso. Dificilmente o julgaríamos de maneira decidida e uniforme” (MONTAIGNE, 1987, p. 10).

A aflição do leitor diante de tanta dúvida e da ausência de resposta cabal lembra que a indagação permanente que se expressa no livro impede, como já dissemos, que se tome a obra como orientação para uma conduta efetiva. A antilógica adotada pelo autor não permite aprovar, como também não permite reprovar, que se assuma este ou aquele caminho como certo, mas certamente oferece uma rota de fuga para o anseio por verdades absolutas, um meio eficiente para encaminhar reflexões e conseqüentes deliberações e condutas assumidas com total autonomia do leitor, sem apego a qualquer autoridade filosófica.

A mesma cautela metodológica deve acompanhar a exposição de passagens de *Ensaio*s que ilustrem o uso das formas argumentativas *decorum* e *kairós*, igualmente típicas da Sofística. Na abordagem de um tema, o autor usualmente exhibe o seu vasto conhecimento da filosofia e da historiografia ao apresentar opiniões de pensadores célebres ou relatos acerca de episódios históricos, algumas vezes mesclando essas duas categorias de informações. Esse modo de expressão, na qual se nota o emprego do discurso *decoroso*, muitas vezes é acompanhado ou sucedido por uma reflexão pessoal que contraria ou, pelo menos, lança dúvida sobre o que acaba de expor, ocasionando o rompimento *kairótico* da ordem argumentativa.

É o que encontramos, por exemplo, no ensaio que discorre sobre os correios, no qual se descreve, segundo a narrativa de César, o modo como este serviço foi cumprido por L. Vibulo Rufo diante da necessidade de entregar uma mensagem urgente a Pompeu: “galopou dia e noite mudando de cavalo em caminho para chegar mais depressa” (MONTAIGNE, 1996, p. 60). Descreve também o caso de Semprônio Graco que, segundo Tito Lívio, utilizou o mesmo método durante a guerra dos romanos; e também o caso de Cecina, que enviava notícias por intermédio de andorinhas pintadas com as cores convencionadas para cada tipo de comunicado a ser transmitido; e ainda o costume dos chefes de família romanos, que faziam uso de pombos adestrados em cujos corpos atavam as cartas (idem, p. 61).

Quando essas e outras preciosas informações veiculadas por meio de um discurso nitidamente *decoroso* parecem ter cumprido o objetivo de arrolar as várias formas de enviar mensagens, o autor retoma o primeiro método apresentado e comenta que os homens a serviço do Sultão também faziam a troca de cavalos no decorrer da viagem, a exemplo de Rufo, mas acrescentavam o uso de uma faixa de tecido cindida ao corpo, o que julgavam eficaz para atenuar o cansaço. E o autor finaliza o ensaio dizendo: “Experimentei-o eu próprio, mas não senti nenhum alívio” (MONTAIGNE, 1996, p. 61).

Essa última frase, aparentemente banal e incompatível com o teor informativo do texto, constitui o momento *kairótico* do ensaio, pois com ela o autor quebra a seqüência de seu próprio raciocínio, todo ele sustentado em fatos advindos de relatos alheios, para colocar o leitor diante de uma experiência pessoal. A frase sugere que, mesmo em posse de um extenso rol de informações históricas oriundas de autoridades incontestes, é importante que cada um de nós realize o seu próprio ensaio – o seu próprio *essai*, como

se diz em francês – para julgar a confiabilidade das soluções tradicionalmente aceitas.

O discurso *decoroso* também se apresenta em boa parte do ensaio que discute a cólera, paixão que o autor inicialmente renega, especialmente nos casos em que se manifesta contra uma criança: “Quantas vezes, na rua, tive ímpetos de vingar, a meu modo, os meninos esfolados, esbofeteados, machucados por um pai em furor” (MONTAIGNE, 1996, p. 84). Diante de casos tão escandalosamente injustos, impõe-se uma conclusão:

Não há paixão que mais perturbe a equidade dos juízos do que a cólera. Ninguém hesitaria em condenar à morte um juiz que sob o império desse sentimento punisse um criminoso; por que então nossos pais e nossos professores terão o direito, quando irritados, de açoitar uma criança ou lhe infligir qualquer castigo? Já não é corrigir, é vingar-se. (MONTAIGNE, 1996, p. 84)

Quando sentimento tão negativo nos ameaçar, o melhor é não agir impulsivamente, para não perder o controle da situação. “De outro modo a paixão é que comanda; ela é que fala e não nós, e sob a sua influência as faltas se ampliam, como ocorre com as formas vistas através da neblina” (MONTAIGNE, 1996, p. 84).

Após mencionar exemplos da história e oferecer o seu próprio depoimento contrário à cólera e em prol de adiar ações motivadas por essa paixão, o autor abandona o *decoro* e introduz uma confissão que opera de modo *kairótico* sobre a narrativa até então construída: “Quanto a mim, não sei de paixão que mais me custe dissimular e não me agradaria pagar tão alto preço pela sabedoria. E no caso não me interessa tanto o que se faz quanto o que se deixa de fazer” (MONTAIGNE, 1996, p. 87).

Contrariando quem se orgulha “da doçura e compostura em verdade notáveis de seus hábitos”, qualidades típicas de uma disposição *decorosa* que se opõe à cólera, o autor afirma *kairoticamente* que tal moderação é aceitável em pessoas que se expõem ao julgamento público, mas o que se deve realmente observar é “o que ocorre dentro de nós”. Quem ostenta aquelas qualidades “esgota-se interiormente (...) para conservar sempre uma serenidade exterior”. Em troca da exterioridade, o autor cita uma passagem do estoico Sêneca que privilegia o bem-estar interior:

Prefiro dar liberdade às minhas paixões a abafá-las em meu detrimento. Em lhes permitindo que se expandam perdem elas sua força e é melhor que atuem exteriormente do que contra nós: “as doenças visíveis da alma são as mais benignas; as mais perigosas são as que se escondem sob a aparência da saúde”. (MONTAIGNE, 1996, p. 87)

No ensaio dedicado à arte de conversar, um trecho revela o posicionamento assumido pelo autor diante das célebres narrativas que menciona em sua obra.

Um espírito franco e elevado, que julga sadia e seguramente, usa seus próprios exemplos como coisa alheia e apresenta seu testemunho como apresentaria o de outra pessoa. É preciso

desprezar as regras vulgares da boa educação, quando se está a serviço da verdade e da liberdade. Não somente ousou falar de mim mas ainda falar só de mim; e quando falo de outra coisa, engano-me, fujo ao assunto. (MONTAIGNE, 1996, p. 261-262).

O autor prefere narrativas pautadas na experiência pessoal, na descrição do que é único, fluido, articulado em resposta ao momento imediato, como é próprio do discurso *kairótico*. Isto não o impede de recorrer a relatos alheios consolidados pelo tempo e estabelecidos como supostamente verdadeiros, como é típico do discurso *decoroso*. Não despreza o historiador que registra “as coisas de que tem notícia por intermédio de gente de bem e de respeito” e acredita que a história deva ser escrita “de acordo com os fatos de que temos conhecimento e não em atenção à nossa própria opinião”. Opta, no entanto, por outro caminho: “Apresento-me de pé e deitado, de frente e de trás, de direita e de esquerda, tal qual sou realmente” (MONTAIGNE, 1996, p. 262).

Ethos e formação do habitus

As narrativas de *Ensaio*s fazem referência a inúmeros pensadores, muitos deles transcritos ou citados nominalmente, em especial os que se vinculam às três escolas filosóficas helenísticas – Epicurismo, Estoicismo e Ceticismo – que refletiam acerca das várias maneiras de aproveitar melhor a vida e enfrentar a morte. Os analistas concordam ser muito difícil dizer qual delas predomina, pois o autor as combina e mistura do modo como lhe convém (BAKEWELL, 2012, p. 120). A doutrina de Pirro de Élis (365-275 a.C.), no entanto, merece destaque, sendo a ela dedicado um extenso e sistemático estudo no ensaio “Apologia de Raymond Sebond” (EVA, 2007; POPKIN, 2000). Ainda assim, é preciso notar que Montaigne lança mão de várias fontes célicas para expressar os seus pontos de vistas, construindo uma versão própria do pirronismo (WOLTER, 2007, p. 161).

A pluralidade filosófica e o estilo personalíssimo da obra representam uma tentativa de dar resposta ao cenário complexo e multifacetado da época, cuja análise permite compreender o *ethos* de seu autor, o ambiente em que se formou o seu *habitus*. Michel Eyquem de Montaigne viveu entre os anos de 1533 e 1592, momento marcado pela incerteza sobre quem é amigo e quem é inimigo (FRAMPTON, 2013, p. 75). A Reforma Protestante, desencadeada em 1517 quando Lutero afixou na igreja de Wittenberg o seu manifesto contra o papado, dividiu os países em agrupamentos conflitantes em torno das ordenações tradicionais do catolicismo e causou drástica desintegração em cidades, aldeias e famílias. O período que, segundo Chauí (1987, p. XII), significou o nascente espírito do capitalismo burguês, pode ser caracterizado como autêntico proponente de uma *situação retórica*.

A Reforma alterou profundamente a mentalidade vigente durante a era medieval, fazendo com que o diálogo entre o homem e seu próprio mundo viesse substituir a “fonte divina” que inspirava a leitura da Bíblia pelo corpo clerical (SILVA, 2007, p. 105). Não se tratava de uma luta pelo poder religioso, apenas, mas também pela verdade, expressando um sentimento de dúvida agravado pelo avanço de um modo de pensar que contrariava as certezas oferecidas pelo teocentrismo; o burguês necessitava de novas concepções

para explicar a essência humana, requisitando para isso os conhecimentos dos antigos gregos e romanos que situavam o homem no centro do universo (CHAUI, 1987, p. XII). A descoberta do Novo Mundo abriu as portas para o pensamento moderno, que começou a se articular mediante a retomada de filosofias oriundas do período helenístico, como fez Montaigne (MARCONDES, 2012, p. 421-422).

O *habitus* do autor de *Ensaio* formou-se em uma família de nobres envolvida com a agricultura desde 1477, quando Ramon Eyquem, seu bisavô, favorecido pelo incremento das navegações, passou a fabricar vinho para exportação, contribuindo para tornar a cidade de Bordeaux, na região francesa de Périgord, um importante centro comercial. A ascensão da família foi viabilizada por mudanças culturais, políticas e econômicas que ocasionaram a gradativa substituição do sistema de produção feudal por atividades comerciais e manufatureiras, criando uma incipiente classe burguesa que se elevou ao primeiro plano da hierarquia social (CHAUI, 1987, p. XI).

Montaigne nasceu em um ambiente que, segundo a terminologia de Bourdieu (1998, p. 41-42), era permeado por “um certo capital cultural e um certo *ethos*” que delinearão o “sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados” que passou a orientar as suas atitudes diante do mundo. Enquanto o capital social representa a posição ocupada pela pessoa em seu meio e o capital econômico refere-se a seus bens materiais, o capital cultural diz respeito às suas qualificações educacionais (idem, p. 84). A condição de nobreza e a propriedade de terras conferiram a Montaigne o necessário para ser conhecido e respeitado, o conduzindo a ocupar durante algum tempo o cargo de prefeito de Bordeaux (CHAUI, 1987, p. VII-VIII).

A posse daqueles capitais explica a aquisição do elemento mais relevante na constituição de seu *habitus*, a educação escolar, herança por vezes mais valiosa do que os bens materiais. Aos seis anos de idade, o pequeno Michel ingressou como aluno interno no Collège de Guyenne, onde estudou até a adolescência, o que explica seu vasto conhecimento de filosofia e história. Em seguida, cursou Direito no Collège de la Flèche e exerceu a advocacia por mais de quinze anos. Mas a formação de seu *habitus* teve início de modo diferenciado muito antes de sua entrada na escola: seus dois primeiros anos de vida transcorreram em um lar de camponeses; em vez de receber em casa a ama de leite, sua família optou pelo caminho inverso, para que o bebê compreendesse o modo de vida dos plebeus. Montaigne cresceu acreditando que aquelas pessoas simples eram os legítimos herdeiros de Sócrates e Sêneca, pois não sabiam muito a respeito de nada, a não ser de sua própria vida (BAKEWELL, 2012, p. 59).

Retornando ao convívio com os pais, Michel passou a ser acompanhado por um tutor que só se expressava em latim, e todos os que se comunicavam com eles foram orientados a falar somente esse idioma. Tal escolha foi motivada pela crença de que essa era a única maneira de assimilar os antigos ideais de sabedoria e grandeza da alma. Apesar de ter o latim como língua materna, o que certamente lhe foi útil nos estudos escolares, Montaigne escreveu *Ensaio* em francês, opção que, segundo Compagnon (2014, p. 62-63), visava tornar a obra acessível a um conjunto mais amplo de leitores – certos grupos marginalizados, mulheres e camponeses.

Não é possível descrever com precisão as práticas educativas que formaram Montaigne, mas a convivência precoce com o diferente e, mais tarde,

com a extensa variedade de teorizações sobre o mundo fornece indícios de por que *Ensaio* exprime de modo tão marcante a diversidade, a dúvida e o respeito pela experiência pessoal como respostas à turbulenta *situação retórica* de seu tempo. Seja por influência da escola, seja por causa do contato com as circunstâncias da vida, o fato é que Montaigne (1987, p. 79) aprendeu a valorizar a variedade de opiniões, julgando importante “sondar o valor de cada um: boiadeiro, pedreiro ou viandante. Cada qual em seu domínio pode revelar-nos coisas interessantes e tudo é útil para nosso governo”.

Aprendeu também a se posicionar diante de tudo com autonomia e empregar todo o seu potencial intelectual e sensibilidade moral para construir novos significados, convicto de que o mundo é um lugar em constante transformação que altera sensivelmente as nossas disposições perante a realidade.

Exponho aqui meus sentimentos e opiniões, dou-os como os concebo e não como os concebem os outros; meu único objetivo é analisar a mim mesmo e o resultado dessa análise pode, amanhã, ser bem diferente do de hoje, se novas experiências me mudarem. (MONTAIGNE, 1987, p. 76)

Montaigne exprime a radicalidade derivada dessa ousada conduta em muitos de seus ensaios, em especial naqueles em que se dedica a refletir sobre temas educacionais – “Pedantismo” e “Da educação das crianças” –, apresentando um conjunto de orientações destinadas a formar o *habitus* do aluno em consonância com essa radicalidade.

As abelhas libam flores de toda espécie, mas depois fazem o mel que é unicamente seu e não do tomilho ou da manjerona. Da mesma forma os elementos tirados de outrem, ele [o aluno] os terá de transformar e misturar para com eles fazer obra própria, isto é, para forjar sua inteligência. (MONTAIGNE, 1987, p. 78)

Suas reflexões educacionais se assemelham às proposições da *pedagogia retórica* dos Sofistas. A metáfora do aluno como abelha apresenta o desafio de cultivar a individualidade por meio de um mergulho profundo na experiência vivida, de modo a tornar o indivíduo senhor de suas ações, repercutindo a máxima protagoreana de que o homem é a medida de todas as coisas. Só assim é possível fazer a crítica do mundo existente e imaginar um mundo novo, o que não se consegue quando os mestres seguem uma concepção equivocada de aprendizagem: “Saber de cor não é saber: é conservar o que se entregou à memória para guardar. Do que sabemos efetivamente, dispomos sem olhar para o modelo, sem voltar os olhos para o livro. Triste ciência a ciência puramente livresca!” (MONTAIGNE, 1987, p. 78).

Seguindo essa diretriz errônea, “vão nossos mestres pilhando a ciência nos livros e a trazendo na ponta da língua tão-somente para vomitá-la e lançá-la ao vento”. Os alunos, por sua vez, “recebem dos mestres, sem assimilar melhor, uma ciência que passa assim de mão em mão, como pretexto a exibição, assunto de conversa, usada tal qual a moeda que por sido recolhida serve apenas de ficha para calcular” (MONTAIGNE, 1987, p. 71).

Quanto aos que, segundo o costume, encarregados de instruir vários espíritos naturalmente diferentes uns dos outros pela inteligência e pelo temperamento, a todos ministram igual lição e disciplina, não é de estranhar que dificilmente encontrem em uma multidão de crianças somente duas ou três que tirem do ensino o devido fruto. (MONTAIGNE, 1987, p. 77)

O fruto que se pode colher do ensino, segundo Montaigne (1987, p. 77), não se identifica com o “lucro” – “fim tão abjeto é indigno da graça e do favor das musas” – nem com “vantagens exteriores”, razão pela qual é preciso escolher para a criança um “guia com cabeça bem formada mais do exageradamente cheia e que, embora se exigissem as duas coisas, tivesse melhores costumes e inteligência do que ciência”; um professor ocupado em formar no aluno a capacidade de julgar e deliberar por meio da experiência pessoal: “Que não lhe peça conta apenas das palavras da lição, mas também do seu sentido e substância, julgando do proveito, não pelo testemunho da memória e sim pelo da vida”.

Tal qual o pretendido pela educação sofística, a proposta educacional montaigneana visa desenvolver o caráter imaginativo e criativo do estudante, sua individualidade singular, meta que se pode apreender por meio da analogia entre o trabalho da inteligência e a operação estomacal: “É indício de azia e indigestão vomitar a carne tal qual foi engolida. O estômago não faz seu trabalho enquanto não mudam o aspecto e a forma daquilo que se lhe deu a digerir” (MONTAIGNE, 1987, p. 77).

Tudo se submeterá ao exame da criança e nada se lhe enfiará na cabeça por simples autoridade e crédito. Que nenhum princípio, de Aristóteles, dos estoicos ou dos epicuristas, seja seu princípio. Apresentem-se-lhes todos em sua diversidade e que ele escolha se puder. E se não o puder fique na dúvida, pois só os loucos têm certeza absoluta em sua opinião. (MONTAIGNE, 1987, p. 77-78)

Não é de estranhar que Montaigne acolha a dúvida como possibilidade final, qualificando como loucos aqueles que confiam plenamente em seus próprios raciocínios. Afinal, “não é uma alma somente que se educa, nem um corpo, é um homem: cabe não separar as duas parcelas de um todo” (MONTAIGNE, 1987, p. 84). Essa lição montaigneana merece ser considerada nos dias de hoje, quando muitas propostas educacionais insistem em fatiar o homem com o ilusório propósito de eliminar da educação qualquer sombra de dúvida.

Referências

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução Edson Bini. Bauru: EDIPRO, 2002.

ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução Edson Bini. Bauru: EDIPRO, 2011.

BAKEWELL, Sarah. **Como viver**: ou uma biografia de Montaigne em uma pergunta e vinte tentativas de resposta. Tradução Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução Michel Laud e Yara Frateschi Vieira. 7. edição. São Paulo: Hucitec, 1995.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora. As desigualdades frente a escola e a cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.) **Escritos sobre educação**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 39-64.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 6. edição. Tradução Fernando Thomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

CHAUÍ, Marilena. Introdução. In: MONTAIGNE, Michel. **Ensaio**. Tradução Sérgio Milliet. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

COELHO, Marcelo. **Montaigne**. São Paulo: Publifolha, 2001.

COMPAGNON, Antoine. **Uma temporada com Montaigne**. Tradução Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

CRICK, Nathan. **Democracy and rhetoric**: John Dewey on the arts of becoming. Columbia: University of South Carolina, 2010.

CRICK, Nathan. Compor a vontade de poder: John Dewey sobre a educação retórica para uma democracia radical. **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 28, p. 164-183, 2015.

DUPRÉEL, Eugène. **Les Sophistes**: Protagoras, Gorgias, Prodicus, Hippias. Neuchâtel: Éditions du Griffon, 1948.

EVA, Luiz Antônio Alves. **A figura do filósofo**: ceticismo e subjetividade em Montaigne. São Paulo: Loyola, 2007.

FRAMPTON, Saul. **Quando brinco com a minha gata, como sei que ela não está brincando comigo?**: Montaigne e o estar em contato com a vida. Tradução Marina Slade. Rio de Janeiro: DIFEL, 2013.

KERFERD, George Briscoe. **O movimento sofista**. Tradução de Margarida Oliva. São Paulo: Loyola, 2003.

LANGER, Ullrich. Montaigne's political and religious context. In: LANGER, U. (Org.) **The Cambridge Companion to Montaigne**. New York, Cambridge University, 2005. p. 9-26.

LEMGRUBER, Márcio Silveira. Quando o mundo se tornou um labirinto aberto. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 30, n. especial, p. 269-288, 2016.

MARCONDES, Danilo. Montaigne, a descoberta do Novo Mundo e o ceticismo moderno. **Kriterion**, Belo Horizonte, n. 126, p. 421-433, dez. 2012.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MONTAIGNE, Michel. **Ensaio**. volume 1. Tradução Sérgio Milliet. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

MONTAIGNE, Michel. **Ensaaios**. volume 2. Tradução Sérgio Milliet. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

PATTIO, Julio Agnelo P. Dar vida às palavras: Montaigne em defesa de uma linguagem natural. **Revista Filosofia Capital**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 58-68, 2009.

POPKIN, Richard Henry. **História do ceticismo de Erasmo a Spinoza**. Tradução Danilo Marcondes de Souza Filho. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2000.

POULAKOS, John. **Sophistical rhetoric in Classical Greece**. Columbia: University of South Carolina, 1995.

REALE, Giovanni. **História da filosofia antiga**. Volume V. 2. edição. Tradução Henrique C. de Lima Vaz e Marcelo Perine. São Paulo: Loyola, 2001.

SCHNEEWIND, Jerome B. Montaigne on moral philosophy and the good life. In: LANGER, Ullrich. **The Cambridge Companion to Montaigne**. New York, Cambridge University, 2005, p. 207-228.

SILVA, Divino José. Filosofia, educação das crianças e papel do preceptor em Montaigne. In PAGNI, Pedro Angelo; SILVA, Divino José (Orgs.). **Introdução à filosofia da educação: temas contemporâneos e história**. São Paulo: Avercamp, p. 102-121, 2007.

SILVA, Tatiane. Dewey e os sofistas: a tirania do lógos e as bases para uma educação retórica. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 25, n. 1, p. 114-139, jan./abr. 2018.

WOLTER, Katarina Maurer. Um Estudo sobre a relação entre filosofia cética e criação ensaística em Michel de Montaigne. **Doispontos**, São Carlos, v. 4, n. 2, p. 159-170, out. 2007.

Enviado em: 30/setembro/2018

Aprovado em: 02/março/2019

Ahead of print em: 17/outubro/2019