

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CAMPUS SÃO CARLOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NATANAILTOM DE SANTANA MORADOR

**MICHEL DE MONTAIGNE: CONVERSÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO**

São Carlos  
2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CAMPUS SÃO CARLOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NATANAILTOM DE SANTANA MORADOR

**MICHEL DE MONTAIGNE: CONVERSÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em  
Educação, para obtenção do título  
de mestre em educação.

Orientação: Profa. Dra. Adriana  
Mattar Maamari

São Carlos  
2017



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

**Folha de Aprovação**

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Natanailton de Santana Morador, realizada em 07/03/2017:

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Adriana Mattar Mâamari  
UFSCar

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Maria Cristina Theobaldo  
UFMT

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Maria das Graças de Souza  
USP

NATANAILTOM DE SANTANA MORADOR

MICHEL DE MONTAIGNE: CONVERSÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, para obtenção do título de mestre em Educação. Área de concentração História, Filosofia e Sociologia da Educação da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 07 de março de 2017.

Orientadora

---

Dra. Adriana Mattar Maamari  
Universidade Federal de São Carlos

Examinadora

---

Dra. Maria das Graças de Souza  
Universidade de São Paulo (USP)

Examinadora

---

Dra. Maria Cristina Theobaldo  
Universidade Federal de Mato Grosso

## **DEDICATÓRIA**

Aos meus amores, sobretudo à minha mãe Erly.

## AGRADECIMENTO

Agradeço, primeiramente, à minha mãe Erly – a minha eterna referência – e aos meus irmãos: Carlos, Edvaldo, Rui e Nisael, estendendo esse agradecimento às minhas cunhadas e sobrinhas, que acompanharam de perto minha falta de tempo e de dedicação aos entes queridos em nome de um ideal e do amor ao saber e compreenderam e apoiaram a sua maneira. Também sou grato a meu pai e a meus outros irmãos: Vilma, Mônica, Valmir e Mazinho com os seus respectivos familiares, pelo carinho, respeito e consideração por mim.

Num segundo momento, gostaria de agradecer às professoras que marcaram minha vida estudantil e me fizeram tomar gosto pela leitura e pela academia, destacando: Joceane, Ana Laura, Hits Ketty, Luci Poppi; aos meus queridos amigos e professores da FABABO: Daniel, Trindade, João, Izuze, Elias, Eudes. Também quero estender o agradecimento às minhas colegas de trabalho: Juliana, Dayane, Renata, Patrícia, Vilma, Viviani, Taci, Cida, Eládia, Maiara, Adriana, Meire, e à mais nova integrante dessa equipe, Regina; aos professores e professoras da escola em que trabalho, na pessoa de Iraídes, por participarem desses meus dois anos de desenvolvimento de pesquisa e por torcerem por mim.

Agradeço ao PPGE da UFSCar por me acolher com carinho e por me proporcionar novas oportunidades de ensino/aprendizagem e inúmeras trocas de conhecimento, assim como novos laços de amizade. Agradeço, igualmente, ao professor Eduardo Baioni (DFMC) pelo interesse em minha pesquisa e pelos livros emprestados.

Em seguida, quero agradecer aos meus amados e amigos: Paulo Henrique, Misac Trindade, Amilton, Cristiano, Milton, Alexandrina e Carlos Mometti por serem os “La Boétie” de minha vida, compartilhando comigo todo esse percurso, e me ajudarem, seja com um café, ou tolerância às minhas crises de mestrando e à exposição de meus primeiros esboços de pesquisa.

Por último, não menos importante, quero agradecer às professoras Maria Cristina Theobaldo e Maria das Graças pelas considerações e contribuições sobre e ao meu trabalho, também pelo carinho com que me trataram durante esse período. Quero finalizar agradecendo àquela que me acompanhou mais de perto, professora Adriana, quem me orientou e me conduziu – ora firmemente,

ora docemente –, instruindo-me e ensinando a todo tempo variadas coisas que transcenderam o plano acadêmico; com quem chorei, ri e por quem nutro um enorme respeito uma profunda admiração.

## RESUMO

A presente pesquisa buscou investigar a temática da educação nos *Ensaíos* de Michel de Montaigne. Para tanto, num primeiro momento, buscou-se entender as características que marcam a escrita dos *Ensaíos*, ou seja, a forma ensaística, já que forma e conteúdo estão associados quando falamos dos textos montaignianos. Partindo dessa peculiaridade da escrita, selecionamos os capítulos nos quais o tema se faz mais presente e, a partir dessa escolha, buscamos compreender as leituras que Montaigne fez dos pensadores greco-romanos, bem como as influências que estes exerceram sobre o ensaísta, além de investigarmos as inflexões que Montaigne operou com relação ao tema da educação. Poder-se-ia afirmar que Montaigne, em diversos aspectos, se distancia de seus antecessores e ao invés de propor uma educação numa acepção universal, propõe um processo formativo muito particular, que leva em consideração as individualidades de cada sujeito e toma como referência suas próprias experiências formativas. Com isso, Montaigne propõe uma educação que toma o mundo como livro e se dá das mais diversas maneiras: com o preceptor, com os livros, por meio das viagens e no “comércio dos homens”, ou seja, pela “conversação”. Assim, Montaigne ressignifica o termo *conversação*, que comumente era tomado como uma arte de falar bem pelos tratados italianos, e atribui-lhe um sentido formativo que se aproxima daquilo que Cícero entendia por *conversatio*. Desse modo, Montaigne entende a formação como um processo constante, e a “conversação” – *conference* – seria o meio pelo qual as almas se exercitariam, e os homens formariam os seus juízos para viverem e morrerem bem, sendo, portanto, uma das etapas mais significativas desse processo. No entanto, Montaigne vai muito além dessas questões, ao desenvolver uma crítica aos colégios de seu tempo e à educação baseada em métodos repetitivos e em castigos corporais, em detrimento da defesa de uma formação que instrui docemente e que considera a singularidade de cada infante, e isto faz que as suas ideias sobre educação sejam tão atuais.

Palavras-chave: Michel de Montaigne. Ensaíos. *Paideia*. Conversação. Educação.



## RÉSUMÉ

Cette recherche a conduit à une réflexion sur la question de l'éducation dans les *Essais* de Michel de Montaigne. Ensuite, dans le premier moment, nous avons cherché à comprendre les caractéristiques qui ont marqué l'écriture d'Essais, à savoir, la forme essayistique, une fois que la forme et le contenu sont associés quand nous parlons des textes montaigniens. De cette façon, par cette particularité de l'écriture, nous avons sélectionné les chapitres dans lesquels le sujet est plus présent et après ce choix, nous avons cherché à comprendre les lectures que Montaigne a faites des penseurs gréco-romains, ainsi que l'influence qu'ils s'ont exercée sur l'essayiste, en plus, l'inflexion que Montaigne a opérée sur le thème de l'éducation. On pourrait affirmer que Montaigne, à plusieurs égards se distancie de ses prédécesseurs et au lieu de faire une proposition d'une éducation dans la conception universelle, il propose un processus de formation très particulière, qu'il prend en compte les individualités de chaque sujet et prend comme référence ses propres expériences formatrices. Ainsi, Montaigne propose une éducation qui prend le monde comme un livre et qui se produit de nombreuses différentes façons: avec le précepteur, avec des livres, à travers les voyages et le « commerce des hommes », à savoir, la « conversation ». Montaigne transmet un nouveau signifié au terme conversation, qui était pris généralement en considération, par les traités italiens, comme un art de parler bien, et le donne un sens formative que il s'approche de ce que Cicéron entendait par *conversatio*. De cette façon, Montaigne comprend la formation comme un processus continu et la « conversation » - *conference* - serait le moyen par lequel les âmes s'exerceraient et les hommes formeraient ses jugements pour vivre et mourir bien, et donc c'est une des étapes les plus significatives de ce processus. Cependant, Montaigne va bien au-delà de ces questions pour développer une critique aux collèges de leur temps et l'éducation par rapport à des méthodes répétitives et les châtiments corporels au détriment de la défense d'une formation qui fait l'instruction doucement et qui compte tenu de la singularité de chaque enfant, ce qu'il rend que, leurs idées d'éducation, sont encore courantes.

Mots-clés: Michel de Montaigne. Essais. Paideia. Conversation. Éducation.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	11
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>1 O ENSAIO COMO O LUGAR DA TRANSITORIEDADE</b> .....	22
1.1 A Escrita como o Lugar do Privado.....	24
1.2 A Escrita como Processo Psicológico.....	33
1.3 O Paradigma Pictórico.....	39
1.4 As Implicações de uma Escrita Ensaística.....	48
<b>2 INFLUÊNCIAS DA PAIDEIA NOS ENSAIOS</b> .....	52
2.1 Concepções pedagógicas helenísticas.....	54
2.2 Montaigne: aproximações e distanciamentos da Paideia dos antigos.....	64
<b>3 A ARTE DA CONVERSAÇÃO: DA ETIQUETA À EDUCAÇÃO</b> .....	80
3.1 A Conversação nos Tratados Italianos do Século XVI.....	80
3.2 A Conversação em Montaigne.....	87
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	104
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	110

## APRESENTAÇÃO

Quando estudamos um filósofo como Montaigne – em que a vida e a obra são consubstanciais ao autor – e, sobretudo, quando o objeto de pesquisa é o tema da educação, que em Montaigne está associado à sua experiência formativa, se faz necessária uma breve apresentação de certas particularidades da vida do autor, a qual pontuaremos nesse primeiro momento.

Michel Eyquem de Montaigne nasceu em 28 de fevereiro de 1533, no castelo de Montaigne, Périgord (França), faleceu em 13 de setembro de 1592 e a maioria das informações que temos sobre sua vida deriva de suas obras escritas: *Les Essais* e *Journal de Voyage*<sup>1</sup>.

Nascido em uma família de comerciantes em ascensão, da região de Bordeaux, no sudoeste da França, Montaigne teve desde criança uma educação baseada nos ideais humanistas do Renascimento. Foi alfabetizado em latim e, até os seis anos de idade, só falava essa língua, apesar de ser francês, fato este que é muito relevante, já que o latim era o “passaporte” para as obras clássicas greco-romanas, sendo o francês, ainda, uma língua “vulgar”<sup>2</sup>. Montaigne confessa que:

[...] passava dos seis anos sem ter ouvido mais o francês ou o perigordano do que o árabe. E sem arte, sem livro, sem gramática ou preceito, sem chicote nem lágrimas, eu aprendera latim, tão puro como meu professor o sabia; pois não pudera misturá-lo nem o alterar. (I, XXVI; 2000, p. 259)<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Apesar de contarmos com uma tradução completa dos *Ensaaios* feita por Sérgio Milliet, pela Abril Cultural em 1972, optamos por usar as traduções de Rosemary Costhek Abílio dos Livros I (2000), II (2006) e III (2001) pela Martins Fontes, pois esta, além de ter um cuidado maior com o texto, nos possibilita identificar as demarcações dos acréscimos, segundo a datação estipulada por Pierre Villey. Em outros termos, Rosemary toma como referência a edição crítica de Villey em que as camadas do texto montaigniano vem identificado por letras A, B e C, para entendermos as alterações que Montaigne fez nos *Ensaaios*, durante a sua vida, o que, de certo modo, nos ajuda sobremaneira.

<sup>2</sup> O francês é tomado aqui como uma “língua vulgar” porque na época de Montaigne, o século XVI, esta língua ainda não era consolidada, sendo comum a existência de diversos dialetos, que eram denominados de *patois*, para cada região da França. Portanto, a unificação desses *patois* se dá por meio da formação dos Estados Modernos que não só delimita uma região, como estipula uma língua que passa a ser única para determinados povos. Assim, a época de Montaigne ainda seria um período de transição, em que a língua francesa estava se constituindo, tendo Montaigne contribuído fortemente para a sua consolidação. Por isso, até nossos dias, falamos em línguas modernas quando queremos nos referir ao francês, inglês, italiano e outras que se consolidaram a partir dos séculos XV e XVI.

<sup>3</sup> Ao citarmos os *Ensaaios* identificaremos respectivamente: o Livro e o Capítulo em números romanos; o ano da edição brasileira, da Martins Fontes, estará com a paginação em números arábicos.

A língua, nesse sentido, era não só uma questão de erudição e de refinamento, mas, sobretudo, parte daquilo que Sérgio Cardoso (2010) chama de “projeto ético”, já que por meio das Letras se buscavam “[...] os paradigmas humanos da excelência e um repertório de exemplos para instruir, guiar e estimular (*aemulatio*) os homens na sua aspiração por uma vida melhor, alicerçada na virtude e no conhecimento” (CARDOSO, 2010, p. 259).

O domínio do latim era o percurso mais indicado para se ter acesso aos saberes antigos e, por isso, os pensadores humanistas – dentre eles Erasmo – defendiam o seu ensino como uma das etapas mais fundamentais da formação, o que influenciou o pai de Montaigne a experimentar um método novo de aprendizagem da língua: todas as pessoas que conviviam diretamente com o pequeno Montaigne deveriam se comunicar com ele em latim, sem dizer nenhuma palavra em francês, para que ele pudesse aprender *les belles lettres*, sem sofrimento e com doçura.

Esta iniciativa insólita de Pierre Eyquem foi inspirada (não se sabe por quais intermediários) em Erasmo, que propusera fazer com que as crianças assimilassem, assim como uma língua materna, o latim, receptáculo do saber e instrumento de todo intercâmbio cultural na Europa do século XVI (TOURNON, 2004, p. 22).

O método inovador, aplicado pelo pai de Montaigne, obteve resultados por meio de um preceptor e de dois assistentes (Idem), e assim o ensaísta chegara aos seis anos de idade dominando o latim como sua língua materna. No entanto, a língua que deveria possibilitar o acesso imediato aos saberes dos antigos seria a mesma que excluiria Montaigne da convivência com as crianças nos primeiros anos do colégio. Enquanto as demais crianças aristocráticas tinham, desde o nascimento, contato com o *patois* de seus pais, aprendendo este dialeto como língua materna e só começavam a aprender o latim mais tarde, por meio dos preceptores ou ao serem enviadas aos colégios, Montaigne seguiu o itinerário contrário, e só veio a conhecer e aprender as primeiras palavras da “língua vulgar”, o francês, quando se iniciou no *Collège de Guyenne*.

Encontra-se misturado a colegas mais velhos do que ele três ou quatro anos, que se esforçam para aprender uma língua que ele fala fluentemente, e falam entre si, quando não estão sendo vigiados, o francês ou gascão que ele jamais empregou [...] Este aluno que não

se enquadra em classe nenhuma só pode permanecer à margem dos grupos aos quais devia juntar-se, das atividades das quais devia participar (Idem., p. 23-24)

Este é um dado no mínimo curioso, já que Montaigne, ao escrever os *Ensaíos*, opta justamente pela língua que aprendeu tardiamente e não pela língua materna, o latim, por mais que a obra esteja repleta de citações na língua dos romanos. Talvez, Montaigne buscasse, com essa escolha da língua “vulgar”, reestabelecer a interlocução com aqueles que lhe são próximos, interlocução fracassada nos primeiros contatos no *Collège*.

Montaigne tivera uma educação típica da aristocracia de sua época. Pierre Eyquem, pai do ensaísta, zeloso pela educação do primogênito, tratou de providenciar as mais novas tendências pedagógicas e os melhores meios para garantir que Montaigne tivesse uma formação ampla, nos moldes humanistas. Assim, contratou os melhores preceptores para iniciar o filho nos conhecimentos humanísticos, com os quais Montaigne diz ter aprendido a língua das letras como se estivesse nascido em Roma e tomou gosto pelos clássicos helenistas desde cedo, e não lhe foi imposta uma aprendizagem rigorosa e com base em castigos, mas uma formação que tinha como princípio a doçura e a liberdade. Montaigne estudou, até os sete anos de idade, nesse formato preceptoral, sem sair da casa paterna, só então é que o seu pai, “inquieto com os riscos de fracasso de uma educação inusitada” (TOURNON, p. 23) o envia ao *Collège de Guyenne* recém-fundado, mas com um grande prestígio.

O *Collège de Guyenne* foi fundado em 1533 por Jean de Tartas, era dirigido por André de Gouveia e contava com professores que eram considerados os mais influentes e eruditos humanistas da França; isto possibilitou a Montaigne um contato direto com as ideias mais efervescentes ou, como diz Tournon (2004, p. 29), foi-lhe possível “entrever a confusão ideológica de sua época”. Aí, apesar das inúmeras críticas – como veremos posteriormente –, Montaigne permaneceu até completar os estudos, o que comumente se fazia por volta dos quatorze ou quinze anos de idade e, no caso do ensaísta, deu-se ao completar treze anos (I, XXVI; 2000, p. 262).

Pouco se sabe e muito se conjectura sobre os anos que se seguiram à conclusão dos estudos iniciais de Montaigne. Tournon refuta algumas possibilidades e se restringe a afirmar que:

Foi [Montaigne] provavelmente a Paris completar sua formação de humanista junto aos Leitores Reais, entre 1549 e 1552, para empreender em seguida, sem dúvida em Toulouse, estudos de direito, até sua estreia na *Cour des Aides*, por volta de 1556 (TOURNON, 2004, p. 31).

Montaigne passou quatorze anos nas funções da Câmara de Inquéritos no Parlamento e foi por meio dela que conheceu aquele que viria a ser sua outra metade e o amigo perfeito, Etienne de La Boétie. Somente após ter passado sete anos da morte de La Boétie, e dois anos da morte de seu pai, é que Montaigne, em 24 de julho de 1570, renuncia à vida no Parlamento para viver de suas rendas e na tranquilidade de seu castelo. “Tudo indica uma resolução deliberada, inspirada pelo amor das letras, pelo modelo do *otium* permitido após uma vida ativa<sup>4</sup>, e pelo profundo descontentamento (“*pertaesus*”, no original) com a carreira jurídica” (Idem, p. 48).

Além dessas questões, Montaigne viveu em um século de intolerância religiosa, de incertezas políticas e de muita instabilidade, e se posicionou frente a estes acontecimentos históricos como uma alma vasta e plural, capaz de abarcar as mais variadas circunstâncias e de experimentar as mais diversas filosofias para viver bem e morrer bem. Descendente da “nobreza togada” (TOURNON, 2004, p. 18-19), criticou o ar superficial e exibicionista de seus pares; em contrapartida, defendeu, em diversos trechos dos *Ensaio*s, a sapiência do povo simples e humilde com a qual teve contato na vila pacata em que passou os primeiros anos de sua vida. Quando jovem, foi considerado pelo próprio pai, segundo Tournon (2004), um boêmio e imoderado que só viria a se casar e a ocupar funções públicas por uma exigência dos costumes e pelo desejo paterno. Enquanto leitor, transitou pelas mais diversas escolas filosóficas do helenismo: aderindo ao ceticismo, ao estoicismo e ora passeando pelos “jardins” do epicurismo, quando não se intitulava – por conveniência e imperiosidade do costume e não por uma verdadeira crença e prática – cristão<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Deve-se entender “*vida ativa*” segundo a definição de Hannah Arendt, em sua obra *A condição humana*: “Com a expressão *vita activa*, pretendo designar três atividades humanas fundamentais: labor, trabalho e ação. Trata-se de atividades fundamentais porque a cada uma delas corresponde uma das condições básicas mediante as quais a vida foi dada ao homem na Terra” (ARENDDT, 2007. p. 15).

<sup>5</sup> Ver-se-á, de modo mais aprofundado, como essa questão aparece nos *Ensaio*s quando tratarmos da religião, no capítulo dois desta dissertação. Cabe adiantar que Montaigne entende a adesão ao cristianismo como se assim o fizesse a um costume; não por crença e por fé cegas, mas por entender que a religião estaria no campo das “*créances communes et legitimes*”, como diz Sérgio Cardoso

Todas essas particularidades da vida de Montaigne talvez pareçam questões históricas que devam ser deixadas em um segundo plano, no entanto, veremos que é a partir delas que o filósofo desenvolve suas reflexões sobre o tema da educação, e que sem leva-las em consideração a compreensão dos *Ensaíos* se encontra parcialmente prejudicada.

---

(1996, p. 191): “Não se recusam os dogmas da fé; trata-se justamente de acredita-los, tomando-os, porém, reflexivamente pelo que são, crenças, e não como a imediatez a si da Verdade”. O que para Montaigne aparece da seguinte maneira: “Somos cristãos a mesmo título que somos perigordinos ou alemães” (II, XII; 2006, p. 170) e que Starobinski (1992, p. 246-247), parece concordar com essa opinião na medida em que nos diz:

“A fé reconhece a autoridade em uma Palavra anterior: o mundo e a vida humana não lhe são legíveis senão *secundum scripturas*. Montaigne, em compensação, discerne no passado uma multiplicidade de discursos diversos, filosóficos ou religiosos; surpreende-se com eles, admira alguns, mas se fixa mais ainda em suas contradições: a questão da autoridade permanece irresolúvel. Diante da pluralidade das religiões e dos costumes, ele não demonstra preferência intelectual. Se concebe uma escolha em favor do catolicismo, é por razões de utilidade e de oportunidade presentes, sem renunciar aos privilégios da inteligência espectadora”.

Assim, entende-se que Montaigne não tem uma ética cristã em que a alma parte do mundo sensível e pecaminoso numa ascensão ao divino. No entanto, a situação da França, em meados do século XVI, não deixa outras opções confortáveis se não houvesse uma postura que coadunasse com a fé cristã, mais precisamente, com o catolicismo. Outrossim, para uma compreensão sucinta dessa questão, pode-se consultar Moreau (1987, p. 57-64).

## INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem como propósito investigar os escritos de Montaigne - *Les Essais* - buscando compreender um tema específico, neste caso, o da educação. Portanto, vale adiantar que, durante todo esse nosso percurso, tomaremos os termos “educação” e “formação humana” como equivalentes. No entanto, o termo “educação”, como usaremos neste trabalho, não tem a carga semântica que lhe atribuímos contemporaneamente. Quando falamos de educação em Montaigne, estamos referindo-nos a um processo formativo que não está inserido nos contextos da educação escolarizada e do espaço escolar tal qual os concebemos em nossos dias, mas de uma “educação” que se aproxima semanticamente da palavra grega *paideia*.

Jaeger (1995) apresenta em sua obra, *Paidéia: A formação do Homem Grego*, as dificuldades que contemporaneamente temos de entender o verdadeiro significado do termo *paideia*. Isso se deve, segundo este mesmo autor, ao fato de concebermos a educação como um processo desvinculado das demais dimensões sociopolíticas, concepção que, para os gregos e romanos, seria impensável. Para Jaeger (1995, p. 18), a *paideia* grega traz uma compreensão muito ampla do que vem a ser o processo formativo, sendo assim esta não se limitaria aos atos de ensinar e aprender formalmente, mas abarcaria os mais diversos aspectos das vidas pública e privada; sendo os exercícios de política, teatro, música e literatura no geral, as festas, e mesmo as guerras, a morte e as vicissitudes da vida dimensões formativas<sup>6</sup>.

Colocar estes conhecimentos como força formativa a serviço da educação e formar por meio deles verdadeiros homens, como o oleiro modela a sua argila e o escultor as suas pedras, é uma ideia ousada e criadora que só podia amadurecer no espírito daquele povo artista e pensador. A mais alta obra de arte que o seu anelo se propôs foi a criação do Homem vivo. Os Gregos viram pela primeira vez que a educação tem de ser também um processo de construção consciente (JAEGER, 1995, p. 13)

Portanto, a *paideia* grega tem como princípio a formação de um tipo ideal de homem: “Não podemos traçar o processo de formação dos Gregos daquele tempo

---

<sup>6</sup> Veremos essa questão de modo mais aprofundado no capítulo dois desta dissertação, quando trataremos da influência que a *paideia* greco-romana exerceu sobre Montaigne.



senão a partir do ideal de Homem que forjaram” (JAEGER, 1995, p. 19). Isso pode claramente ser percebido na construção dos heróis da mitologia grega como, por exemplo, Aquiles, Ulisses e tantos outros que congregam em suas personalidades a *areté* (virtude). Em outros termos, é como se essa educação, num sentido amplo, fosse capaz de imprimir uma determinada forma nos homens, e não é por acaso que a analogia com o oleiro ou mesmo com o agricultor se faz tão presente nos textos dos antigos.

Este mesmo sentido do termo *paideia* pode ser atribuído à palavra *humanitas* como a concebiam os romanos<sup>7</sup>, sendo esta concepção de educação que chega a Montaigne. Em síntese, quando falamos de educação em Montaigne, estamos entendendo como a “reiteração do caminho romano da ‘*eruditio et institutio in bonas artes*’, a educação pelas artes liberais (depuradas no currículo da formação propriamente humanista: gramática, poesia, retórica, história e filosofia moral)” (CARDOSO, 2010, p. 259).

Assim, quando tratamos de educação, neste trabalho, estamos, inicialmente, mais próximos dessa concepção de educação greco-romana e só a compreensão dos escritos de Montaigne demonstrará em que medida ele se distancia ou se aproxima desta perspectiva de formação.

No entanto, o contato com o texto montaigniano impôs um problema que não podíamos deixar de lado e que antecede a apreensão da concepção de educação, a saber, a compreensão da forma de escrita ensaística. Mesmo que este não fosse o centro da nossa pesquisa, não víamos uma outra maneira de adentrar na concepção de educação dos *Ensaíos* sem antes entendermos o caráter singular dessa forma de escrita. Portanto, o primeiro capítulo desta dissertação teve como finalidade identificar a peculiaridade do texto montaigniano e suas implicações para circunscrevermos uma determinada temática nessa obra.

Assim, entendemos que forma e conteúdo caminham no mesmo passo e a compreensão que temos de um determinado tema em Montaigne deve levar em consideração esse aspecto formal. Foi neste sentido que nos esforçamos para demonstrar o caráter provisório, fragmentário e inacabado dos *Ensaíos*, porque a argumentação do ensaísta também segue essas mesmas premissas.

---

<sup>7</sup> C.F.: JAEGER, 1995, p. 14; e ABBAGNANO, 1998, p. 225.

Pode-se notar, portanto, o quanto é difícil falar de um tema em um autor como Montaigne, que não segue uma linearidade na escrita, que se apresenta camaleonicamente<sup>8</sup> a cada capítulo e não tem conceitos definidos como comumente se encontra na História da Filosofia. Assim, a nossa primeira preocupação foi definir essas particularidades do autor, porque acreditamos que elas seriam fundamentais para a compreensão do tratamento que Montaigne dá ao tema da educação. Foi justamente levando em consideração essas questões formais que escolhemos trabalhar com a categoria de “conversas sobre educação”, e não uma outra ideia que desse a entender uma concepção fechada do tema.

Deste modo, nos capítulos dois e três desta dissertação, trabalhamos com o conteúdo relacionado ao tema da educação, mas sempre levando em consideração a forma ensaística, por isso nos reservamos o direito de apresentar leituras e de levantar questões sem tomarmos nenhum posicionamento fechado, pois julgamos ser o procedimento mais apropriado em se tratando de Montaigne.

Partindo desse pressuposto de educação e da particularidade da escrita montaigniana, a nossa investigação se delimitou ao conjunto de capítulos que identificamos como aqueles nos quais a temática da educação se fazia explicitamente mais presente. Desse modo, selecionamos os capítulos XXV (*Do pedantismo*) e XXVI (*Da educação das crianças*) do Livro I e o VIII (*Da arte da conversação*) do Livro III, como referências centrais para nossa questão, recorrendo aos demais capítulos dos *Ensaíos*, assim que julgamos necessário, como uma fonte de apoio para esclarecermos alguns aspectos de nosso objeto de pesquisa.

A seleção dos capítulos se deu por um processo prévio de leitura de todos os três volumes dos *Ensaíos*, de modo que pudéssemos identificar as ocorrências do tema, no curso da obra, e perceber em quais capítulos Montaigne havia tratado mais nitidamente da educação. Assim, a escolha estaria em conformidade com a maioria dos estudiosos de Montaigne, não por um ato de subordinação que leva em consideração a autoridade dos trabalhos anteriores, mas por um trabalho de investigação que nos levou autonomamente a selecionar os capítulos já conhecidos pelos montaignianos, quando se trata do tema da educação. No entanto, optamos por três capítulos, pois entendemos que estes contemplam o cerne da questão temática que nos propusemos desenvolver.

---

<sup>8</sup> “Não pensamos o que queremos, a não ser no instante em que o queremos, e mudamos como aquele animal que toma a cor do lugar em que o colocamos” (MONTAIGNE, II, I; 2006, p. 6).

Neste sentido, a dissertação seguiu um percurso que possibilitou problematizar o tema da educação nos escritos de Montaigne, e não apenas apresentá-lo. No primeiro capítulo, discorremos sobre a forma da escrita montaigniana – como afirmado anteriormente – e as suas implicações para a compreensão de um tema qualquer nos *Ensaaios*. Partimos do pressuposto de que, para compreender nosso objeto de investigação - a educação nos *Ensaaios* -, a partir da perspectiva que se pretendeu aqui, se fez necessário entender previamente o modo como Montaigne escreve, e as características fundamentais dessa maneira inovadora.

No capítulo dois, nos concentramos nos ensaios XXV (*Do pedantismo*) e XXVI (*Da educação das crianças*), do Livro I, numa tentativa de identificar os interlocutores de Montaigne; em outros temos, compreender a influência e as leituras que Montaigne faz da *paideia* greco-romana. Em seguida, pretendemos apreender as inflexões que Montaigne faz sobre essa questão; as aproximações e distanciamentos da *paideia* e as opiniões e releituras mais originais que o nosso filósofo apresenta sobre essa temática.

Já no terceiro passo desse percurso, detivemo-nos, de maneira mais aprofundada, no capítulo VIII (*Da arte da conversação*), do Livro III dos *Ensaaios*, para entendermos em que medida Montaigne atribui à palavra *conference* um sentido mais amplo do que comumente lhe era atribuído, caracterizando-a como uma dimensão mais ampla da educação. Por fim, o último passo, não menos importante que os demais, se destinou, partindo da peculiaridade da escrita montaigniana, a problematizar a existência ou não de uma possível concepção de educação nos *Ensaaios*, e lançar luzes sobre essa temática, de modo que possamos expandir a compreensão, não só do tema em si, como da própria obra de Michel de Montaigne.

Diferentemente do método de leitura proposto por Telma Birchal (2007) para os *Ensaaios*, em que cada capítulo do livro é tomado como uma unidade que se encerra em si mesma, seguimos por uma via não tão ortodoxa, percorrendo um determinado tema em mais de um capítulo, sem querer abarcar a totalidade da obra, mas ao mesmo tempo privilegiando outros olhares e aspectos que Montaigne porventura tenha deixado escapar em diferentes partes dos *Ensaaios*. Para aqueles que não conhecem a obra de Montaigne e para os leitores neófitos isso parece ser o percurso mais óbvio; no entanto, sabemos que esta proposta de leitura traz consigo

riscos que devem ser enfrentados, sobretudo em se tratando de uma escrita tão peculiar como a de Montaigne, sendo mais aconselhável e confortável se centrar em um determinado capítulo como indicam Birchall (2007) e Comte-Sponville (1998, VI)<sup>9</sup>: “o melhor, então, será tomar um capítulo, nele mergulhar, nele perder-se talvez, e avançar”.

Deste modo, tentando evitar tais riscos, buscou-se uma leitura e interpretação sem muitos distanciamentos da escrita dos *Ensaíes*, na expectativa de nos aproximarmos ao máximo da condição de leitor, à qual se refere Montaigne no seguinte trecho: “Um leitor capacitado amiúde descobre nos escritos de outrem perfeições diferentes das que neles o autor colocou e percebeu, e empresta-lhes sentidos e aspectos mais ricos” (I, XXIV; 2000, p. 190).

Essa, portanto, é a nossa intenção neste trabalho, a saber, descobrir nos escritos de Montaigne elementos que forneçam base para darmos sentidos mais ricos no que tange à temática da educação e que nos possibilite, ao mesmo tempo, afastarmos do autor aspectos e características que lhe são atribuídos sem a devida autorização da letra do texto. Deste modo, pretendemos, com essa nossa empresa, ampliar a compreensão filosófica de educação a partir dos *Ensaíes*.

A nossa leitura vai na contramão de alguns dos trabalhos que tentam abordar a questão da educação em Montaigne. Primeiro, porque buscamos compreender o tema numa visão que ultrapassa o capítulo *Da educação das crianças*, referência comum para essa temática, tomando como apoio outros capítulos que tangenciam essa questão da educação a partir de temas variados. Depois, porque iniciamos essa investigação levando em consideração as características que determinam a escrita de Montaigne, ou seja, seguimos a investigação considerando o modo como o próprio filósofo concebia seus escritos, pois julgamos que a concepção de educação montaigniana só seria compreendida mais profundamente à luz do entendimento da forma ensaística.

Esses dois pontos de partida nos levaram a uma tomada de posição frente aos *Ensaíes* e fizeram com que a nossa investigação não se reduzisse a um processo lógico para ratificar a existência de escritos sobre o tema da educação em Montaigne. Caso procedêssemos assim, incorreríamos em trivialidade. Portanto, a nossa leitura pretendeu ir além, ao investigar o modo como a forma influencia o

---

<sup>9</sup> C.F.: MONTAIGNE, Michel de. Sobre a vaidade. Prefácio de André Comte-Sponville e Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

conteúdo dos *Ensaaios* ou, em outros termos, buscou entender as implicações que advém da escrita ensaística na compreensão do tema da educação; por outro lado, tentou-se problematizar a leitura que alguns comentadores fazem dos escritos de educação de Montaigne e os rótulos que lhe são atribuídos – teórico da educação, pedagogo e outros – à revelia do que uma leitura mais apurada do texto poderia nos fornecer.

Portanto, optamos por uma interpretação em que o tema da educação nos *Ensaaios* é tratado de modo livre e inacabado, daí a necessidade de não falarmos sobre uma teoria pedagógica, ou uma proposta de educação fechada, mas tratarmos de “conversações sobre educação”, o que pode ser entendido, a princípio, como “opiniões” ou juízos sobre uma determinada coisa ou assunto, podendo ser expressos por meio da escrita, ou mesmo numa conversa despreziosa entre duas pessoas, sem que estes interlocutores tenham, necessariamente, a intenção de esgotar o tema.

Portanto, trata-se de um itinerário de natureza puramente bibliográfica que partiu de uma leitura minuciosa dos *Ensaaios*, foi a alguns dos inúmeros trabalhos que tratam da obra de Montaigne e retornou aos seus escritos, na tentativa de lançar luzes sobre o tema da educação. Deste modo, nessa empresa, contamos com o auxílio indispensável de alguns estudiosos do texto montaigniano, destacando: Jean Starobinski<sup>10</sup>, Maria Cristina Theobaldo, Maurice Weiler, Pierre Morreau, Pierre Villey<sup>11</sup>, Telma Birchal, André Tournon<sup>12</sup>, Sérgio Cardoso<sup>13</sup> e tantos outros que apresentam leituras que nos ajudam a elucidar diversas questões com as quais nos deparamos neste processo de investigação.

---

<sup>10</sup> Jean Starobinski escreveu *Montaigne em movimento*, uma obra que não se prende muito aos marcos históricos, mas que parte do princípio de que existe um “movimento” interno no texto montaigniano que deve ser levado em consideração para melhor compreensão dos *Ensaaios*. Starobinski é um estudioso da filosofia francesa e é conhecido por outra obra de fôlego, desta vez sobre Rousseau (*Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo*). Para conhecer a obra de modo sucinto pode-se consultar o texto de Sérgio Cardoso - *Villey e Starobinski: duas interpretações exemplares sobre a gênese dos Ensaaios* (Revista Kriterion, v. 33, n. 86, 1992).

<sup>11</sup> Maurice Weiler (*Para conhecer o pensamento de Montaigne*), Pierre Moureau (*Montaigne: o homem e a obra*) e Pierre Villey (*Os “Ensaaios” de Montaigne*) têm estudos críticos que precedem a publicação dos Livros 1, 2 e 3 dos *Ensaaios*, na edição que Sérgio Milliet traduziu pela Editora Universidade de Brasília em 1987.

<sup>12</sup> André Tournon em seu estudo crítico (*Montaigne*) segue uma perspectiva que difere da posição de Starobinski, na medida em que estuda os textos montaignianos a partir da relação entre escrita e contexto histórico.

<sup>13</sup> Sérgio Cardoso é Professor do Departamento de Filosofia da Universidade de São Paulo (USP) com importantes trabalhos publicados sobre Montaigne, formando, com isso, uma geração de montaignianos no Brasil, incluindo entres eles Maria Cristina Theobaldo, Telma Birchal e Edson Querubini que transitam também como apoio para esta pesquisa.

## CAPÍTULO 1 - O ENSAIO COMO O LUGAR DA TRANSITORIEDADE

Para entendermos qualquer que seja a temática na obra de Montaigne, faz-se necessário, inicialmente, compreendermos alguns aspectos gerais que se referem ao ensaio, como a forma da escrita privilegiada por este filósofo, sem os quais a leitura dos *Ensaio*s ficaria mais sinuosa, senão fadada ao fracasso.

A obra os *Ensaio*s se revela como sendo uma criação ousada para o século XVI, muito particular em nome e em gênero. Nela encontraremos uma mudança na posição do sujeito que escreve, pois, deixando os planos metafísico e universal característicos dos tratados de filosofia, desloca-se para os âmbitos do físico e particular. Com isso, Montaigne passa a não se preocupar com a formulação de conceitos universalizantes, ocupando-se com questões do plano do sensível e existenciais.

Montaigne tem plena consciência de quão ousada e inovadora é essa sua empreitada:

Senhora, se a estranheza não me salvar, e a novidade, que costumam valorizar as coisas, nunca sairei honrosamente deste tolo empreendimento; mas ele é tão fantasioso e tem um ar tão distante do uso comum que isso lhe poderá abrir caminho (II, VII; 2006, p. 81)

E, logo mais adiante, ele completa: “É o único livro do mundo em sua espécie, um projeto desordenado e extravagante” (Idem). Ao que tudo indica, ele se apresenta retoricamente modesto em questões de conteúdo, destacando a sua inovação na escrita como uma possibilidade de salvar o livro e obter algum reconhecimento, embora tente negar isso: “Assim, esse é um tipo de exercício do qual devo esperar pouca glória e louvor, e uma forma de composição de pouco renome” (II, XVII; 2006 p. 486) – a melhor compreensão dessas afirmações do filósofo está nos subcapítulos seguintes, onde adentramos mais profundamente na natureza de uma escrita ensaística.

Tais afirmações têm relação com o fato de Montaigne ser o precursor do ensaio como forma de escrita que, por um lado, assegurou-lhe o direito de falar livremente de diversos assuntos a partir de si mesmo e, por outro lado, concedeu-lhe uma posição situada na fronteira entre distintos conhecimentos - sendo precisamente o caso de literatura e filosofia -, o que permitiria aos estudiosos dos *Ensaio*s, até os nossos dias, ora classificarem Montaigne como um escritor humanista, ora como um filósofo. As classificações são o que menos nos interessam, mas isso confirma quão emblemática e complexa é a escrita montaigniana.

Desan (2007), em seu *Dictionnaire de Michel de Montaigne*, no verbete *essai*, diz que uma das primeiras definições para a palavra *essai* data de 1584 - posterior aos *Ensaio*s de Montaigne - e a entendia como *coup d'Essai*, ou *apprentissage*<sup>14</sup>, referindo-se com isto aos primeiros textos de um escritor, deixando em evidência que a obra se tratava de uma primeira tentativa. No entanto, Montaigne abandona a adjetivação *coup d'essai* e adota apenas o nome *essais*, tomando essa palavra num sentido mais reflexivo, daí o uso do verbo *s'essayer*. Isso permite a Montaigne tirar os seus escritos dessa adjetivação de *essai* como primeira tentativa - que traz uma conotação um tanto quanto pejorativa e indica também uma certa distância temporal do autor -, deixando-os num estado de movimento. Os ensaios não são mais tomados como primeira e única tentativa, mas como uma tentativa constante. “É precisamente este ato de perpétua reescrita do *eu* que Montaigne entende colocar em prática quando declara querer “se ensaiar” [...]” (DESAN, 2007, p. 398)<sup>15</sup>.

Para tanto, este primeiro capítulo trata especificamente do modo “desordenado” e “inacabado” como Montaigne escreve, e como os *Ensaio*s se constituíram ao longo dos vinte anos em que foram constantemente relidos, revisados e mesmo modificados, à medida que o próprio filósofo se modificava, conforme desenvolvemos ulteriormente. Assim, é partindo do pressuposto de que a obra montaigniana está no mesmo plano de transitoriedade que o seu autor, ou seja,

---

<sup>14</sup> Podemos traduzir por: primeira tentativa ou aprendizagem. Vale salientar que Sérgio Cardoso (1992, p. 11) já havia se atentado para esse fato quando disse: ““*Essai*” é ainda tentativa, exercício, atividade de aprendiz (“*coup d'essai*”); “*essayer*” é apenas sondar, experimentar, jamais uma empresa, um modo original de concepção do conhecimento”.

<sup>15</sup> Nossa tradução do trecho seguinte: “*C'est précisément cet acte de perpétuelle réécriture du moi que Montaigne entend mettre en avant quand il déclare vouloir “s'assayer”[...]”* (DESAN, 2007, p. 398).

é *consustancial* ao filósofo<sup>16</sup>, que tentamos entender os *Ensaio*s como o lugar do “*vir-a-ser*”, da transitoriedade.

No entanto, trata-se da transitoriedade do próprio Montaigne, da pessoa que escreve e não, somente, do mundo ou das coisas externas ao autor. Montaigne sempre escreve a partir de si, de sua particularidade, formação e experiências; mesmo quando esta escrita versa sobre assuntos alheios ao seu “*eu*”, seria para melhor falar de si. É neste sentido que tentamos entender a escrita montaigniana como expressão do privado, da subjetividade e até mesmo como processo psicológico, na medida em que busca um retorno a si mesmo e uma compreensão das questões relativas à alma.

Por fim, questionamos em que medida essa escrita marcada pela transitoriedade nos ajuda a entender o tema da educação nos *Ensaio*s. Qual a relevância de partirmos dessa compreensão do ensaio como forma de escrita filosófica, para compreendermos uma temática na obra de Montaigne e quais as implicações que esta escrita fragmentada e transitória traz? São questionamentos dos quais partimos, buscando respondê-los nestes primeiros passos da pesquisa.

### **1.1. A escrita como o Lugar do Privado**

A dualidade entre público e privado aparece em Montaigne antes mesmo do processo da escrita. A escolha por um refúgio, a biblioteca, um lugar afastado dos demais ambientes do castelo; o afastamento da vida pública e a escolha por recolher-se em sua torre, na companhia das “doutas virgens” é o início da construção dessa dicotomia<sup>17</sup>. Neste sentido, os *Ensaio*s se constituiriam como o lugar do privado, onde Montaigne exerce sua liberdade plena de pensamentos, em detrimento da vida pública que, apesar de interferir no privado, é o lugar onde os costumes devem ser mantidos e assegurados para o bem da ordem social. Deste

---

<sup>16</sup> “Não fiz meu livro mais do que meu livro me fez, livro consustancial a seu autor, com uma ocupação própria, parte de minha vida; não com uma ocupação e uma finalidade terças e alheias, como todos os outros livros” (II, XVIII; 2006, p. 498)

<sup>17</sup> Sobre a torre onde Montaigne constrói a sua biblioteca, ou *livraria* como chama Pierre Moreau (1987, p. 5): “Imaginamos Montaigne pelo que nos diz, recolhendo-se deliberadamente ao terceiro andar de sua torre (contando o térreo), isolado da “comunidade conjugal, filial e civil”. À entrada de seu gabinete coloca uma inscrição filosófica em que abjura as obrigações do cortesão - *servitium aulicum* - e lembra a si mesmo, com outras inscrições, a decisão de vida sábia que tomara”.



modo, buscamos entender essa construção do privado a partir do processo de escrita montaigniano.

No primeiro Livro dos *Ensaíos*, mais precisamente no capítulo VIII (*Da ociosidade*), em tom de confiança, Montaigne apresenta um dos motivos pelo qual foi levado a escrever:

Recentemente, ao isolar-me em minha casa, decidido, tanto quanto pudesse, a não me imiscuir em outra coisa que não seja passar em descanso e apartado esse pouco que me resta de vida, parecia-me não poder fazer maior favor a meu espírito do que deixá-lo, em plena ociosidade, entreter a si mesmo, fixar-se e repousar em si; e esperava que doravante ele o pudesse fazer mais facilmente, tendo se tornado, com o tempo, mais ponderado e mais maduro (I, VIII; 2000, p. 45).

Essa confiança pode até soar verdadeira, contudo no fundo, ela parece apresentar um discurso retórico, com o qual o filósofo busca justificar o seu recolhimento. Na verdade, sendo Montaigne um típico homem do Renascimento, a sua relação com a *urbe* é praticamente indissociável. Não se imiscuir em coisa alguma e viver apartado do mundo, à espera do dia final, seria mais propriamente uma postura religiosa do que uma tomada de decisão de um filósofo dessa época; portanto, esta não poderia ser a posição de Montaigne, sobretudo porque:

Sob o impacto da leitura dos textos de Cícero, em especial do *Tratado dos Deveres*, e de Tito Lívio, a primeira geração de humanistas - influenciada pelas obras pioneiras de Petrarca e depois guiada pelo entusiasmo de Salutati - enfrentou o problema de definir um caminho, que pudesse, ao mesmo tempo, manter os vínculos com o cristianismo e afirmar os valores apregoados pelos autores romanos, que só podiam ser plenamente realizados com a dedicação a atividades vinculadas à vida da cidade (BIGNOTTO, 2012, p. 120).

Embora Montaigne não pertencesse à “primeira geração de humanistas”, essa passagem pode, de certo modo, se aplicar a ele. Pois a atuação política de seu pai, que fora prefeito de Bordeaux, e o interesse do ensaísta pelos acontecimentos políticos desde muito cedo, assim como sua entrada no parlamento de Bordeaux,

levam a interpretarmos o recolhimento do filósofo não como uma atitude de um eremita, mas à moda dos antigos estoicos.

Montaigne parece se esforçar para convencer de que não tinha uma intenção inicial de escrever um livro, porém apenas de recolher-se a si mesmo e de saciar sua sede espiritual nas fontes da literatura e da filosofia greco-romanas. Isso é feito de tal modo que a postura do ensaísta se assemelha aos princípios helenísticos. Se formos ao texto de Cícero, *Dos deveres*, veremos uma passagem que expressa muito bem o espírito dessa decisão de Montaigne:

Muitos há e houve que, buscando a serenidade de que falo, retiraram-se dos negócios públicos e refugiaram-se no ócio. Cito entre eles os nobilíssimos filósofos - de longe, os primeiros - e alguns homens severos e graves que não puderam suportar os costumes nem do povo nem dos dignatários, a isso preferindo viver no campo e fruir seu patrimônio. Esses acalentaram o mesmo propósito que os reis: não carecer de nada, não obedecer a ninguém e gozar de completa liberdade, isto é, viver como se queira (CÍCERO, 1999, p. 36).

Neste sentido, o recolhimento - à moda dos estoicos - é um recurso a ser utilizado em casos extremos, quando o filósofo não tem mais o que fazer pela cidade, quando os costumes estão corrompidos e quando a situação exige cautela e moderação<sup>18</sup>. Montaigne frequentemente fala da situação social da França em seu tempo, e de como a vida em sociedade se tornava cada vez mais difícil, para um homem educado a partir de preceitos helenísticos.

Certamente, as questões sociopolíticas do século de Montaigne, que impossibilitavam o pleno exercício das atividades públicas, também favoreceram para que se frustrasse com a carreira pública – como acentua Desan (2012) – e toda essa conjectura social contribuiu para que este filósofo se recolhesse, com o

---

<sup>18</sup>Cf.: Capítulo XXXI do Livro I; Capítulos V, XI, XII, XVII, XIX do Livro II trazem o olhar crítico de Montaigne sobre a sua época e que falam de uma instabilidade social que pairava sobre a França do século XVI. Sobre esse contexto histórico da França, Tournon (2004, p. 57) nos diz o seguinte: “A paz do ano de 1571 era precária. Menos de 18 meses depois que Montaigne iniciou seu “retiro”, o massacre de São Bartolomeu haveria de desencadear uma nova série de massacres e de combates. Não é necessário insistir no horror do acontecimento, rapidamente propagado, a partir de Paris, por toda a França, e em Bordeaux inclusive. Aproximadamente 13 mil vítimas, segundo os historiadores modernos; 30 mil segundo os huguenotes da época, cifra que seus adversários nem pensam em contestar, visto que se felicitariam, naquele momento, de ter contribuído com eficácia para exterminar os heréticos”.

pretexto de tornar-se mais “ponderado e maduro”. De qualquer modo, esse recolhimento em si mesmo pode ser entendido também como um ato político, é um retirar-se da cena pública quando não há muito a ser feito. Moreau (1987) parece concordar plenamente com essa tese no excerto citado, que nos ajuda a elucidar a questão do recolhimento de Montaigne:

Projeto vão, dir-se-á, falar de política com esse fidalgo retirado do mundo sob traves gravadas de preceitos estoicos. No entanto, de política seu livro está repleto. [...] Em verdade, fugindo do mundo, fugia também da política e dos perigos que apresentava então. Ora, não se pensa em nada mais do que naquilo de que se foge. Sua apreensão torna-se obsessão. E depois, quando se dedica aos livros, é ainda de política que eles falam: Plutarco, Tácito, Cícero, Platão e o próprio Sêneca contam-lhe uma história parecida com a sua (MOREAU, 1987, p. 47).

Além do mais, Starobinski (1992) atribui a esse ato de recolhimento, aparentemente fortuito, um papel fundamental, pois se trata de um momento crucial e determinante na vida de Montaigne, que culminaria no “nascimento” dos *Ensaio*s: “Basta prestar atenção aos termos das inscrições que Montaigne manda pintar em 1571. Uma data precisa assinala a ruptura introduzida na existência” (STAROBINSKI, 1992, p. 16). Montaigne também manda gravar, nas tábuas da sua biblioteca, como data para marcar o seu recolhimento, o dia do próprio aniversário, o que, para Starobinski (Idem), indica que “o aniversário reforça a ideia de um nascimento voluntário”.

Esse nascimento voluntário a que se refere o comentador genebrino marca a saída de Montaigne de uma dedicação à vida pública e, ao mesmo tempo, indica uma imersão numa vida mais privada. Com isso, não se quer dizer que o filósofo tenha se afastado completamente dos afazeres públicos, ao contrário, Montaigne continuou cuidando de suas obrigações enquanto cidadão da corte francesa; porém, abdicou de uma carreira política aos trinta e oito anos de idade para se dedicar ao

“cuidado de si”, ou melhor dizendo, ao ‘*otium cum litteris*’<sup>19</sup>(Idem., p.17), embora Tournon (2004, p. 56) afirme que:

Por ora, basta reconhecer que Montaigne não se instala na quietude do conforto intelectual e não se enclausura em sua torre para abandonar-se à inércia ou à passividade. O mundo, em torno dele, não estava, aliás, disposto a deixá-lo no ócio.

Entretanto, Starobinski (1992, p. 16) prossegue interpretando esse recolhimento de Montaigne como um ato de liberdade:

Desde então, entre o olhar do espectador e as agitações humanas um vazio ótico se interpõe, um intervalo puro, que lhe permite perceber a escravidão em que a multidão se lança voluntariamente, ao passo que, em troca, ele próprio se assegura de uma nova liberdade. Percebe os laços que sujeitam os outros; sente cair o seus.

Montaigne, então, opta pela não “Servidão Voluntária”<sup>20</sup> e, abdicando de uma carreira política potencialmente promissora, se dá a liberdade de ficar entre os seus livros e os seus pensamentos, no recolhimento da biblioteca pessoal, à espera do dia final.

Starobinski (1992) também entende que esta escolha não deve ser vista como um ato comum para a época de Montaigne, pois, no fundo, ela se assemelha ao recolhimento à vida espiritual que os filósofos antigos propunham, como já sugerimos anteriormente.

A relação com o mundo, tal como a inaugura Montaigne a partir do lugar de ócio e de leitura do qual fez seu refúgio, é aquela que os antigos chamavam *theoria*, *vida teórica*, isto é, compreensão

---

<sup>19</sup> Podemos notar uma clara semelhança entre essa atitude de Montaigne e os preceitos estoicos que o próprio Cícero já defendia, como nos mostra a passagem do texto *Dos Deveres*, citada anteriormente e que se refere a essa concepção de “ócio com letras”.

<sup>20</sup> *Discours de la Servitude Volontaire*, nome da obra escrita por Etienne de La Boétie, o melhor e mais íntimo amigo de Montaigne.

contemplativa do mundo oferecido ao olhar (STAROBINSKI, 1992, p. 23).

A relação com o mundo pode ter uma analogia com aquela dos antigos, no entanto, o modo como Montaigne lida com isso é completamente inovador e cambiante. Apesar de buscar, inicialmente, uma vida voltada ao cuidado da alma e à serenidade, de modo a alcançar os princípios estoicos, o que Montaigne descobre é justamente o contrário, ou seja, ele percebe que os princípios estoicos parecem não ser alcançados tão precisamente. Assim, descobre a inconstância que marca as ações humanas e percebe o quanto estes princípios são distantes da própria condição humana.

Nessa tentativa de buscar um refúgio, para estabelecer uma tranquilidade de espírito e uma constância nas ações, a partir de um estudo dos grandes pensadores greco-romanos, Montaigne percebe que a intenção parece inacessível, já que não é possível encontrar constância nas ações humanas no geral e, sobretudo, em suas próprias ações:

Nosso comportamento habitual é seguir as inclinações de nosso apetite, à esquerda, à direita, acima, abaixo, conforme nos leva o vento das ocasiões. Não pensamos o que queremos, a não ser no instante em que o queremos, e mudamos como aquele animal que toma a cor do lugar em que o colocamos. O que tivermos projetado agora mudamos daqui a pouco, e daí a pouco novamente voltamos sobre nossos passos: há apenas movimento e inconstância [...] (II, I; 2006, p. 6).

Em síntese, o processo de recolhimento, ao qual se submete Montaigne, o conduz, inicialmente, a uma reflexão sobre as concepções das escolas filosóficas (estoicismo, epicurismo, ceticismo) que até então ele acreditava ou conhecia e sobre as suas próprias experiências, levando-o a constatar que as seitas filosóficas não davam conta de abarcar a inconstância que marca o ser humano, daí a necessidade de se autoconhecer - processo este que Montaigne faz por meio da escrita -, não esperando alcançar a constância das ações e se tornar virtuoso por excelência, até porque dentre as almas do mundo, “de mil, não há uma que esteja a prumo e serena um só instante de sua vida; e poderíamos pôr em dúvida se, segundo sua condição

natural, ela pode jamais ser assim” (Idem, II, II; 2006, p. 24), mas buscando, a todo tempo, “frear e moderar suas inclinações” (Idem, p.25).

Para Starobinski (1992, p. 31) “[...] o único ato voluntário mencionado por Montaigne é a escolha da solidão: deliberadamente ai se lançou”, ou seja, o recolhimento em sua biblioteca, na torre do castelo, indica um ato deliberado de isolamento, uma tentativa de viver à moda dos antigos, ou melhor dizendo, uma tentativa de cumprir os preceitos do oráculo de Delfos, como o próprio filósofo nos diz:

Este grande preceito é frequentemente citado em Platão: “faze teu feito e conhece a ti mesmo”. Cada um desses dois membros engloba em geral todo o nosso dever, e igualmente engloba seu companheiro. Quem tivesse de fazer seu feito veria que sua primeira lição é conhecer o que é e o que lhe é próprio. E quem se conhece já não toma como seu o feito alheio: ama-se e cultiva-se acima de qualquer outra coisa; rejeita as ocupações supérfluas e os pensamentos e projetos inúteis (I, III; 2000, p. 20).

No entanto, essa tentativa de viver a ociosidade dos antigos e de se dedicar ao conhecimento de si mesmo, em busca de uma tranquilidade espiritual, tentando, assim, evitar uma vida agitada e ocupada com uma carreira pública - que parecia muito arriscada para o seu tempo - parece não se concretizar:

Porém descobro, ‘variam semper dant otia mentem’<sup>21</sup>, que ao contrário, imitando o cavalo fugidio, ele [meu espírito] dá a si mesmo cem vezes mais trabalhos do que assumia por outrem; e engendra-me tantas quimeras e monstros fantásticos, uns sobre os outros, sem ordem e sem propósito, que para examinar com vagar sua inépcia e estranheza comecei a registrá-los por escrito, esperando com o tempo fazer que se envergonhe de si mesmo por causa deles (I, VIII; 2000, p. 45-46).

Contudo, Montaigne, tentando organizar e repousar o seu espírito, encontra justamente o oposto: mesmo no convívio dos grandes poetas e filósofos greco-

---

<sup>21</sup> “A ociosidade sempre dispersa a mente em todas as direções” (Lucano, IV, 704). In.: MONTAIGNE, Michel de. Os Ensaios. Tradução de Rosemary Costhek Abílio; Martins Fontes: São Paulo, 2000, nota nº 4, do capítulo VIII, p. 45)

romanos ainda continuaria inquieto, por ter mais dúvidas que certezas, manifestando mais inconstância e desamparo que um porto seguro. Isso, de certo modo, o leva a beber em muitas fontes e a não tomar nenhuma delas como certeza indubitável - ora é estoico, ora suspende o juízo sobre qualquer coisa e, em outros momentos, exercita seu julgamento sobre determinados acontecimentos - por fim, este processo o conduz a escrever para tentar domar os “monstros” que o assombram. E o que era, inicialmente, a tentativa de um repouso, torna-se a causa de um processo “sem ordem e sem propósito”, ao menos à primeira vista.

Além de um registro desordenado dessas inquietações, o processo de escrita, para o qual se volta Montaigne, neste seu recolhimento, é também o estabelecimento de um lugar - espacial e psicologicamente, como já vimos em passagens anteriores - privado. É o limite entre o homem que é leitor de Plutarco, de Sêneca, de Cícero e íntimo de La Boétie, e o homem público, pertencente ao parlamento de Bordeaux e que ainda possuía várias ocupações. Em síntese, Montaigne se dá o direito de ter um mundo exclusivamente seu, onde ele possa conviver com as grandes almas, numa “conversação” com os livros, instruindo-se desta frequência e, com o passar do tempo - à medida que sua escrita vai se desenvolvendo - escreve sobre si mesmo e sobre o mundo, a partir desse distanciamento que ele se permitiu.

Percebemos, por meio dos trechos que tratam desse início do processo de escrita dos *Ensaíos*, que Montaigne, recorrentemente, diz ter sido fruto do acaso a tomada da pena e que se tratou mais de uma consequência do seu humor, devido à solidão, do que propriamente de uma intenção de tornar-se escritor. Villey (1987, p. 10) não parece acreditar nisso e afirma: “É nesse meio de parlamentares letrados que Montaigne resolve tornar-se autor. Começa por um gênero tão afastado quanto possível das confidências pessoais: a tradução”.

De fato, Montaigne traduzira em 1569, segundo ele, atendendo a pedido de seu pai, a obra de Raymond Sebond, chamada de *Teologia Natural*:

Ora, alguns dias antes de sua morte, meu pai, tendo por acaso encontrado esse livro sob uma pilha de outros papéis esquecidos, encomendou-me que o passasse para o francês. [...] Era uma

ocupação bastante estranha e nova para mim; mas, por acaso estando então ocioso e não podendo recusar nenhum pedido do melhor pai que jamais existiu, desincumbi-me como pude; isso lhe deu singular prazer, e encarregou-se de mandar imprimi-la, o que foi executado após a sua morte (II, XII; 2006, p. 162).

Villey (1987, p. 10-11) insiste que essa confissão de Montaigne é uma desculpa para sua “obra de juventude” e que, com isso, o ensaísta busca dar a “entender que essa tradução é puramente acidental”.

Ora, que Montaigne tivesse, mesmo antes do projeto dos *Ensaíos*, o desejo de ser escritor, não nos parece uma afirmação absurda, haja vista a sua educação de caráter puramente humanista e o meio social ao qual o nosso filósofo pertencia - o parlamento, lugar que abrigava grandes humanistas e letrados, onde Montaigne viveu dos 21 aos 37 anos -, e esse desejo seria ainda mais aceitável após a sua amizade intensa com *La Boétie*, com quem, além de compartilhar o espaço do parlamento, compartilhava as leituras, as ideias políticas e a apreciação pelas obras e vida dos antigos.

No entanto, o que parece marcar a imersão de Montaigne nessa empreitada dos *Ensaíos* é uma condição de espírito - a melancolia - que surgiu a partir da solidão à qual ele, voluntariamente, se lançou por meio do recolhimento em sua biblioteca; tal solidão foi motivada pelas perdas que o filósofo sofrera - a morte de seu pai e da metade de sua alma, o amigo *La Boétie* - e não simplesmente do desejo de ser escritor. Isso quer dizer que as perdas das pessoas queridas e, posteriormente, a solidão, à qual ele se lançou, foram responsáveis por uma inquietação espiritual que Montaigne buscou sanar por meio da escrita<sup>22</sup>.

Sendo assim, precisamos dar crédito a Montaigne quando ele diz: “retrato principalmente meus pensamentos - assunto informe que não pode redundar na produção de uma obra” (II, VI; 2006, p. 72), o que indica que os *Ensaíos* nascem da tentativa de ordenar os pensamentos do autor e, embora tenha aspectos de premeditação, essa empresa vai constituindo-se ao longo do tempo, à medida que o próprio filósofo amadurece, não como um percurso premeditado desde o início, com

---

<sup>22</sup> Trabalhamos melhor essa questão no subcapítulo seguinte, onde tratamos da escrita como processo psicológico.



um objetivo traçado, como parece fazer crer Villey (1987). É neste sentido que Sérgio Cardoso afirma o seguinte:

Ela (a filosofia de Montaigne) resulta, no essencial, como cada um dos demais momentos do percurso dos *Ensaaios*, da incidência sobre eles de motivos alheios ao seu percurso filosófico-literário próprio, de uma malha de disposições psicológicas, acontecimentos e, sobretudo, influências intelectuais fiadas no tecido histórico da biografia do autor (CARDOSO, 1992, p. 14).

É possível que Montaigne tenha tomado consciência, com o passar do tempo, do quão audaciosa e interessante era a sua própria escrita, todavia no momento do refúgio em sua biblioteca, isso não parece estar claro para o filósofo. O que parece evidente é a criação de um espaço onde a privacidade de Montaigne pudesse ser cultivada à moda dos filósofos estoicos, espaço que não fica apenas no plano físico, mas se expande para o âmbito da liberdade da escrita: “Devemos reservar-nos um cantinho retirado totalmente nosso, totalmente independente, no qual estabeleçamos nossa verdadeira liberdade e nosso importante retiro e solidão” (I, XXXIX; 2000, p. 359).

## 1.2. A escrita como processo psicológico

Buscamos entender, neste momento, a relação íntima que Montaigne estabelece entre obra e autor, e de que modo aquela se expressa como a tentativa do filósofo de registrar, ordenar ou apenas moderar os “monstros e quimeras” que lhe assombram, como se os *Ensaaios* fossem o processo por meio do qual o filósofo atribui sentido aos seus pensamentos desordenados e confusos.

Para tanto, começamos explicitando o que vem a ser esse “eu” quando nos referimos aos textos de Montaigne. Segundo Telma Birchal (2007, p. 23), a expressão “pintura de si” – ou como estamos usando aqui “pintura do eu” – não é do próprio Montaigne, mas é comumente utilizada pelos estudiosos da obra montaigniana, para fazer referência a essa intenção que o filósofo diz ter, logo no aviso ao leitor, no Livro I dos *Ensaaios*: “quero que me vejam aqui em minha maneira

simples, natural e habitual, sem apuro e artifício: pois é a mim que pinto” (I, Ao leitor; 2000, p. 4).

Entretanto, quando nos referimos a um “*eu*”, nos *Ensaaios*, é preciso fazer uma clara distinção, pois:

Ao contrário do sujeito universal cartesiano, o *eu* dos *Ensaaios* se coloca como indivíduo, acentuando-se sua singularidade e seus traços irredutivelmente pessoais. A primeira pessoa aqui não é um lugar vazio que pode ser ocupado por qualquer um, como o *eu* das *Meditações*. É um lugar preenchido e um ponto de vista situado; identificar este lugar e explicar seu ponto de vista é o objetivo confesso da pintura de si (BIRCHAL, 2007, p. 27).

Isso quer dizer que os *Ensaaios* não tratam, num primeiro plano, do Homem num sentido universal, mas do homem em sua singularidade, o que faz que a escrita fique marcada por uma experiência muito subjetiva. Mesmo quando Montaigne trata de assuntos alheios, a maneira como ele os trata, revela mais sobre si mesmo do que sobre os assuntos, tamanha é a presentificação do seu “*eu*” no processo de escrita: “Não digo sobre os outros a não ser para dizer mais sobre mim mesmo” (I, XXVI; 2000, p. 221).

Em síntese, a “pintura do *eu*” é o processo de escrita dos *Ensaaios* que, na sua forma reflexiva e originando-se da experiência individual de Montaigne, introduz – ainda segundo Telma Birchall (2007) – a questão da subjetividade na história da filosofia. Sendo assim, é essa presença do “*eu*” – em outros termos, da subjetividade – na escrita que nos autoriza falar dos *Ensaaios* como um processo psicológico, conforme se verá a seguir.

Recolher-se em uma vida privada, com o propósito de dedicar-se a um cuidado da alma e de viver os últimos dias em tranquilidade, não é o único motivo que leva Montaigne a escrever, pelo contrário, este é apenas o meio pelo qual o motivo real se manifesta. Pensando buscar um repouso espiritual em meio à solidão de sua biblioteca e após sofrer grandes perdas, Montaigne se depara com seus próprios monstros internos e se percebe num estado de espírito identificado como

melancolia, segundo sua confissão, agora no Livro II, estado esse que parece também justificar o início do processo de escrita:

Foi um humor melancólico, e conseqüentemente um humor muito inimigo de minha constituição natural, produzido pela tristeza da solidão na qual há alguns anos mergulhara, que primeiramente me pôs na cabeça essa loucura de aventurar-me a escrever. E depois, descobrindo-me inteiramente desprovido e vazio de qualquer matéria, apresentei-me a mim mesmo como tema e como assunto (II, VIII; 2006, p. 81).

Primeiramente, há nessa confissão de Montaigne uma ordem de acontecimentos marcando, assim, o “nascimento” de uma escrita “despretensiosa” que, com o passar do tempo, vai amadurecendo e se transformando em um projeto mais amplo, conforme diz o próprio autor. Esta confissão está, segundo Villey (2006, p. 80), entre os escritos posteriores a 1578, ou seja, anos após o início do recolhimento de Montaigne, que tem 1570 como marco<sup>23</sup>, e é justamente o distanciamento cronológico que permite ao nosso filósofo uma tomada de consciência desse fato.

Podemos notar, também, que a decisão para iniciar esse processo de escrita parte “primeiramente” de um estado de espírito que Montaigne descreve como “*mélancolie*”. O afastamento da vida política, a solidão da sua biblioteca, e a imersão nos textos da literatura e da filosofia greco-romanas levaram o filósofo a um “humor melancólico”, o que o fez escrever como um modo de escapar a esse estado de espírito contrário a sua natureza.

Por conseguinte, podemos notar, no trecho acima, que a “matéria” e o “assunto” dessa empreitada de Montaigne é ele mesmo; isso, de certo modo, possibilita compreender a escrita deste filósofo no âmbito de um “eu” muito particular, ou - como diríamos contemporaneamente e de acordo com a leitura de Telma Birchal (2007) - no horizonte da subjetividade. Essas duas características - tanto a escrita como uma válvula de escape de uma condição melancólica, quanto a

---

<sup>23</sup> MOREAU, Pierre. Montaigne - o homem e a obra. In.: MONTAIGNE, Michel Eyquem de. Ensaaios. Trad. de Sérgio Milliet. Brasília: Editora Universidade de Brasília; Hucitec, p.4-5, 1987.

escrita marcada pela presença da subjetividade - estão, aos olhos de um leitor contemporâneo, no terreno da psicologia humana.<sup>24</sup>

Montaigne ousa escrever a partir de um lugar que não era usual, sobre coisas do seu universo particular, partindo do seu lugar comum. Nos *Ensaaios*, “enquanto expressão de seus pensamentos, tudo o que é dito o é de seu ponto de vista e não como um saber que se pretende universal” (BIRCHAL, 2007, p. 86), isso é o que possibilita Montaigne a se desvencilhar da forma de escrita que comumente era usada pelos humanistas de sua época: os tratados, as epístolas, as cartas, e mesmo as *Confissões* de Santo Agostinho. Cabe também diferenciar o ensaio montaigniano da autobiografia, já que “a narração autobiográfica, que segue a ordem cronológica, e conduz o relato para um objetivo, é coisa bem diversa dos esboços sucessivos e descontínuos dos *Ensaaios*” (VILLEY, 1987, p. 5).

Quanto ao fato de Montaigne atribuir a um humor melancólico a razão para começar a escrever, Villey (1987, p. 15) explana o seguinte: “Não o creio em absoluto. Não foi um desejo acidental de fugir do tédio que fez dele um escritor. A declaração é de “alguns anos” posterior aos fatos, é do tempo em que ele julgará necessário desculpar-se junto aos grandes senhores e às grandes damas”. Para este comentador, a melancolia é uma mera desculpa para Montaigne justificar a sua intenção de ser um literato, já que ele “escreve porque há muito tem o desejo de ser escritor, apesar de não ter ainda nada de original a dizer-nos” (Idem).

O próprio Montaigne parece antever essas críticas e as responde claramente:

Este enfeixamento de partes tão diversas, faz-se nesta condição: que só ponho mão à obra quando uma ociosidade frouxa demais me atormenta, e em nenhum outro lugar que não em minha casa. Assim ele foi se construindo com diversas pausas e intervalos, conforme as circunstâncias me retêm alhures, às vezes por vários meses. De resto, não corrijo minhas primeiras ideias com as segundas; na verdade talvez alguma palavra, mas para diversificar, não para retirar. Quero representar o curso de meus humores, e que se veja cada parte em seu nascimento (II, XXXVII; 2006, p. 637).

---

<sup>24</sup> Sabemos que estamos correndo o risco de cometer um anacronismo com o uso do termo psicologia. No entanto, vale lembrar que, segundo Abbagnano (2007), a psicologia trata de eventos que podem ser “puramente mentais”, ou “fatos de consciência” e que, por isso, ela tem como objeto a alma, sendo assim é neste sentido que aproximamos os *Ensaaios* ao terreno da psicologia.

Starobinski discorda da leitura de Villey e dá crédito a Montaigne, de modo a reconhecer a melancolia como um princípio que impulsiona a escrita dos *Ensaíos*:

Montaigne não renuncia à identidade. Mas descobriu que a ela não pode ter acesso diretamente. Em lugar da unidade, encontrou a fragmentação. É preciso haver-se com isso de outra maneira. E essa outra abordagem como já dissemos, é a que passa pelo ato de escrever, pelo ato de “registrar”. Ao longo de todo esse caminho, a melancolia está presente. Era ela que inspirava já a recusa do papel social, das formas artificiais que o costume impõe aos nossos gestos; é ela novamente que, tornando impossível a identidade simples, incita a preencher o “vazio”, a cobrir as páginas do “registro” em que se fixarão os monstros, as quimeras, as fantasias - para o olhar dos outros (STAROBINSKI, 1992, p. 34).

De fato, inúmeras são as passagens nos *Ensaíos* em que Montaigne diz que, por meio da escrita, busca pintar a si mesmo, voltando-se para si, desvendando-se, como se fosse estabelecido um lugar onde seria possível uma relação de alteridade entre um Montaigne que vive as coisas e o seu “eu” da escrita, com quem dialoga.

Nesse sentido, os *Ensaíos* parecem ocupar o lugar de um sujeito para o qual Montaigne se desnuda, e se faz conhecer na sua condição mais natural possível. Isso nos remete diretamente às passagens do Capítulo XXVIII - *Da Amizade* - do Livro I, onde se encontra a definição da verdadeira amizade à moda dos antigos, e é possível compreender o que isso significava para Montaigne e para La Boétie, na natureza da relação que se estabeleceu entre os dois: “Na amizade de que falo [entre Montaigne e La Boétie], elas [as almas] se mesclam e se confundem uma na outra, numa fusão tão total que apagam e não mais encontram a costura que as uniu” (I, XXVIII; 2000, p. 281).

Isso quer dizer que outrora, quando La Boétie estava vivo, Montaigne tinha para quem se desnudar e com quem estabelecia uma relação simbiótica: “[...] vimo-nos tão atados, tão conhecidos, tão comprometidos entre nós que desde então nada nos foi tão próximo como um do outro” (Idem), ou, para melhor elucidar essa questão e a natureza dessa amizade:

Nossas almas viajaram tão unidamente juntas, examinaram-se com tão ardente afeição, e com a mesma afeição descobriram-se até as mais profundas entranhas uma da outra, que não apenas eu conhecia a sua como se fosse a minha mas indiscutivelmente me confiaria a ele de melhor grado do que a mim mesmo (Idem, p. 283).

Ora, a morte de La Boétie é justamente o rompimento dessa ligação, é a perda da outra metade de Montaigne, é, portanto, o início da melancolia: “Desde o dia em que o perdi, *quem semper acerbum, semper honoratum (sic, Dii, voluistis) habebo*<sup>25</sup>, não faço mais que me arrastar langüescente; e os próprios prazeres que se me oferecem, em vez de consolar-me, redobram a tristeza de sua perda” (Idem, p. 288). Para Birchal (2007, p. 161), isso influencia tanto a vida de Montaigne, que “o que se perde não é apenas o amigo, ou uma situação de plenitude, mas a si mesmo. Há uma “morte simbólica” de Montaigne com a morte do amigo. O *eu* se diz no passado - “era eu” - pois sua plenitude supõe La Boétie”. Mas ao mesmo tempo em que a perda de La Boétie é a morte simbólica da plenitude de Montaigne, a escrita passa a ser “[...] a própria condição da expressão da subjetividade, na medida em que os *Ensaíos* surgem como um lugar substituto de relação com o amigo” (Idem), ou seja, a escrita é a tentativa de restabelecer essa plenitude perdida.

Sendo assim, a solidão e, conseqüentemente, a melancolia são o desenrolar dessa perda avassaladora, da qual Montaigne tentará se recuperar por meio da escrita dos *Ensaíos*. Deste modo, a melancolia não parece ser o estado de espírito natural do filósofo, ao contrário, ela parece ser justamente o desvio do seu espírito, porém, é ela que o motiva a escrever, é ela que lança Montaigne ao terreno da subjetividade.

Além disso, salientamos que, ao atribuir à melancolia uma participação decisiva na origem de seu livro, Montaigne fala dela como de uma causa inabitual, excepcional, contrária à sua verdadeira natureza. [...] Tornou-se escritor, portanto, por ocasião de uma mudança brusca de humor, que o tornou momentaneamente dessemelhante de si mesmo (STAROBINSKI, 1992, p. 33).

---

<sup>25</sup> “Dia que nunca deixarei de ver como um dia cruel e nunca deixarei de honrar (essa foi vossa vontade, ó deuses!)” (Virgílio, En., V, 49). Nota nº 33 do Capítulo XXVIII (Da Amizade), do Livro I dos *Ensaíos*. Tradução de Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

### 1.3. O paradigma pictórico

Montaigne, na advertência “*Ao leitor*” no primeiro livro dos *Ensaíos*, discorre o seguinte: “Quero que me vejam aqui em minha maneira simples, natural e habitual, sem apuro e artifício: pois é a mim que pinto” (I, *Ao leitor*, 2000 p. 4). Essa afirmação poderia nos permitir estabelecer uma chave para interpretarmos os escritos deste filósofo a partir de um paradigma pictórico; no entanto, é preciso verificar se esta chave de interpretação se sustenta e, em que medida, os ensaios podem ser entendidos como uma tentativa de construir uma pintura do autor ou, em último caso, quais as implicações dessa advertência<sup>26</sup>.

Para tanto, num primeiro momento, buscamos entender *en passant* a concepção de pintura para a época de Montaigne: quais eram os princípios básicos para a pintura renascentista do início do século XVI? Quais valores as pinturas desse período deveriam expressar? Estas são algumas das problematizações que nos ajudam a entender não só essa advertência inicial, mas a própria intenção de Montaigne com relação a seus escritos ao estabelecer essa analogia. Num segundo momento, vimos se essas características da pintura se revelam nos *Ensaíos* e se, portanto, poderíamos compreender os escritos montaignianos a partir do paradigma pictórico.

Assim como a literatura renascentista tinha como forte influência os pensadores da antiguidade greco-romana, os artistas do Renascimento buscaram recuperar os valores estéticos clássicos. De tal modo que os princípios de universalidade e de harmonia eram os pilares nos quais os artistas se apoiavam para a construção de suas obras. Sobre essa questão Byington (2009, p. 7) diz que o “período histórico que se acreditou merecedor de tal nome [renascimento] cultivava a leitura dos clássicos gregos e latinos em busca de uma linguagem que fosse universal, recuperando os modelos e as regras da arte antiga”.

---

<sup>26</sup> Optamos por não adentrarmos na questão da estética do século XVI de modo aprofundado, pois corríamos o risco de abrirmos um tema que não se concluiria sucintamente e que demandaria um desenvolvimento mais extenso, o que de certo modo nos levaria a um desvio que poderia nos afastar demasiadamente do percurso traçado e, portanto, do nosso objeto de estudo. Até nos predisporíamos a adentrar nesta seara – entendendo que se assim o fizéssemos enriqueceríamos o nosso trabalho – se não contássemos com um prazo curto para a conclusão de nossa pesquisa. Assim, desenvolvemos de modo muito geral as aproximações entre a pintura e o processo de escrita dos *Ensaíos* a partir da analogia que Montaigne estabelece: “pois é a mim que pinto” (*Ao leitor*, Livro I). Para ver um breve tratamento dessa questão pode-se consultar Starokinski (1992, p.34-43).

As obras de arte do Renascimento não mais se preocupavam com a praticidade ou se restringiam aos temas e interesses da fé cristã<sup>27</sup>, mas “ansiavam por uma perfeita simetria e regularidade” (GOMBRICH, 2013, p. 217) bem como pela necessidade de causar no espectador um processo reflexivo sobre a condição humana.

As obras de Antonio Pollaiuolo, Sandro Botticelli<sup>28</sup>, são exemplos claros de trabalhos que tentaram operar essa passagem das formas estáticas, que compunham o universo religioso medieval, para as formas que expressavam movimentos, com os temas mitológicos do mundo greco-romano e o universo dos humores humanos.

Em oposição à imobilidade hierática das figuras na arte bizantina, os humanistas estavam interessados na representação dos “afetos” - como eram designadas as atitudes e expressões. Esse novo naturalismo era a essência da renovação renascentista e constituía o principal desafio para a arte nova (BYINGTON, 2009, p. 16).

Com isso os artistas buscavam a perfeita harmonia, ao mesmo tempo em que acrescentavam às pinturas suavidade e dinamismo. Pinturas como *O Martírio de São Sebastião* (1475), de Antonio Pollaiuolo<sup>29</sup>, *O nascimento de Vênus* (1485) de Sandro Botticelli<sup>30</sup> e *Madonna del Granduca* (1505) de Rafael<sup>31</sup>, são exemplos claros das experiências estéticas que marcavam o Renascimento. Em algumas delas podemos notar ainda uma presença de temas religiosos, mas estes perdem o seu vigor diante da preocupação do artista com a justaposição dos personagens, de modo a atribuir à obra uma disposição matemática, e com a acentuação das formas do corpo humano, ou dos movimentos da natureza, como é o caso da pintura de Botticelli.

Para melhor entendermos a concepção de pintura e termos uma dimensão do papel do artista deste período, podemos tomar Leonardo Da Vinci como parâmetro. Da Vinci parece expressar, tanto em suas obras como por meio da sua própria

---

<sup>27</sup> Para maiores informações sobre esse universo cristão nas pinturas, ver as obras Giotto di Bondone.

<sup>28</sup> Cf.: GOMBRICH, 2013, p. 196-199.

<sup>29</sup> Cf.: Imagem 171 da obra *A História da Arte* de Gombrich (2013).

<sup>30</sup> Cf.: Imagem 172 da obra *A História da Arte* de Gombrich (2013).

<sup>31</sup> Cf.: Imagem 203 da obra *A História da Arte* de Gombrich (2013).



figura, o espírito do homem renascentista. Foi um *polymathēs*<sup>32</sup> no sentido forte do termo grego e, deste modo, se interessou e contribuiu com os mais diversos campos do conhecimento humano (GOMBRICH, 2013, p. 220-221).

Apesar de não ter sistematizado e finalizado nenhum tratado de pintura ou uma obra escrita completa, Leonardo deixou inúmeros “esboços e cadernos de anotações, milhares de páginas cobertas de desenhos e notas, com trechos dos livros lidos por ele e de rascunhos dos livros que pretendia escrever” (Idem, p. 220). Em muitas dessas anotações, onde o artista se refere à pintura, podemos notar uma defesa dos princípios de universalidade - em consonância com os demais artistas de sua época - como é o caso dos capítulos IX (*Preceito para um pintor universal*)<sup>33</sup>, X (*Como o pintor deve se tornar universal*)<sup>34</sup> e XXII (*Como ser universal*)<sup>35</sup> que constam do *Tratado da Pintura*<sup>36</sup>, uma reunião de notas e escritos de Leonardo da Vinci sobre esse tema.

Além do mais, Gombrich (2013) aponta que apesar de Pollaiuolo e de Botticelli tentarem romper com a rigidez das formas e desenvolver uma pintura que apresentasse fluidez e movimento,

[...] só Leonardo, porém, encontrou a verdadeira solução para o problema: o pintor deve deixar ao espectador algo por adivinhar. Se os traços não forem tão firmes, se a forma permanecer um pouco vaga, como que se dissipando numa sombra, evita-se a impressão de *secura* e rigidez (GOMBRICH, 2013, p. 226).

Parece-nos que Montaigne, neste ponto, se assemelha a Da Vinci, na medida em que desenvolve uma escrita inacabada, dando-nos a impressão de movimento – como bem nos lembra o título da obra de Starobinski (1992) – onde obra e autor se entrecruzam, como se os *Ensaio*s fossem uma pintura sempre a ser retocada. Neste sentido, Montaigne e Leonardo estão em pé de igualdade quanto à capacidade criadora e inovadora de suas artes.

<sup>32</sup> Aquele que sabe muitas coisas ou que domina os conhecimentos racionais (ABBAGNANO, 2007, p. 772)

<sup>33</sup> N.T.: *Avis pour le peintre universel*.

<sup>34</sup> N. T.: *Comment un peintre se doit rendre universel*.

<sup>35</sup> N. T.: *Comment on peut être universel*.

<sup>36</sup> DA VINCI, Leonardo. *Traité de la peinture*. Donné au public et traduit d'italien en français par R.F.S.D.C, 1651. Disponível e consultada em 15 de maio de 2016 na: <<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b86207616.r=Traitt%C3%A9%20de%20la%20peinture%2C%20de%20L%C3%A9onard%20de%20Vinci>>

Para Leonardo isso foi possível por meio da técnica desenvolvida por ele, que ficou conhecida como “*sfumato*”, na qual se tem “os contornos embaçados e as cores suaves que fazem com que uma forma se mescle a outra e deixe sempre algo para nossa imaginação preencher” (Idem, p. 228). É justamente o que percebemos nas poucas obras acabadas de Leonardo Da Vinci, sendo “Gioconda”<sup>37</sup> (1502) um exemplo claro dessa técnica, que consiste num jogo de sombras e luz, cuja posição do espectador altera a percepção da expressão do rosto da dama que “como uma pessoa de verdade, parece transformar-se diante dos nossos olhos e ter um aspecto ligeiramente diferente cada vez que olhamos para ela” (GOMBRICH, 2013, p. 226).

Já para Montaigne, o que o tornou conhecido foi o ineditismo da forma ensaística. Os *Ensaíos* representam para o seu tempo uma novidade sem precedentes, tanto no que se refere à escrita fragmentada – como já vimos – quanto à presentificação do autor. Falar sobre si mesmo era, desde os antigos – isso pode ser percebido em *Dos Deveres*, de Cícero, quando ele fala sobre os cuidados que se deve ter para com o *decoro* –, um defeito que desqualificava a própria escrita, pois indicava uma presunção que deveria ser evitada a todo custo. No entanto, Montaigne ousa não só escrever sobre si mesmo, mas fazer uma pintura de si<sup>38</sup>.

Por fim, para concluirmos essa nossa breve passagem pela concepção de pintura do Renascimento, lançaremos mão daquele que é considerado o primeiro texto que trata a pintura como objeto de teoria<sup>39</sup>, *Da Pintura*, que tem Leon Battista Alberti como autor. Nesse texto, Alberti diz que “contém em si a pintura - tanto quanto se diz da amizade - a força divina de fazer presentes os ausentes; mais ainda, de fazer dos mortos, depois de muitos séculos, seres quase vivos, reconhecidos com grande prazer e admiração para com os artífices” (ALBERTI, 1999, p. 101).

Alberti investiga e escreve com propriedade sobre os diversos processos que compunham a feitura de uma pintura: composição da superfície, dos temas e das histórias, da disposição dos membros, das cores, do movimento dos corpos, entre outras questões relacionadas à arte pictórica. Para este pensador, que além de ser

---

<sup>37</sup> Cf.: Imagem 193 da obra *A História da Arte* de Gombrich (2013).

<sup>38</sup> “Aqueles que a fortuna (quer devamos chama-la de boa ou má) fez passar a vida em uma posição eminente podem por seus atos públicos atestarem quem são. Mas os que ela só utilizou em massa, e de quem ninguém falará se eles mesmos não falarem, são perdoáveis se tiverem a ousadia de falar de si mesmos para os que têm interesse em conhecê-los” (II, XVII; 2006, 450).

<sup>39</sup> Cf.: Leon Kossovitch na apresentação da obra *Da Pintura* de Leon Battista Alberti, na 2ª edição da Editora da Unicamp (1999).

arquiteto e escritor, era pintor, e a pintura deve imitar a natureza: “por essa razão devemos tirar da natureza o que queremos pintar e sempre escolher as coisas mais belas” (ALBERTI, 1999, p. 144). Isso claramente indica o caráter mimético da arte, no entanto, parece não se tratar da imitação das naturezas singulares, mas daquela que é universal: “por isso seria útil retirar de todos os corpos belos as partes mais apreciadas e devemos nos aplicar com empenho e dedicação para apreender toda a formosura” (Idem, p. 142).

Buscamos entender, *grosso modo*, como a arte, mais precisamente a pintura, era compreendida nos séculos XV e XVI e pudemos perceber que a concepção de arte deste período passa, primeiramente, pelo conceito de universalidade, ou seja, a arte se pretende universal. Contudo, após essa breve passagem pela concepção de pintura do Renascimento não conseguimos estabelecer uma relação direta entre esta que se pretende universal e os escritos de Montaigne. Sendo assim, numa tentativa de sairmos dessa irresolução, desenvolveremos posteriormente as seguintes questões: em que medida este filósofo tenta fazer uma pintura de si mesmo, nos *Ensaio*s e, se estes são uma tentativa de uma pintura, como poderíamos interpretá-los, agora que sabemos as pretensões desta arte?

Ora, Montaigne parece não se deter sobre essa temática da arte explicitamente, sobretudo da pintura, e na maioria das vezes em que se refere a este termo, parece tomá-lo no sentido da palavra *téchne* do grego, ou seja, a arte como um fazer puramente humano, e que pode também ser entendido como o fazer da ciência.

No entanto, há uma passagem no *Livro I* dos *Ensaio*s cuja palavra arte aparece no sentido mais próximo do que nos interessa neste momento: “não é razoável que a arte ganhe o ponto de honra sobre nossa grande e poderosa natureza” (I, XXXI; 2000, p. 308) e, em outro trecho, ele diz que “como se tivéssemos o tato infectado, corrompemos com nossa manipulação as coisas que por si mesmas são belas e boas” (Idem, p. 294). Aqui, Montaigne parece tomar a arte num sentido negativo, em oposição à natureza. Podemos inferir daí que há uma hierarquia onde a natureza deveria ocupar o primeiro plano e a arte seria a tentativa fracassada de tornar-se natureza; isso parece mais claro na *Apologia de Raymond Sebond*, onde Montaigne faz uma elevação da natureza em detrimento da vanidade da arte e da razão.

Essa distinção entre natureza e arte que Montaigne estabelece, em que podemos perceber a natureza ocupando um lugar de primazia, permite, de certo modo, aproximar este filósofo da concepção de arte do Renascimento tal como vimos anteriormente. A própria compreensão de pintura de Alberti, sendo esta uma presentificação dos ausentes ou mortos, parece nos remeter às intenções da escrita montaigniana: Montaigne não “se pinta” para ficar guardado e, neste sentido, o seu livro é “para que, ao me perderem (do que correm o risco dentro em breve), possam reencontrar nele alguns vestígios de minhas tendências e humores, e que por esse meio mantenham mais íntegro e mais vivo o conhecimento que tiveram de mim” (I, *Ao leitor*, 2000, p. 3-4). Esses são pontos que nos possibilitam fazer uma tênue relação entre Montaigne e os movimentos artísticos do seu tempo, no entanto, não nos autorizam dizer que este filósofo tinha plena consciência do papel da arte, principalmente da pintura. Sendo assim, resta-nos ainda investigar se Montaigne tinha noções claras do que representava a pintura para os intelectuais e artistas do seu tempo.

Para Moreau (1987, p. 21) a viagem que Montaigne faz a cavalo pela Itália, Suíça e Alemanha, entre 22 de junho de 1580 a 30 de novembro de 1581, possibilitou ao filósofo um contato com as “obras-primas da arte antiga e moderna”. No entanto, Moreau (Idem, p. 22) lembra uma crítica que Chateaubriand faz a Montaigne com relação a essa viagem: “Fala muitas vezes de São Pedro sem o descrever, insensível ou indiferente às artes, como parece. Diante de tantas obras-primas nem um nome lhe vem à mente; sua memória não lhe recorda nem Rafael nem Miguel Ângelo, falecido menos de 16 anos antes”<sup>40</sup>.

Chateaubriand critica o fato de Montaigne não se ter dedicado a escrever sobre a arte, com a qual possivelmente ele se deparara enquanto viajava pela Itália, já que nesse período a arte italiana já era consagrada. No entanto, Moreau (1987, p. 22) atenua essa crítica dizendo que, apesar disso, Montaigne “soube deter-se como devia diante das obras-primas de São Lourenço de Florença; soube ver em Santa Maria del Fiori uma das mais belas coisas do mundo e das mais suntuosas”.

---

<sup>40</sup> Esse trecho a que Moreau se refere encontra-se em CHATEAUBRIAND. *Mémoires d'Outre-tombe*, no Livro Vingt-neuvième, Chapitre 7 - *Ancienne société romaine*. Disponível e consultado em 22 de junho de 2016 na “éditions eBooksFrance”: <[http://www.ebooksgratuits.com/ebooksfrance/chateaubriand\\_memoires\\_outre-tombe.pdf](http://www.ebooksgratuits.com/ebooksfrance/chateaubriand_memoires_outre-tombe.pdf)>.

Querlon (1774), em suas notas preliminares que antecedem o *Journal du Voyage* de Montaigne, publicado em 1774, reconhece que este filósofo faz poucas referências aos monumentos, pinturas e estátuas da “pátria das artes”, como era conhecida a Itália. Contudo, Querlon (1774, III) se questiona se Montaigne “com uma imaginação viva como aquela que percebemos nos *Ensaaios* e em uma turnê pitoresca, poderia ver friamente as artes gregas com as quais ele estava cercado?”<sup>41</sup>. Em outras palavras, Querlon (1774) se pergunta se poderíamos inferir de Montaigne uma insensibilidade com relação às artes só porque ele não trata de modo explícito e não aprofunda essa temática em seus escritos. Se recorrermos aos *Ensaaios*, notaremos pequenas passagens que ajudam a responder a essa questão de Querlon (1774), e essa resposta parece nos auxiliar na compreensão do que estamos chamando de paradigma pictórico.

Montaigne inicia um dos seus ensaios mais conhecidos, *Da Amizade* (Capítulo XXVIII), da seguinte maneira:

Examinando o procedimento de um pintor num trabalho que possuo, senti vontade de imitá-lo. Ele escolheu o lugar mais belo e no centro de cada parede para ali instalar um quadro elaborado com todo o seu talento; e o vazio ao redor, encheu-o de grutescos, que são pinturas fantasiosas cuja única graça está na variedade e estranheza. (I, XXVIII; 2000. p. 273-274)

Essa passagem parece ir justamente de encontro com a atribuição de uma insensibilidade artística ao nosso filósofo. Montaigne não só nos diz que possui pinturas em sua casa e as aprecia, mas também fala de uma experiência estética que o leva a desejar imitar o pintor. No trecho seguinte, ele continua: “o que são estes [os ensaios], também, na verdade, senão grutescos e corpos monstruosos, remendados com membros diversos, sem forma determinada, não tendo ordem, nexos nem proporção além da causalidade? (Idem, p. 274).

Há, nesses dois trechos citados acima, uma clara analogia entre o processo de escrita dos *Ensaaios* e a pintura. Há outra passagem em que Montaigne estabelece a mesma analogia:

---

<sup>41</sup> N.T. do seguinte trecho: “*Avec une imagination aussi vive que celle qui perce dans ses Essais, & d’une tournure pittoresque, pouvoit-il voir froidement les Arts de la Grèce dont il étoit entouré ?*” (QUERLON, 1774, III).

Seja como for, quero falar; e quaisquer que sejam estas inépcias, não deliberei escondê-las, não mais do que um retrato meu, calvo e grisalho, em que o pintor tivesse colocado não um rosto perfeito e sim o meu. Pois aqui estão também meus sentimentos e minhas opiniões; apresento-os como algo em que acredito e não como algo em que se deva acreditar. Viso aqui apenas a revelar a mim mesmo, que porventura amanhã serei outro, se uma nova aprendizagem mudar-me. (I, XXVI; 2000, p. 221-222)

Entretanto, o trecho acima parece dificultar mais ainda a nossa compreensão do que Montaigne entende por essa analogia. Num primeiro momento, o filósofo compara os seus escritos a “pinturas fantasiosas”<sup>42</sup>, nesta outra passagem os seus *Ensaíos* são comparados a “retratos”<sup>43</sup>, ou seja, ora o ensaísta entende a sua obra como uma pintura, ora como um retrato. Talvez Montaigne compreendesse retrato e pintura como termos semelhantes e, se assim o fosse, nossa problematização não faria sentido. No entanto, vamos pensar o contrário, que Montaigne atribui termos distintos porque compreendia como coisas distintas.

Apesar de entendermos que o retrato, na época de Montaigne, é também um tipo de pintura, aquele parece diferir de uma pintura que não venha a ser um retrato, ou seja, de um quadro. É justamente essa diferença que nos interessa sobremaneira.

Para ajudar nessa questão vamos recorrer ao texto de Adriana Maamari (2001) na parte em que ela trabalha o paradigma pictórico no romance *A Nova Heloisa*, de Rousseau, e onde pudemos perceber uma clara distinção entre retrato e quadro:

As obras pictóricas, dirá N [um dos personagens do prefácio dialogado do romance], podem ser de dois tipos: um quadro ou um retrato. Um quadro, representando o essencial, o universal e o necessário ao gênero humano, deve ser capaz de fazer com que qualquer um que o observe reconheça os elementos que lhes são familiares, identificando-se com a obra artística (MAAMARI, 2001, p. 67)

O quadro, portanto, parece possuir os princípios de universalidade defendidos pela arte renascentista, como vimos anteriormente. Resta-nos entender o que seria o retrato: “Em contrapartida, o retrato representa uma imagem inessencial, particular e contingente, isto é, limita-se apenas ao objeto retratado. Neste caso, o observador

<sup>42</sup> N.T. do francês arcaico: *peinctures fantasques* (MONTAIGNE, 1850, XXVII, p. 99).

<sup>43</sup> N.T. do francês arcaico *pourtraict* que no francês moderno ficou como “*portrait*” (Idem, XXV, p. 77).

só poderá julgar o valor da obra se puder conhecer também o objeto em que foi baseada” (Idem).

Sendo assim, a diferença crucial que podemos notar é que enquanto o quadro tem pretensões universais e, portanto, qualquer sujeito pode apreendê-las; o retrato limita-se ao particular, ou seja, aquilo que pode ser apreendido de um sujeito ou mais, porém dentro das particularidades de quem foi retratado.

A partir dessas distinções, queremos levantar a seguinte questão: em síntese, os *Ensaaios* podem ser entendidos como um quadro ou como um retrato? Ou melhor: o paradigma pictórico montaigniano tem pretensões universais ou particulares? Se os tomarmos como universais, os *Ensaaios*, deveriam ser entendidos como uma representação da condição humana, que pode ser apreendida das reflexões do próprio Montaigne. Do contrário, se tomarmos os *Ensaaios* como particulares, ou seja, como um retrato, deveríamos vê-los como reflexões e experiências singulares, que pretendem ultrapassar o âmbito do privado, mas não como verdades imutáveis, com intenções universalizantes.

Assim como Montaigne fala de pintura - que estamos entendendo como quadro - e retrato, ele também nos diz: “retrato principalmente meus pensamentos - assunto informe que não pode redundar na produção de uma obra” (II, VI; 2006, p. 72), ou seja, ele evidencia que não tem pretensões universais. Num outro momento nos diz: “quero tomar o homem em sua mais alta condição” (II, XII; 2006, p. 253), ou seja, demonstra claras pretensões de transpor a particularidade do mero Montaigne - homem - para um Homem universal.

Deste modo, há elementos que, à primeira vista, garantem as duas teses, a de que os *Ensaaios* podem ser lidos como um retrato; e a de que eles podem ser entendidos como um quadro. Portanto, é o leitor de Montaigne que parece ser chamado a fazer uma dessas escolhas interpretativas, para melhor entender os seus escritos. Neste momento, buscamos apenas problematizar essas possibilidades, quanto à escolha a que somos chamados a fazer; parece que seria mais viável fazê-la após passarmos pelos escritos de educação, que é a pretensão maior dessa pesquisa.

## 1.4 As Implicações de uma Escrita Ensaística

Buscamos, no curso deste capítulo, entender as particularidades da escrita de Montaigne e nada parece mais claro do que o fato da forma e do conteúdo estarem intimamente associados. Só entendendo os *Ensaíos* a partir desta íntima ligação entre o escritor e os seus escritos é que o projeto de Montaigne, de pintar a si mesmo, faz sentido, e os paradoxos, as constantes alterações nos capítulos e as mudanças de posicionamento são justificáveis. Todas essas aparentes contradições e lapsos são, na verdade, expressões da alternância do próprio espírito humano e servem para demonstrar que a escrita segue a própria condição do ser que escreve, e assim como este muda seu posicionamento com relação a alguns temas, assim como este aprende determinadas coisas, passa a acreditar em algumas e deixa de crer em outras, então a sua escrita reflete esse ser que está em constante processo. É o paradigma heraclítico que Montaigne adota e expressa em sua escrita, como bem nos confessa ele: “Heráclito, que nunca homem entrará duas vezes no mesmo rio” (II, XII; 2006, p. 403). O que, de certo modo, nos leva a concluir, em comum acordo com o próprio filósofo francês, que:

Finalmente, não há nenhuma existência permanente, nem de nosso ser nem do ser dos objetos. E nós, e nosso julgamento, e todas as coisas mortais vão escoando e passando sem cessar. Assim, nada de certo pode ser estabelecido de um para outro, o julgador e o julgado estando em contínua mutação e movimento.

É nesta perspectiva que Philippe Desan (2012) fala da escrita de Montaigne como sendo ancorada profundamente no presente, como uma escrita do presente. Só pensando nessa perspectiva da escrita como indeterminação e como transitoriedade que poderíamos levar a sério a intenção inicial do filósofo - de pintar a si mesmo - e só assim faz sentido o ensaio como forma para o projeto de Montaigne, porque a natureza do ensaio é a que mais se aproximaria da natureza humana, natureza esta que está em constante fluxo e não retém nada precisamente, a não ser a própria mudança: “Como é comum acontecer no texto montaigniano, as questões se recolocam a partir de novos ângulos, e retomam-se infinitamente os problemas que poderiam parecer esgotados ou resolvidos” (BIRCHAL, 2007, p. 49).



Em síntese, Montaigne, no aviso ao leitor, deixa explícito o seu propósito, a saber, o de pintar a si mesmo por meio da linguagem, mas de início percebe o problema que esta intenção traz em si mesma e, para tentar escapar a ele, precisa encontrar uma saída por meio da própria linguagem, daí a “invenção” do ensaio, e a analogia entre os *Ensaio*s e as “monstruosidades” e indeterminações que compõem uma pintura. Colocamos acima algumas dificuldades advindas dessa intenção de Montaigne para concluirmos, juntamente com os passos deste pensador, que ele não pretendia com *Os Ensaio*s formular um pensamento acabado sobre determinados assuntos e, portanto, ao lançar mão da pena, construía a sua escrita livremente, sem a intenção de esgotar os seus julgamentos: “ninguém faz um plano preciso de sua vida, e só deliberamos por parcelas” (II, I; 2006, p. 12), ou como diz Villey (2000, p. XLVIII):

Os Ensaio

Mas Villey, mesmo reconhecendo que Montaigne tem uma escrita paradoxal e inconclusa, afirma que este não expõe sua “doutrina [...] no dia em que toma da pena”, indicando que há uma doutrina, que não se apresenta inicialmente, mas, ao passar dos anos e à medida que a escrita de Montaigne vai amadurecendo, ela vai tomando corpo e transformando os *Ensaio*s de um discurso particular para um caráter geral: “Resta a Montaigne desenvolver essa pintura do *Eu* de que somente nos deu, por ora, alguns esboços. Resta-lhe tomar plena consciência de seu alcance. Esse duplo progresso é o que vamos observar na edição de 1588” (VILLEY, 1987, p. 45). Villey defende, assim, o argumento de que a pintura do “*eu*” desemboca na pintura de um “*EU*” universal e “quase sempre essa pintura do “*Eu*” é de um alcance geral” (Idem., p. 51). Em outros termos, Villey quer dizer: ao pintar a si mesmo, Montaigne pinta a “condição humana”:

Mas embora os *eus* sejam todos diferentes, por algum lado todos se assemelham, pois “deparamos em qualquer homem com o Homem”. Montaigne, em si pintando, pinta também, de certo modo, todos os homens e cada um de seus leitores pode encontrar-se nele, aproveitar para si mesmo a pintura que o autor faz de si próprio (VILLEY, 1987, p. 52).

Entender o projeto de Montaigne a partir dessa leitura é buscar como uma sistematização se configuraria numa doutrina, que, em nossa leitura, pode não fazer sentido, pela própria natureza da escrita, como já vimos por meio das confidências deste próprio escritor.

Contrário a essa interpretação de Villey (1987), Telma Birchall (2007) faz uma outra leitura, com a qual o nosso posicionamento vai ao encontro. Segundo ela, tanto Villey quanto Auerbach tentam encontrar nos *Ensaíos* de Montaigne um percurso que parte do uno ao múltiplo ou, em outros termos, encontrar: “sob a confusão inicial, a “forma”, a identidade de um indivíduo e, a seguir, operar um movimento que vai do indivíduo à humanidade” (BIRCHALL, 2007, p. 133). Para a professora Telma, a leitura desses dois comentadores que tentam encontrar a unidade na multiplicidade dos *Ensaíos*, é um tanto quanto problemática, já que a fragmentação e a inconstância estão presentes nas camadas<sup>44</sup> do texto montaigniano, desde os primeiros escritos até os trechos mais maduros, indicando que:

Quanto ao caminho do múltiplo ao uno, ou seja, à constituição de uma identidade do eu, eles - Villey e Auerbach - parecem ignorar que a variedade e a fragmentação do indivíduo são sempre recolocadas por Montaigne, e não dão nunca lugar definitivo a uma unidade, mesmo em passagens já tardias dos *Ensaíos* (BIRCHALL, 2007, p. 133).

Montaigne (III, II; 2001, p. 27-28) parece concordar com nossa leitura ao dizer sobre a sua escrita: “Este é um registro de acontecimentos diversos e mutáveis e de pensamentos indecisos e, se calhar, opostos: ou porque eu seja um outro eu, ou

---

<sup>44</sup> Villey estabelece demarcações na escrita de Montaigne que ele chama de “camadas” e identifica como A, B e C, referindo-se respectivamente: à primeira edição de 1580; segunda edição, em 1588 e a edição póstuma de 1595. Para maior compreensão dessas demarcações pode consultar a introdução do Livro I do *Ensaíos* (2000).

porque capte os objetos por outras circunstâncias e considerações”. Isso implica mantermos o discurso de Montaigne sempre no âmbito do particular, do subjetivo. Pretender uma universalização, uma passagem do particular ao universal seria se comprometer demasiadamente.

Para Telma Birchal (2007, p. 86):

[...] ler Montaigne como um pensador que vai de um homem qualquer ao Homem em geral é deixar escapar a sua maior originalidade, como nos lembra Sérgio Cardoso, a de apresentar o percurso inverso, indo do Homem a um homem, abandonando o ideal universal dos humanistas na direção de um conhece-te a ti mesmo concebido como “constituição da subjetividade”, alargando a exploração do *eu*.

Por fim, após passarmos pelas características mais específicas da forma ensaística, é chegado o momento de tomarmos a decisão que o leitor de Montaigne é chamado a fazer, entre escolher ler os *Ensaíos* como uma pintura, ou como um retrato – da qual falamos no subitem anterior<sup>45</sup>. Decisão esta que, conseqüentemente, implicará uma interpretação do tema que desenvolveremos a seguir – a educação – a partir de uma determinada perspectiva, a saber, a de que os escritos montaignianos são um retrato do nosso ensaísta.

É, portanto, partindo desse pressuposto, de que a escrita de Montaigne é de uma natureza inconstante e inconclusa e tem como referência o particular, que tentaremos entender a temática da educação na obra deste filósofo. Deste modo, os capítulos seguintes buscam - assim como já explicitado na introdução deste trabalho - compreender o “ponto de vista” de Montaigne sobre esse tema, ao mesmo tempo em que problematizam as leituras que são feitas sobre os escritos de educação e que, por vezes, desconsideram as características fundamentais apresentadas aqui neste capítulo, sobre a escrita montaigniana.

---

<sup>45</sup> *Peinture* ou *Portrait*, ver notas 31 e 32.

## CAPÍTULO 2 - A INFLUÊNCIA DA *PAIDEIA* NOS ENSAIOS

O itinerário a seguir dá uma atenção especial aos capítulos *Do pedantismo* (XXV) e *Da educação das crianças* (XXVI), pois neles encontram-se as passagens mais específicas com relação ao tema da educação, bem como os interlocutores de Montaigne no que tange a essa temática. Portanto, buscou-se, nestes dois capítulos, compreender a posição de Montaigne com relação à educação e quais são as fontes nas quais o filósofo se apoia para formular as opiniões sobre este tema. Em síntese, tentamos mostrar as aproximações e distanciamentos do termo *paideia*, quando Montaigne formula suas opiniões sobre educação.

No entanto - antes de adentrarmos propriamente no texto montaigniano -, cabe justificar, de modo mais aprofundado, a equivalência semântica que atribuímos aos termos educação e *paideia*. Como foi dito anteriormente<sup>46</sup>, a presente dissertação não está tomando a palavra educação numa acepção contemporânea, em que esta vem associada a um processo de formação vinculado à instituição escolar. A educação, à qual nos referimos em Montaigne, tem suas especificidades e um olhar do século XXI precisa ficar atento para não incorrer em anacronismos e em atribuições indevidas. Neste sentido, a educação se aproxima mais propriamente do termo grego *paideia* ou da palavra latina *humanitas* - como se poderá perceber ulteriormente - do que da palavra educação como a compreendemos na contemporaneidade.

Se recorrermos a Jaeger (1995), veremos que o termo *paideia* abrangia uma compreensão ampla do que deveria ser o processo formativo, a tal ponto que o vocábulo moderno teria dificuldades em fazer uma tradução deste termo de modo mais preciso e, não perder a sua completude, seria necessário traduzi-lo por um conjunto de palavras:

Não se pode evitar o emprego de expressões modernas como civilização, cultura, tradição, literatura ou educação; nenhuma delas, porém, coincide realmente com o que os Gregos entendiam por paidéia. Cada um daqueles termos se limita a exprimir um aspecto daquele conceito global, e, para abranger o campo total do conceito grego, teríamos de empregá-los todos de uma só vez (JAEGER, 1995, p. 1)

---

<sup>46</sup> Já foi feita uma apresentação geral sobre essa questão na introdução desta dissertação.

Desse modo, diversos aspectos deveriam convergir à concretude da *paideia*. A aprendizagem das letras, o ensino da filosofia, os jogos, o teatro, a música e a vida na pólis no geral, eram dimensões indissociáveis do processo formativo que os gregos concebiam por meio desta terminologia. Esses povos julgavam que o homem deveria ser “formado” no sentido amplo do termo, ou seja, a ele deveria ser dada uma forma de Homem. Por isso, Jaeger (1995, p. 13) afirma que “a palavra alemã *Bildung* (formação, configuração) é a que designa do modo mais intuitivo a essência da educação no sentido grego e platônico”, porque “contém ao mesmo tempo a configuração artística e plástica, e a imagem, ‘idéia’, ou ‘tipo’ normativo que se descobre na intimidade do artista”.

Os romanos herdaram dos gregos essa compreensão de formação e a ela atribuíram o nome de *humanitas* que, segundo Jaeger (1995, p. 14), “pelo menos desde o tempo de Varrão e de Cícero [...] significou a educação do Homem de acordo com a verdadeira forma humana, com o seu autêntico ser. Tal é a genuína *paideia* grega, considerada por um homem de Estado romano”.

Ver-se-á que este princípio de imprimir uma determinada forma por meio da *paideia* e da *humanitas* é uma compreensão que perpassa muitos dos textos dos filósofos greco-romanos, mesmo os que não são considerados, explicitamente, de educação. São estes textos que dão bases para a formulação de um pensamento humanista nos séculos XIV, XV e mesmo no século de Montaigne, o XVI. As obras destes períodos estão sob a influência dos pensadores greco-romanos. Por isso, a formação completa do homem, partindo de princípios ideais - como concebiam estes povos - torna-se um tema caro aos humanistas:

A celebração das prerrogativas do homem é para tantos renascentistas chamamento para a realização de sua verdadeira essência, para a instauração de uma *humanitas* que se subtrai à barbárie por meio do estudo e do cultivo, a diligência e o exercício, a arte e a aquisição de conhecimentos” (CARDOSO, 1992, p. 47)

Nos universos greco-romano, ler um poema, uma fábula ou uma história de guerra estava associado imediatamente à apreensão de princípios universais como virtude, coragem, verdade, e tinham como finalidade a *aretê*, ou seja, a perfeição, a excelência. Jaeger (1995) mostra como a poesia e a literatura no geral, a música, o teatro, e mesmo as leis tinham um caráter formativo na Grécia; já em Roma este caráter era entendido como “eruditio et institutio in bonas artes”, segundo Sérgio

Cardoso (2010), o que os humanistas, do Renascimento, entendiam como uma “educação pelas artes liberais”.

De modo semelhante, a aspiração pela humanização do Homem de que se impregna o mundo renascentista remete, sobretudo, a um ideal de elevação espiritual e moral, associado às “artes”; à construção de uma convivência social civilizada e ao refinamento dos modos de vida, que devem encontrar seu alimento nas Letras e na sabedoria dos Antigos” (CARDOSO, 2010, p. 259).

Sendo Montaigne formado nessa tradição humanista, conseqüentemente, tivera contato com muitas das obras dos antigos e com as dos humanistas que o precederam. Logo, quando este filósofo escreve sobre o tema da educação, as suas opiniões estão repletas dessas ideias. Entretanto, nesta profusão de pensamentos e influências, notam-se pinceladas que são próprias de um Montaigne que não mais reproduz os seus interlocutores, mas dialoga com estes. Emitindo seus juízos, o filósofo segue sua exposição sobre o tema, ora acompanhando os seus mestres e, de certo modo, reproduzindo-os, ou fazendo um trabalho de quem, após transitar por diversas fontes, seleciona aquelas que melhor lhe convém ou que melhor dizem sobre o objeto de sua escrita; ora discordando deles, e formulando novas possibilidades que têm relação com as suas boas experiências formativas, como veremos a seguir.

## **2.1: Concepções pedagógicas helenísticas:**

Vimos, *grosso modo*, o que se entende por *paideia* e qual a relação que se pretende estabelecer entre este termo e os escritos de educação de Montaigne. Neste momento, concentramo-nos nos capítulos XXV (*Do pedantismo*) e XXVI (*Da educação das crianças*) para entendermos como essa relação aparece nos escritos montaignianos, a fim de identificarmos as referências explícitas e subjacentes com relação à temática em questão.

Vale salientar que, primeiro Montaigne escrevera o capítulo *Do Pedantismo* e, anos mais tarde, viria a se “alongar um pouco sobre o tema da educação das crianças” (I, XXVI; 2000, p. 222). Isso poderia nos indicar duas hipóteses: ou é um artifício retórico para justificar a abordagem do tema, ou Montaigne não tinha,

inicialmente, interesse explícito pela questão da educação, sendo incitado a escrever sobre isso, o que, certamente, o levou a um estudo dos textos que tratavam dessa temática. A segunda hipótese parece mais plausível, o que viria a justificar muita coisa; por exemplo, a confissão de que acabara de encontrar um texto de Plutarco sobre a força da imaginação (Idem, p. 219).

Entretanto, num contato mais amplo com os dois capítulos que tratam do tema da educação, nos *Ensaio*s, poderia inferir-se que Montaigne tem uma grande influência dos pensadores helenísticos e não só de Plutarco, poder-se-ia destacar: Sêneca, Cícero e Epicuro, assim como Erasmo - que também fora leitor destes últimos.

Certamente, fora o contato com a *paideia* helenística que fizera com que Montaigne, apesar de não ter se dedicado a escrever um tratado mais aprofundado sobre o tema da educação, colocasse essa questão no mais alto nível das ocupações humanas: “[...] na verdade, disso entendo apenas que a maior e mais importante dificuldade da ciência humana parece estar nesse ponto em que se trata da criação e educação das crianças” (Idem, p. 222).

No geral, poderíamos afirmar que Montaigne, no breve tratamento que dá a este tema, sobretudo no capítulo *Da Educação das crianças*, faz, no mínimo, três movimentos principais. O primeiro, consiste numa exposição das concepções pedagógicas helenísticas. O segundo, numa análise da sua própria formação e a relação que esta estabelece com o que se entendia por *humanitas*. Num terceiro movimento, Montaigne reflete sobre a concepção de educação que havia formulado<sup>47</sup>, além de explorar, mais ainda, as suas experiências pessoais. Vejamos, de modo mais aprofundado, como isso se dá no texto montaigniano.

Montaigne, inicialmente, apresenta os seus referenciais principais, quando se trata de educação: “Não travei relações com nenhum livro sólido, exceto Plutarco e Sêneca, em quem me abasteço como as danaiades, enchendo e vertendo sem cessar. Fixo alguma coisa disso neste papel; em mim, praticamente nada” (I, XXVI; 2000, p. 218). No entanto, curiosamente, as referências a Plutarco, neste capítulo, são feitas de modo indireto no corpo do texto. Montaigne, que é tão afeito ao uso de

---

<sup>47</sup> Na introdução do capítulo XXVI (Da educação das crianças), Villey nos diz que este ensaio situa-se entre a “segunda metade de 1579 ou início de 1580) e a nota 3 do mesmo capítulo diz que Montaigne, após 1588, havia estudado Platão “com muito empenho”. Isso, de certo modo, justifica essa nossa compreensão da releitura que Montaigne faz do seu próprio texto após um contato com o texto platônico.

citações, não as faz explicitamente quando se trata de Plutarco. O que, talvez, indique uma certa familiaridade com o texto deste pensador, a tal ponto que as opiniões de Montaigne se confundem com as de Plutarco, o que, de certo modo, é reconhecido por aquele:

E quando me proponho falar indiretamente de tudo o que se apresenta à minha fantasia e empregando nisso apenas os meus meios próprios e naturais, se me advém, como ocorre amiúde, de encontrar por acaso nos bons autores esses mesmos assuntos que decidi abordar - como agora mesmo acabo de encontrar em Plutarco sua dissertação sobre a força da imaginação - [...] (Idem, p. 219)

Essa intertextualidade entre o pensamento montaigniano e a obra de Plutarco se dá nessas primeiras camadas do texto e ao longo de todo o capítulo XXVI. Montaigne não só lê Plutarco como o reproduz. Se nos ativermos ao tratado de Plutarco, cujo nome em latim é *De liberis educandis* e na versão portuguesa, foi traduzido por *Da educação das crianças*<sup>48</sup>, veremos claras semelhanças entre este e o escrito de Montaigne que, não por acaso, tem o mesmo nome quando traduzido para o português.

Para Plutarco, a educação é o meio pelo qual se alcançaria a virtude (*aretê*) e, conseqüentemente, o viver bem (*eudaimonia*). Por isso este pensador afirma que:

De uma forma geral, aquilo que se diz sobre a virtude é o que costumamos afirmar sobre as artes e as ciências; para uma conduta justa é necessário congregar, em absoluto, três elementos: a natureza, a razão e o costume ao exercício. Chamo razão à aprendizagem e costume ao exercício. Os princípios advêm da natureza e os progressos da educação; a prática advêm dos exercícios e a perfeição resulta de todas estas coisas (PLUTARCO, 4A-B).

Essa é a chamada doutrina dos três elementos (*physis, logos e ethos*), que aparece em vários textos dos filósofos gregos<sup>49</sup>, a qual Montaigne toma como norte na exposição de suas opiniões sobre educação, a partir da leitura que faz de Plutarco. O filósofo francês acompanha Plutarco ao admitir que há “propensões

<sup>48</sup> Utilizaremos a tradução de Joaquim Pinheiro (2008) do Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos da Universidade de Coimbra e ao citar Plutarco identificaremos o número arábico e a letra maiúscula para circunscrever o trecho em questão.

<sup>49</sup> Ver a nota 13 da tradução *Da educação das crianças*, de Plutarco, que Joaquim Pinheiro faz, para conferir as ocorrências desta “doutrina dos três elementos” em alguns textos como nos de Platão, Aristóteles, Xenofonte e Lucrécio.



naturais”, mas também entende que elas não são determinantes, por isso: “minha opinião é a de encaminhá-las [as crianças] sempre para as coisas melhores e mais proveitosas” (I, XXVI; 2000, p. 223).

Com isso, Montaigne confere - assim como o pensador grego - à razão a condução do processo formativo: “que sua consciência e sua virtude reluzam em suas palavras, e tenham como guia apenas a razão” (Idem, p. 232)<sup>50</sup>, e em diversos trechos destaca o mesmo caráter prático - que Plutarco entende como “costume ao exercício” - que a educação deve adotar ao se questionar como seria possível “instruir nossa inteligência sem a colocar em prática”, ou “como querem ensinar-nos a bem julgar e a bem falar sem nos treinar nem em falar nem em julgar” (Idem, p. 228).

Montaigne, em alguns aspectos, praticamente recupera os mesmos elementos e preocupações do tratado de Plutarco. A preocupação que Plutarco demonstra com o descuido dos pais com relação à formação dos filhos é a mesma que Montaigne apresenta; o cuidado com os pedagogos (*paidagogoí*) que Plutarco diz precisarem ser “mestres que tenham uma conduta de vida irrepreensível, uma moral acima de qualquer censura e que sejam os melhores pela sua experiência” (PLUTARCO, 4B) é a mesma preocupação que Montaigne demonstra ao dizer que:

[...] gostaria que se tivesse o cuidado de escolher-lhe um preceptor que antes tivesse a cabeça bem feita do que bem cheia, e que se lhe exigissem ambas as coisas, porém mais os costumes e o entendimento do que a ciência; e que em seu encargo ele se conduzisse de uma forma nova (I, XXVI; 2000, p. 224).

Contudo, Montaigne se distancia de Plutarco ao defender que o preceptor tenha “uma forma nova” de educar. Que “forma nova” é essa? Veremos posteriormente, quando tratarmos das experiências de Montaigne. Aqui, resta identificarmos que, além dessa nova proposta do filósofo francês, o papel do *paidagogoí* e do preceptor são os mesmos, ou seja, as exigências quanto a um mestre virtuoso e de caráter bem formado são as mesmas tanto no tratado de Plutarco quanto no capítulo XXVI.

Outro ponto em que Montaigne segue o mesmo percurso de Plutarco é quanto ao papel da filosofia na formação do educando. Enquanto este diz que a

---

<sup>50</sup>Diferentemente do que se pode notar do II, XII, *Apologia de Raymond Sebond*, no qual Montaigne faz uma argumentação que apresenta a vanidade da razão.

criança deve ter contato com todas as “disciplinas que integram a chamada cultura geral”, mas “deve venerar a filosofia” (PLUTARCO, 7C) e, portanto, “é necessário que a filosofia encabece a restante formação” (Idem, 7D); Montaigne diz que se deve deixar de lado todas as “sutilezas espinhosas da dialética, com que nossa vida não pode melhorar” e tomar “as simples reflexões da filosofia” (I, XXVI; 2000, p. 244).

Em diversas passagens Montaigne apresenta esse diálogo concordante com o pensamento de seu mestre, desde estas questões apresentadas, passando pelo papel atribuído aos livros; pela preocupação com o corpo, como sendo uma das dimensões da formação; até a abominação dos castigos e da violência no processo formativo.

Essas preocupações, portanto, não eram novidades formuladas por Montaigne, elas têm origem nesses textos helenísticos e foram exploradas por contemporâneos do filósofo francês, como é o caso de Erasmo de Roterdã. Todas essas preocupações de Plutarco são reinterpretadas no texto *De Pueris* de Erasmo, escrito em 1509 e publicado em 1529, com o qual Montaigne, certamente, teve contato.

Contudo, Montaigne não se restringe a Plutarco, pois bebe em tantas outras fontes, que faz o tema da educação ser ampliado, à medida que traz contribuições de Sêneca, Epicuro e Cícero, e reflete sobre a sua própria formação.

Montaigne se refere a Sêneca do mesmo modo a que se refere a Plutarco, sendo aquele uma das fontes a que recorre incessantemente, porém isto se mostra diferente da intimidade que Montaigne aparenta ter com Plutarco, pois diante de Sêneca o filósofo francês é rigoroso e faz citações explícitas, num total de oito passagens apenas no capítulo XXVI.

De Sêneca, Montaigne extrai a crítica ao saber livresco e desvinculado da prática: “Mas ‘ter na memória’ e ‘saber’ são duas coisas diferentes” (SÊNECA, *Carta* 35.8; 2004, p. 124) que para o francês é uma “desagradável competência, a puramente livresca!” (I, XXVI; 2000, p. 228). Contudo, essa crítica não indica uma abolição dos livros, ao contrário, ela pressupõe uma “conversação” com eles - como veremos posteriormente, no capítulo seguinte desta dissertação -, isso quer dizer que os livros são alguns dos meios pelos quais se tem contato com os mais diversos saberes, não para decorá-los e repeti-los indiscriminadamente, mas para conhecer os bons e maus exemplos, a fim de bem julgar e bem viver: “Que não lhe ensine

tanto as histórias quanto a julgar sobre elas” (Idem, p. 234). Assim, os livros passam a ter um caráter formativo e transformador:

As abelhas sugam das flores aqui e ali, mas depois fazem o mel, que é todo delas: já não é tomilho nem manjerona. Assim também as peças emprestadas de outrem ele irá transformar e misturar, para construir uma obra toda sua: ou seja, seu julgamento. Sua educação, seu trabalho e estudo visam tão-somente a formá-lo (Idem, p. 227)

Por isso, a crítica ao saber livresco é direcionada ao pedantismo - não é por acaso que o capítulo XXV leva esse nome -, à fala empolada e desvinculada da realidade, a um saber professoral e arrogante: “eles sempre fazem alarde de sua maestria e semeiam seus livros por toda parte” (III, III; 20001, p. 53).

Montaigne, não só se apropria dos livros - como se pode perceber pelas recorrentes referências aos textos dos filósofos antigos -, como estabelece com eles uma relação dialógica, uma espécie de “relacionamento”: “Nessa frequentação dos homens, pretendo incluir também, e principalmente, os que vivem apenas na memória dos livros” (I, XXVI; 2000, p. 233). Em síntese, Montaigne se aproxima do pensamento de Sêneca ao não condenar o uso dos livros, mas a superlativação destes em detrimento de um saber prático: “Fazem exercício de memória com textos alheios [...] Deixa que algo se interponha entre ti e o livro” (SÊNECA, *Carta* 35.8-9; 2004, p. 124-125).

A crítica ao pedantismo, em Montaigne, é, em síntese, direcionada à escolástica que, no tempo do ensaísta, era entendida, *grosso modo*, como o domínio do conhecimento de lógica e gramática, pautando-se num estudo de silogismos aristotélicos, a fim de se compreender as especificidades dos argumentos válidos e contra-válidos, o que, de certo modo, fazia da filosofia, que deveria “encabeçar” a formação, uma coisa inacessível ou superficial ao formando: “Ora, nós aqui procuramos, ao contrário, formar não um gramático ou um lógico mas um fidalgo” (I, XXV; 2000, p. 252).

Crítica semelhante encontramos em Sêneca quando se refere à dialética:

Não nego que se deva dar uma olhadela ao estudo da dialética, mas uma olhadela apenas, uma saudação, por assim dizer, feita cá de longe e com este único propósito: o de não tomarmos o que não passa de palavreado como se fosse a expressão de algum grande e profundo pensamento” (SÊNECA, *Carta* 49.6; 2004, p. 167)

Essa crítica à dialética, à retórica e a alguns saberes considerados como “artes liberais”, Montaigne a desenvolve com mais acidez no capítulo *Do pedantismo*. Porém, seria prudente não tomarmos essa postura do filósofo como uma renúncia total a tais saberes, Montaigne não só teve sua formação, a partir dos seis anos, ancorada nas artes liberais, como as pratica em sua escrita. Muitos dos textos montaignianos têm uma estrutura silogística; o filósofo se utiliza da retórica em diversos momentos - a própria justificativa de sua escrita como algo para os íntimos (*Ao leitor*) se inscreve neste terreno da retórica -; e também poderia ser considerado pedante, segundo aquilo que ele mesmo critica, em diversos trechos dos *Ensaio*s - constatação que o próprio Montaigne faz: “Criticar nos outros meus próprios erros não me parece mais incompatível do que criticar, como faço amiúde, os dos outros em mim” (I, XXVI; 2000, p. 220).

Deste modo, poderíamos compreender a crítica de Montaigne como sendo direcionada à exacerbação desses conhecimentos, à superlativação desses saberes como sendo os únicos meios de se tornar virtuoso e, conseqüentemente, viver bem. Pode-se perceber, portanto, que o filósofo dá uma atenção especial aos saberes práticos, ao mesmo tempo em que defende uma diversidade de meios formativos, dentre eles as artes liberais, com moderação, como deve ser a vida de um bom estóico.

Outro pensador que aparece com frequência no desenvolvimento desses escritos de educação de Montaigne, sobretudo no *Da educação das crianças*, é Cícero - citado em oito passagens, só no Capítulo XXVI. Cícero parece ser a fonte onde Montaigne busca compreender o caráter político da formação. Aquele talvez tenha desenvolvido e demonstrado de modo mais eloquente a relação entre formação e vida na *urbe*, relação tão cara para Montaigne. É, portanto, dos textos e do próprio exemplo de Cícero que Montaigne extrai alguns aspectos que acha importante, quando o assunto é educação.

A dimensão política da educação aparece em muitos dos textos helenísticos, mas Montaigne parece encontrar, por vezes, em Cícero um ponto de referência, no qual se apoia com maior afinco. Se nos atentarmos ao texto de Cícero, *Dos Deveres*, encontraremos a seguinte passagem:

Aqueles cujos esforços e toda a vida foram consagrados à ciência das coisas não se recusaram, entretanto, a favorecer o aumento das

utilidades e comodidades dos homens, pois a muitos instruíram a fim de que se tornassem cidadãos melhores e mais úteis à sua república (CÍCERO, *Dos deveres*, Livro I, 155; 1999, p. 75)

Tornar cidadãos melhores e úteis à república, deve ser um dos fins da educação, em Cícero. Montaigne parece concordar: “Se seu preceptor seguir minha opinião, ele lhe formará a vontade para um servidor muito leal de seu príncipe e muito corajoso; mas lhe esfriará o desejo de prender-se a ele de outra forma que não por um dever cívico” (I, XXVI; 2000, p. 232)<sup>51</sup>.

Neste sentido, a formação seria um meio pelo qual um determinado fim seria alcançado, ela não é o fim em si, mas o caminho para este. Isso, de certo modo, indica que a educação deve levar a uma ação no mundo, a uma tomada de posicionamento: “Parecem então mais concordes com a natureza os deveres deduzidos a partir da comunidade do que os deveres a partir do pensamento” (CÍCERO, *Dos Deveres*, I, 153; 1999, p. 73). Montaigne compreende muito bem essa dimensão política que a educação deve ter e a ela atribui o primeiro plano em detrimento de uma formação meramente livresca. Daí advém sua admiração pela Lacedemônia, onde ao invés de exercitarem a língua, exercitavam a alma (I, XXV; 2000, p. 213).

Outro aspecto em que Montaigne segue Cícero é no que se refere aos preceitos do estoicismo. A regra da mediana<sup>52</sup> que aparece com frequência nos escritos ciceronianos e que consiste em encontrar o “meio-termo” entre a ausência e o excesso, ou em outras palavras poder-se-ia dizer que consiste em evitar os vícios e as paixões, está presente na formulação de educação de Montaigne.

---

<sup>51</sup> Apesar de parecer um tanto forçada a analogia entre a concepção política em Cícero e a compreensão política de Montaigne, nos parece razoável estabelecer essa relação, na medida em que ambos os pensadores tinham a república como ideal de governo. Cícero, ao escrever *Dos Deveres*, vivia num contexto de crise da República romana e Montaigne vivia numa Monarquia que, embora se encontrasse em crise (CARDOSO, 1996), se estabelecia a partir da fundação das leis, ou seja, de princípios republicanos.

Além do mais, cabe salientar que ao referirmo-nos à República não a compreendemos como contemporaneamente se compreende, em que este termo vem associado à ideia de democracia. Maamari (2007, p. 98-99) esclarece essa confusão ao afirmar que: “Em Atenas, a democracia foi implantada, mas não a república. Esta esteve presente somente em Roma, que por outro lado, jamais implantou a democracia”. É na fundação das repúblicas contemporâneas que há essa associação entre república e democracia.

<sup>52</sup> Ver nota 89 de *Dos Deveres*, tradução da Martins Fontes. “Em toda ação a ser empreendida, três princípios devem ser levados em conta: primeiro, que o apetite obedeça à razão, pois nada é mais apropriado à constância nos deveres; em seguida, que se avalie a importância da tarefa a executar, para não termos nem maior nem menor preocupação e trabalho; finalmente, que se observe a medida em tudo aquilo que diga respeito à aparência exterior e à dignidade” (*Dos Deveres*, I, 141; 1999, p. 68).

No entanto, vale notar que mesmo Montaigne sendo um leitor dedicado da obra de Sêneca, segundo sua própria confissão, não é a visão estoica de Sêneca que ele adota para essas questões da educação. Na Carta 85 a Lucílio, Sêneca diz o seguinte:

Em meu entender o que se verifica no homem de bem não é uma atenuação dos defeitos, mas sim a sua completa ausência; os seus defeitos não devem ser diminutos, devem ser nulos, pois se alguns possuir eles não tardarão a aumentar e mesmo a tomar conta dele (85.5; 2004, p. 385).

Em Sêneca encontraríamos uma visão mais ortodoxa do estoicismo moral<sup>53</sup>, que Montaigne, em diversas passagens, explicita a sua não concordância, já que, no percurso da vida, manter a constância das ações é quase impossível, sendo o caminho incerto, com passos titubeantes. Montaigne explicita isso em sua própria forma de escrita, que avança a apalpadelas. Neste sentido, é em Cícero que Montaigne parece encontrar uma visão mais comedida do estoicismo<sup>54</sup>. Segundo Cícero, (*Dos Deveres*, I, 142; 1999, p. 69) “[...] sucede então que a moderação [...] seja o conhecimento da oportunidade dos momentos certos para agir”. Montaigne não só compreende esse preceito, como o pratica: o seu recolhimento e o processo de escrita são exemplos dessa moderação estoica, característica que Montaigne pensa ser um fator fundamental para a educação, sobretudo quando esta é endereçada a alguém da aristocracia. Compayré (1907, p. 9) parece concordar com essa leitura ao afirmar que “Montaigne ocupa um lugar intermediário, com suas tendências cautelosas e comedidas, com sua pedagogia discreta, moderada, inimiga de todos os excessos”<sup>55</sup>.

Outrossim, se nos atentarmos, veremos que Montaigne, ao pensar a educação, leva em consideração as quatro virtudes mencionadas por Cícero: sabedoria, justiça, grandeza de alma e decoro (*Dos Deveres*, I; 1999, p. 73 e seguintes): “Quero que as boas maneiras externas, e a conduta social, e o

---

<sup>53</sup> A visão mais ortodoxa do estoicismo, em Sêneca, pode ser percebida na maneira como ele entende a razão, ou seja, como a capacidade de “conduzir o homem a uma condição de supremo bem-estar” (SIQUEIRA, 2011, p. 28), enquanto Montaigne desconfia dessa capacidade da razão, o que pode ser percebido sobretudo na *Apologia*.

<sup>54</sup> Cícero desenvolve a questão do útil e do honesto, em *Dos Deveres*, que nos leva a pensar na necessidade da constância nas ações, enquanto para Sêneca tal problemática já está tacitamente estabelecida.

<sup>55</sup> “[...] Montaigne occupe une place intermédiaire, avec ses tendances circonspectes et mesurées, avec sa pédagogie discrète, modérée, ennemie de tous les excès” (COMPAYRÉ, 1907, p. 9).

desembaraço de sua pessoa sejam moldados juntamente com a alma” (I, XXVI; 2000, p. 247). Assim como Cícero exorta seu filho ao estudo das letras, dos textos filosóficos, sem se esquecer das obrigações civis, do decoro e das ações moderadas, Montaigne também entende que a formação passa por essas dimensões das artes liberais, mas se concretiza na corte, no cotidiano, na vivência com os mais diversos tipos de pessoas e com as diferentes situações. “Por isso, na escolha dos deveres, sobressai o tipo de dever para com a sociedade dos homens” (CÍCERO, *Dos deveres*, I; 1999, p. 160).

Por fim, Montaigne entende que a proposta de educação que parte de Plutarco, passa por Sêneca e encontra respaldo nos escritos de Cícero, deve ser feita do modo mais agradável possível, em outros termos: “[...] com toda a doçura e liberdade, sem rigor nem imposição” (I, XXVI; 2000, p. 260). Para sustentar essa posição, recorre a Epicuro: “escolhemos todo bem de acordo com a distinção entre prazer e dor [...] o prazer é o nosso bem primeiro e inato (EPICURO, *A Meneceu*; 2002, p. 37).

Sendo assim, a proposta de educação que Montaigne formula tem algumas influências epicuristas. Esse argumento poderia ser defendido pela simples confissão do filósofo francês de que leu Epicuro, sobretudo, a *Carta a Meneceu* (I, XXVI; 2000, p. 245), mas pode ser mais fortemente sustentado se cotejarmos o capítulo *Da educação das crianças* a partir desta Carta. Montaigne, diferentemente do que vulgarmente entendemos por epicurismo, extrai de Epicuro a tese de um prazer comedido, que levaria à 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 e de perturbações da alma (EPICURO, *A Meneceu*; 2002, p. 43)

É nesta concepção de prazer que se ampara Montaigne para pensar o tema da educação. Com isso, o filósofo não só abomina os castigos corporais no processo formativo, como defende uma educação com regras, com métodos, mas sem a disciplina ostensiva e a presença das violências física e mental.

Os castigos corporais eram comuns no processo formativo da época de Montaigne: “Para os escoceses, os mestres-escolas de França são especialistas em

pancadaria” (ROTTERDAM, s/d, p. 86). Alguns pensadores humanistas combatiam essa maneira de formar almas livres e civilizadas usando recursos brutais que nem eram compatíveis com o tratamento dado aos animais. Erasmo (Idem, p. 89) foi um crítico ferrenho desses atos violentos praticados em nome da boa formação do infante: “É coisa de escravidão corrigir por meios do temor à pena. Se é corrente chamar os filhos pelo qualificado de “livres”, justamente por convir-lhes educação liberal, então em nada sejam equiparados a servos”. Em outra passagem, Erasmo chega a identificar a violência dos mestres como um crime que deve ser punido, o que, de certo modo, é muito inovador para o seu tempo: “Lamentável que contra indivíduos de semelhante naipe não se movam ações judiciais de maus-tratos” (ROTTERDAM, s/d, p. 94).

Como se pode ver, essa crítica aos castigos “formativos” não era uma originalidade montaigniana, era um anseio que partia da corrente humanista. No entanto, Montaigne parece fazer questão de buscar nos pensadores clássicos do helenismo um sustentáculo para suas ideias, ao invés de ir a Erasmo, recorre a Epicuro e com isso demonstra não só sua erudição e domínio dos textos antigos, como o seu trabalho de leitor.

## **2.2: Montaigne: aproximações e distanciamentos da *Paideia* dos antigos:**

Até aqui, vimos as leituras que Montaigne fez dos textos helenísticos e o que extraiu deles com relação ao tema da educação. Entretanto, coube questionarmos o que, dos escritos de educação nos *Ensaio*s, é propriamente de Montaigne ou o que este apresenta de novo em relação às suas influências. Maria Cristina Theobaldo (2008, p. 33) nos diz que:

As ideias tomadas dos outros têm dois destinos possíveis: ou se incorporam e se misturam às ideias do próprio Montaigne, transformando-se devido a esta incorporação, ou então são descartadas. Mas de modo algum permanecem como organismos estranhos em meio as suas “fantasias”

Sendo assim, tentaremos compreender as transformações e inflexões que Montaigne opera nas ideias dos antigos quanto ao tema da *paideia*. Em outros termos, buscaremos circunscrever as lacunas e contribuições que ele nos lega em



relação a esta temática. Apresentaremos algumas hipóteses a seguir, vejamos em que medida elas são plausíveis.

Logo no início do texto, Montaigne (I, XXVI; 2000, p. 222) apresenta um ponto que nos ajuda a entender a própria intenção de um escrito sobre educação, na perspectiva da escrita ensaística. O ensaísta nos insere no tema, afirmando que assim como “há uma grande variedade de regras e dificuldades” para cuidar de um plantio, há igualmente “um cuidado diferente, cheio de trabalhos e de temor” para “formar” e “criar” os homens. Não deixa de ser uma passagem interessante, já que esta nos leva a pensar numa diversidade de “pedagogias”, ou métodos de formação, para atender à pluralidade das pessoas. Montaigne parece afirmar a necessidade da educação garantir as peculiaridades de cada ser.

Se partirmos dessa perspectiva, não faria sentido falarmos de uma pedagogia numa concepção universalizante, uma pedagogia ideal, ou mesmo em uma relação entre os escritos de educação de Montaigne e os termos *paideia* e *humanistas*, mas em métodos de instrução que se adequam às necessidades de cada sujeito, contanto que o encaminhe às “coisas melhores e mais proveitosas”(Idem, p. 223).<sup>56</sup>

Pensar a partir desta hipótese nos ajuda a entender o porquê de Montaigne fazer questão de explicitar a quem se dirige o seu escrito, ou a sua concepção de educação: a uma criança da nobreza. Com isso, ele pôde querer dizer que seu programa de educação não seria para qualquer tipo de pessoa e nem deveria ser tomado como uma fórmula universal, mas como opiniões e aconselhamentos endereçados a “uma criança de família nobre”. No entanto, não indica que Montaigne esteja propondo uma formação meramente aristocrática, excludente, pois em nenhum momento ele nos diz que os camponeses e pessoas simples não devam ser educadas, mas que diante da diversidade humana, a sua concepção se dirige a uma determinada pessoa. De certo modo, isso invalidaria uma possível hipótese de que Montaigne teria um programa “elitista”, em outros termos, uma concepção de educação que excluiria aqueles que não fazem parte da nobreza, apenas indica que Montaigne escreveu este programa para uma pessoa da nobreza, mas não que este autor tenha feito uma defesa da educação exclusiva para a aristocracia.

Além disso, a despeito da apresentação da *paideia* helenística que Montaigne faz no *Da educação das crianças*, encontramos neste capítulo diversas passagens

---

<sup>56</sup> Montaigne vai se distanciando, mas mantém o sentido da *paideia* na medida em que busca a concretude de um autêntico ser, em sua singularidade, mesmo que este ser seja transitório.

que fazem referência à formação pessoal do autor. Isso, de certo modo, parece indicar um retorno constante ao “eu” montaigniano em detrimento de um olhar universal. Em outros termos, poder-se-ia dizer que Montaigne, ao escrever sobre a educação, está também interessado em seu próprio processo formativo e ao recuperar as ideias dos textos antigos o faz em vista da reflexão de sua própria educação. Montaigne nos conta como aprendeu latim; como tomou gosto pelas letras e adentrou no universo das literaturas greco-romana; quais eram as preocupações de seu preceptor e de seu pai. Em síntese, Montaigne nos fala de seu próprio percurso formativo à luz de um tipo ideal de formação que constituía a *humanistas*. No entanto, não é a defesa de um tipo ideal de educação que prevalece no capítulo XXVI, seria a constatação de uma diversidade de seres humanos que deveria ser respeitada em seu processo formativo.

Aqueles que, como nosso costume comporta, tentam em uma mesma lição e com idêntica medida de conduta reger muitos espíritos de tão diversas medidas e formas, não é de espantar que, em toda uma multidão de crianças, mal encontrem duas ou três que apresentem algum fruto normal de seu método (I, XXVI; 2000, p. 225)

Isso, de certo modo, vai na contramão do pensamento humanista, no qual está inserido Montaigne. Ao contrário do que defendia Erasmo (s/d, p. 51) - que a educação seria o meio pelo qual se concretizaria a natureza humana e, portanto, os homens se humanizariam - Montaigne entende que os homens têm suas limitações e por isso cabe a cada um trilhar o seu percurso, conhecendo-se a si mesmo, aprendendo a filosofar e a morrer. Assim, Montaigne sai do “universalismo” e de uma “pretensão educadora” postulados pelos humanistas para o “espaço íntimo e privado” (CARDOSO, 1994, p. 47).

Não é difícil constatar que Montaigne caminha no seu tempo, de algum modo, a contra-curso. À fé de seus contemporâneos no poder infinito do espírito e na progressão constante do conhecimento, ele opõe a instabilidade, caducidade e incerteza de todo saber, entendendo - pela reivindicação da herança socrática - devolver à dúvida e à ignorância seu lugar de honra nos domínios do próprio conhecimento” (Idem, 48).

Deste modo, a concepção de educação de Montaigne parte de um indivíduo particular, o próprio autor, para outro particular, “uma criança de família nobre” (I,

XXVI; 2000, p. 224). Se essa educação, porventura, servir a outra pessoa qualquer é por mero acaso e não por uma intenção de quem a escreve, como se esta contemplasse a multiplicidade dos seres: “Pois aqui estão também meus sentimentos e opiniões; apresento-os como algo em que acredito e não como algo em que se deva acreditar” (Idem, p. 221).

Pode-se perceber que a proposta de educação de Montaigne respeita a forma da escrita escolhida pelo autor. De uma escrita que ensaia um determinado assunto, não se poderia concluir uma proposta universal, mas sim particular, quiçá momentânea. Neste sentido, o *Da educação das crianças* poderia ser lido<sup>57</sup> como uma conversa sobre educação e não propriamente como uma concepção fechada de pedagogia pois, para uma criança da nobreza, por um determinado tempo, estas opiniões podem ser válidas, mas para outros tipos de pessoas elas podem ser falhas.

Outrossim, Montaigne afirma: “[...] quero dizer-vos uma única opinião que tenho contrária ao uso comum; é tudo o que posso oferecer para nisso vos servir” (I, XXVI; 2000, p. 224). Que opinião “contrária ao uso comum” seria essa? Parece-nos que Montaigne está se referindo ao papel do preceptor, porque ele prossegue dizendo: “[...] gostaria que se tivesse o cuidado de escolher-lhe um preceptor que antes tivesse a cabeça bem feita do que bem cheia”, logo adiante ele completa: “e que em seu encargo ele se conduzisse de uma forma nova” (Idem, p. 224).

Que forma nova é essa a que se refere o filósofo? Esse seria o ponto em que Montaigne iria “contrário ao uso comum”: na maneira nova de educar. Mas que maneira é essa? Ao que tudo indica, esta “nova maneira” de educar estaria pautada na dissociação da formação como um processo repetitivo e acumulativo. Na proposta de Montaigne, o preceptor vai mediando os passos do infante, fazendo-o “experimentar as coisas, escolhê-las e discernir por si mesmo” (I, XXVI). Em síntese, é a construção da autonomia do educando que Montaigne parece colocar em primeiro plano, embora não o faça propriamente nestes termos.

Até nossos dias, identificamos em grandes pensadores da educação essa mesma preocupação com o sujeito da formação, ao mesmo tempo em que percebemos uma crítica ao processo educativo verticalizante, onde o educador se

---

<sup>57</sup> Maria Cristina Theobaldo (2008, p. 23) entende que “no ‘Da educação das crianças’ Montaigne nos apresenta o tema, as proposições, as críticas, os exemplos e o estatuto de suas convicções” sobre o tema da educação, logo, este capítulo parece ser o de maior importância para esta temática.

coloca na condição de detentor do conhecimento e o educando no lugar de quem nada sabe ou, em termos mais precisos, de uma *tabula rasa* que deveria ser preenchida com o saber daquele. Esta parece ser a mesma preocupação expressa por Montaigne cinco séculos antes de nós, algo que ele tenta resolver por meio daquilo que chama de “nova maneira”. A nova maneira está relacionada ao educar para a liberdade; educar livre, doce e autonomamente.<sup>58</sup>

Na opinião de Montaigne, o preceptor deixa de ser o detentor do conhecimento e passa à condição de moderador e auxiliador da formação. Perde-se, com isso, a hierarquização do processo formativo, ao mesmo tempo em que surgem espaços que se interpenetram e que, contemporaneamente, poderíamos chamar de um espaço de ensino/aprendizagem: “Não quero que ele [o preceptor] invente e fale sozinho, quero que escute o discípulo falar por sua vez” (I, XXVI; 2000, p. 224).

Para Maria Cristina Theobaldo (2008, p. 43), o núcleo da argumentação de Montaigne se concentra no papel do preceptor e na crítica à educação tradicional, ao mesmo tempo, em que propõe uma “nova maneira” de educar, que é expressa na metáfora da digestão:

Digerir os conhecimentos, mastigá-los em experiências, escolhas e discernimentos resulta em assimilação do alimento educativo. Há, portanto, um trabalho, uma atividade a ser implementada pelo aprendiz. Parte do trabalho recebe o auxílio do preceptor - a sugestão dos alimentos e orientação às refeições. Outra parte, a que corresponde à digestão, é exclusiva do aluno.

Com essa concepção, Montaigne cria espaços não comuns para a sua época. O lugar do infante está postulado nesta proposta de educação, lugar este que ainda estava sendo formado e que se construiria ao longo da modernidade, como nos mostra Phillippe Ariès (1981), mas que Montaigne dá sua contribuição ao preconizar um tratamento que vai ao encontro da condição infantil, ou seja, do sujeito que está em processo de formação. Diferentemente da leitura que faz Ariès (1981, p. 157) sobre Montaigne, em que este aparece como a expressão de uma “atitude arcaica com relação à criança”, pode-se perceber, no *Da educação das crianças*, a defesa

---

<sup>58</sup> Ao que nos parece, Montaigne leva, para a formulação de um programa de educação, a concepção de natureza e mesmo de justiça que aparece no III, I (2001, p. 14). Por meio de uma citação que o ensaísta toma emprestada de Cícero: “O que nos é mais natural é o que melhor nos assenta” (Cícero, *De Off.*, I, XXXI), Montaigne evidencia a sua preocupação com uma educação que vai ao encontro das condições individuais de cada sujeito, o que, de certo modo, inviabilizaria uma concepção universalizante de educação, como veremos no decorrer deste capítulo.

de um lugar destinado à infância: “Por falta dessa proporção estragamos tudo; e saber escolhê-la e conduzir-se compassadamente é uma das tarefas mais árduas que conheço; e é ação de uma alma elevada e muito forte saber condescender com seus passos infantis e guiá-los” (I, XXVI; 2000, p. 225).

É bem verdade que Montaigne não é adepto de uma educação afetada, cheia de “paparicações” e excessos de cuidados: “Igualmente é uma opinião aceita por todos que não é correto criar uma criança no colo dos pais” (Idem, p. 229). Todavia, tomar o filósofo como uma pessoa “rabugenta” com relação à criança, como o faz Ariès (1981), parece uma leitura equivocada, quiçá anacrônica. Montaigne critica o uso das crianças como se estas fossem objetos lúdicos de seus pais (II, VIII; 2006, p. 84) ou como se fossem “macaquinhos”. Em outro momento, ele evidencia a realidade de seu tempo, a saber, o alto índice de mortalidade infantil, o que, de certo modo, deixava os pais incertos quanto ao futuro das crianças, por isso Montaigne aconselha que haja moderação no apego a estas, pois as perdas eram frequentes<sup>59</sup>.

Com isso, Montaigne destina um lugar próprio às crianças, que até então não era comum. Enquanto estas eram tratadas como “adultos em miniatura”, o filósofo propõe uma separação de acordo com as condições dos adultos e das crianças; defende e reconhece a condição frágil e de desenvolvimento em que estas se encontram: “Condeno toda violência na educação de uma alma tenra que exercitamos para a honra e a liberdade” (II, VIII; 2006, p.86); e, por fim, entende que “também é injustiça e loucura privar da familiaridade dos pais os filhos que já tiverem idade suficiente e querer manter para com eles um ar severo e desdenhoso, esperando com isso conservá-los no temor e na obediência” (Idem, p. 92). Estas são opiniões muito além de seu tempo que, de certo modo, demonstram o contrário de uma “atitude arcaica” por parte de Montaigne, ao mesmo tempo em que contribuem para a construção de um lugar social da criança.

Além do mais, Montaigne desmistifica a incompetência intelectual das crianças ao passo que reconhece que não é a idade que traz sabedoria. Neste sentido, a formação deve tomar como livro o “grande mundo”, o que fará com que a criança entre em contato com as mais diversas questões existenciais e filosóficas: “Pois me parece que as primeiras reflexões com que se deve alimentar-lhe o

---

<sup>59</sup> Durante *l’Ancien Régime*: “Mais beaucoup d’enfants – un quart à un tiers selon les estimations – meurent avant l’âge d’un an. Un enfant sur deux n’atteint pas l’âge de vingt ans” (VIGUERIE, 1978, p. 13).

entendimento devem ser as que regulam seus costumes e seu senso, que lhe ensinarão a se conhecer e a saber morrer bem e viver bem” (I, XXVI; 2000, p. 238-239). Só, então, após saber o que é coragem, virtude, honra e quando souber julgar bem as ações humanas é que o formando deve ter contato com “a lógica, a física, a geometria, a retórica” (Idem). Para isso, Montaigne propõe que a filosofia seja objeto de estudo desde muito cedo e que, ao invés de tomá-la como uma atividade para a idade madura, ou como um exercício para almas austeras, ela se faça presente no processo formativo das crianças, de modo alegre e prazeroso. Pois, “é um grande erro pintá-la [a filosofia] inacessível às crianças e com um semblante carrancudo, sobranceiro e terrível. Quem a mascarou com esse falso semblante, lívido e medonho? Não há nada mais alegre, mais jovial, mais vivaz e quase digo brincalhão” (Idem, p. 240).

Montaigne vai além - diferentemente de alguns pensadores que lhe são próximos, como Erasmo<sup>60</sup> - ao propor que a filosofia seja o centro e a porta de entrada para o processo formativo, destinando-lhe, assim, um lugar de primazia:

Empregamos nas instruções necessárias um tempo tão curto. São engodos: eliminai todas essas sutilezas espinhosas da dialética, com que nossa vida não pode melhorar, tomai as simples reflexões da filosofia, sabei escolhê-las e abordá-las corretamente: são mais fáceis de compreender que um conto de Boccaccio. Uma criança é capaz disso, tão logo desmamada, muito mais que de aprender a ler ou a escrever. A filosofia tem reflexões tanto para o nascimento dos homens como para a decrepitude (Idem, p. 244).

Mas ao trazer a filosofia para o âmbito da formação inicial e acessível a todas as idades, Montaigne não só reconhece a necessidade de se tratar as questões morais desde a tenra idade e com isso reconhece os estágios intelectuais e constitutivos da criança, como desenvolve uma crítica à escolástica e às correntes de pensamento que colocavam a filosofia como algo de difícil acesso e, portanto, restrita a um grupo seleto de pessoas<sup>61</sup>.

---

<sup>60</sup> Em Erasmo encontramos justamente o contrário: “Claro que a criança não está ainda em condições de receber comentários em torno dos *Ofícios* de Cícero ou da *Ética* de Aristóteles, nem a respeito das *Obras de Moral* de Sêneca e de Plutarco” (ROTTERDAM, s/d, p. 67).

<sup>61</sup> O ensino de filosofia, ao qual Montaigne se refere e propõe, é diferente daquele que é criticado pelos seus conterrâneos nos séculos seguintes. A crítica que Descartes, Rousseau, Voltaire e mesmo Condorcet fazem ao ensino de filosofia está relacionada a um tipo de filosofia que era praticado pela escolástica ou pelas instituições religiosas, realidades que estes filósofos viam mais distantes do que próximas da ideia verdadeira de filosofia. De certo modo, a defesa do ensino de filosofia, em Montaigne, faz menção à filosofia no seu sentido greco-romano e, com isso, Montaigne parece iniciar

Outro aspecto importante na construção deste capítulo é a crítica que Montaigne faz aos colégios de seu tempo e à educação num sentido geral. O filósofo fala com propriedade, pois tivera duas experiências educativas distintas: a preceptoral, até os seis anos de idade, e a que se deu no *Collège de Guyenne*, em Bordeaux (Idem, p. 261), durante oito anos. Para ele, os colégios eram contraproducentes. Ao invés de formarem almas livres, a partir das “artes liberais”, castravam o gosto do formando para a aprendizagem; privilegiavam o ensino repetitivo em detrimento de um saber prazeroso: “Em vez de incitar as crianças para as letras, não lhes apresentam, na verdade, mais do que horror e crueldade” (Idem, p. 247). Montaigne critica veementemente a violência com que a educação é praticada nesses colégios e das lembranças que ele tem do tempo em que passou em um deles, e não há uma que seja positiva ou feliz: “pois quando saí do colégio aos treze anos tinha concluído meu curso (como dizem), e na verdade sem nenhum proveito que agora possa levar em conta” (Idem, p. 262).

Em contrapartida, Montaigne relembra, com saudosismo, as inúmeras experiências que tivera com seus preceptores<sup>62</sup>. Fala-nos de como o seu próprio processo formativo, ao menos o inicial em que se deu nos primeiros anos de sua vida, havia sido natural e docemente: “E sem arte, sem livro, sem gramática ou preceito, sem chicote nem lágrimas, eu aprendera latim, tão puro como meu professor o sabia” (Idem, p. 259).

Entretanto, Montaigne faz questão de lembrar a todo momento que isso tudo só foi possível graças ao cuidado que seu pai tivera com a sua educação. Partindo da figura do seu pai, Montaigne elabora uma crítica ao descaso que os pais tinham com relação à educação de seus filhos - crítica esta que aparece também no *De Pueris*, de Erasmo (s/d, p. 78), quando este propõe inclusive que os pais se capacitem, para se incumbirem da educação dos filhos -, criticando, ao mesmo tempo, o descuido na escolha dos preceptores, o que, de certo modo, poderia levar a uma educação superficial.

---

essas críticas que se fortalecerão ulteriormente e que estão presentes até em nossos dias. Montaigne, certamente, não defenderia o ensino de filosofia como os colégios Jesuítas o praticaram, nem uma filosofia que fosse desvinculada da liberdade de pensamento e que não possibilitasse a “maioridade intelectual”, como diria Kant séculos depois.

<sup>62</sup> Ao que tudo indica, Montaigne tinha três preceptores: “Este [o preceptor alemão, chamado Horstanus, segundo Villey], que meu pai mandara vir especialmente e que era muito bem remunerado, trazia-me continuamente em seus braços. Junto com ele meu pai tinha dois outros, menores em saber, para me acompanharem e aliviarem o primeiro” (I, XXVI; 2000, p. 259).

Apesar dessas pinceladas intimistas e, por vezes, muito além de seu tempo, há três questões que Montaigne não desenvolve, ao menos de modo satisfatório, nestas passagens dedicadas à educação. A primeira delas está relacionada à figura da mulher.

Veiga França (2012)<sup>63</sup> desenvolve uma leitura na qual tenta, a partir do capítulo *Sobre versos de Virgílio*, demonstrar uma igualdade de natureza entre os gêneros masculino e feminino em Montaigne. Para isso, ela trabalha com a hipótese de que Montaigne foi um leitor de Cornelius Agrippa e que, portanto, teve acesso e foi influenciado pela obra *Da excelência e da nobreza da mulher*, texto este que faz uma argumentação em defesa da superioridade da mulher em detrimento de sua condição social inferior. Segundo Veiga França (2012), Agrippa refuta os argumentos de Aristóteles com relação ao lugar subalterno da mulher e defende a visão de igualdade de gêneros que aparece em Platão, argumentação que Montaigne acompanha, ainda segundo esta leitura. Embora haja essa interpretação que defende a existência de uma “natureza feminina” em algumas camadas dos *Ensaíos*, pode-se perceber que Montaigne não trata explicitamente, em nenhum momento, desta condição feminina nos dois capítulos dedicados à educação (*Do pedantismo e Da educação das crianças*).

No *De Pueris*, a tarefa de formar a criança<sup>64</sup> é sempre destinada a um preceptor e quando Rotterdam reflete sobre a possibilidade da formação ser encabeçada pela mulher, a crítica é explícita:

Loucura mais desatinada ainda é entregar os filhos, como sói ocorrer, aos cuidados de mulherzinha ébria para aprenderem a ler e a escrever. Já repugna à natureza que a mulher domine os homens. Acima de tudo porque nada mais peculiar àquele sexo que, ao ser perturbado pela ira, enfurecer-se com muita facilidade e só aquietar-se depois de saciada pela vingança (ROTTERDAM, s/d, p. 84).

É bem verdade que em Montaigne, nos escritos de educação, não encontramos passagens que tenham esse tom ácido de Erasmo; por outro lado, o ensaísta francês não faz nem ao menos uma referência à mulher ao tratar desta temática. Tentar-se-á compreender as opiniões de Montaigne sobre essa questão a

---

<sup>63</sup> C.f.: VEIGA FRANÇA, Maria Célia. Montaigne e a natureza humana no feminino. In.: Montaigne: novas leituras. Belo Horizonte: Kriterion, n. 126, dez./2012, p. 449-461.

<sup>64</sup> Quando dizemos acerca de crianças que são formadas, estamos nos referindo àquelas do sexo masculino, haja vista que as meninas não tinham educação formal na mesma acepção que os meninos, ou seja, não lhes eram oferecidas as artes liberais como meio de formação.



partir de alguns outros capítulos que não tratam diretamente do tema da educação. Assim, a seguinte passagem nos ajuda a elucidar esse assunto: “Acho que nossos maiores vícios tomam forma na mais tenra infância, e que nossa educação está principalmente nas mãos das amas” (I, XXIII, 2000, p. 164). Montaigne entende que a educação se dá o todo tempo, em todos os lugares, por isso o papel do preceptor seria quase infrutífero, se antes as amas não contribuíssem de modo efetivo na formação inicial. Desse modo, as mulheres teriam uma participação no processo formativo, mesmo na educação dos meninos, porém na condição de amas, o que apenas reforça a visão que comumente se tinha da mulher destinada à maternidade e não na condição de formanda ou educadora num sentido amplo do termo.

Em outra passagem do livro III, Montaigne parece dizer o que cabe à educação das mulheres:

[...] a poesia é uma ocupação adequada às suas necessidades: é uma arte folgazã e sutil, ornamentada, falante, toda de prazer, toda de exibição, como elas. Também da história extrairão benefícios variados. Na filosofia, da parte que serve à vida tomarão as reflexões que as preparam para julgar sobre nossos humores e disposições, para defender-se de nossas traições, para regrar a leviandade de seus próprios desejos, para controlar sua liberdade, para prolongar os prazeres da vida e para suportar humanamente a inconstância de um pretendente, a rudeza de um marido e a importunidade dos anos e das rugas; e coisas assim. Eis, no máximo, a parcela que eu lhes destinaria nas ciências. (III, III; 2001, p. 55)

Ora, o capítulo *Da educação das crianças* fora escrito, segundo as datações de Villey, entre 1579 e 1580, já o livro III, incluindo esta passagem acima, do capítulo *Dos três relacionamentos*, fora composto entre 1585 e 1588. Só após, aproximadamente, seis anos é que Montaigne escreve algo, de modo muito sucinto, sobre uma possível formação da mulher, mas no escrito que tem o caráter de um programa de educação - o capítulo XXVI -, à figura feminina não é dada nenhuma importância. Mesmo nesta última passagem, em que o filósofo fala sobre os saberes que melhor convém às mulheres, ele se situa no lugar comum de seu tempo. Montaigne, em diversos assuntos, se apresenta como um homem de seu século, pois não ousa escrever nada que venha contrariar o decoro estabelecido, ao

contrário, demonstra um conformismo, que muitas vezes pode ser entendido como uma resignação estoica, com relação às leis e aos costumes de sua época<sup>65</sup>.

Chartier (1976) e outros estudiosos franceses apontam que as meninas da França, no século XVI, tinham duas funções essenciais: mãe e administradora doméstica. Não lhes eram destinados os lugares políticos e muito menos os espaços de construção do saber ou das ciências, logo a formação delas estava pautada no domínio prático dos afazeres domésticos e dos compromissos maternos, bem como das finanças da casa. Em algumas passagens notamos que Montaigne caminha por esse lugar comum de seu tempo: “A mais útil e honrosa ciência e ocupação para uma mulher é a ciência da administração dos bens” (III, IX; 2001, p. 284). No entanto, em outro trecho, pode-se perceber que o ensaísta tem plena consciência das diferenças existentes entre as condições sociais dos homens e das mulheres e que estas diferenças são fruto de uma construção social: “digo que os homens e as mulheres são feitos no mesmo molde: exceto a educação e os usos, a diferença não é grande” (III, V; 2001, p. 167).

De qualquer modo, não deixa de ser curiosa a ausência da figura feminina na proposta de educação montaigniana, sobretudo se levarmos em consideração que Montaigne não teve filhos que sobreviveram, tendo apenas uma menina, Leonor, sobre a qual ele pouco fala nos *Ensaísta*<sup>66</sup>. Porém, o nosso papel de leitor nos obriga a explorar as possibilidades de interpretação, e já que “Montaigne postula a confiança e a convivência do leitor” e “pode esperar dele, portanto, um esforço de compreensão que excede, se for preciso, os limites do enunciado explícito” (TOURNON, 2004, p. 188, modificado), poder-se-ia atenuar essa crítica a Montaigne, tentando entender, de modo mais amplo, a quem se endereça o programa educativo proposto pelo ensaísta<sup>67</sup>. Tal endereçamento parece explícito na seguinte passagem:

---

<sup>65</sup> Apesar de tomarmos Montaigne a partir dessa leitura, Sérgio Cardoso (1996), se esforça por demonstrar que não há um conformismo e uma acomodação por parte de Montaigne com relação às questões de seu tempo. Para melhor compreensão desse tema ver: CARDOSO, Sérgio. Uma fé, um rei, uma lei: a crise da razão política na França das Guerras de Religião. In.: NOVAIS, Adauto (Org.) A crise da razão. Rio de Janeiro: Companhia das Letras; Brasília: Ministério da Cultura, 1996.

<sup>66</sup> “[...] eles (os filhos) morreram todos quando lactantes; mas Leonor, uma única filha que escapou desse infortúnio, chegou a seis anos e mais sem que tenha empregado em sua orientação e para castigo de suas faltas pueris – a indulgência de sua mãe aplicando-se facilmente nisso – outra coisa além de palavras, e bem suaves” (II, VII; 2006, p. 86-87)

<sup>67</sup> Na nota 1 da página 35, Compayré (1907), nos diz o seguinte:

Porém, minha senhora, se eu tivesse alguma capacidade nesse assunto, não poderia empregá-la melhor do que fazendo dela um presente para esse homenzinho que vos ameaça de fazer em breve uma bela aparição de dentro de vós (sois demasiado nobre para começar de outra forma que não por um varão) (I, XXVI; 2000, p. 222)

O que chama a atenção nessa passagem é o uso da palavra *varão*, que aparece no texto de Montaigne como *masle*. O ensaísta se refere a “*petit homme*” e, logo adiante, não usa a palavra *homme*, e sim *masle*<sup>68</sup>, que indicava não qualquer homem, mas aquele que deveria ser considerado como legítimo e primogênito, sobre o qual recairia a obrigação de manter o nome da família, assim como de herdar as posses que pertenciam ao pai. Esse homem, ao qual Montaigne propõe uma educação, é o tipo social que estava vinculado ao poder desde as sociedades antigas, como nos mostra Coulanges (1998, p. 73)<sup>69</sup>. Isso poderia indicar uma preocupação, por parte de Montaigne, em desenvolver uma educação para um tipo de pessoa que viesse a exercer um papel fundamental na sociedade de seu tempo. Em diversas passagens, desses dois capítulos sobre educação, Montaigne critica a formação superficial que muitos dos aristocratas aparentavam ter e demonstra uma certa preocupação com a formação destas pessoas, já que essas ocupariam cargos públicos, como ele veio a ocupar. Em síntese, talvez pudéssemos ver nesse endereçamento de Montaigne a mesma intenção dos antigos greco-romanos:

---

“Montaigne n’écrit que pour l’éducation d’un garçon. Il nous apprend dans un de ses Essais qu’il ne s’est jamais occupé de l’éducation de sa propre fille: ‘La police féminine, dit-il, a un train mystérieux, il faut la laisser aux femmes’”

<sup>68</sup> *Masle* é um termo do francês antigo, derivado do radical *Mas* do latim, que Montaigne parece usar para significar um tipo de homem que difere do *homme* em seu sentido comum e que foi mantido em todas as publicações dos *Ensaísta*, em francês. Nas edições dos *Ensaísta* em português essa palavra foi traduzida por *varão*, tanto por Sérgio Milliet (1972) na Abril Cultural, quanto na tradução de Rosemary Abílio (2000), o que nos leva a crer que tem relação com o princípio de varonia, sobre o qual Coulanges escreve, em sua obra *La cité antique*, obra esta que traz, na edição da Librairie Hachette de 1900, a mesma palavra como expressão desse princípio de varonia e foi traduzida por Fernando de Aguiar (1998, p. 73), para o português, como *varão*.

<sup>69</sup> “As Institutas de Justiniano recordam um velho princípio então caído em desusom mas não esquecido, ao prescreverem que a herança passasse sempre aos varões. Só, sem dúvida, em homenagem a esta regra, é que a mulher, em direito civil, não podia, em caso algum, ser instituída herdeira. Quanto mais retrocedemos desde a época de Justiniano para as épocas mais antigas, mais nos aproximamos da regra que proíbe às mulheres o direito de herdarem” (COULANGES, 1998, p. 73).

vincular o saber ao poder<sup>70</sup>. Portanto, nessa perspectiva, a formação da mulher não faria sentido, dada a sua condição social desfavorável em relação ao homem.

No entanto, se seguirmos a hipótese de Veiga França (2012), de que Montaigne faz uma argumentação em defesa da igualdade de gênero - ao menos no capítulo "Sobre versos de Virgílio" -, fica mais difícil entender o porquê de o filósofo não ter dado nenhuma opinião a respeito da educação para a mulher. Nem sequer nas últimas camadas dos capítulos sobre o tema encontramos alguma referência a essa questão. Portanto, não há elementos para se concluir que Montaigne propositadamente se absteve do assunto, por achá-lo demasiadamente delicado, ou que o ignorou por considerá-lo aquém de um tratamento mais sério. Assim, a nossa preocupação com essa questão seria mais um exercício de julgamento de um leitor contemporâneo que pretende colocar para Montaigne indagações que surgem a partir de seu próprio texto. Entretanto, há outras leituras de posicionamento mais incisivo, como a de Compayré (1907, p. 11) que não só reconhece essa lacuna nos escritos de Montaigne, como afirma que este, além de ter uma medíocre estima pelo espírito feminino, tem "*courtes vues*" quando o assunto é a educação das mulheres.

Outro ponto, que não deixa de ser intrigante, é a ausência da religião na proposta de educação montaigniana. Este é o segundo aspecto que Montaigne não desenvolve de modo satisfatório, e talvez o não desenvolvimento em si seja uma resposta às inquietações do leitor contemporâneo. Enquanto em Rotterdam nota-se uma proposta de educação que perpassa o plano ético/moral com uma forte inclinação para o plano ético/religioso e onde o descuido com a educação pode ser considerado como um "desamor para com deus" (ROTTERDAM, s/d, p. 44), em Montaigne a preocupação com a formação é exclusiva do terreno ético. Montaigne, embora venha a se declarar como cristão e católico em algumas passagens dos *Ensaíos*, não atribui à religião participação alguma no processo formativo. Abstém-se de tocar neste assunto nos dois capítulos sobre educação e, ainda que relembre a sua própria formação, não apresenta nenhuma passagem em que a religião tenha tido alguma relevância.

---

<sup>70</sup> A ideia do filósofo-rei e mesmo o significado atribuído ao senado romano - ocupado por senhores considerados doutos e experientes - partem do princípio de que o poder é mais eficiente se estiver vinculado ao saber. Essa não é uma formulação montaigniana e sim uma concepção que perpassa a história da filosofia, desde Platão, passando pela República romana, até a ideia do "despotismo esclarecido" no século XVIII se pode perceber essa aproximação, ou ao menos tentativa, entre conhecimento e poder.

Sabe-se que era uma época difícil para tratar de religião e que muitos pensadores foram alvo da inquisição e mesmo queimados em fogueiras por ideias consideradas heréticas. Montaigne tem plena consciência desses acontecimentos, portanto, sendo uma pessoa com aversão à mudança, é de se esperar que ele não tomasse posicionamento com relação a este assunto tão espinhoso. No entanto, ele nos adverte que o bom leitor atribui sentidos que por vezes não se expressam explicitamente na obra do autor, o que nos leva a ousar uma hipótese na qual a ausência de religião, nos escritos de educação, é uma posição que Montaigne toma com relação ao papel da instituição religiosa no processo formativo. Hipótese esta que é corroborada por Weiler (1987, p. 63):

Nada mostra melhor o que separa Montaigne do catolicismo e, mais ainda, da Reforma, e nada é mais significativo do que a ausência completa da religião no capítulo *Da Educação das Crianças*. Por mais que se discuta, argumente, busque desculpas para esse silêncio, o fato aí está, e prenhe de sentido.

Em outros termos, poder-se-ia dizer que, ao optar por não escrever sobre uma educação em que a religião estivesse presente, Montaigne a coloca num segundo plano. Mais precisamente, poderíamos dizer que ele propõe uma educação laica, desvinculada das influências religiosas e onde a filosofia é a “senhora” dos saberes. Como afirma Sérgio Cardoso (1994, p. 50), “nele [em Montaigne], a afirmação da fraqueza do espírito humano e de sua constitutiva ignorância não leva, de modo algum, à depreciação do saber, nem exige sua consolidação pela fé e conformação à verdade revelada”.

Por fim, o terceiro ponto que Montaigne não explicita a sua opinião é quanto à *instruction publique*. No *De Pueris*, obra escrita anteriormente aos *Ensaio*s, encontramos recorrentes passagens que fazem uma defesa da instrução pública: “Imperioso mesmo é ou não existir escola ou apenas haver escola pública. Este último sistema se revela mais adequado ao atendimento coletivo” (ROTTERDAM, s/d p. 85). Essa demanda que aparece em Erasmo não era uma novidade para a época de Montaigne, essas questões já estavam no horizonte das discussões dos humanistas, e desde Quintiliano, professor e orador dos tempos áureos de Roma, é possível encontrar a defesa de uma instrução que estivesse a cargo do poder público. Além disso, contemporâneos de Montaigne, como Jean Bodin e mesmo os reformistas, também tomam partido com relação a essa questão.

Vale salientar que, ao nos referirmos a uma instrução pública, não estamos remetendo-nos à educação pública em sua semântica contemporânea; estamos, ao contrário, fazendo uma contraposição entre formação por meio do preceptor ou de colégios particulares, em sua maioria confessionais, e aquela que ficaria sob a responsabilidade do poder público. Sabe-se que as duas primeiras opções demandam poder aquisitivo dos responsáveis pela criança, enquanto a instrução pública demandaria esforço e investimento coletivos que fariam com que o plano de formação saísse do âmbito do privado e se tornasse uma realidade pública. Erasmo se posiciona frente a essas duas possibilidades - *Schola Publica* / *Schola Privata* -, Montaigne, ao contrário, não se posiciona explicitamente quanto a essa problemática.

Levando em consideração a preocupação de Montaigne com relação às particularidades de cada ser e pensando que a formação preceptoral conseguiria desenvolver melhor as potencialidades individuais num percurso personalizado, poder-se-ia afirmar que a proposta de instrução pública não coaduna com a concepção montaigniana de educação. A instrução pública parece responder à crença de que os humanistas tinham na formação de um ser completo e quase que ideal, ou seja, seria um tipo ideal de educação para todas as pessoas, porque todos têm em si a potencialidade de se tornarem Homem. Em contrapartida, Montaigne parece defender a possibilidade, não de se tornar Homem, mas de tornar-se um homem, em sua singularidade<sup>71</sup>. Neste sentido, Sérgio Cardoso (1994, p. 51) parece dar-nos uma boa definição dessa proposta de educação montaigniana: “[...] no que respeita às convicções humanistas, é de sua ambição educadora do Homem - o universal subjacente ao mundo da cultura - que Montaigne mais se distancia”. Logo, Montaigne se posiciona quanto a essa questão, de certo modo, embora não o faça explicitamente.

O propósito deste capítulo foi o de percorrer os mesmos passos do autor, na tentativa de compreender as suas leituras e opiniões, por vezes não bem claras, sobre o tema da educação. Com isso, pode-se perceber o quanto é difícil circunscrever as opiniões de Montaigne e a apresentação das leituras que ele fizera, pois há uma tênue linha que divide a exposição das ideias dos pensadores greco-

---

<sup>71</sup> Estamos atribuindo ao “Homem”, com grafia inicial em maiúsculo, um sentido universal e “um homem”, com artigo indefinido e grafia inicial minúscula, num sentido particular, indicando que pode ser qualquer homem ou mulher.

romanos e os julgamentos formulados pelo próprio autor dos *Ensaio*s, o que nos coloca frente a uma dificuldade de apreensão de um determinado tema nesta obra.

Nem sempre o que Montaigne apresenta como resultado de suas leituras é o que ele concorda, portanto, a intenção deste capítulo é apresentar essas tensões entre as leituras e as formulações pessoais do autor, buscando, deste modo, inserir essas opiniões num projeto mais amplo que é a composição dos *Ensaio*s, pois o tratamento dado ao tema da educação nos leva a pensar em todas as questões que foram trabalhadas no capítulo anterior desta dissertação, no qual se buscava entender a forma da escrita montaigniana. Aqui, notamos que o tema da educação é tomado não só numa perspectiva particular como numa concepção transitória: “viso aqui apenas a revelar a mim mesmo, que porventura amanhã serei outro, se uma nova aprendizagem mudar-me” (I, XXVI; 2000, p. 221-222) - já que a referência é sempre o próprio autor, e este é o princípio que norteia a escrita ensaística.

Por fim, outro aspecto que se pode notar com a apresentação deste capítulo é o quanto Montaigne fala de uma formação no qual ele acredita e como ele se coloca como exemplo desse processo formativo. Em sua proposta de educação Montaigne critica justamente o pedantismo, o acúmulo de saberes sem a sua “digestão”; no capítulo XXVI, o ensaísta demonstra como fazer uma boa digestão dos saberes alheios. O modo como Montaigne lida com o pensamento dos antigos é um claro exemplo de que como se formar, de uma educação autônoma e crítica. Theobaldo (2008, p. 44) chama a atenção para esta questão:

Se a metáfora da digestão é empregada para frisar a importância da reflexão na aprendizagem, a antiga metáfora das abelhas, tomada da tradição retórica, indica que os julgamentos próprios nascem da incorporação de pensamentos, concepções e julgamentos alheios. Da mistura dessa matéria-prima, tomada de outros, surgem novos sentidos e escolhas.

É justamente o procedimento que Montaigne demonstra em seu ensaio *Da educação das crianças*: colhe as opiniões dos filósofos antigos, não para se agarrar a elas como um argumento de autoridade, mas para transformá-las e para construir os seus próprios juízos acerca de um determinado tema, como intentamos demonstrar neste segundo capítulo.

### CAPÍTULO 3 - A ARTE DA CONVERSAÇÃO: DA ETIQUETA À EDUCAÇÃO

Neste capítulo, investigaremos o modo como Montaigne se apropria do termo que vem do baixo latim, *conversatio*, para desenvolver uma crítica a alguns costumes de sua época e reinterpretar essa palavra à moda das escolas helenísticas, dando-lhe um caráter mais prático e mais formativo, desvinculando-a do sentido moderno que lhe era atribuído e que restringia seu campo semântico às regras de convivência.

Para tanto, inicialmente, tentaremos entender como esse tema da conversação chega até Montaigne, ou seja, como alguns textos do século XVI abordavam essa temática, antecedendo ao tratamento que lhe é dado nos *Ensaïos*. Em seguida, apresentaremos as inflexões que Montaigne operou nessa temática e que nos possibilitam vincular o termo *conference*<sup>72</sup> - como aparece nos capítulos *Da arte da conversação* (III, VIII); *Do Pedantismo* (I, XXV); *Da educação das crianças* (I, XXVI); *De três relacionamentos* (III, III)<sup>73</sup> - a uma nova maneira de educação. Desse modo, tentaremos perceber o que se entendia por conversação até os *Ensaïos* e como este exercício do falar, a partir de determinados preceitos, desemboca numa concepção de *conference* tão cara aos franceses, aqueles conhecidos como *honnête homme*, dos séculos XVII e XVIII, ao mesmo tempo em que investigamos a resignificação que Montaigne propõe para esse ato de conversar.

#### 3.1. A Conversação nos Tratados Italianos do Século XVI

Peter Burke (1995), em seu livro *A arte da conversação*, faz um apanhado histórico sobre o tema da conversação, que nos ajuda sobremaneira a entender os usos desse termo no curso da história. Segundo este autor, essa temática aparece nos escritos dos pensadores helenísticos, como no caso de Cícero, Sêneca e

<sup>72</sup> Montaigne aborda a conversação como *conference* do verbo *conférer* e não usa o *conversatio* do latim, mesmo sendo ele um romano de formação. Parece que Montaigne quer atribuir um sentido francês à palavra *conversatio*, porque Villey na apresentação do capítulo III do Livro III afirma que Montaigne havia lido esses tratados de boas maneiras italianos, ou seja, ele sabia dessa discussão e dos termos que eram mais usados e, no entanto, ele não usa *conversatio*, nem um termo italiano, mas opta por usar uma outra palavra como se, com isso, quisesse imprimir um sentido para ela em sua língua “vulgar”.

<sup>73</sup> *De l'art de conférer* (III, VIII); *Du pendantisme* (I, XXV); *De l'institution des enfans* (I, XXVI); *De trois commmerces* (III, III).



Plutarco, com o uso da palavra *conversatio*, como veremos mais ulteriormente, quando tratarmos da interpretação que Montaigne faz dessa questão. No entanto, neste momento buscaremos entender como esse tema da conversação é compreendido pelos contemporâneos de Montaigne.

Para Burke (1995), o tema da conversação é retomado - porque já tinha sido abordado em alguns tratados do período helenista - na primeira metade do século XVI na Itália. A obra que marca o início das discussões sobre a arte da conversação e que faz o uso da palavra *conversazione*, como nos interessa aqui, é de Baldassare Castiglione, cujo título é *Il libro del Cortegiano*<sup>74</sup>, datada de 1528. Logo em seguida, em 1558, com as mesmas intenções do livro de Castiglione, mas de modo mais sucinto, Giovanni Della Casa escreve *Galateo*<sup>75</sup>, e mais adiante, esse tema volta a aparecer na obra *La civil conversazione* de Stefano Guazzo, datada de 1574.

O que há em comum nestas três obras e que nos interessa é o seguinte: primeiro, o fato delas abordarem o tema da conversação e trazerem este termo como centro das discussões a partir de uma clara influência, de acordo com Burke (1995), do texto *De officiis* de Cícero. Em seguida, o fio que liga essas obras é a reinterpretação que esses autores italianos tentam dar à palavra *conversatio*, sendo estas interpretações entendidas, por vezes, como “uma série de notas de rodapé à Cícero” (BURKE, 1995, p. 129); por fim, elas têm um princípio formativo: preocupam-se com um determinado tipo de formação.

No entanto, a palavra *conversatio*, como aparece nos pensadores helenísticos é traduzida mais comumente como *conversazione* ou como *ragionare* nesses três tratados do século XVI, palavras estas que passaram a indicar uma espécie de “conversa fiada” o que podia ser inferido também das seguintes palavras do italiano: *cicalare, ciarlare, cinguettare, cingottare, ciangolare, ciaramellare, chiacchierare e cornacchiare*. O tema da conversação estava tão em uso que estas palavras se tornaram frequentes e os adjetivos *conversabile* e *conversativo*, que significavam respectivamente “sociável” e “conversador”, surgiram também nesse período (BURKE, 1995, p.131), indicando uma reinterpretação do tema da conversação, vinculando-o a uma noção de interação intimista, civilizada e regrada: “a conversação com frequência é associada (como fez Guazzo) à privacidade, opondo-se à oratória ou “o falar em público”” (Idem, p. 150).

<sup>74</sup> Ver tradução de Carlos Nilson Moulin Louzada pela Martins Fontes (1997).

<sup>75</sup> Ver tradução de Edileine Vieira Machado pela Martins Fontes (1999).

Segundo Renato Janine Ribeiro (1983, p. 9)<sup>76</sup>, a partir do século XIII há uma crescente preocupação europeia com o refinamento dos costumes: como se portar à mesa; o que falar e vestir; como se dirigir aos príncipes, e outros modos tidos como “boas maneiras” se tornam preocupações emergentes; e para Maria Cristina Theobaldo (2008, p. 97):

[...] a conversação é o instrumento por excelência do exercício da vida civil: política, moral, filosofia, costumes e usos se manifestam em discursos orais e escritos, que constituem formas de interação e embate entre os homens, articuladas pela cultura e as práticas de civilidade.

Neste sentido, esses tratados italianos e mesmo os opúsculos *De Pueris* (1529) e *Da Civilidade Pueril*, de Erasmo de Rotterdam, tentam dar conta dessa demanda civilizatória, por isso a preocupação desses textos é com os costumes e, portanto, com a civilidade. Assim, a conversação seria uma das etapas civilizatórias, daí o crescente interesse pelo tema, mesmo por parte de outros povos, além dos italianos, fazendo com que Castiglione fosse traduzido na França, na década de 1530, e os textos de Della Casa e Guazzo fossem traduzidos logo em seguida.

A julgar pela frequência com a qual reimprimiram esses textos, foram os franceses os mais interessados no modelo italiano de comportamento e conversação cortesões. O termo *conversable*, a exemplo de *conversabile*, entrou em uso nesse período para descrever esse ideal, que passou a ser discutido em textos na França com frequência cada vez maior (BURKE, 1995, p. 136).

Montaigne demonstra não só ter tido acesso a esses textos italianos, como parece ter reformulado algumas de suas ideias a partir desse tema, a tal ponto que entre 1586 e 1587 ele entende a conversação como “o mais proveitoso e natural exercício de nosso espírito” (III, VIII; 2001, p. 205)<sup>77</sup>.

Os ingleses também se detiveram sobre essa questão da conversação, dentre eles destacam-se Francis Bacon em seus *Essays*; Richard Allestree em *The*

---

<sup>76</sup> Renato Janine faz uma breve apresentação, a partir de um olhar filosófico, sobre o desenvolvimento das boas maneiras no Antigo Regime. De modo objetivo e até divertido, Janine reflete sobre a construção de uma “pequena ética” a partir dos costumes da corte francesa.

<sup>77</sup> Veremos como Montaigne compreende esse tema da conversação de modo mais aprofundado no subcapítulo seguinte.

*Lady's Calling* (1573) e até mesmo John Locke que dedicou uma atenção a esse tema no *Some Thoughts Concerning Education* (1693) (BURKE, 1995, p. 144).

Mas que sentido era atribuído à palavra *conversação* nesses primeiros textos do século XVI, sobretudo nos três tratados italianos? Se nos ativermos a esses tratados, notaremos que a palavra *conversação* está diretamente relacionada a uma postura social, em outros termos, ela está associada à cortesia: um determinado comportamento frente a um determinado grupo social. Desse modo, a arte da *conversação* seria a formulação de um conjunto de regras de boas maneiras, as quais deveriam ser aprendidas pelos cortesãos, com o propósito de garantir-lhes polidez, elegância e, conseqüentemente, prestígio nas reuniões entre aqueles da mesma classe social.

Na primeira parte do livro *O cortesão*, a palavra *conversação* aparece na fala de uma das personagens, quando esta se refere a um grande nobre, da seguinte maneira:

[...] nesse ínterim, seguindo seu estilo habitual, acima de tudo procurava que sua casa estivesse cheia de nobilíssimos e valoroso gentis-homens, com os quais vivia muito familiarmente, desfrutando sua *conversação*, coisa em que o prazer que ele dava aos outros não era menor que o destes recebido, por ser muito douto numa e noutra língua e ter, ao lado da afabilidade e dos modos agradáveis, ainda o conhecimento de coisas infinitas [...] (CASTIGLIONE, 1997, p. 15)

Desse trecho acima podemos inferir que a *conversação* era entendida como uma atividade que se dava num espaço mais privado - como bem acentuou Burke (1995) - e que se tratava de uma troca de conhecimentos; no entanto, ela parece só ser prazerosa porque se dava com um interlocutor “muito douto”<sup>78</sup> e de “modos agradáveis”, o que já nos indica alguns pré-requisitos para a efetivação da *conversação*. Na verdade, o que percebemos nesse tratado de Castiglione é que a *conversação* tem regras próprias, que devem ser muito bem observadas: não basta ser apenas “doutíssimo” e agradável, é preciso saber o que convém a cada gênero e a cada situação, de modo a se ajustar a essas circunstâncias, como podemos notar no trecho seguinte:

---

<sup>78</sup> A tradução por “muito douto” não parece ser uma hipérbole casual do tradutor. No texto original a frase está do seguinte modo: “per ser dottissimo nell’una e nell’altra lingua”, o que indica um superlativo de doutor. Cf.: CASTIGLIONE, B. *Il libro del Cortegiano*. A cura di Giulio Preti. Torino: Einaudi, 1965.

E, como o senhor Gaspar disse que as mesmas regras estabelecidas para o cortesão servem também para a dama, tenho opinião diferente; pois, embora algumas qualidades sejam comuns e, assim, necessárias tanto ao homem quanto à mulher, existem afinal algumas outras que mais se ajustam à mulher que ao homem, e algumas convenientes para o homem, às quais ela deve se manter alheia (CASTIGLIONE, 1997, p. 191).

Esta passagem demonstra como a palavra conversação estava ligada a um conjunto de regras que diziam respeito a uma construção de boas maneiras. Tanto é verdade que podemos notar nessa obra - *O Cortesão* - a elaboração de perfis sociais que deveriam ser atribuídos à mulher e ao homem:

[...] mas sobretudo me parece que em suas atitudes, maneiras, palavras, gestos e procedimentos a mulher deve ser muito diferente do homem; dado que a ele convém demonstrar uma certa virilidade sólida e determinada, à mulher cai bem uma ternura suave e delicada, com modos, em cada movimento seu, de doçura feminina, pois ao andar, estar de pé e falar deve parecer mulher sem nenhuma semelhança com o homem (Idem, p. 191-192)

Nessa última passagem nota-se uma clara distinção que se pode estabelecer entre a compreensão que Montaigne tem da arte da conversação, ou da conversação num sentido mais helenístico - como veremos mais adiante -, e de como esse tema aparece nesses tratados de boas maneiras. Nestes, notar-se-á uma supremacia da aparência em detrimento do ser: a cortesã “deve parecer mulher” e “deve também ser mais circunspecta, ficar alerta para não dar oportunidade de que falem mal dela e agir de tal modo que não só não lhe atribuam culpas como tampouco suspeitas” (Idem, p. 192)<sup>79</sup>. Assim, segundo Renato Janine Ribeiro (1983, p. 10):

[...] toda uma “pequena ética”, repleta de conteúdos e maneiras, se divulga e, por seu meio, também uma micropolítica: os gestos significam educação e riqueza; através deles a sociabilidade burguesa e de classe média encontra uma expressão eficaz, muitas vezes solene.

---

<sup>79</sup> Renato Janine chama à atenção para essa preocupação com a aparência, que surge no final da Idade Média e início da Modernidade, segundo ele: “Na linguagem e nos trajes, a imagem de uma sociedade hierarquizada exibiu-se aos sentidos, tornava-se visível. Na Europa analfabeta, em que até nobres não sabiam escrever, ver era experiência das mais importantes: o poder, o prestígio deviam saltar aos olhos” (RIBEIRO, 1983, p. 8).

O tratado de Della Casa (1999), *Galateo*, que é posterior ao de Castiglione, também tem a mesma preocupação com a aparência, tanto que, logo no início do texto, já podemos identificar a intenção do autor:

Eu poderia, se fosse adequado fazê-lo, nomear muitos que, sendo por um lado de pouca estima, foram e são bastante prezados em razão apenas de seu modo agradável e gracioso, pelo qual, ajudados e favorecidos, atingiram altíssimas posições, deixando muito atrás os que eram dotados daquelas virtudes mais nobres e mais ilustres de que falei (DELLA CASA, 1999, p. 5).

Apesar de algumas virtudes serem “mais nobres e ilustres” a preocupação do arcebispo Giovanni Della Casa, logo no início do seu *trattatello*, parece ser com os meios pelos quais se atinge “altíssimas posições”, tanto que ao avançarmos um pouco na leitura desta obra, encontramos a seguinte passagem: “[...] se investigarmos quais as coisas que geralmente deleitam a maioria dos homens e quais as que os aborrecem, poderemos facilmente encontrar os modos a serem evitados ou eleitos no seu convívio” (Idem, p. 6). Neste sentido, o tratado se ocupa de investigar o que deve ser evitado e o que deve ser praticado por um cortesão, para que ele construa uma imagem que lhe garanta estima, reputação e uma boa posição social, mesmo que a formação, num sentido mais amplo, seja sacrificada e a virtude esteja ausente.

Assim, pode-se perceber que o tratado se constitui, mesmo numa estrutura dialogada, como um verdadeiro manual de *etiqueta* (“pequena ética”) e boas maneiras e que essas regras - com a popularidade da obra - se tornaram base para normatizar o comportamento do que deveria ser o tipo ideal de homem e mulher modernos, a tal ponto que podemos encontrar nesse texto desde dicas de como se comportar diante do príncipe, normas de como se vestir, de quais exercícios são mais adequados ou não, e chega até mesmo a ditar o que cabe a cada gênero aprender, ou seja, direciona os gostos pessoais: “imaginai que coisa terrível seria ver uma mulher tocar tambores, pífaros, trombetas ou instrumentos similares [...]” (CASTIGLIONE, 1997, p.196).

No entanto, essas regras de boas maneiras aparecem como algo que deveria ser da natureza do cortesão e nunca como uma técnica aprendida. Por isso, recorrentemente notamos a preocupação do autor em ditar o que deve ser feito, e como cada homem ou mulher deve apresentar-se, sem que isso pareça fruto de um

trabalho, de um esforço, de uma aprendizagem. É como se o autor dissesse que é preciso se preocupar com a própria imagem, sem deixar que essa preocupação seja notada; em outros termos, é preciso aparentemente ser natural. Neste sentido, aquele que demonstra ter boas maneiras como fruto de uma boa educação - educação como uma técnica - não é bem visto, porque se apresenta como alguém forçado, ajustado, que não é natural: “mantendo-se delicada e elegante, demonstrar sempre que a isso não dedica estudo nem esforços” (Idem, p, 197).

Assim, a conversação, nesses tratados, é um meio pelo qual o cortesão se apresenta a um pequeno grupo social e com o qual ele pode demonstrar suas habilidades e conhecimentos em diversas áreas, ou ao menos passar a imagem de que domina o máximo de conhecimentos com uma determinada finalidade. Renato Janine (1983, p. 23):

O homem da etiqueta não é apenas uma pessoa bem-educada. É alguém que expressa seus costumes de modo a tributar e obter prestígio. As maneiras servem à circulação, à atribuição do respeito; permitem valorizar os poderosos, venerá-los; a etiqueta só se compreende a partir de uma estratégia política.

É nesse registro da etiqueta que se insere a conversação desses tratados. Assim, ela – a conversação - não tem a intenção, ao menos nesses textos italianos, em ser instrutiva, mas ser a oportunidade dos interlocutores exibirem sua cultura, mostrando-se civilizados, mesmo que, aparentemente, isso exigisse do cortesão uma preocupação constante em ser agradável e moderado e, portanto, não poderia jamais falar naturalmente dos seus interesses, ao contrário, deveria seguir determinados preceitos, para não desagradar aos seus interlocutores:

Na conversação peca-se de muitos e variados modos, e primeiramente na matéria proposta, que não deve ser frívola nem vil, pois os ouvintes não se interessam e, por isso, não se deleitam, ao contrário, escarnecem juntamente dos argumentos e dos próprios argumentadores (DELLA CASA, 1999, p. 24).

Nota-se, portanto, que se trata de uma conversação artificial, cheia de regras, e seguindo um curso premeditado; os assuntos, as pausas, os gestos são meticulosamente pensados e executados com determinadas finalidades: diferenciar-se dos demais cortesãos, ser agradável e bem-aceito pelos seus pares. Afinal de

contas, a hierarquia social passava a ser expressa a partir dos modos, da fala e das vestimentas.

Apesar de os italianos terem se preocupado, inicialmente, com a arte de conversar, e de terem formulado inúmeros preceitos para que a conversação se efetivasse, foram os franceses que se tornaram referência nesse assunto. Os séculos XVII e XVIII, na França, foram testemunhas de uma proliferação de salões nos quais a conversação não era mais objeto de estudo, mas *práxis*. No entanto, a conversação que é praticada nesses salões franceses parece se distanciar da concepção italiana que vimos anteriormente, ao mesmo tempo em que se distancia, em diversos aspectos, daquilo que Montaigne compreendia como *conference*.

### 3.2 A Conversação em Montaigne

Neste momento, intentaremos entender a leitura que Montaigne fez dos tratados italianos e dos textos helenísticos que faziam referência à conversação e à interpretação que o filósofo propõe para esse tema, atribuindo-lhe um valor prático e, ao mesmo tempo, formativo.

Montaigne, seguindo a tônica dos textos sobre civilidade que abordavam o tema da conversação – como já vimos anteriormente – não traz essa temática como segundo plano, ao contrário, dedica um capítulo – *A arte da conversação* – do Livro III, a essa questão e lhe atribui um papel fundamental: “o mais proveitoso e natural exercício de nosso espírito é, em minha opinião, a conversação” (III, VIII; 2001, p. 205), assim como lhe atribui um papel significativo no processo formativo, no capítulo *Da educação das crianças*.

No entanto, não deixa de ser interessante e, à primeira vista, paradoxal, que o título do capítulo seja “l’art de conférer”, atribuindo à *conference*<sup>80</sup> uma determinada

---

<sup>80</sup> No *Dictionnaire de la langue française, ancienne et moderne, de Pierre Richelet* (RICHELET, P. *Dictionnaire de la langue française, ancienne et moderne*. Amsterdam, 1732) o termo *conference* aparece como “*entretien qu’on a avec une ou plusieurs personnes. Dispute de personnes savantes, sur quelque matière épineuse. Discours sur quelque doctrine (Être en conference avec quelcun. Rompre la conference. Faire des conferences*” (p.381); já o termo *conversation* é entendido como “*Entretien familier avec une ou plusieurs personnes [...] On doit aimer la conversation, c’est le lien de la société, c’est par elle que les amitiés se commencent & se conservent. La conversation met en oeuvre les talents de la nature & les polit. Elle épure & redresse l’esprit, & elle est le grand livre du monde*” (p. 405). Pode-se perceber uma clara influência de Montaigne sobre a conceitualização do termo *conversation*, pois defini-lo como “o grande livro do mundo” nos remete diretamente ao texto montaigniano (I, XXVI). Podemos notar que as definições iniciais para *conference* e para *conversation*

técnica que pode ser aprendida e, desde o início do texto, Montaigne a define como um “exercício natural de nosso espírito”. Ora, sendo uma técnica, não poderia ser, portanto, um exercício natural, mas fruto de um “artifício”, ou seja, consequência de uma arte empregada visando a um fim. Talvez seja um problema aparente, porém, logo no início do capítulo, Montaigne diz que “os atenienses e os romanos mantinham muito prestigiado esse exercício em suas academias” (III, VIII; 2001, p. 206), o que ajuda a entender o tipo de conversação à qual o nosso filósofo se refere e, de certo modo, resolve o problema de saber se a conversação seria uma arte ou um exercício natural. Ao tomar a conversação a partir do exemplo dos atenienses e dos romanos, Montaigne parece entendê-la como um exercício natural e não uma arte, como seríamos levados a um prejulgamento a partir do título do capítulo.

Essa interpretação se opõe à compreensão dos textos italianos, na medida em que estes entendiam o exercício da conversação a partir de um conjunto de regras que deveriam ser apreendidas e executadas sem que o caráter técnico se revelasse. Montaigne, não só desvincula a conversação de um tipo de arte, como a associa a uma espontaneidade que é docemente instrutiva e, justamente por isso, pode dar-se em qualquer lugar: na interação com os amigos, com os camponeses, com o príncipe, nas viagens, e mesmo com o pensamento dos antigos, por meio dos livros: “a essência do prazer da conversação, para Montaigne bem como para os homens do século XVII, está especificamente no comércio entre duas almas” (VILLEY, 1908, p. 481)<sup>81</sup>.

Neste sentido, o ensaísta parece propor uma reinterpretação para esse tema da conversação, que foge ao significado que lhe fora dado nos tratados italianos:

[...] Montaigne não está preocupado em fazer um tratado de boas maneiras, de *civilité*, como geralmente encontramos nas tópicas da cortesia e da arte da conversação presentes na literatura dos séculos XVI e XVII. Em tais manuais de civilidade constam orientações sobre o bom comportamento e a polidez em sociedade (modo de falar, de

---

são as mesmas. No entanto, em seguida, aquele primeiro termo é compreendido como uma “disputa entre pessoas sábias”, ou seja, apresenta um caráter mais formal e, portanto, se aproxima mais do que contemporaneamente entendemos por conferência. Em contrapartida, o termo *conversation* vai sendo entendido como socialização e ao mesmo tempo como um meio em que se dá a instrução: “ela empurra e endireita o espírito”. Parece-nos que apesar de Montaigne usar *conference* em diversas passagens, os seus escritos contribuem para a constituição da semântica da palavra *conversation*, como a entenderão os franceses dos séculos XVII e XVIII. Para entender melhor essa questão, conferir Theobaldo (2008, p. 108).

<sup>81</sup> N. T.: “L’essence du plaisir de la conversation, pour Montaigne comme pour les hommes du XVIIème siècle, est entièrement dans le commerce de deux âmes” (VILLEY, 1908, p. 481).



vestir, de gesticular em conformidade com as circunstâncias) (THEOBALDO, 2008, p. 105-6).

Montaigne leva tais aspectos em consideração por ser um aristocrata dentro de um determinado contexto, mas não lhes dá um grau elevado de importância: “é preciso passar por cima dessas regras populares de civilidade, em favor da verdade e da liberdade” (III, VIII; 2001, p. 234).

Montaigne, assim, parece entender a conversação mais como um processo dialógico em que os interlocutores vão se esmerando e avançando juntos em determinados assuntos, importando-se mais com a verdade e com o caráter formativo da frequência do que com as regras de civilidade. Nesse aspecto, a concepção de conversação de Montaigne se aproxima do diálogo socrático e do que os filósofos helenistas entendiam por *conversatio*. Não é por acaso que Sócrates é citado nesse capítulo III, VIII – *Da arte da conversação* – em diversas passagens, juntamente com Cícero e Sêneca. Como nos diz Theobaldo (2008, p. 108) “a *conference* montaigneana aproxima-se do diálogo espontâneo e ordenado que, por sua vez, como veremos, é o mais propício ao aprendizado e ao exercício do julgamento”. Só assim, entendendo inicialmente essa função formativa da conversação, conseguimos estabelecer uma relação entre o termo *conference* e educação, como veremos ulteriormente.

Apesar de Montaigne desenvolver esse assunto da conversação de modo mais aprofundado no livro III, essa questão já havia aparecido nas primeiras camadas do texto do Livro I, XXVI (*Da educação das crianças*), a partir da concepção de “*comércio dos homens*”. A conversação, para Montaigne, dar-se-á, desde muito cedo, nas relações que se estabelecem entre as figuras do educando e do preceptor – “sua aula será feita ora por conversação, ora por livro” (I, XXVI, p. 239) – e este, o preceptor, criará as mais diversas oportunidades para se estabelecer uma “conversa fiada” instrutiva e espontânea: “[...] assim também nossa aula, acontecendo como por acaso, sem imposição de tempo e de lugar e mesclando-se a todas as nossas ações, decorrerá sem se fazer sentir” (Idem, p. 246).

Na maturidade, a conversação se efetivaria por meio das relações de amizade. E sobre esse tipo de frequência Montaigne parece ter vivido uma das mais belas experiências de amizade que a modernidade nos legou. A relação do

ensaísta com Etienne de La Boétie é descrita no capítulo I, XXVIII (*Da amizade*) como o ideal de amizade que chega a superar os exemplos dos antigos. Fruto de um encontro fortuito entre Montaigne e La Boétie, numa “grande festa pública”, a amizade entre os dois iniciou-se por meio de uma conversação que logo revelou as afinidades entre ambos os interlocutores, estabelecendo uma relação íntima entre eles “que tão prontamente atingiu a perfeição” (I, XXVIII; 2000, p. 281).

É um outro aspecto da conversação que se revela na relação de Montaigne e La Boétie, a saber, o da capacidade de aproximar os espíritos que têm determinadas afinidades. Por meio da conversação, do tipo que Montaigne propõe - ou seja, honesta, natural e comprometida com a verdade - as almas, não só se instruem, como se conhecem e estabelecem ligações mais duradouras, que ultrapassam o momento de sociabilidade; a preocupação é, pois, com o estabelecimento de relações verdadeiras e profícuas e não mais com a exibição de uma erudição.

Esse tipo de frequentação, que se deu na relação entre Montaigne e La Boétie, parece ser único e, portanto, incapaz de se concretizar com qualquer pessoa, tanto que o ensaísta a caracteriza como um “nobre comércio” (Idem, p. 284). Este “comércio”, a que se refere Montaigne, teve a conversação como porta de entrada e é por meio dela que a amizade se fortalece e se amplia e parece-nos que é por meio dessa convivência que a alma de Montaigne se vai lapidando e se afeiçoando aos temas dos antigos, já que La Boétie era mais velho que Montaigne e exercia, inevitavelmente, uma influência muito forte sobre o pensamento deste: “O fervor com o qual Montaigne evoca esta amizade mostra bem que ela foi para ele uma espécie de revelação, capaz de orientar bruscamente toda sua vida e seu pensamento” (TOURNON, 2004, p. 41)<sup>82</sup>. A morte de La Boétie representa a interrupção dessa conversação tão síncrona e os livros, juntamente com a feitura dos *Ensaíos*, viriam a substituir o lugar do amigo.

No capítulo III do Livro III – *De três relacionamentos* – Montaigne identifica as três principais maneiras de relação. Primeiro, o comércio com aqueles “chamados homens honestos e de talento” (III, III; 2001, p. 56); depois, o relacionamento que se dá no “doce convívio” com “as mulheres honestas e belas” (Idem, p. 57); por fim, o comércio com os livros (Idem, p. 63). O relacionamento do primeiro tipo está

---

<sup>82</sup> A própria forma da escrita ensaísta parece ser uma influência de La Boétie, pois Montaigne ao se referir ao “Discours de la Servitude Volontaire” nos diz que – La Boétie - “escreveu-o em forma de ensaio, na sua adolescência” (I, XXVIII; 2000, p. 274).

associado à amizade no sentido forte do termo, como aquela que o ensaísta estabeleceu com La Boétie; quando isso não fosse possível, ao menos fazia referência a uma relação em que os interlocutores se instruísem mutuamente e que se desse de modo prazeroso e espontâneo. O da segunda espécie, tem uma conotação mais associada ao prazer ou ao amor, por isso não seria tão superior quanto ao primeiro. Já o último tipo de relação, está vinculado a uma conversação com as grandes almas que se presentificam por meio dos livros.

O comércio que Montaigne estabelece com os livros parece ter duas acepções. A primeira delas está no relacionamento que Montaigne se permite com os grandes pensadores greco-romanos, destacando Plutarco, Sêneca, Cícero, Pirro, Epicuro e mesmo Platão - como vimos no capítulo anterior, ao apresentar a influência dos pensadores helenísticos. Com estes, o ensaísta parece conversar de tal modo que se torna íntimo de suas ideias, podendo discorrer sobre elas ou refutá-las com uma familiaridade que nos lembra uma discussão entre amigos:

Entretanto, [nos diz Montaigne] congratulo-me por minhas opiniões terem a honra de frequentemente coincidirem com as deles [os pensadores antigos]; e de pelo menos ir seguindo-as de longe, dizendo que sim. E também porque tenho isto, que nem todos têm, de reconhecer a extrema diferença entre eles e mim. E apesar disso deixo minhas ideias correrem assim fracas e insignificantes, como as produzi, sem lhes rebocar nem remendar os defeitos que tal comparação me revelou (I, XXVI; 2000, p. 219).

Percebe-se a naturalidade e espontaneidade com as quais Montaigne se relaciona com os grandes pensadores da antiguidade. A segunda acepção dessa relação com os livros decorre da primeira e pode ser percebida no próprio processo de escrita dos *Ensaíos*, ou seja, na condição de escritor.

Tanto as *Cartas* de Sêneca - texto de caráter intimista que, ao evocar Lucílio à discussão de um determinado tema, parece convidar qualquer leitor a ocupar o lugar do interlocutor - quanto o *Dos deveres* de Cícero - no qual o filho deste é instruído, como se fosse numa conversa íntima entre pai e filho, e com esse recurso retórico, Cícero parece instruir àqueles que o leem - se assemelham aos procedimentos de Montaigne nos *Ensaíos*. Ao escrever em francês vulgar, ao afirmar escrever para os íntimos e para ser melhor conhecido por eles, Montaigne aguça a curiosidade de qualquer leitor e os convida a adentrar em seu universo, que ele diz ser particular, e com isso estabelece uma interlocução por meio de seus

escritos. A mesma conversa que Montaigne se permite com os livros na condição de leitor, ele tenta desenvolver quando se encontra na posição de escritor, porque a compreensão que ele tem dos livros é muito peculiar, já que eles representariam as grandes almas com as quais o ensaísta estabelece uma relação: “Não procuro nos livros mais do que proporcionar-me prazer por um divertimento honesto; ou, se estudo, não procuro neles mais do que a ciência que trate do conhecimento de mim mesmo, e que me ensine a bem morrer e a bem viver” (II, X; 2006, p. 116).

Assim, Montaigne escreve como se estivesse a falar com um amigo, mudando de assunto, tanto no tema dos capítulos quanto no interior do mesmo capítulo, como se seguisse o fluxo de uma conversa intimista. Instrui-se ao escrever e, ao mesmo tempo, busca instruir aquele que o lê; antecipa algumas críticas do leitor e se reformula, ou se desdiz como nós procedemos em muitas de nossas discussões habituais.

Como foi abordado no primeiro capítulo desta dissertação, a morte de La Boétie parece construir o terreno para o amadurecimento de Montaigne enquanto escritor e este, ao adentrar no universo das letras, toma a escrita como se fosse um *pharmacum* que o aliviaria das perdas recentes. Assim, o comércio que Montaigne estabelecia de modo tão visceral com La Boétie é transposto para o plano das letras, numa dupla relação: leitura e escrita. Escreve como se estivesse a discorrer sobre assuntos variados com o amigo - agora ausente - e, ao mesmo tempo, trava uma relação com os grandes espíritos da literatura por meio dos livros, como se com isso suprisse a ausência de sua outra metade da alma.

Nesta frequência dos homens, pretendo incluir também, e principalmente, os que vivem na memória dos livros. Ele frequentará, por meio das histórias, as grandes almas das melhores épocas. É um estudo vão, se assim quisermos; mas também se quisermos, é um estudo de fruto inestimável (I, XXVI; 2000, p. 234)

É reconhecendo a potencialidade formativa dos livros que Montaigne coloca o “comércio” com estes como uma das dimensões do processo educativo, porque por meio deles, não só o leitor na condição de interlocutor, se instrui, como se encontra acompanhado.

Pouco importa que o livro não encontre leitores; basta que tenha sido pensado “para outrem”: Montaigne receberá então sua identidade

diretamente de seu livro. A eficácia ordenadora, autopedagógica, estabilizadora, poderá paradoxalmente resultar de uma atividade que não terá tido de início outra intenção que não a de *registrar* a existência, em conformidade com o postulado estético da semelhança. O livro, como “registro”, retoma a função que Montaigne atribuíra inicialmente a “Catão, Fócion e Aristides”: “Fazei-vos juizes de vossas intenções” (STAROBINKI, 1992, p. 38).

Por isso os livros são companhias que Montaigne confessa preferir muito mais do aos seus familiares:

[...] muito me apraz que seja [a biblioteca] de acesso um pouco difícil e afastada, tanto pelo proveito do exercício como para afastar de mim a multidão. Essa é minha sede. Procuo conceder-me o domínio absoluto dela e subtrair esse último recanto à comunidade tanto conjugal como filial e social (III, III; 2001, p. 64)

A biblioteca, o comércio com os livros e mesmo a relação que Montaigne estabelece consigo mesmo, num processo de conhecer-se a si mesmo, é a tentativa de preencher a lacuna deixada por La Boétie, já que a relação entre os dois parecia tão simbiótica - “Porque era ele, porque era eu” (I, XXVIII, 2000, p. 281). Logo, a conversação que Montaigne propõe com as grandes almas, possível apenas por meio dos livros, e o comércio com os homens de seu tempo, parte de um tipo ideal de conversação, que o ensaísta parece só ter conseguido estabelecer apenas com La Boétie, mas na ausência deste, tenta incessantemente algo que se aproxime da natureza daquela relação. Como diz Tournon (2004, p. 43): “Só conta para ele esta experiência inesquecível, cuja lembrança determina, como um ideal, toda sua ética das relações com outrem”.

Deste modo, não se trata de qualquer tipo de conversação ou de uma conversação na acepção que vimos nos tratados de boas maneiras italianos, mas de uma relação muito específica e com determinados princípios. Quais seriam os pilares que norteariam uma conversa de modo a torná-la instrutiva e, com isso, pudesse se aproximar da que Montaigne tivera em sua amizade perfeita? E já que a efetivação de uma relação verdadeira, nos moldes da que tivera com La Boétie, parece impossível, qual seria o sentido das tentativas de se estabelecer um “comércio com os homens”? Quanto a esta questão, Montaigne nos dirá que “a finalidade desse comércio é simplesmente a intimidade, frequência e conversação: o exercício das almas, sem outro fruto” (III, III; 2001, p. 56-57) e por fim: conhecer a diversidade de costumes para bem viver e bem julgar. Quanto à

primeira questão, também é formulada por Maria Cristina Theobaldo (2008, p. 48) nos seguintes termos: “[...] quais são as condições necessárias numa conversação para que se transforme em instrumento de aprendizagem? E, pelo contrário, quais conversas não ensinam?” – buscaremos desenvolver algumas hipóteses a seguir.

Para que se alcance essas finalidades da conversação, conforme a entende Montaigne, é necessário cumprir uma determinada ordem. Primeiro, é preciso abrir-se à diversidade de conhecimentos e, conseqüentemente, de almas: “não devemos ancorar-nos muito fortemente em nossos humores e temperamento. Nosso principal talento é sabermos aplicar-nos em usos diversos [...] as almas mais belas são as que têm mais variedade e flexibilidade” (Idem, p. 48).

Mesmo fazendo uma defesa de seus próprios costumes e tendo aversão a qualquer tipo de mudança, Montaigne parte do princípio de que o conhecimento da diversidade cultural nos ajuda a compreender a nossa própria cultura, ao mesmo tempo que nos faz flexível, quiçá tolerante, com relação ao outro. Com um interlocutor inflexível e ensimesmado não há possibilidade da conversação se efetivar.

Outro ponto que Montaigne julga necessário para a efetivação da conversação é o movimento da interlocução. O tom frio e lânguido que segue as regras da civilidade, bem como a fala pedante ou superficial - características que aparecem nos tratados italianos como requisitos para que o cortesão seja bem aceito em sociedade - são condenados pelo ensaísta.

E visto que cochilo em qualquer outra conversação e que não lhe empresto mais do que a superfície de minha atenção, amiúde me advém, em tal espécie de assuntos imprecisos e frouxos, assuntos convencionais, de dizer e responder devaneios e tolices indignos de uma criança e ridículos, ou de manter-me obstinado em silêncio, mais ineptamente ainda, e incivilmente (III, III; 2001, p. 50).

É à frieza da corte e das reuniões da aristocracia que se endereça a crítica de Montaigne. Como vimos, no início deste capítulo, a conversação, como a concebiam os tratados italianos, era a possibilidade do cortesão se mostrar douto, no sentido negativo do termo, diante dos seus concidadãos. Por meio dela o cortesão se esforçava para demonstrar o conhecimento dos mais diversos assuntos, mesmo que de modo não profundo, apenas aparente e, em muitas das vezes, a depender dos interlocutores e da relação assimétrica que se estabelecia entre eles, a conversa se resumisse à aceitação da opinião de um deles, já que as regras da civilidade

ditavam como não cortês contrariar a opinião de uma determinada pessoa, quando esta se encontrava em uma posição social superior. Diferentemente, Montaigne compreendia a conversação como um “exercício de nosso espírito” e por isso acreditava que era “preciso passar por cima dessas regras populares de civilidade, em favor da verdade e da liberdade” (III, VIII; 2001, p. 234).

Sendo assim, Montaigne prefere os “espíritos vigorosos e ordenados” com os quais possa estabelecer uma conversa animada, bem fundamentada e, sobretudo, instrutiva: “discutirei um dia inteiro calmamente, se a condução do debate for seguida com ordem” (Idem, p. 210). O ensaísta refere-se à ordem da argumentação e não às regras defendidas pelos tratados de boas maneiras, pois a ele não interessa se são usadas palavras rebuscadas ou se a linguagem é vulgar; se o tom está acima do permitido; se um dos interlocutores interrompe o outro, ou mesmo se o assunto é o próprio debatedor - coisa que os tratados condenavam e que Montaigne assim o faz, ao tomar a si mesmo como assunto: “Ora, adorno-me sem cessar, pois me descrevo sem cessar. O costume tornou vicioso o falar de si, e proíbe-o obstinadamente, por repúdio à gabolice que parece estar sempre ligada aos depoimentos sobre si mesmo” (II, VI; 2006, p. 70). Importa, portanto, que os interlocutores se entendam e possam apresentar seus posicionamentos e julgamentos de modo claro, sempre abertos ao diálogo e, sobretudo, que se permitam à aprendizagem o que estas vivências proporcionam a cada um deles.

Por isso, o ensaísta está mais preocupado com o proveito que se pode extrair da convivência com as almas honestas do que com as regras de civilidade e a aparência, o que o leva a considerar a conversa com as pessoas simples como um ato mais honesto, útil e instrutivo, em detrimento da fala arrogante dos doutos com quem tem que conviver em muitas das reuniões aristocráticas: “Habitualmente acho os costumes e as conversas dos camponeses mais ordenados segundo a prescrição da verdadeira filosofia do que o são os dos filósofos” (II, XVII; p. 492). Neste sentido, Montaigne pode ser visto mais próximo do *honnête homme* dos séculos XVII e XVIII do que do cortesão do século XVI.

Assim, a conversa proveitosa e agradável é descrita como relação privada entre amigos, que corajosa e generosamente se corrigem e repreendem, conservando a “verdade” como “causa comum” e procedendo a um exame de que se exclui toda mobilidade e afecção ligada ao *páthos* colérico, bem como toda vontade excessiva de impor uma opinião como evidente e certa, obtendo a vitória. As

partes se despem de todo interesse por suas “teses” em nome da adesão à racionalidade pura no exame das “matérias”, racionalidade que opera pelo trabalho e exercício das “contradições dos julgamentos” (QUERUBINI, 2009, p. 17).

Portanto, o comércio dos homens exige dos seus envolvidos um determinado comportamento, uma “pequena ética”, diferentemente daquela a que se refere Renato Janine (1983), pois esta, a ética da conversação em Montaigne, tem relação com a busca pela verdade, com um processo honesto, sincero e formativo; ao contrário, não tem nenhuma preocupação com o falar bem, com o ser bem aceito e bem-visto; se isso vier a acontecer é por obra do acaso e não por uma finalidade imposta de antemão. Montaigne abomina a insolência, a arrogância e o tom “professoral” que muitos adotam em relação ao interlocutor. Segundo o ensaísta, essa postura pedante contribui para uma conversa cerimoniosa e, por vezes, irritante, que faz dos interlocutores guerreiros armados só se preocupando com o resultado da luta ao invés do processo.

Neste sentido, a metáfora da luta em si é uma boa definição para entendermos essa concepção de conversação, pois: “ela [a conversação] não é suficientemente vigorosa e generosa se não for belicosa, se for civilizada e artificial, se evitar o confronto e tiver um comportamento contrafeito” (III, III; 2001, p. 208). Na disputa que Montaigne propõe como metáfora, o que lhe importa é o embate entre os lutadores: os ataques, as estratégias, o percurso, a aprendizagem que se adquire; coisas que não são possíveis se a conversa segue a unanimidade e civilidade constantemente.

Querubini (2009, p. 35) afirma que “[...] o confronto das “opiniões” e juízos” contraditórios parece propiciar, no mínimo, a mudança ou abandono de uma opinião errônea e, no limite, até mesmo a correção de uma conduta”, porém, para isso é necessário que os interlocutores possuam uma “*manière*” condizente com o andamento de uma conversa saudável e proveitosa, exigindo destes uma constante atenção quanto ao andamento da *conference*; sendo a conversa fastidiosa e pedante, não há motivos para se prender a ela e sendo os interlocutores ensimesmados e dogmáticos não há meios da conversação se desenvolver plenamente. O próprio Montaigne admite que se deixaria corrigir de bom grado, se esta correção viesse “em forma de conversação e não de aula” (III, VIII; 2001, p. 207), ou seja, a conversação é justamente aquilo que é capaz de envolver os



interlocutores e de transformá-los, num processo dialético, e segundo Montaigne, ela é mais significativa, do ponto de vista formativo, do que a própria aula, justamente porque ela segue uma “*manière*” por colocar os envolvidos em pé de igualdade, com direito de fala e sem a postura arrogante e professoral (pedante) tão condenada pelo ensaísta. Portanto, “o que está em questão é a boa condução da busca, por isso é preciso avaliar se o interlocutor sabe se portar ou não” (QUERUBINI, 2009, p. 18).

Para Montaigne, a não existência de princípios básicos que garantam o bom andamento da conversa é uma justificativa para não se estabelecer a *conference*. Não adianta ser polido, educado, dominar diversos saberes e se portar arrogante e friamente como se estivesse a contracenar com o seu adversário, ou mesmo “[...] querer parecer mais fino para ser diferente, e obter renome por suas críticas e originalidades” (I, XXVI; 2000, p. 231); a intempestividade e a arrogância também são vícios condenáveis quando se pretende desenvolver o “comércio dos homens”. Em contrapartida, Montaigne louva a alma moderada, aberta ao diálogo e capaz de buscar e defender a verdade mesmo que para isso seja necessário abrir mão de seus argumentos e convicções: “Que o instruem principalmente a render-se e a entregar as armas à verdade, tão logo a divise, quer nasça nas mãos de seu adversário, quer nasça em si mesmo por alguma reconsideração” (Idem). Assim, a conversação, no sentido montaigniano, deve ser tanto agradável quanto instrutiva, tão prazerosa quanto a conquista e tão belicosa quanto uma luta de esgrima.

Uma outra dimensão da conversação pode ser percebida na importância que Montaigne atribui às viagens para o processo formativo. As viagens assumem a mesma singularidade do “comércio dos homens”, pois por meio delas se “dialoga” com a alteridade que nos rodeia, nos difere e, ao mesmo tempo, nos constitui. Montaigne discorre, no *Da vanidade* (III, IX), sobre os benefícios que se pode alcançar ao sair de seu próprio território, da própria cultura e conhecer os costumes alheios: o desapego do lar e dos hábitos corriqueiros que se deve fazer logo no início da viagem, já é salutar, haja vista que a administração dos bens exige tempo e consome as energias. Em seguida, o contato com as outras culturas – Montaigne viajou pela Itália, Suíça e Alemanha – nos abre à diversidade dos costumes alhures, assim como nos ajuda a compreender os nossos próprios. Starobinski (1992, p. 104) nos que da viagem se tira uma lição:

A partida nos desliga; rompe por um tempo os vínculos familiares e locais, mas essa ruptura nos torna aptos a entrar em uma ligação humana, geral e universal. Ganhamos com a troca, pela substituição de um laço de necessidade por um laço de solidariedade, de uma comunidade restrita por uma comunidade mais ampla.

Montaigne, assim, parece entender as viagens, porém as compreende mais amplamente ainda; vê nelas a possibilidade de curar a melancolia, as dores sofridas pela perda; ao mesmo tempo que as toma como um artifício para se distanciar da instabilidade política que assola a França de seu tempo e que ele julgava insuportável; no entanto, o conhecimento das outras regiões lhe dá um panorama político mais amplo<sup>83</sup>. Logo, as viagens têm um duplo sentido: primeiro para ampliar o nosso olhar sobre o mundo, para nos libertar de nossas prisões individuais e de nossas mesmices; por outro lado, ela amplia a visão que temos de nós mesmos. Starobinski (1992, p. 105) reconhece na viagem de Montaigne esse duplo sentido ao afirmar que: “O benefício da viagem não para aí. Tendo conduzido Montaigne do particular ao geral, permite-lhe em seguida voltar ao particular e revê-lo sob outro aspecto”.

Deste modo, as viagens seriam o processo formativo num sentido muito mais amplo do que aquele que se encerra entre quatro paredes do colégio, ou na convivência do preceptor; é a passagem do livro particular para o mundo como livro, indicando, assim, que toda espécie de acontecimento, toda mudança de clima, alternância de costume, ou linguagem, são possibilidades de aprendizagem mais eficientes do que muitas aulas. Neste sentido, tem razão Maria Cristina Theobaldo (2008, p. 48), ao tomar a conversação numa acepção mais ampla do que o mero ato de conversar:

A conversação, tomada aqui em sentido pedagógico – com os livros de história, com os homens, com os costumes diferentes através das viagens – abre um horizonte de possibilidades para a educação; ela permite confrontar ideias, exercitar o discernimento e corrigir os erros.

É, portanto, compreendendo a conversação como um método pedagógico que a exposição desta dissertação buscou evidenciá-la como uma dimensão

---

<sup>83</sup> “Ora, voltemos os olhos para todos os lados: tudo desmorona ao nosso redor; em todos os grandes Estados, seja da cristandade, seja de alhures, que conhecemos, observai: encontrareis neles um claro presságio de mudança e de ruína” (III, IX; 2001, p. 263).

formativa mais elevada que os demais meios de formação. Ao nos atentar ao movimento do capítulo XXVI, notamos que Montaigne estabelece etapas de formação, mesmo que estas não estejam numa sequência de exposição linear. Primeiro, percebemos uma preocupação com o papel do preceptor, com as primeiras lições e também o contato direto com a língua que possibilitaria uma inserção na literatura clássica. Num segundo momento, pode-se identificar a função dos livros e das experiências com as mais variadas situações e tipos humanos, momentos estes responsáveis pela construção dos julgamentos e da moralidade – o que poderíamos entender como um primeiro estágio da conversação e da relação com o outro.

Por fim, um terceiro nível formativo, a conversação numa acepção mais elevada, onde seria possível exercitar os juízos, formar as opiniões e construir “diversos pavimentos” na alma (III, III; 2001, p. 52). Assim, a *conference* parece ser o último nível do processo formativo, sem ser terminal, o que indicaria um caráter de continuidade. Em termos mais precisos, ela seria o lugar da maturidade e da formação contínua: “Ora, para essa aprendizagem, tudo o que se apresenta a nossos olhos serve de livro eficiente: a malícia de um pajem, a tolice de um criado, uma conversa à mesa, tudo são matérias novas” (I, XXVI; 2000, p. 228).

Desse modo a conversação justificaria as etapas anteriores do processo formativo. As características que Montaigne apresenta como repreensíveis em um interlocutor só seriam evitadas se houvesse uma preocupação com a educação desde a tenra idade. Portanto, o bom interlocutor – aquele que se instrui e instrui o adversário – seria moldado a partir dos princípios educacionais apresentados por Montaigne, o que nos leva a estabelecer uma relação direta entre formação e conversação. Como afirma Maria Cristina Theobaldo (2008, p. 47):

Por fim, a educação via conversação possibilita tomar consciência do lugar que cada um ocupa no mundo, sentir-se pertencendo ao mundo, mostrar intimidade com o que faz parte da vida em sociedade e desta conversação saber extrair conexões que ultrapassam as visões unilaterais.

Ora, por mais que a conversação se dê com outrem – com os livros, nas viagens e com o interlocutor diverso – a preparação para esta abertura da alma que se predispõe a interagir é um processo muito individual. Só a formação personalizada, que atenda às necessidades de cada indivíduo, seria capaz de

desenvolvê-lo para essas vivências que continuam fazendo parte da formação. O preceptor, para Montaigne, teria como função munir o educando de ferramentas básicas para que este se preparasse às diversas possibilidades de estabelecer uma conversação, seja com os livros, com os grandes homens, ou com o mundo; os colégios também deveriam partir dessa mesma premissa, porém, segundo a ótica de Montaigne, eles cumprem o inverso da finalidade. De qualquer modo, o que se pode perceber é que a conversação exige determinados princípios e estes são postulados desde a tenra idade, com uma formação libertadora e autônoma. Afinal de contas, a conversação seria o exercício da autonomia de pensamento, da capacidade de argumentação e do desenvolvimento das habilidades de ler, interpretar, dialogar, julgar e se posicionar diante da alteridade com a qual o educando se relacionaria.

Se tivéssemos, por fim, de resumir o que ficou pelo caminho, diríamos que Montaigne, no *De l'art de conferer*, descarta do regime de sua *conference*, não só tudo que há de banal e corriqueiro nas conversações e relações comuns, como também, as duas contrafações que vimos situadas como extremos viciosos da conversa, para circunscrever seu exercício ao domínio de uma igualdade e amizade generosa e corajosa em suas correções, mantendo a “verdade” como “causa comum” e recusando toda “obstinação” dogmática que emperra o seu andamento, por não aceitar a contradição (QUERUBINI, 2009, p. 42)

Desse modo, pode-se perceber o quão Montaigne se afasta da compreensão inicial que os tratados italianos davam à conversação. Enquanto nestes a conversação viria associada a boas maneiras e a uma preocupação com a aparência, o que levava os envolvidos a tomarem uma postura que denotasse superioridade diante dos demais; em Montaigne, a conversação tomava como pressuposto a ignorância dos interlocutores que nada tinham de certezas e, por isso mesmo, estavam à procura de construir uma determinada opinião e não em fazer a exposição de suas razões dogmáticas:

De resto, devemos considerar que em Montaigne o reconhecimento prévio da ignorância, operado já pelo ceticismo, influte a finalidade da conversa para a questão da condução da busca. E o interesse se volta para a “forma”. O obstinado (em seus autoritarismo e cólera) e o dissimulado (em seu servilismo mesclado de temor e esperança de proveito) não chegam, por seus caracteres e paixões, a estabelecer a “sociedade e familiaridade” que Montaigne elege como a boa conversa (Idem, p. 43)

Pode-se perceber, ainda, o papel fundamental do ceticismo nesse processo formativo por meio da conversação. Não um ceticismo radical que impede qualquer busca pelo conhecimento, mas um ceticismo que, a partir da suspensão dos juízos, se desvincula de toda certeza preestabelecida, justamente para se abrir à *recherche* e à construção de argumentos que podem formar uma opinião, mesmo que seja provisória e outras situações venham a reformulá-las. Isso, de certo modo, parece expressar justamente o próprio procedimento da escrita montaigniana, evidente na *Apologia* (III, XII) e sobre o qual Tournon (2004, p. 128) nos diz o seguinte: “[...] a “ignorância” se prova (se ensaia) na busca e na reflexão permanente; na falta de verdade segura, investigações, e aquisições sempre provisórias, sempre a ultrapassar”, ou seja, a conversação faz parte desse projeto que pode ser apreendido a partir da pergunta crucial de Montaigne: Que-sais-je?; indicando, assim, um constante ensaiar-se: “[...] ensaios do julgamento, sobre não importa qual assunto, para medir daquele o alcance ou, eventualmente, as deficiências e a arbitrariedade” (Idem., p. 110).

Portanto, a conversação não se daria efetivamente pela concordância das opiniões e por um movimento de condescendência que, cumprindo as regras da *politesse*, evitaria todo desconforto e, com isso, deixaria os interlocutores enraizados em suas considerações. Ao contrário, a conversação seria o espaço da contradição e do embate entre as opiniões, não por mero antagonismo, mas pela exposição das teses e antíteses que seriam responsáveis pela construção de julgamentos mais acertados: “Quando me contradizem, despertam minha atenção, não minha cólera; vou ao encontro de quem me contradiz, de quem me instrui” (III. VIII; 2001, p. 208).

Assim, a conversação se efetivaria pela relação tensa entre os desiguais, que buscam ampliar a compreensão sobre determinado fato, seja na conversa com os livros – na qual o leitor debate com o escritor e formula/reformula as suas próprias opiniões – seja no comércio com os homens, e até mesmo nas viagens; as “conversas” – entendidas como uma relação com a cultura e costumes diversos – se dão, geralmente, por um choque entre aquilo que constitui a nossa moral e o que constitui a moral alheia. A alma aprende e amplia-se com as diferenças; em contrapartida, a igualdade é castradora porque apenas reforça as nossas opiniões sem possibilitar questioná-las.

Essa concepção da conversação que Montaigne formula não tem um caráter meramente teórico, pois é justamente a postura que Montaigne parece ter diante da

alteridade. O interesse do ensaísta pelas viagens e pelas outras culturas demonstra a curiosidade aguçada de Montaigne para conhecer a variedade de costumes e para estabelecer uma relação de proximidade que lhe permitisse formar suas próprias opiniões: “Eis que é preciso evitar ater-se às opiniões do vulgo, e como é preciso julgá-las pela via da razão e não pela voz comum” (I, XXXI; 2000, p. 303).

Esse interesse pelos costumes alheios pode ser bem compreendido no capítulo XXXI do Livro I, *Dos canibais*; Montaigne diz ter procurado saber sobre os povos recém-descobertos na América Latina e, ao encontrar-se com um deles, procura informar-se sobre os hábitos e costumes no geral. Montaigne assim o faz, não para descrevê-los, para criticá-los, mas para refletir sobre a variedade de costumes e sobre a vanidade de juízos e opiniões; ao mesmo tempo que aprende sobre os outros povos, reflete e critica os seus próprios costumes, reformula os seus posicionamentos sobre determinadas questões – como a concepção do termo bárbaro – e mesmo sendo fiel praticante dos costumes de seu país, Montaigne não ignora as demais culturas; a elas se abre com a mesma postura que tem diante da diversidade acessada por meio das viagens:

Alias, o olhar não é nem desabusado, nem frio, mas como que distante, e se agarra a tudo que surpreende, sem projetar ideias preconcebidas: um olhar de antropólogo às vezes, às vezes de espectador entretido ou seduzido, sem concessão às miragens do entusiasmo (TOURNON, 2004, p. 68).

A conversação seria caracterizada, portanto, como um permitir-se a conhecer o diferente e com ele estabelecer uma relação dialógica que serviria para ampliar os nossos horizontes e para nossa alma mais vasta e menos dogmática.

Sendo assim, partimos das três dimensões da conversação – com os livros, com os homens e com os costumes diversos, por meio das viagens – para estabelecer um nexos causal entre ela e a educação, já que Montaigne entende ser aquela a “maior e mais importante dificuldade da ciência humana” (I, XXVI; 2000, p. 222), e esta “o mais proveitoso e natural exercício de nosso espírito” (III, VIII; 2001, p. 205). Portanto, sendo duas grandezas a constituir uma alma elevada, não poderiam estar desvinculadas uma da outra.

Diante do percurso que empreendemos, cabe-nos concluir que a conversação, tal qual a fórmula Montaigne, pode até ter uma relação inicial com aquilo que os italianos concebiam; entretanto, o ensaísta atribui um sentido muito

peculiar e mais amplo para esta palavra, assim como a associa diretamente a um processo de aprendizagem, ao mesmo tempo desvincula-a de uma arte do falar bem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para encaminharmos um possível fechamento desse itinerário, e não da questão em si, cabe esclarecer algumas posições. A nossa escolha por entender esse estudo como “conversas” sobre um determinado tema, tem duas razões. A primeira, parte do próprio aspecto formal, pois compreendemos que Montaigne tem “conversas” sobre o tema e não uma conceituação de educação. Neste sentido, partimos do pressuposto de que os escritos ao tratarem explícita e indiretamente sobre educação, nos *Ensaíes*, são opiniões emitidas por uma alma muito vasta, capaz de conceber diversas formas de processo formativo e, portanto, não seria uma pedagogia no sentido contemporâneo do termo, na qual se parte de um percurso único em busca de formar um tipo ideal de ser humano. A própria forma da escrita montaigniana invalidaria essa hipótese de uma teoria pedagógica nos *Ensaíes* – por mais que haja algumas leituras que apresentem a possibilidade de uma “revolução pedagógica” nos *Ensaíes*<sup>84</sup> – porque a teoria partiria de uma concepção universal, enquanto Montaigne parte de uma singularidade, o próprio autor, e a todo tempo defende a pluralidade de propostas educativas que pudesse atender à diversidade humana.

A segunda razão pela qual escolhemos definir esse percurso de pesquisa como “conversações” é por levarmos em consideração a própria concepção de Montaigne sobre este termo, ou seja, de que a *conference* é um processo no qual as almas se esmeram. Assim, tentamos estabelecer com Montaigne a mesma relação que ele desenvolveu com os grandes pensadores helenistas, buscando, com isso, apreender o sentido mais preciso do que o ensaísta entendia por educação; tal apreensão nem sempre foi fácil, já que, como afirma o filósofo: “é preciso ter o lombo muito forte para se propor caminhar lado a lado com aquela gente” (I, XXVI; 2000, p. 219) – interpretando, neste caso, “aquela gente” como o próprio Montaigne – por isso apresentaremos a seguir alguns aspectos desse nosso percurso, a começar pela delimitação do tema.

Como já dito no início deste trabalho, a delimitação temática apresentou um problema inicial, pois a educação como a compreendemos em nossos dias não tem

---

<sup>84</sup> C.f.: AZAR FILHO, Celso Martins. Montaigne: ceticismo e educação. In.: OLIVEIRA, Paulo Eduardo de (Org.). **Filosofia e Educação: aproximações e convergências**. Curitiba: Círculo de Estudos Bandeirantes, 2012, p.105.



uma correspondência direta com a educação da época de Montaigne – conforme indicado na introdução e no capítulo dois desta dissertação—, nem a educação, na perspectiva de Montaigne, pode ser entendida no mesmo sentido que os seus contemporâneos lhe atribuíam. Assim, o primeiro momento, no curso da pesquisa, foi destinado a caracterizar a “educação” que aparece nos *Ensaaios*, o que nos impôs a necessidade de entendermos a educação no seu sentido greco-romano, ou seja, aproximou-nos da *paideia* clássica. Deste modo, fomos levados aos textos clássicos do helenismo e deparamos-nos com Cícero, Plutarco, Sêneca, e outros, que são explicitamente citados por Montaigne como referências para essa temática – conforme trabalhos no capítulo dois desta dissertação.

No entanto, a leitura desses autores do helenismo nos deu, não só a dimensão da riqueza dos *Ensaaios*, como nos possibilitou identificar uma releitura que Montaigne faz dessas obras ao partir de suas próprias experiências. Quanto maior o nosso contato com os textos helenísticos mais percebíamos a independência que Montaigne desenvolvia a partir do domínio que tinha das ideias desses pensadores. Deste modo, entendemos que o movimento – sobretudo o apresentado no capítulo XXVI, *Da educação das crianças* – operado por Montaigne foi de duplo sentido: compreender e se apropriar do pensamento greco-romano sobre o tema da educação para, num segundo momento, questioná-lo, confrontá-lo e, em alguns aspectos, distanciar-se a partir da reflexão de sua própria formação, enquanto sujeito forjado nos moldes da *paideia*. Villey (1987, p. 45) concorda com essa leitura ao afirmar que:

Se ele [Montaigne] se encontra com seus antecessores é porque uma mesma vaga os transporta. Na verdade, não foi neles que Montaigne hauriu seus princípios, foi em si mesmo. E eis, doravante, em lugar dos ensaios do julgamento de Montaigne, os ensaios de sua vida, os frutos de sua experiência.

Contudo, a relação que Montaigne estabelece com os seus interlocutores é tão tênue que, por vezes, tomamos uma apresentação de um argumento alheio como sendo do próprio ensaísta, pois a intimidade que ele estabelece com os textos clássicos é tamanha, que, ao escrever, é como se estivesse a dialogar com os grandes pensadores da filosofia, e isto nos obriga a ocupar um lugar de constante atenção. Assim, buscamos desenvolver, nos capítulos dois e três desta dissertação,

essa tensão entre as influências e as experiências de Montaigne, quando se trata do tema da educação.

Outro aspecto que requer um “lombo forte” ou, em outros termos, uma atenção específica, quando se estuda o tema da educação em Montaigne, é quanto ao risco de se cometer anacronismos. Montaigne, além de nos envolver numa conversa agradável e fluente sobre muitos assuntos, quando trata do tema da educação, parece-nos muito contemporâneo. A crítica ao pedantismo e aos doutos do século XVI, desenvolvida veementemente no capítulo XXV do Livro I, *Do pedantismo*, poderia, com grandes ressalvas, ser muito bem endereçada às nossas Universidades; as acusações que Montaigne faz aos colégios franceses parecem descrever, em certa medida, muitas de nossas instituições atuais e as recomendações que ele dá ao preceptor, poderiam, de bom grado e sem prejuízo algum, ser repassadas aos professores em geral. Entretanto, cabe lembrar que a educação para Montaigne não tinha o mesmo sentido que lhe atribuímos aos nossos dias, e a concepção de formação, que passa inevitavelmente por um processo de escolarização formal, só seria formulada séculos depois, e isso, de certo modo, dificulta as aproximações, por mais tentadoras que sejam.

Diante disso, o que significa estudar Montaigne no século XXI? Mais precisamente: qual seria a importância da concepção de educação montaigniana nas histórias de filosofia e educação? Longe de buscar uma justificativa utilitarista para este trabalho, as hipóteses apresentadas a seguir podem situar o pensamento filosófico montaigniano no curso da história, assim como refletir sobre questões que foram objeto de preocupação do ensaísta e ainda fazem parte de nossa formação.

Deste modo, Montaigne nos ensina por um processo mimético; as suas experiências pessoais, que se fazem conteúdo dos *Ensaíos*, falam mais do que teorias e tratados, e o exemplo que nos lega é de um ser humano aberto à diversidade, sem extremismos, com horror apenas à tortura.

“Ora, como diz Plínio, cada qual é uma excelente disciplina para si mesmo, contanto que tenha a capacidade de se observar de perto. Não está aqui a minha doutrina, e sim o estudo de mim mesmo; e não é a lição de outrem e sim a minha própria” (II, VI; 2006, p. 69).

Porém, o legado maior vem de sua escrita, que parece expressar o movimento do próprio autor, ao se apresentar em constante mudança, não se

deixando fixar em um ponto certo e determinado; transitando pelas mais diversas filosofias:

Mostram-no partindo da moral que convém em tempos de provações: o estoicismo – lendo Sêneca e familiarizando-se com os heróis de Plutarco. Aprendendo com eles a suportar a dor, a ideia da morte, a se abster das afeições humanas perturbadoras da serenidade da alma. Mais tarde – talvez por ler as obras morais de Plutarco, talvez por causa dos contatos com os cépticos de sua época, talvez ainda por ter descido ao fundo de seu próprio ser – Montaigne deixa-se tentar pelo cepticismo (MOREAU, 1987, p. 5)

Montaigne, mesmo ao escrever, demonstra como a vida é feita de mudanças e de um eterno devir, como o ser humano é único e sua existência é multifacetada, características que só poderiam ser expressas por meio da escrita ensaística que tem por natureza a busca, a tentativa, e nunca a certeza: “Che non men che saper dubbiar m’agrada”<sup>85</sup>. Ao escrever sobre a educação, Montaigne não poderia se “pintar” diferente. Formula um programa educativo para uma pessoa determinada e a partir de sua própria experiência formativa, sempre evidenciando o caráter da singularidade; tudo isso nos leva a concluir que a educação, para Montaigne, não se encerra em espaço e tempo determinados, mas se constitui como um processo iniciado com os primeiros passos e findando com o último sopro de vida.

Com exceção da preocupação com a singularidade do formando e em fazer uma relação direta com a sua própria formação, os escritos de educação de Montaigne trazem opiniões defendidas por uma tradição de pensadores que refletiram sobre a formação humana; mesmo assim, o capítulo *Da educação das crianças* se consagra como um importante texto para essa temática. Segundo Weiler (1987, p. 64):

A originalidade de nosso autor não está nisso [em dizer coisas novas]; está na afinação do espírito, na delicadeza do gosto, no sabor inimitável do tom, na escolha feliz da expressão, na graça e no frescor das metáforas que rejuvenescem as ideias antigas e vestem os lugares-comuns de verdadeira novidade. Poder-se-ia jurar que é o primeiro a dizer o que diz, porque o diz melhor do que ninguém.

---

<sup>85</sup> Citação acrescentada em 1582 no capítulo XXVI, Livro I (Da educação das crianças). Ver nota 26 (I, XXVI; 2000, p. 226): “Que não menos que o saber, duvidar me agrada”.

Permanece, dessa aproximação com o texto montaigniano, a ideia de que a educação pode dar-se em qualquer tempo e lugar, sendo o mundo a escola mais eficaz e natural para nossa formação: “Da frequentação do mundo tira-se uma admirável clareza para o julgamento dos homens. Estamos todos trancados e encolhidos em nós mesmos e temos a visão limitada ao compromisso de nosso nariz” (I, XXVI; 2000, p. 235). Ou mais precisamente:

Este grande mundo, que alguns ainda multiplicam como espécies sob um gênero, é o espelho em que devemos olhar para nos conhecermos da perspectiva certa. Em suma, quero que seja esse o livro de meu aluno. Tantos sentimentos, facções, julgamentos, opiniões, leis e costumes nos ensinam a julgar com exatidão os nossos próprios, e ensinam nosso julgamento a reconhecer sua própria imperfeição e sua fraqueza natural – o que não é uma aprendizagem leviana (Idem, p. 236)

Nesta perspectiva, Montaigne parece-nos mais próximo de nossas inquietudes do que a distância temporal nos faz entrever, pois, ao opinar sobre a formação, ele a concebe num sentido muito amplo, que vai desde o nascimento até os últimos dias, mas ao mesmo tempo a insere numa dimensão muito individual à medida que parte do princípio de que os seres humanos estão em constante transformação e, portanto, não poderia haver uma educação ideal que contemplasse a diversidade dos seres, nem que acompanhasse o *devoir* da nossa constituição.

Por fim, se tivéssemos de definir essa concepção montaigniana de educação, faríamos-la a partir do que nos afirma Friedrich (1968, p. 223):

Nos Ensaio, o conhecimento de si está assim na origem de uma generosa tolerância para com todos os seres. E eis aqui o surpreendente: pela autonomia e observação de sua pessoa limitada, Montaigne atinge à universalidade, sendo esta universalidade distinta, é verdade, daquela alinhada sobre uma identidade utilizável para fins morais: a sua se endereça aos homens em suas diferenças individuais e lhes conclama a realizar a humanidade no cumprimento uns com os outros do que eles têm de único e insubstituível (FRIEDRICH, 1968, p. 223)<sup>86</sup>.

---

<sup>86</sup> Nossa tradução do seguinte trecho:

“Dans les Essais, la connaissance de soi est ainsi à l’origine d’une généreuse tolérance pour tous les êtres. Et voici l’étonnant: par cette autonomie et cette observation de sa personne limitée, Montaigne atteint à l’universalité, une universalité tout autre, il est vrai, que celle alignée sur une identité utilisable à des fins morales: la sienne s’adresse aux hommes dans leurs différences individuelles et les appelle à réaliser l’humanité en épanouissant les uns et les autres ce qu’ils ont d’unique et d’irremplaçable” (FRIEDRICH, 1968, p. 223)

Portanto, a educação seria a realização de nossa natureza, mas *“Id máxima quæque decet quod est cuiusque suum máxima”*<sup>87</sup>, ou seja, a natureza é aquilo que melhor convém a cada alma e, portanto, a formação, na perspectiva de Montaigne, seria um ensaio constante de viver.

---

<sup>87</sup> “O que nos é mais natural é o que melhor nos assenta” (Cícero, *De off., I, XXXI*). Nota 42 (p. 14) do Livro III, capítulo I (*Do útil e do honesto*).

## REFERÊNCIAS

### OBRAS DE MONTAIGNE

MONTAIGNE, Michel de. **Essais**. Nouvelle Édition précédée d'une lettre à M. Villemain sur l'éloge de Montaigne par P. Christian. Paris: Victor Lecou Libraire-Éditeur, 1850. Disponível e consultada em 20 de junho de 2016 em: <<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6423214c.r=>>.

\_\_\_\_\_. **Os Ensaio**s. Livro I. Tradução de Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Os Ensaio**s. Livro II. Tradução de Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

\_\_\_\_\_. **Os Ensaio**s. Livro III. Tradução de Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Ensaio**s. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Abril Cultural, Coleção os Pensadores, 1972.

\_\_\_\_\_. **Três Ensaio**s – Do professorado – Da educação das crianças – Da arte de discutir. Tradução de Agostinho da Silva. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1933.

\_\_\_\_\_. **Journal du Voyage de Michel de Montaigne em Italie par la Suisse et l'Allemagne em 1580 et 1581**. Avec des notes par M. de Querlon. Tome Premier. Paris: Chez Le Jay Librairie, 1774. Disponível e consultado em 22 de junho de 2016 em: <<http://montaignestudies.uchicago.edu/h/lib/JV1.PDF>>.

### PRIMÁRIAS:

ALBERTI, Leon Battista. **Da Pintura**. Tradução Antônio da Silveira Mendonça. 2ª Edição. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

CASTIGLIONE, Baldassare. **O Cortesão**. Tradução Carlos Nilson Moulin Louzada. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CASTIGLIONE, B. **Il libro del Cortegiano**. A cura di Giulio Preti. Torino: Einaudi, 1965.

CÍCERO, Marco Túlio. **Dos Deveres**. Tradução Angélica Chiapeta; revisão de Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DA VINCI, Leonardo. **Traité dela Peinture**. Ettraduit d'italien en francois par R.F.S.D.C. Paris, 1651. Disponível e consultada em 15 de maio de 2016 em:

<<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b86207616.r=Traitt%C3%A9%20de%20la%20peinture%2C%20de%20L%C3%A9onard%20de%20Vinci>>.

DELLA CASA, Giovanni. **Galateo ou Dos Costumes**. Tradução Edileine Vieira Machado; Revisão de Alcir Pécora. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PLUTARCO. **Obras Morais: Da Educação das Crianças**. Tradução, introdução e notas de Joaquim Pinheiro. Coimbra: Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos da Universidade de Coimbra. Edição 1ª, 2008.

SÊNECA, Lúcio Aneu. **Cartas a Lucílio**. 2. Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

## SECUNDÁRIAS:

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bossi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benetti. 5ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.

BIGNOTTO, Newton. O humanismo e a linguagem política do renascimento: o uso das *pratiche* como fonte para o estudo da formação do pensamento político moderno. **Cadernos CRH**, Salvador, v. 25, n. spe 02, p. 119-131, 2012.

BIRCHAL, Telma de Souza. **O eu nos Ensaios de Montaigne**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

BYINGTON, Elisa. **O projeto do renascimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2009.

BURKE, Peter. **A arte da conversação**. Tradução Álvaro Luiz Hattner. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista (Unesp), 1995.

CARDOSO, Sérgio. Villey e Starobinski: duas interpretações exemplares sobre a gênese dos Ensaios. **Kriterion**, Belo Horizonte, n. 86, v. 33, p. 9-28, ago.-dez./1992.

\_\_\_\_\_. O Homem, Um Homem: do humanismo renascentista a Michel de Montaigne. In.: JUNQUEIRA FILHO, Luiz Carlos Uchôa. **Perturbador mundo novo: história, psicanálise e sociedade contemporânea**. São Paulo: Editora Escuta, p. 45-65, 1994.

\_\_\_\_\_. Uma fé, um rei, uma lei: a crise da razão política na França das Guerras de Religião. In.: NOVAIS, Adauto (Org.) **A crise da razão**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras; Brasília: Ministério da Cultura, 1996.

\_\_\_\_\_. Montaigne: uma ética para além do humanismo. **O que nos faz pensar**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 257-278, maio de 2010.

AZAR FILHO, Celso Martins. Montaigne: ceticismo e educação. In.: OLIVEIRA, Paulo Eduardo de (Org.). **Filosofia e Educação: aproximações e convergências**. Curitiba, Círculo de Estudos Bandeirantes, p. 100-120, 2012.

CHATEAUBRIAND. **Mémoires d'Outre-tombe**. Ancienne société romaine. Disponível e consultado em 22 de junho de 2016 na "éditions eBooksFrance": <[http://www.ebooksgratuits.com/ebooksfrance/chateaubriand\\_memoires\\_outre-tombe.pdf](http://www.ebooksgratuits.com/ebooksfrance/chateaubriand_memoires_outre-tombe.pdf)>.

CHATIER, R.; COMPÈRE, M.M.; JULIA, D. **L'éducation en France: du XVI<sup>o</sup> au XVIII<sup>o</sup> siècle**. Paris: SEDES, 1976.

COMPAYRÉ, Gabriel. Introduction. In.: MONTAIGNE, Michel de. **L'institution des enfants**. Paris: Librairie Hachette et Cie, p. 1-26, 1907.

COMTE-SPONVILLE, André. Prefácio. In.: MONTAIGNE, Michel de. **Sobre a vaidade**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

COULANGES, Fustel de. **A Cidade Antiga**. Tradução de Fernando de Aguiar. São Paulo: Martins Fontes, 4<sup>a</sup> edição, 1998.

\_\_\_\_\_. **La cité antique**. Paris: Librairie Hachette, 1900.

DESAN, Philippe. **Dictionnaire de Michel de Montaigne**. Collection "Dictionnaires et Références. Paris: Honoré Champion, 2007.

DESAN, Philippe. Montaigne, philosophe au quotidien: vie privée et vie publique dans les Essais. **Kriterion**, Belo Horizonte, n. 126, p. 331-349, dez./2012.

FRIEDRICH, Hugo. **Montaigne**. Tradução de Robert Rovini. Paris: Gallimard, 1968.

GOMBRICH, E.H. **A História da Arte**. Tradução Cristiana de Assis Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo, posfácio de Celso Lafer. 10.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paidéia: a formação do homem grego**. Tradução Arthur M. Parreira; revisão do texto grego Gilson César Cardoso de Souza. 3<sup>a</sup> Edição. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

JANINE, Renato Ribeiro. **A etiqueta no Antigo Regime: do sangue à doce vida**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.



MAAMARI, Adriana Mattar. O romance A nova Heloísa e o paradigma pictórico. **Tempo da Ciência: revista de ciências sociais e humanas, Centro de Ciências Humanas e Sociais da UNIOESTE**, Toledo, v. 8, n. 16, p. 65-71, jul./dez. 2001.

\_\_\_\_\_. A república e a democracia em Thomas Paine. Tese (Doutorado). São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia, Universidade de São Paulo, 2007.

MOREAU, Pierre. Montaigne: o homem e a obra. In.: MONTAIGNE, M. de. **Ensaio 1**. Tradução Sérgio Milliet. 2ª Edição. Brasília: Editora Universidade de Brasília, Hucitec, p. 1-92, 1987.

MORELLET [et. al]. **A arte de conversar**. Organização, seleção e prefácio de Alcir Pécora; tradução de Edmir Missio, Maria Ermantina Galvão; revisão de Márcia Valéria Martinez de Aguiar, Alcir Pécora. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

QUERLON, M. de. Préliminaire. In.: MONTAIGNE, Michel de. **Journal du Voyage de Michel de Montaigne em Italie par la Suisse & l'Allemagne em 1580 & 1581**. Avec des notes par M. de Querlon. Tome Premier. Paris: Chez Le Jay Librairie, 1774. Disponível e consultado em 22 de junho de 2016 em: <<http://montaignestudies.uchicago.edu/h/lib/JV1.PDF>>.

QUERUBINI, Edson. **Montaigne e a Arte da Conversação: a conversação para a “maneira”**. Dissertação (Mestrado). São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia, Universidade de São Paulo, 2009.

RIBEIRO, Renato Janine. **A etiqueta no Antigo Regime: do sangue à doce vida**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

SIQUEIRA, Ariosvaldo Kiister. **Morte e razão na dita “fase estoica” de Montaigne**. Dissertação (Mestrado). Curitiba: Departamento de Filosofia, Universidade Federal do Paraná, 2011.

STAROBINSKI, Jean. **Montaigne em movimento**. Tradução Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

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

TOURNON, André. Montaigne. Tradução de Edson Querubini. São Paulo: Discurso Editorial, 2004.

VEIGA FRANÇA, Maria Célia. Montaigne e a natureza humana no feminino. In.: **Montaigne: novas leituras**. Belo Horizonte: Kriterion, n. 126, p. 449-461, dez./2012.

VIGUERIE, Jean de. **L'institution des Enfants: l'éducation em France 16<sup>o</sup>-18<sup>o</sup> siècle**. Paris: Clamann-Lévy, 1978.

VILLEY, Pierre. **Les sources et l'évolution des "Essais" de Montaigne**. Tome Second. Paris: Librairie Hachette, 1908.

\_\_\_\_\_. Os "Ensaio" de Montaigne. In.: MONTAIGNE, M. de. **Ensaio 2**. Tradução Sérgio Milliet. 2<sup>a</sup> Edição. Brasília: Editora Universidade de Brasília, Hucitec, p. 1-90, 1987.

WEILER, Maurice. Para conhecer o pensamento de Montaigne. In.: MONTAIGNE, M. de. **Ensaio 3**. Tradução Sérgio Milliet. 2<sup>a</sup> Edição. Brasília: Editora Universidade de Brasília, Hucitec, p. 1-135, 1987.