

A SOFÍSTICA NO DISCURSO EDUCACIONAL DE AGOSTINHO DE HIPONA *

THE SOPHISTRY IN THE EDUCATIONAL DISCOURSE OF AUGUSTINE OF HIPPO

Aglaia Ruffino Jalles**
Marcus Vinicius da Cunha***

RESUMO: O trabalho visa discutir as relações entre o discurso educacional de Agostinho de Hipona e as concepções de pensadores posteriores a ele, examinando as obras *O mestre*, publicada poucos depois de sua conversão ao catolicismo, e *A instrução dos catecúmenos*, quando ele já havia se tornado bispo. A análise segue os referenciais da sofística, que dão fundamento a uma proposição pedagógica cujo máximo expoente contemporâneo é John Dewey. A conclusão identifica nas fontes examinadas a ausência de um referencial da sofística, a forma discursiva chamada *antilógica*, o que sugere continuar a investigação por meio da análise de outras obras do filósofo.

Palavras-chave: Sofística; Agostinho; John Dewey.

ABSTRACT: The work aims to discuss the relations between the educational discourse of Augustine of Hippo and the conceptions of thinkers after him, examining the works *The master*, published shortly after his conversion to Catholicism, and *The instruction of the catechumens*, when he had already become bishop. The analysis follows the frames of the sophistry, which base a pedagogic proposition whose capital contemporary exponent is John Dewey. The conclusion identifies in the sources examined the absence of a referential of the sophistry, the discursive form called *antilogic*, which suggests to continue the investigation through the analysis of other works of the philosopher.

Keywords: Sophistry; Augustine; John Dewey.

* Pesquisa subvencionada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

** Graduanda em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (USP). Integrante do grupo de pesquisa “Retórica e argumentação na pedagogia” (USP/CNPq). Contato: aglaia.jalles@usp.br

*** Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e livre-docente pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). Docente da USP e pesquisador nível 1D do CNPq. Coordenador do grupo de pesquisa “Retórica e argumentação na pedagogia” (USP/CNPq). Contato: mvcunha2@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Em *O nome da rosa*, Umberto Eco (1986, p. 330) sugere que os livros dispostos nas bibliotecas conversam entre si, mantendo um intenso diálogo acerca de “grandes segredos emanados de muitas mentes, e sobrevividos à morte daqueles que os produziram, ou os tinham utilizado”. Essas conversas, que não passam de um “longo e secular sussurro”, dificilmente podem ser apreendidas pela mente humana.

Essa imagem tem o propósito de introduzir a pergunta que delimita os objetivos deste trabalho: seria possível ouvirmos a interlocução que supostamente se processa entre Agostinho de Hipona (354-430) e autores que viveram depois dele, em especial no que tange às suas proposições educacionais?¹ Pensadores situados em épocas distintas, separados não só pelo tempo, mas principalmente por barreiras filosóficas aparentemente intransponíveis, poderiam ter as suas conversas – no sentido metafórico de Eco – ouvidas hoje?

Os obstáculos a esse propósito são evidentes – a linguagem, o léxico próprio de cada filosofia, o estilo da escrita, a forma de abordar e resolver problemas –, mas o desafio de Eco pode ser superado se tivermos instrumentos para captar o teor e os limites desses diálogos. Em posse de métodos e critérios que, sem desprezar os inúmeros distanciamentos contextuais, apreendam o que haja de comum em discursos tão diferentes, poderemos reunir os teóricos em um mesmo campo reflexivo e escutar as vozes de cada um deles, como se utilizassem o mesmo vocabulário.

A primeira parte deste trabalho será dedicada a propor um referencial metodológico para dar conta dessa meta. Nas demais seções, daremos continuidade à apresentação desse referencial, ao mesmo tempo em que nos ocuparemos em analisar, por seu intermédio, as ideias de Agostinho contidas em suas mais expressivas obras educacionais, *O mestre* e *A instrução dos catecúmenos*.

¹ Natural de Tagaste, África, Agostinho tornou-se cristão aos 33 anos de idade; em 395 foi nomeado bispo de Hipona, na Argélia. Embora desenvolvida no Império Romano, sua filosofia foi influente durante todo o primeiro período medieval.

A SOFÍSTICA COMO REFERENCIAL METODOLÓGICO

O método para investigarmos a temática proposta é inspirado em Nathan Crick (2010), que conceitua uma tradição discursiva denominada *retórica*, originária dos sofistas, cujo paradigma de pensamento e ação é representado por Górgias (485-380 a.C.) e Protágoras (480-415 a.C.).² No registro interpretativo aqui adotado – muito diferente do oriundo de Platão (428/427-348/347 a.C.) –, a sofística se caracteriza por utilizar a retórica, que é a arte de argumentar persuasivamente, em prol de um ideal de formação do homem, uma *paideia* coordenada pela recusa em ver a ordem natural, *physis*, como responsável pela estruturação da sociedade. Em troca, os sofistas instituíram o predomínio do *lógos*, o domínio da palavra na abordagem de assuntos da esfera pública, do que resultou uma prática educacional dedicada a desenvolver a capacidade de deliberar em benefício da *polis* (POULAKOS, 1995; KERFERD, 1981; MAZZOTTI, 2007; SILVA; CUNHA, 2015; SILVA, 2016).

Essa conceituação interessa aos objetivos deste trabalho porque a tradição iniciada com os sofistas na Grécia Clássica teve continuidade nos séculos seguintes, podendo ser identificada em autores da era contemporânea. Crick (2010, p. 9) considera as concepções de John Dewey (1859-1952) as mais representativas dentre os pensadores que integram o *universo retórico*. As teses educacionais deweyanas, em sintonia com as suas formulações mais gerais, delineiam uma *pedagogia retórica*, cujo propósito é a liberação de impulsos individuais com vistas ao aprendizado da deliberação inteligente (CRICK, 2015a). Essa ideia é apoiada pela concepção deweyana de democracia, um modo de vida fundamentado na potencialidade do indivíduo para deliberar racionalmente sobre o bem da coletividade, como se pode ler em *Democracia e educação* (DEWEY, 1959).

A radicalidade dessa pedagogia reside no propósito de levar o estudante a compor e expressar o poder que emana de suas inclinações pessoais, não no estreito espaço da vida individual, mas no horizonte amplo da coletividade, de onde emergem controvérsias que exigem o permanente debate entre teses

² Protágoras é natural de Abdera, mas datas precisas de seu nascimento e morte são desconhecidas. Górgias nasceu em Leontinos. Para uma visão mais ampla do movimento sofista, ver Kerferd (1981).

concorrentes. Na definição oferecida por Dewey, a atividade mental serve não apenas para construir ou desconstruir princípios concernentes à individualidade; sendo a individualidade uma construção da experiência, e sendo a experiência eminentemente social, a mente cria e recria hábitos e métodos criativos e inteligentes destinados a projetar o indivíduo no espaço público da deliberação e da ação.

Esta nova visão acerca dos sofistas considera a retórica não um instrumento para iludir audiências incautas, desprovida de senso ético, mas um conjunto de estratégias discursivas que, uma vez postas em ação pelo estudante, contribuem para transformar o poder constituído, abrindo espaço para o advento de uma “humanidade compartilhada” (CRICK, 2015b, p. 9). Embora a retórica, como toda *techné*, seja passível de desvios que podem favorecer a submissão do outro, a concepção que se aplica à pedagogia retórica inspira um programa de formação em que indivíduos originários de ambientes sociais distintos e imersos em uma sociedade marcada pela desigualdade são instruídos e motivados a resolver conflitos sem apelo à opressão, agindo unicamente por intermédio do *lógos*.

As noções de *tradição retórica* e *pedagogia retórica* são úteis por introduzirem recursos técnicos para realizar a investigação aqui proposta. Em vez de confrontar autores por meio da exegese de suas obras, podemos voltar nossa atenção para as estratégias discursivas por eles utilizadas. Nas análises de Crick (2010), a sofística possui formas típicas de expressão que não se confundem com simples artifícios de oratória, adornos ou contorcionismos verbais destinados a embelezar a comunicação ou a torná-la portadora de sabedoria aparente, simples verniz a encobrir discursos esvaziados de conteúdo. Trata-se de estratégias discursivas que habilitam os educandos a alcançar o objetivo central da retórica, a persuasão, empregando meios para “*provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se lhes apresentam ao assentimento*” (PERELMAN; OLBRECH-TYTECA, 2002, p. 4, grifos do original). Essa adesão, no entanto, não se presta ao deleite pessoal do orador, nem deve se sujeitar a interesses espúrios do mercado de opiniões.

Persuadir é condição imprescindível para criar na audiência a disposição para condutas de alcance público voltadas ao bem coletivo. Na sofística, a arte

de argumentar persuasivamente mobiliza os componentes afetivos e intelectuais de um auditório, razão pela qual carrega consigo implicações éticas das quais o educador não pode se eximir, posto que a discussão sobre os destinos da *polis* é inerente a seu ofício. A noção de *situação retórica* e as formas discursivas características da sofística ilustram com clareza esse conteúdo ético.

UMA SITUAÇÃO RETÓRICA

O entendimento aqui expresso acerca da sofística e da retórica vem sendo firmado desde meados do século passado, após longo período de predominância das concepções originárias de Platão. Trata-se, portanto, de assunto envolto em controvérsia, mesmo entre os adeptos do novo modelo interpretativo.³ Isto se aplica à expressão *situação retórica*, cuja conceituação atravessou momentos de acirrado debate. Foi Lloyd Bitzer (1968, p. 6) quem primeiro associou as duas palavras para significar “um complexo de pessoas, eventos, objetos e relações que apresentam uma exigência real ou potencial que pode ser completa ou parcialmente removida”, assim que se introduz o discurso com o intuito de “provocar a modificação significativa da exigência”.

Richard Vatz (1973), Barbara Biesecker (1989) e outros contribuíram para aprimorar o conceito de *situação retórica*, o qual recebeu recentemente de Crick (2010, p. 26) a seguinte qualificação: uma situação é retórica quando requer o emprego de uma arte prática que nos auxilie a solucionar problemas característicos de um mundo em mudança, envolvendo experiências vividas de modo compartilhado, marcadas por “conflito, urgência e incerteza” (CRICK, 2010, p. 41); quando nos provoca a assumir uma conduta de investigação, exame e discussão, reconhecendo que a mera aplicação de “ferramentas da racionalidade instrumental” é insuficiente para apaziguar a exigência que se apresenta, uma vez que estamos imersos em um conflito moral cujas soluções irão nos atingir emocionalmente, modificar nossos hábitos e trazer perturbações, até alcancemos novo estado de equilíbrio (CRICK, 2010, p. 53).

³ Ver os debates entre Kerferd (1981), Poulakos (1983) e Schiappa (1991).

O valor dessa arte prática fica evidente quando lembramos que os gregos antigos a criaram motivados pelas transformações sociais advindas com a democracia, sistema que põe em primeiro plano a palavra, a argumentação (MARROU, 1990, p. 90-91). A necessidade de deliberar sobre os rumos da *polis* ressalta o valor de tribunais e assembleias, tornando os ensinamentos dos sofistas um meio eficiente para canalizar o anseio pela superação dos valores vigentes e pelo posicionamento do mundo como objeto de investigação racional, superando as respostas típicas das narrativas míticas (SILVA; CUNHA, 2015, p. 71).

Considerando a trajetória de vida e o ambiente cultural de Agostinho, podemos dizer que *O mestre* resultou de uma situação retórica. O texto foi produzido por volta de 389, pouco depois da conversão do autor ao catolicismo, datada de 386, mas, segundo Brown (2017, p. 127), mesmo antes dessa época, ele “já se havia deslocado imperceptivelmente para o cristianismo católico”, que o acompanhava desde a infância por influência de Mônica, sua mãe. Após longo período de variados conflitos políticos e religiosos, o Império Romano havia tomado medidas legais para elevar o catolicismo à condição de religião oficial do estado, processo culminado em 380 com o Edito de Tessalônica.⁴

Embora esses dados sugiram certa estabilidade nas esferas pessoal e social para a escrita de um texto de natureza pedagógica, o fato é que Agostinho estava imerso em um clima conflituoso típico de um mundo cujas mudanças ainda não estavam plenamente consolidadas. Suas reflexões eram absorvidas pelas correntes de pensamento que disputavam a hegemonia intelectual da época, marcada por intenso litígio entre as interpretações cristã e pagã do legado filosófico de Platão. Mesmo já havendo renunciado ao ceticismo da Nova Academia e ao maniqueísmo, não se mantinha distante das “águas revoltas” da filosofia de seu tempo.⁵

⁴ Além de Brown (2017), nossa principal fonte para a cronologia de Agostinho, ver também Gilson (2001), Pessanha (1987), Pereira (1991) e Pereira Melo (2010).

⁵ Nova Academia é o nome da escola platônica que desde Carnéades (219-129 a.C.) nega a possibilidade da verdade absoluta. Maniqueísmo é a corrente filosófica criada por Manes (216-276), profeta persa para quem o mundo é dividido entre o Bem e o Mal (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p. 197-172).

O debate entre cristianismo e paganismo envolvia acirrada disputa quanto à “autonomia espiritual”, com a exigência de resposta à seguinte indagação: “até que ponto se podia esperar que um homem elaborasse sua salvação unicamente através de seu próprio poder?” (BROWN, 2017, p. 124). No cerne da discussão platônica, a pergunta fundamental era se o homem tem capacidade para conquistar uma visão de Deus “por si e para si, por intermédio da ‘ascensão’ racional e desassistida de sua mente ao campo das ideias” (BROWN, 2017, p. 125).

Agostinho ofereceu uma resposta de caráter religioso, mas também de cunho político, posto que relativa a temática de natureza pública, ultrapassando a esfera da religiosidade e atingindo o âmago de qualquer proposição pedagógica, até mesmo na atualidade, quando se discute se o educando tem autonomia para guiar a si mesmo ou se precisa do professor para adquirir o conhecimento verdadeiro. Elaborado na forma de um diálogo travado com seu filho Adeodatus, Agostinho (1987) indaga em *O mestre* sobre quem é o verdadeiro protagonista do aprendizado. À resposta mais óbvia – o educador, que transmite conteúdos por intermédio da linguagem – opõe-se a conclusão de que é o aluno, desde que Deus opere em seu interior para extrair dali o verdadeiro conhecimento.

Agostinho (1987, p. 320) afirma que aquele ouve o que dizemos, o que se pronuncia externamente, certamente aprende por perceber as coisas, mas esse processo não se efetua pelas palavras de quem ensina, e sim porque o aprendiz consegue reconhecer aquelas coisas por intermédio das imagens que traz consigo. Se porventura ele não as percebe, simplesmente crê nas palavras que escuta. Os conteúdos vêm de fora, por meio das palavras de quem os ensina, mas, para que o ensinamento se efetive, para que as palavras adquiram sentido de verdade, faz-se necessário buscar o seu correspondente no interior da alma do estudante.

Nota-se que Agostinho adota o célebre dualismo corpo-alma, com prioridade para o segundo termo, em conformidade com os preceitos platônicos (BROWN, 2017; SOUZA; PEREIRA MELO, 2009). Sua tese afirma que quem ensina verdadeiramente não é o professor, que age somente sobre os órgãos sensoriais do estudante; quem verdadeiramente ensina é Cristo, o verdadeiro

mestre, pois só Ele tem poder sobre a luz que habita a alma do homem, espaço que comanda a aquisição do conhecimento verdadeiro. Em resposta à polêmica de sua época, Agostinho valoriza a autonomia do aluno, ao posicioná-lo como independente do educador, mas, ato contínuo, esvazia essa mesma autonomia, a concebendo como dependente das ordenações divinas situadas na alma do estudante.

A formulação *quem ensina é Cristo, não o homem* põe a crença como o único meio pelo qual o educando confere valor ao que é dito por outrem, uma vez que as informações advindas dos órgãos sensoriais são insuficientes para esse fim. Assim, Agostinho produz uma inovação pedagógica que afeta diretamente o professor, impondo um obstáculo a quem deseje ensinar: o ensino requer certa disposição prévia do aprendiz para aceitar ensinamentos originários de fonte exterior à sua alma, o que escapa ao controle de qualquer agente externo. Fica neutralizado – ou, pelo menos, minimizado – o poder da palavra, o que dificulta o ensino, pois, se o aluno não possui a verdade em si mesmo, nada poderá ser feito por ele, a não ser propiciar condições para que encontre Deus em seu interior.

Levando ao extremo essa linha de raciocínio, o ofício de ensinar torna-se desvinculado das qualificações técnicas e pessoais do professor, pouco importando se o docente cria ou não um ambiente de proximidade com o aprendiz, como também se possui ou não habilidades didáticas que viabilizem o aprendizado. No vocabulário da retórica, dizemos que se torna secundarizada a relação entre o orador e sua audiência, entre quem pronuncia o discurso e o alvo da mensagem pronunciada – o professor e os estudantes, respectivamente. Sem a observância rigorosa da tríade orador-discurso-auditório não há persuasão, o que, em termos pedagógicos, corresponde a não haver aprendizado significativo.

UMA NOVA SITUAÇÃO RETÓRICA

Logo após escrever *O mestre*, Agostinho foi a Hipona, onde se viu diante de contingências próprias de uma situação retórica. Lá, foi ordenado padre e, após algum tempo, bispo. Embora tais ocorrências pareçam naturais para ele,

considerando tratar-se de um católico atuante, os fatos mostram o contrário, a começar por seu ingresso nos quadros da hierarquia eclesiástica, como ele mesmo o descreveu anos mais tarde, segundo fonte transcrita por Brown (2017, p. 171):⁶

Eu tinha tanto medo do ofício de bispo que, tão logo minha reputação veio a ter algum peso entre os “servos de Deus”, recusava-me a ir a qualquer lugar em que soubesse não haver um bispo. (...) Cheguei a esta cidade [Hipona] para visitar um amigo a quem julgava conquistar para Deus, a fim de que ele pudesse viver conosco no mosteiro. Sentia-me seguro, pois já havia um bispo no local. Fui agarrado. Ordenaram-me padre (...) e, a partir daí, tornei-me vosso bispo.

Embora o catolicismo já gozasse de certa estabilidade no Império, as divisões entre os crentes eram profundas; Hipona necessitava “desesperadamente de uma voz”, pois os católicos dali constituíam uma “minoridade perseguida”, em permanente conflito com os donatistas, seguidores de Donato da Casa de Nigra (270-355) atuantes desde 311. Além disso, os maniqueístas, de quem Agostinho fora adepto, também se faziam presentes na “periferia da desalentada congregação católica” (BROWN, 2017, p. 172).

Inicialmente incumbido de fazer pregações, em 395 ele foi consagrado bispo coadjutor, dando continuidade à tarefa de apresentar as Escrituras a uma audiência de cristãos “divididos pelo cisma e expostos à heresia maniqueísta”. Nesse posto, contrariou a atitude de acomodamento e sujeição à burocracia eclesiástica que caracterizava os demais ocupantes do cargo, mostrando-se um catequizador eficiente, um verdadeiro “mestre da palavra” (BROWN, 2017, p. 173).

Quando escreveu *A instrução dos catecúmenos*, em 405, o bispo de Hipona já dispunha de bom acúmulo de experiência no combate a adversários, não somente o donatismo e o maniqueísmo, como também o paganismo, tradicional inimigo dos bispos católicos e alvo de inflamadas manifestações que visavam, em última instância, convertê-los ao catolicismo (BROWN, 2017, p. 283-284). Seu propósito de difundir o conhecimento de Deus a todas as criaturas

⁶ A fonte de Brown é *Sermões*, 355, 2.

humanas, como afirma Silva (2007, p. 89), deve ser entendido como um empenho pedagógico dirigido a todas as pessoas passíveis de serem alcançadas pela ação evangelizadora. Segundo Paiva (1973, p. 10), o título original da obra, *De catechizandis rudibus*, sugere que Agostinho pensava nos “*rudes*, isto é, nos que vinham para se informar sobre os ‘rudimentos’ da fé, antes de se decidirem a entrar no catecumenato ou catequese organizada em vista do batismo”.

A motivação para escrever o texto veio de um problema prático apresentado pelo diácono Deogratias, que o interpelou solicitando resposta a dúvidas comuns a quem se dedica ao catecumenato. O clérigo estava angustiado, “procurando a maneira exata pela qual deva ser ensinada essa doutrina que, pela fé, nos torna cristãos”. Por onde começar a narração e o que fazer ao terminá-la – “dirigir uma exortação ao nosso ouvinte ou tão-somente ensinar-lhe os preceitos em cuja observância aprenderá a acreditar na vida e na revelação cristãs?” (AGOSTINHO, 1973, p. 34).

Como se pode ver, trata-se de situação tão problemática quanto a enfrentada na obra anterior, com a diferença de que, agora, Agostinho reconhece o poder do discurso na solução das exigências da evangelização. De *O mestre*, sabemos que quem ensina é Cristo, mas *A instrução dos catecúmenos* indica claramente que, no plano concreto da situação de ensino, há mais a ser considerado: como ensinar sobre as coisas divinas a quem ainda não possui – ou não sabemos se possui – o verdadeiro conhecimento em sua alma? Como fazer da palavra um meio eficaz para evangelizar pessoas que não sabemos se têm a disposição prévia para aceitar ensinamentos oriundos de fonte externa à sua alma? Qual é a melhor estratégia didática para ensinar efetivamente, mesmo quando não sabemos se a verdade habita o interior do educando?

O raciocínio desenvolvido em *O mestre* é composto por cinco silogismos perfeitos, começando pela demonstração de que o entendimento das coisas não se dá por meio da linguagem – as palavras ensinam sobre si mesmas; o que ensina somente sobre si mesmo não ensina a compreensão das coisas; logo as palavras não ensinam a compreensão das coisas – e terminando com a afirmação de que quem ensina verdadeiramente é Cristo: o que ensina verdadeiramente é a verdade interior; Cristo é a verdade interior; logo, quem

ensina verdadeiramente é Cristo. Por fim, Agostinho (1987b, p. 323) apresenta o corolário da argumentação: “O verdadeiro e único mestre de todos está no céu”, é Cristo, o único que ensina verdadeiramente, o único digno do referido título.

O efeito persuasivo desse corolário é poderoso, pois a sua rejeição só poderia se dar pelo questionamento das premissas e conclusões debatidas durante o diálogo, mas essa tarefa é impossível porque o enunciado que coroa o último silogismo é consequência lógica dos silogismos anteriores, decorrência natural dos raciocínios desenvolvidos pelo filósofo e acatados por seu interlocutor.⁷ Agostinho exibe inteiro domínio da silogística, articulando magistralmente os sujeitos e os predicados das premissas e operando habilmente a conexão entre as conclusões de seus raciocínios, tal qual ensina Aristóteles (2005).

Em *A instrução dos catecúmenos*, no entanto, o hiponense parecer assumir que as ferramentas da racionalidade analítica são insuficientes para responder às exigências concretas do ensino, fazendo-se necessário adotar uma estratégia didática, um método que alcance o efeito de persuasão, objetivo central da retórica, como explica também Aristóteles (2011). O método então proposto consiste em usar a linguagem – recurso questionado em *O mestre* – para ensinar, fazendo da palavra, instrumento próprio dos sofistas, o elemento central de sua didática. A argumentação, *lógos*, assume a forma de uma narrativa cuidadosamente planejada para cativar o aprendiz, com o propósito de levá-lo a crer. O conteúdo a ser narrado abrange desde a criação – *No princípio Deus criou o céu e a terra*, tal como em Gênesis – até “os tempos atuais da Igreja” (AGOSTINHO, 1973, p. 38).

Reportando-se ao amor de Cristo como “um alvo proposto, pelo qual digas tudo o que dizes”, Agostinho (1973, p. 44) oferece a Deogratias um conselho: “o que quer que narres faze-o de tal forma que aquele que te ouve, ouvindo, creia e, crendo, espere e, esperando, ame”. O objetivo que se viabiliza pela fala de um e pela audição de outro consiste em levar o ouvinte a crer na verdade que aflora das Escrituras e contém a essência dos ensinamentos cristãos – a

⁷ Ver a definição de *corolário* em Branquinho, Murcho e Gomes (2006, p. 218-219).

ressureição e a salvação –, motivo pelo qual o aprendiz é conclamado a se aproximar dos “bons, que há de facilmente encontrar se também fores bom. Adorai juntos e amai a Deus – *por amor*. Todo o nosso prêmio será Ele mesmo, e na vida eterna gozaremos de sua bondade e de sua beleza” (AGOSTINHO, 1973, p. 104).

AS FORMAS DISCURSIVAS DA SOFÍSTICA

Nas duas obras aqui analisadas, as reflexões de Agostinho podem ser analisadas segundo as formas discursivas características da sofística, em particular as que são denominadas *kairos* e *decorum*. Tal como se deu com a expressão *situação retórica*, esses conceitos motivaram controvérsias nas últimas décadas do século XX, até o estabelecimento de certo acordo entre os estudiosos.⁸

Participante desse relativo consenso, Crick (2010, p. 20-21) explica que a palavra *kairos* pode ser interpretada como *momento oportuno* ou *ocasião certa*, um impulso que nos “encoraja a sermos criativos quando respondemos ao inesperado, à falta de ordem na vida humana”; trata-se de um “princípio radical de ocasionalidade”, definido na temporalidade do discurso que se institui como resposta a situações instaladas no tempo presente. O caráter emergencial de tais situações, que são retóricas, levou os sofistas a considerarem que a argumentação que visa direcionar eventos futuros é composta por reações quase instintivas ao fluxo dos fatos.

A noção de *kairos* torna a retórica sensivelmente diferente de outras estratégias de persuasão, como a propaganda, por exemplo, e de formas discursivas incompatíveis com o modo de vida democrático, o que se esclarece ao examinarmos a forma *decorum* (CRICK, 2010, p. 21).⁹ O orador *kairótico* concebe a situação retórica como momento oportuno para quebrar regras e

⁸ A coletânea *Rhetoric and kairos*, organizada por Sipiora e Baumlin (2002), ilustra o estado atual desse relativo consenso. Ver também Ericsson (2003).

⁹ Na retórica e poética clássicas, *decorum* remete a adequação do estilo, constituindo “uma doutrina do *mésos*, *proportio* ou *commensuratio*: enfim, doutrina da medida, como proporção que regula os efeitos dos estilos, adequando-os aos preceitos dos gêneros, aos *topoi* ou lugares comuns das matérias tratadas, aos destinatários e às circunstâncias” (HANSEN, 2013, p. 25).

marcar presença em ocasiões excepcionais, tornando sua atuação relevante em meio a crises vivenciadas por sociedades dinâmicas, enquanto *decorum* predomina em sociedades fortemente hierarquizadas (CRICK, 2010, p. 181). O discurso *decoroso* é associado a “um sentido de estabilidade e continuidade através do tempo, como se o lugar em que ele se coloca fosse existir para sempre, mesmo que seja na memória”. Quem fala com decoro, honra a história, a posteridade”, criando “um objeto cuja beleza particular perdura, uma vez que fala para uma audiência mais universal” (CRICK, 2010, p. 183-184).

Decorum concerne a situações associadas a um tempo contínuo que se desenrola dentro de um universo estável, ao passo que *kairos* serve a ocasiões vividas como “exceção momentânea da regra”. Apesar da distância que os separa, os dois conceitos podem compor um “espectro contínuo”, o que revela a “unidade estética” da retórica (CRICK, 2010, p. 184). A dimensão *decorosa* do discurso viabiliza a incorporação de formas universais por meio de raciocínios dedutivos; a dimensão *kairótica* encoraja o orador a observar “o particular, postulando indutivamente novos universais”. É na conjunção de *decorum* com *kairos*, compondo um discurso único, que se pode compreender “a forma estética característica da grande retórica” (p. 185).

O discurso de *O mestre* possui traços nitidamente *decorosos*, tanto por ser versado em formato dedutivo coroado por uma afirmação inquestionável, o corolário, quanto por exprimir uma teorização de caráter universal que não prioriza as peculiaridades situacionais e as inclinações de audiências específicas. A ideia de que quem ensina é Cristo aplica-se indistintamente a qualquer aprendiz por ser uma afirmação atemporal, independente do campo temático a que se refere, como é típico nos raciocínios analíticos. Em *A instrução dos catecúmenos*, o caráter *decoroso* fica patente porque a narrativa ali proposta não constitui propriamente uma novidade; como explica Paiva (1973, p. 11), iniciar a catequese pelo Gênesis e levar a explanação até a atualidade da Igreja era estratégia de ensino comum na época, tanto no Oriente quanto no Ocidente.

A crença de que o mundo teve um começo e, conseqüentemente, terá um fim advém da concepção judaico-cristã firmada em oposição ao tempo cíclico concebido pelos antigos (ELIADE, 1985; BODEI, 2001). Em *A cidade de Deus*, Agostinho (1991) consolida essa oposição, como explica Dalbosco (2016, p.

931): se na concepção antiga “os deuses estão inseridos na unidade cósmica maior e eterna, impedindo que o mundo e a história humana tenham um começo”, na narrativa cristã “o mundo e a história humana são obras da criação divina e, por isso, estão hierarquicamente abaixo da perfeita Ordem Divina, sendo-lhe inferior”. A tese de que o mundo e o tempo foram criados por Deus instaura uma concepção linear da história, a ser pensada segundo a escatologia cristã.

Ao honrar a história e situar o aprendiz no interior de um tempo constante que se desenrola dentro de um universo estável, seguindo os parâmetros pela tradição, *A instrução dos catecúmenos* apresenta um discurso nitidamente decoroso. A mesma obra, no entanto, emprega também recursos argumentativos *kairóticos*, pois a narrativa que propõe introduz sensível alteração na ordem tradicional, dado que remete não à história de um povo específico, mas à trajetória de toda a humanidade. Agostinho afirma serem os fatos da história humana conduzidos não por uma “sucessão de intervenções arbitrárias de Deus”, mas por um “princípio religioso de unidade, uma realidade interior, um sentido presente e agindo desde o começo e que vai se desvelando” (PAIVA, 1973, p. 12).

Kairos se faz presente também, e principalmente, quando o autor reconhece, a exemplo dos sofistas, a relevância da relação entre o orador e sua audiência – neste caso, o professor e seus educandos. Referindo-se ao aluno em geral, diz ele: “É útil que nos informemos com antecedência, se possível, junto aos que o conhecem, sobre o seu estado de espírito e as causas que o induziram a vir receber a religião”; se não houver quem informe, “ele mesmo deve ser interrogado (AGOSTINHO, 1973, p. 45).

Assim, *A instrução dos catecúmenos* valoriza a tríade orador-discurso-auditório, sem a qual não se realiza a persuasão. A preocupação de Agostinho (1973, p. 38) com as disposições da audiência é especialmente destacada na sugestão de que sejam narrados “os fatos mais admiráveis, que se ouvem com maior prazer” e subtraídos todos os eventos que não sejam passíveis de apreensão pelo ouvinte. Esse conselho se aplica a todos os que buscam a catequese, tanto os que têm quanto os que não têm “o desejo de cristianismo”, tanto os que possuem quanto os que não possuem – ou não sabemos se

possuem – a disposição para a verdade em suas almas (AGOSTINHO, 1973, p. 45)

A mesma preocupação com a audiência pode ser notada quando Agostinho oferece a Deogratias um modelo de exposição bastante longo e pormenorizado, ocupando várias páginas da obra, e em seguida outro, resumido a número bem inferior de parágrafos. Essa plasticidade didática evidencia consideração pelo aprendiz: cabe a quem ensina optar por uma dessas narrativas, respeitando “o que o próprio assunto sugere” e observando acuradamente “o que os ouvintes não só suportam mas desejam” (AGOSTINHO, 1973, p. 100).

A argumentação de *O mestre*, toda permeada por uma teorização de caráter universal, dedutiva, cede espaço n’*A instrução dos catecúmenos* à percepção do momento oportuno, a circunstancialidade; *decorum* cede espaço a *kairos*, sem que uma forma elimine a outra. Se na primeira obra predomina o *decoroso*, na segunda temos um discurso único a efetivar a unidade estética da retórica, pela qual se visualiza o sentido ético almejado pelos sofistas, uma vez que o respeito pelas disposições da audiência, então representada pelos aprendizes, realiza o princípio democrático da valorização do outro, o que se faz sem descuidar da tradição.

É difícil e arriscado explicar as razões dessa mudança na forma discursiva utilizada pelo filósofo, que vai do *decoroso* ao *kairótico* – melhor dizendo, em direção à síntese de ambos. Podemos supor que ele tenha tomado consciência das dificuldades impostas pelo método dedutivo apresentado em *O mestre*, julgando mais eficiente flexibilizar o ensinamento a ser ministrado. A experiência que pode ter encaminhado a sua nova opção foi a de ter se defrontado com os dilemas da fé popular ao assumir o bispado de Hipona, cargo em que trabalhou em contato íntimo com o povo mais pobre para esclarecer a doutrina cristã e combater pregações adversárias em busca da unidade da fé católica (PESSANHA, 1987, p. x-xi).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da indagação inicial deste trabalho, podemos concluir que, se entrarmos agora em uma biblioteca e aguçarmos bem a nossa audição, conseguiremos captar uma conversa, ainda que sussurrada, entre o bispo de Hipona e certos filósofos que o sucederam, notadamente aqueles que, vinculados à tradição discursiva da sofística, contribuem para a composição de uma pedagogia retórica, cujo máximo expoente contemporâneo é John Dewey.

Procuramos mostrar que a semelhança entre Agostinho e tais filósofos reside em um agudo sentimento de urgência para oferecer resposta a situações retóricas instituídas pelas necessidades de um mundo em mudança. A situação enfrentada pelo bispo de Hipona concerne a ensinar os fundamentos do cristianismo a uma audiência cuja alma pode não possuir a disposição para os receber. Sua resposta, particularmente em *A instrução dos catecúmenos*, reside na argumentação, na palavra, *lógos*. A exemplo dos sofistas, seu discurso emprega duas formas discursivas típicas da retórica, *decorum* e *kairos*.

Restou, porém, examinar outra forma discursiva da sofística, a *antilógica*, um modo de argumentar fundamentado no princípio de que, para todo argumento, há sempre um argumento contrário igualmente sustentável, podendo ser ambos pronunciados pelo mesmo orador, compondo um único “argumento complexo” (KERFERD, 1981, p. 145). O método da antilógica talvez seja “o aspecto mais característico do pensamento de todo o período sofista” (KERFERD, 1981, p. 147); sua formulação é a base da doutrina de Protágoras, para quem o homem é a medida de todas as coisas – o que põe a verdade na dependência do julgamento de cada indivíduo particular (KERFERD, 1981, p. 148-149).

Independentemente das interpretações dadas ao enunciado de Protágoras, o fato é que a antilógica instaura um modo de ver o mundo que implica uma conduta de permanente indagação, resultando em uma atitude cética paralisante, impeditiva da ação. Dewey, que assimilou o discurso antilógico em suas obras, encontrou uma solução para esse problema conhecida como *asserção garantida*: após examinar as concepções de variados interlocutores, é possível firmar uma tese com certo grau de certeza, de modo a

viabilizar a ação. Não se trata de enunciar verdades definitivas, mas de assegurar verdades provisórias baseadas nos consensos possíveis de se obter no estágio atual de nosso conhecimento.¹⁰

A argumentação antilógica, particularmente na versão deweyana, completa a proposição da pedagogia retórica, a distanciando radicalmente da afirmação de verdades absolutas e a definindo como busca constante pela verdade, ao assumir certezas razoáveis que possam guiar nossos valores e práticas sociais. Nas obras analisadas neste trabalho, não foi possível identificar essa forma argumentativa, pois todo o discurso de Agostinho é fundamentado em uma crença inquestionável: tanto em *O mestre* quanto em *A instrução dos catecúmenos*, não se questiona a existência do saber divino, considerado responsável pelo aprendizado e pela ordenação linear da história humana.

Sendo impossível argumentar contrariamente a essa crença, fica afastado o discurso antilógico, o que dificulta associar integralmente o bispo de Hipona ao princípio básico da pedagogia retórica. Esta conclusão não tem o propósito de inviabilizar novas investigações, nem o de negar o valor das reflexões de Agostinho para a referida pedagogia, mas incentivar o desenvolvimento de novas pesquisas que, tomando outras obras desse mesmo autor, ou mesmo aprofundando a análise das produções aqui examinadas, possam oferecer outras respostas à indagação aqui apresentada.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO. **A instrução dos catecúmenos**: teoria e prática da catequese. Petrópolis: Vozes, 1973.

AGOSTINHO. **De magistro**. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

AGOSTINHO. **A cidade de Deus**. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1991.

ARISTÓTELES. Analíticos anteriores. In: ARISTÓTELES. **Órganon**. Bauru: EDIPRO, 2005.

ARISTÓTELES. **Retórica**. Bauru: EDIPRO, 2011. p. 110-250.

¹⁰ Sobre a noção de verdade, em especial no pragmatismo deweyano, ver Dutra (2001), Dutra (2005) e Pappas (2008).

BIESECKER, Barbara A. Rethinking the rhetorical situation from within the thematic of *différance*. **Philosophy and Rhetoric**, v. 22, n. 2, p. 110-130, 1989.

BITZER, Lloyd. F. The rhetorical situation. **Philosophy and Rhetoric**, n. 1, p. 1-14, 1968.

BODEI, Remo. **A história tem um sentido?**. Bauru: EDUSC, 2001.

BRANQUINHO, João; MURCHO, Desidério; GOMES, Nelson Gonçalves. **Enciclopédia de termos lógico-filosóficos**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

BROWN, Peter. **Santo Agostinho**: uma biografia. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2017.

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

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

CRICK, Nathan. **Rhetoric and power**: the drama of classical Greek. Columbia: University of South Carolina, 2015b.

DALBOSCO, Cláudio Almir. A história como experiência formativa em Rousseau. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 69, p. 923-944, 2016.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. São Paulo: Nacional, 1959.

DUTRA, Luiz Henrique. **Verdade e investigação**: o problema da verdade na teoria do conhecimento. São Paulo: EPU, 2001.

DUTRA, Luiz Henrique. **Oposições filosóficas**: a epistemologia e suas polêmicas. Florianópolis: UFSC, 2005.

ECO, Umberto. **O nome da rosa**. Rio de Janeiro: Record, 1986.

ELIADE, Mircea. **O mito do eterno retorno**: arquétipos e repetição. Lisboa: Edições 70, 1985.

ERICSSON, Patricia Freitag. **Beyond the laments, beyond the boundaries**: communicating about composition. Tese (Doutorado) – Michigan Technological University, Michigan, 2003.

GILSON, Etienne. **A filosofia na Idade Média**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

HANSEN, João Adolfo. Instituição retórica, técnica retórica, discurso. **Matraga**, v. 20, n. 33, p. 11-46, 2013.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

KERFERD, George Briscoe. **The sophistic movement**. Cambridge: Cambridge University, 1981.

MARROU, Henri. **História da educação na antiguidade**. São Paulo: EPU, 1990.

MAZZOTTI, Tarso. A virada retórica. **Educação e Cultura Contemporânea**, v.4, n. 8, p. 77-104, 2007.

PAIVA, Hugo V. Introdução. In: AGOSTINHO. **A instrução dos catecúmenos**: teoria e prática da catequese. Petrópolis: Vozes, 1973. p. 7-20.

PAPPAS, Gregory F. **John Dewey's ethics**: democracy as experience. Bloomington: Indiana University, 2008.

PEREIRA, J. Dias. Nota biográfica sobre Santo Agostinho. In: AGOSTINHO. **A cidade de Deus**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1991, p. 9-83.

PEREIRA MELO, José Joaquim. Santo Agostinho e a educação como um fenômeno divino. **Educação e Filosofia**, v. 24, n. 48, p. 409-434, 2010.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PESSANHA, José Américo Motta. Santo Agostinho – vida e obra. In: AGOSTINHO. **Confissões**. De magistro. São Paulo: Nova Cultural, 1987. p. vi-xx.

POULAKOS, John. Toward a sophistic definition of rhetoric. **Philosophy & Rhetoric**, v. 16, n. 1, p. 35-48, 1983.

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

SCHIAPPA, Edward. Sophistic rhetoric: oasis or mirage?. **Rhetoric Review**, v.10, n. 1, p. 5-18, 1991.

SIPIORA, Phillip; BAUMLIN, James S. (Orgs). **Rhetoric and kairos**: essays in history, theory, and praxis. Albany: State of University New York, 2002.

SILVA, Marcos Roberto Leite. Sobre o papel do mestre e do ensino em Agostinho e Tomás de Aquino. In: PAGNI, P. A.; SILVA, D. J. (Org.). **Introdução à filosofia**

da educação: temas contemporâneos e história. São Paulo: Avercamp, 2007. p. 87-101.

SILVA, Tatiane. Paideia sofista: a retórica na formação do cidadão democrático. **Educação e Filosofia**, v. 30 (Especial), p. 191-212, 2016.

SILVA, Tatiane; CUNHA, Marcus Vinicius. Teoria e prática na formação clássica: o debate sofista. **Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social**, v. 3, n. 2, p. 69-77, 2015.

SOUZA, Mariana Rossetto; PEREIRA MELO, José Joaquim. **A educação em Santo Agostinho:** processo de interiorização na busca pelo conhecimento. In: Anais do IX Congresso Brasileiro de Educação e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Curitiba, 2009. p. 2456-2468.

VATZ, Richard E. The myth of the rhetorical situation. **Philosophy & Rhetoric**, v. 6, n. 3, p. 154-161, 1973.

Recebido em: 02/09/2018

Aprovado em: 19/10/2018

CADERNOS
C I M E A C