

Linguagem e educação na filosofia de Montaigne

Language and education in Montaigne's philosophy

Lenguaje y educación en la filosofía de Montaigne

Elvis Rezende Messias^I

Antônio Joaquim Severino^{II}

RESUMO

O ensaio vai ao pensamento de Montaigne, visando explicitar as exigências postas pela comunicação humana quando mediada pela linguagem. Destaca, assim, a relevância que Montaigne atribuía à linguagem e sua preocupação em escoimá-la dos vieses com que a via comprometida em sua época, o que lhe possibilitou formular críticas aos literatos de então. Mostra que Montaigne faz mais que simples análise formal da linguagem, inserindo-a numa ótica antropológica abrangente, já que ela não se encerra apenas na perspectiva mental, mas numa dinâmica relacional, de pessoa a pessoa, da pessoa ao mundo, da pessoa que, em relação, vai se fazendo, se formando, vai (sobre)vivendo, da vida humana que é toda feita de movimento e ação, tendo na comunicação sua mediação singular. O ensaio conclui ressaltando a atualidade da filosofia montaigniana, tal a impressionante antecipação que faz dos desafios que ainda se põem hoje no relacionamento entre pensamento, linguagem e educação.

Palavras-chave: Linguagem na Educação. Comunicação. Filosofia da Linguagem. Filosofia da Educação.

ABSTRACT

The essay aims, according to Montaigne, to explain the demands posed by human communication when mediated by language. It highlights the relevance that Montaigne attributed to language and the concern to rid it of the biases of his time, criticizing the literati of the time. Montaigne does more than a simple formal analysis of language, inserting it in a comprehensive anthropological perspective, since it does not end only in the mental perspective, but in a relational dynamic, from person to person, from person to the world, from the person who, in relationship, is made, formed, is surviving/living, of human life that is all made of movement and action, and has its singular mediation in communication. The essay concludes by highlighting the relevance of Montaignian philosophy, such as the impressive anticipation it makes of the challenges that still arise today in the relationship between thought, language and education.

Keywords: Language in Education. Communication. Philosophy of Language. Philosophy of Education.

^IInstituto Federal do Triângulo Mineiro, Patos de Minas, MG, Brasil. E-mail: elvismessias.prof@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-5395-1964>

^{II}Universidade Nove de Julho, São Paulo, SP, Brasil. E-mail: ajsev@uol.com.br  <https://orcid.org/0000-0002-7922-9021>

RESUMEN

El ensayo se adentra en el pensamiento de Montaigne, con el objetivo de explicitar las exigencias que plantea la comunicación humana cuando está mediada por el lenguaje. Destaca la relevancia que Montaigne atribuía al lenguaje y la preocupación por librarlo de los sesgos de su época, criticando a los literatos de la época. Montaigne hace más que un simple análisis formal del lenguaje, insertándolo en una perspectiva antropológica comprensiva, ya que no termina sólo en la perspectiva mental, sino en una dinámica relacional, de persona a persona, de persona a mundo, de persona a persona que, en relación, se hace, se forma, se (sobre)vive, de la vida humana que está toda hecha de movimiento y acción, y tiene su singular mediación en la comunicación. El ensayo concluye destacando la relevancia de la filosofía montaigniana, como la impresionante anticipación que hace de los desafíos que aún hoy se plantean en la relación entre pensamiento, lenguaje y educación.

Palabras clave: Lenguaje en la Educación. Comunicación. Filosofía del Lenguaje. Filosofía de la Educación.

INTRODUÇÃO¹

O filósofo Michel de Montaigne viveu entre os anos 1533 e 1592 em uma França permeada de conflitos e guerras de religião. Naquele contexto, a educação ganhava tons de pretensão humanística, desejando elevar o estudante à altura do espírito antropocêntrico, dos interesses econômico-políticos e das novas perspectivas científico-metodológicas. Como não poderia ser diferente, a questão da linguagem se impôs como problema a ser considerado com seriedade: qual a melhor linguagem para o homem cortês? Qual a linguagem do universo e o melhor recurso para entendê-la? Quais são os sinais de uma pessoa erudita? Como aprimorar as técnicas e as formas de um discurso, a fim de que ele seja convincente? Que garantia temos de que, quando falamos, o interlocutor compreende, de fato, aquilo que lhe dizemos? Não serão nossos problemas, em parte consideráveis, problemas de ordem comunicativa e, como tais, resolvíveis com soluções de objetividade e universalidade linguística? Por que não adotarmos uma linguagem padrão, ao menos para a ciência, a fim de evitarmos interpretações dúbias e mesmo controvérsias desnecessárias em nossas investigações?

Questões desse tipo marcaram o espírito humano, especialmente daqueles mais inclinados às reflexões filosófica e científica da realidade, no Renascimento e na Idade Moderna. Especialmente o cenário científico dos séculos XVI e XVII foi singularmente marcado pela chamada “questão do método”, do qual, tendo em vista o desejo de encontrar caminhos mais confiáveis para assegurar o conhecimento e as assertivas científicas, emanou uma importante “questão linguística”: procurar uma linguagem mais eficaz para a comunicação de ideias; buscar uma linguagem padrão que diminuísse o risco de duas infidelidades: 1. a infidelidade entre o pensamento e a linguagem do próprio sujeito linguístico, que, tantas vezes, não consegue expressar com exatidão linguística aquilo que está em sua cabeça em forma de ideias; 2. a infidelidade entre a ideia transmitida pela linguagem de quem a diz e aquilo que o interlocutor entende do que foi dito.

1 Utilizamos a edição dos *Ensaïos*, Livros I, II e III, da Martins Fontes, traduzido por Rosemary Costhek Abílio. As letras A, B e C entre colchetes designam as novas passagens que Montaigne foi acrescentando nos capítulos já publicados. São três “camadas” de texto: “A”, da primeira edição, em 1580; “B”, segunda edição, em 1588; e “C”, edição póstuma de 1595, segundo o manuscrito de Bordeaux. Nas referências, os números romanos indicam os Livros dos Ensaïos, os arábicos, respectivamente, indicam o capítulo e a página.

Nesse sentido, aparentemente atento às intrigas comunicativas de seu tempo, especialmente inseridas nos embates teóricos e teológicos de católicos e huguenotes na França quinhentista, Montaigne possui uma afirmativa, ao mesmo tempo elucidativa do que foi dito acima e produtora de questões a serem aprofundadas, sobre essa problemática comunicativa que, de algum modo, também problematiza todo o processo educacional do homem de seu tempo: “Nunca dois homens julgaram da mesma forma sobre a mesma coisa, e é impossível ver duas opiniões exatamente iguais, não apenas em diversos homens mas no mesmo homem em diversas horas” (III, 13, 426). Resguardadas todas as questões psicanalíticas que dessa afirmativa possam ser levantadas, e que não é objetivo deste texto tratar, a provocação linguística é evidente. O problema é externo e interno, social e pessoal; expõe dificuldades marcadamente antropológicas, dificuldades de percepção não somente das diferenças existentes das pessoas entre si, mas das diferenças existentes em nós mesmos, das dificuldades de percepção do quanto podemos ser, por vezes, diferentes de nós mesmos; do quanto podemos não ter clareza de nossas próprias convicções acerca de algo. A questão da linguagem e a questão educacional se entrelaçam na perspectiva da formação humana, formação essa que é intrinsecamente processual e relacional.

As provocações montaignianas nos colocam diante de um impasse existencial marcadamente autodialético: muitas vezes somos estranhos a nós mesmos. Tantas vezes aquilo que escrevemos, e que parece muito claro a nós mesmos quando escrevemos, pode se tornar profundamente confuso e/ou estranho a nós em outra situação. Ora, em todas as vezes que comunicamos algo por meio de algum recurso linguístico acompanha tal comunicação linguística toda uma carga de emoções, sensações, enfim, de experiências internas e subjetivas que, não raramente, a linguagem não dá conta de transmitir por completo o que se quer comunicar. Como acena, heraclitianamente, a citação de Montaigne acima, o próprio ser humano não é o mesmo em dois momentos diversos.

Montaigne parece nos ajudar a compreender que a linguagem não é só uma questão de raciocínio, de entrelaçamento e/ou de (in)fidelidade entre o pensamento e a linguagem, entre a coisa pensada e a coisa dita, nem mesmo sobre o quanto o comunicar molda nosso pensar. Na verdade, a questão da linguagem não se encerra apenas na perspectiva mental, mas se insere numa dinâmica marcadamente relacional, de pessoa a pessoa, da pessoa ao mundo, da pessoa que na relacionabilidade vai se fazendo, se formando, vai (sobre)vivendo, dessa vida humana cujo *ser* é “[C] movimento e ação” (II, 8, 83)... É a formação que, enquanto processo e fim, se dá na relação. E esta, por sua vez, tem na comunicação o seu instrumento singular.

Desse modo, conforme a senda montaigniana, o saber buscado pela filosofia está intimamente vinculado ao saber-viver, e o saber-viver, por sua vez, passa diretamente pelo saber desfrutar lealmente do próprio ser. Ora, se não conseguimos transportar, lealmente, o saber que está em nossa mente para a sola dos pés, ou seja, transformá-lo em sabedoria concreta de vida, ele é, consideravelmente, inútil. Por conseguinte, desfrutar lealmente do próprio ser implica, inevitavelmente, reconhecer as limitações que nos caracterizam. Não se desfruta de modo leal do próprio ser fazendo dele uma imagem menos ou mais elevada do que realmente é.

Impõe-se, daí, a urgência da empatia consigo mesmo, de colocar-se no seu próprio lugar, isto é, de reconhecer o *locus* atual de nosso ser em vir-a-ser, de nossa existência, na perspectiva do autoconhecimento, do autoquestionamento, do fazer de nossas cotidianidades objetos urgentes de reflexão dedicada e aprofundada. Há quem se canonize, há quem se satanize; ambos equívocos a serem evitados, segundo a perspectiva de Montaigne, posto que reconhecer nossas limitações não significa nos encerrarmos nelas, mas a possibilidade de criarmos campo, coragem, ânimo, disposição de espírito para, talvez, superá-las. Entretanto, na medida em que não as reconhecemos, elas acabam incorporadas em nossa existência como uma espécie de falsa condição ontológica. É fundamental, portanto, reconhecer uma limitação como “limitação”, pois isso pode criar condições

para despendermos todo recurso necessário para superá-la. Por isso tal realidade foi anteriormente descrita como uma perspectiva autodialética — reconhecer que nós não somos, definitivamente, as nossas limitações e erros — e isso também vale, de certo modo, no que se refere às nossas potencialidades e positivities.

Montaigne, ao denotar o aspecto limitado do ser humano, não parece querer nos encerrar na dimensão ínfima e negativa da ideia de limitação, como se quisesse perpetuar certo estado de desolação, mas deseja encaminhar a reflexão para a necessidade da autocrítica e, por consequência, da crítica à realidade circundante, afrontando diretamente atitudes tirânicas que insistem em submeter a existência alheia a critérios comunicativos e interpretativos do mundo que também lhe são alheios. Nossas limitações refletem certa fraternidade sistêmica e antropológica, de tal modo que não somente nós, individualmente, temos dificuldades linguísticas, de comunicação de ideias e de interpretação dos fenômenos, mas a humanidade toda, como um apanágio.

Ora, é importante lembrar que Montaigne viveu em um contexto de guerras de religião na França, em que católicos e protestantes estavam se matando em nome de suas visões particularizadas acerca de Deus (ou das teologias). Ou seja, o filósofo estava, de certo modo, diante de um problema de “leitura”, de um problema de “linguagem”, de um problema de “pintura” de mundo² e, também, de um “problema educacional”, porque, naquele mesmo contexto, a esperança de solução estava especialmente depositada na dinâmica educativa do “retorno aos clássicos” com todo o seu “ideal de erudição”. E Montaigne considerava isso uma falsa solução, uma leitura equivocada: “Nenhuma qualidade pessoal causará orgulho a quem simultaneamente levar em conta tantas outras características imperfeitas e fracas que existem em si, e, ao cabo, a nulidade da condição humana” (II, 6, 73). Uma aguda consciência da contingência e finitude que marcam intrinsecamente nossa existência real.

O ideal de erudição linguística, na perspectiva tal e qual Montaigne a testemunhou, parece não ter dado conta de produzir nada além do que, no máximo, repetidores de máximas alheias, perpetuando certas linguagens e cosmovisões de considerada caducidade. As críticas montaignianas a essa situação, ao mesmo tempo problemática do ponto de vista linguístico e educacional, foram intensas e férteis, e delas surgiram fortes imagens metafóricas dignas de consideração.

Pelo que está posto acima, podemos avaliar a grande antecipação e a significativa contribuição do pensamento de Montaigne para a discussão atual, em seus esforços de compreensão do papel da linguagem na comunicação humana. No seu modo ensaístico de escrever, expõe, com clareza e crítica incisiva e muita perspicácia, as limitações decorrentes do uso inadequado da mediação linguística nas diferentes esferas da cultura humana. Daí então a relevância da retomada de seus escritos e do estabelecimento de um diálogo criativo e intercultural com seu pensamento, diálogo a ser conduzido sem fascínio alienante, com um efetivo intercâmbio de ideias. Certamente, isto muito nos ajudará para um melhor equacionamento da nossa tarefa educativa nos dias de hoje.

METÁFORAS MONTAIGNIANAS QUANTO À CRÍTICA PEDAGÓGICA E LINGUÍSTICA³

Montaigne foi um pensador que fez constante uso de ilustrações do dia a dia em suas reflexões, recorrendo a coisas simples para exemplificar suas ideias. Tal recurso, além de ser sinal claro de sua crítica ao “eruditismo palavresco”, que, não raramente, pode “muito falar, mas pouco dizer”, também manifestava o forte desejo que tinha de se fazer entender de modo objetivo e de promover a

2 Montaigne, no início dos *Ensaio*s, chama a atenção ao fato de sua obra ser realizada com fins domésticos, isto é, com objetivo autoanalítico, com o qual deseja, sobretudo, “pintar” a si mesmo (I, Ao leitor, 3). Ao questionar os problemas da humanidade, o filósofo os percebeu nele mesmo — a questão da empatia consigo mesmo.

3 A presente seção traz e complementa excertos da dissertação (mestrado) *A educação na perspectiva da filosofia cética de Michel de Montaigne*, ICHL/UNIFAL-MG (Messias, 2016).

curiosidade e a criticidade de seu interlocutor. Suas preocupações eram ético-educacionais, visando sempre à possibilidade de formação de um sujeito que fosse mais inteligente e honesto do que sábio (I, 26, 224). Seu incômodo com a educação eruditista era evidente. Perguntava-se Montaigne:

[A] [...] ainda estou incerto sobre como é possível advir que uma alma rica do conhecimento de tantas coisas não se torne assim mais viva e mais alerta, e que um espírito grosseiro e vulgar possa abrigar em si, sem se corrigir, as reflexões e as opiniões dos mais excelentes espíritos que o mundo comportou. (I, 25, 199-200)⁴

Vejamos algumas de suas ricas metáforas, várias já muito conhecidas e discutidas, deixando-nos interpelar por suas fortes críticas à questão educacional e linguística de seu tempo.

METÁFORA DO BRASEIRO

“[A] [...] Parecemos exatamente alguém que, precisando de fogo, fosse pedi-lo em casa do vizinho e, encontrando um belo e grande, lá ficasse a se aquecer, sem mais lembrar-se de levar um pouco para sua própria casa” (I, 25, 205).

A metáfora do braseiro (ou do lume ou do fogo) nos ajuda a entender que, ainda que sejam imensamente ricas as contribuições que recebemos dos clássicos, pouco enriquecimento próprio elas podem trazer se forem apropriadas conforme o modo dos eruditos; ainda que haja uma luz irradiante no saber dos antigos, ela de pouco serve para quem a ela se aporta sem que desenvolva em si e por si mesmo a sua própria luz. “[A] Atentamos para as opiniões e o saber dos outros, e isso é tudo. É preciso fazê-los nossos” (I, 25, 205).

O mero vislumbrar das ideias antigas, sem a sua devida apreciação intelectual, ofusca a luz própria do “aluno”, não desperta nem alimenta a chama da curiosidade criativa, não instiga à investigação de si mesmo e nem à investigação por si mesmo da realidade circundante. Ao que acrescenta Montaigne: precisamos aprender muito mais a julgar os fatos históricos do que simplesmente tomar nota sobre eles ou registrá-los (I, 26, 234).

METÁFORA DAS ANDADEIRAS

“[B] Tanto nos submeteram às cordas que já não temos livres os passos. Nosso vigor e nossa liberdade estão extintos. [C] *‘Nunquam tutelae suae fiunt’*” (I, 26, 226).⁵ Ou: “Tanto nos oprimiram com as andadeiras que já não temos movimentos livres. Vigor e liberdade extinguiram-se em nós: ‘nunca se dirigem por si próprios’” (Montaigne, 1987, p. 77).

A metáfora das andadeiras muito se relaciona com a metáfora do lume. Assim como nada deve ser acriticamente repetido nem colocado na cabeça dos outros “[A] por simples autoridade e confiança” (I, 26, 226), a fim de que tenham condições de dar à luz suas ideias pessoais, disso também se infere a necessidade de criar condições para que tenhamos movimentos livres em nossas compreensões da realidade e dela formemos nossos ajuizamentos. Ora, o auxílio de um andador é importante, tal como o auxílio dos clássicos ao longo de nossa jornada formativa (educacional e linguístico-comunicativa), mas não para quem possui o pleno vigor de suas próprias pernas, o pleno vigor de seu próprio raciocínio. Reconhecer que o outro possui luz própria também exige, metaforicamente falando, reconhecer capacidade que esse outro tem de movimentar-se livremente em seu pensamento.

Mesmo com todo o seu realismo contextual, filosófico e antropológico marcadamente crítico, Montaigne acredita no ser humano. Ou, para quem prefira ver na sua crítica certo pessimismo

⁴ Essa é a questão preliminar do ensaio intitulado *Do pedantismo* (I, 25).

⁵ A nota 23 da citação fala de “andadeiras” em referência às “cordas”, sustento de crianças que começam a andar.

antropológico e entende que ele em nada acredita na capacidade humana, ainda assim é possível compreender isso propositivamente. Isso porque, se das pessoas ele desconfia tão intensamente, então também não vê motivos para que alguém arrogue a si o direito de tutelar outra pessoa: “[A] O homem é capaz de todas as coisas, assim como de nenhuma” (II, 12, 342). Seja qual for, entretanto, a resposta para isso, vale a máxima de Sêneca adotada por Montaigne: “[C] *sibi quisque se vindicet*” (I, 26, 226).⁶

METÁFORA DAS ABELHAS

“[A] As abelhas sugam das flores aqui e ali, mas depois fazem o mel, que é todo delas: já não é tomilho nem manjerona” (I, 26, 227).

Mais uma vez, o problema não é ter acesso às máximas dos clássicos. Aliás, os saberes antigos são fundamentais, e Montaigne mesmo os conhecia com exímio domínio. Bastante relacionada à metáfora anterior, a metáfora das abelhas reforça de modo singular a importância que o filósofo francês dá à necessidade de que o interlocutor (o estudante, no caso) tenha condições de lidar de modo *independente* com o saber que “extraí” dos outros, podendo, com base neles, produzir um “mel” que lhe é próprio.

Ora, nosso juízo não deve ficar cativo do que liba dos clássicos e dos nossos mestres, e isso por dois motivos especiais:

- *Um motivo cético e linguístico*: não temos garantias de que as interpretações que são feitas dos clássicos são fiéis ao que eles realmente quiseram dizer, além de que, mesmo que interpretemos corretamente o que eles disseram, precisamos ter ciência de que suas reflexões foram filhas de suas épocas e, desse modo, podem apresentar luzes e/ou matéria-prima para pensarmos o nosso próprio tempo, mas o que se é construído por meio da matéria-prima é sempre algo diferente da matriz;
- *Um motivo ético e educacional*: o juízo acerca do que as pessoas produziram historicamente permite-nos admirar os feitos de grandes seres, mas também nos coloca em contato com a possibilidade de também fazermos alguma coisa para o nosso mundo e, acima de tudo, por nós mesmos, a fim de que sejamos mais preparados para enfrentar o desafio da vida.

[A] [...] as peças emprestadas de outrem ele [o aluno] 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. [C] Que ele cale sobre tudo de que se valeu e mostre apenas o que fez disso. Os que pilham, os que tomam emprestado fazem exibição de suas construções, de suas compras, não do que tiram dos outros. [...] O proveito de nosso estudo está em com ele nos termos tornado melhores e mais sensatos. (I, 26, 227)

Desse modo, não permitir que uma mente se relacione criticamente com o suposto saber que recebe seria reduzir o sentido das coisas a uma única perspectiva interpretativa, minando aquilo que a razão humana pode ter de melhor: a capacidade de refletir e de julgar com criticidade e autonomia os fenômenos que nos circundam.

METÁFORA DA DIGESTÃO

“[A] [...] De que nos servirá ter a pança cheia de comida, se ela não for digerida? se não se transformar dentro de nós? se não nos fizer crescer e fortalecer?” (I, 25, 205).

⁶ “Cada um governe a si mesmo” (tradução nossa).

Remetendo-nos às metáforas anteriores, especialmente à das abelhas, notemos que na metáfora da digestão a crítica não se volta tanto ao conteúdo tratado, mas à falta de instrumentais para que o estudante possa lidar criticamente com os dados cognitivos que acolhe e “nutrir-se” deles. Dos conhecimentos que temos disponíveis ao nosso alcance não basta nos enchermos nem que deles nos inchemos. É preciso digerir o que acessamos. Aliás, é preciso mesmo de critérios críticos para deliberarmos bem sobre o que devemos realmente acessar, é necessário examiná-los acuradamente, não dar assentimento imediato a nada.

A perspectiva que permanece forte nessa metáfora é a de uma pedagogia dubitativa, cética, examinadora, daquele horizonte que vislumbra uma educação que deve possibilitar aos estudantes a oportunidade de passagem da passividade à atividade consciente, que ensaia autonomamente a própria vida, com importantes elementos para se pensar não só a formação dos discentes, mas especialmente a formação de professores na dinâmica de uma íntima relação entre docência, discência e decência (Messias, 2021).

METÁFORA DOS PÁSSAROS

[A] Assim como às vezes as aves vão em busca do grão e o trazem no bico sem o experimentar, para dar o bocado a seus filhotes, assim nossos pedagogos vão catando a ciência nos livros e mal a acomodam na beira dos lábios, para simplesmente vomitá-la e lançá-la ao vento. (I, 25, 203)

Com esta metáfora, manifesta-se uma forte crítica de Montaigne ao estilo pedagógico dos mestres de seu tempo, àquilo que se pode chamar de “o perfil do homem pedante” (Tournon, 2004, p. 88). Naquele contexto, valorizavam-se aqueles que manifestavam domínio [exterior] das máximas e dos estilos dos clássicos. Entretanto, segundo notava e criticava o filósofo francês, muitos deles traziam consigo certo conhecimento teórico que atuava apenas como forma de guarnição da memória, pronto para ser citado, e tão somente isso, sem serem capazes de refletir de modo livre e crítico sobre tal conhecimento: falta de consciência de si mesmos, desconhecendo o que os outros entendiam sobre o que eles falavam e o que eles mesmos pensavam — se é que pensavam — sobre o que repassavam.

A crítica montaigniana nessa metáfora era especialmente dirigida aos mestres de seu tempo, ou seja, aos professores/preceptores; mas ela também se direciona, de modo mais geral, ao contexto que valorizava certo modelo de formação educacional e de eloquência permeado de belas formas, deixando “o entendimento [C] e a consciência [A] vazios” (I, 25, 203). O grande problema se situa no fato de que muitos, embora tenham a cabeça repleta de técnicas, não possuem verdadeira experimentação dos conteúdos e significados das máximas que repetem, faltando frequência dialética do próprio pensamento e potencializando o risco de perpetuação do erro, em um ciclo repetitivo que se vai transmitindo de geração em geração, impedindo a sabedoria verdadeira. O próprio Montaigne o afirma: “[A] [...] o que é pior, seus alunos e seus filhotes também não se nutrem nem se alimentam dela; ao contrário, ela passa de mão em mão, com a única finalidade de ser exibida” (I, 25, 204). Um ciclo formativo vicioso.

METÁFORA DOS PAPAGAIOS

Em perspectiva bem aproximada da metáfora dos pássaros, aparece também a metáfora dos papagaios, marcadamente crítica ao recurso excessivo às autoridades, aos “clássicos”. Assevera Montaigne: “[A] Sabemos dizer: ‘Cícero diz assim’; ‘eis as regras de Platão’; ‘são as palavras de Aristóteles’. Mas e nós, o que dizemos nós mesmos? o que pensamos? o que fazemos? Um papagaio falaria igualmente bem” (I, 25, 204).

Ora, que vantagem real há em saber inúmeras citações e certo estilo discursivo se faltarem o raciocínio e o juízo críticos sobre eles? E que vantagem há em saber essas máximas, se não conseguimos fazer a passagem do saber adquirido da mente para a sola dos pés, conforme expressão que já utilizamos anteriormente? Ora, por mais que seja admirável ver um papagaio com sua capacidade de repetir de modo quase idêntico os fonemas que ouve, a sua inabilidade de refletir sobre o som que produz não tem nada para admirar; podemos até ver certo simulacro de humanidade no papagaio quando ele repete algumas palavras que ouve, mas isto seguirá sendo apenas um simulacro.

Também o ser humano que pouco desenvolve sua capacidade racional e reflexiva está, de algum modo, distanciado de parte de sua própria humanidade, faltando-lhe a posse de si mesmo, alienando-se. Apenas repetir o que outros já disseram, por mais eloquente que seja tal repetição do ponto de vista da forma, não nos torna os seres críticos e racionais que temos o potencial de ser. Ora, sobre o que os outros já disseram, o que temos nós mesmos a dizer? Sobre o que os outros disseram, o que tivemos condições de compreender? Apoiados no que os outros disseram, o que somos capazes de dizer que eles mesmos não disseram? Por fim, que conquista é mais importante que a conquista de si? Segundo Montaigne, nada é mais importante que saber pertencer-nos (I, 39).

Destaca-se, desse modo, o papel humanizador do conhecimento na perspectiva da crítica montaigniana, que vai muito além de ser mero instrumento de repetição acrítica de falas e saberes alheios. “Apreciador de vidas, Montaigne então se pôs a escrever a sua” (Compagnon, 2014, p. 148). E que, de si, cada um seja o próprio autor, e não apenas mero repetidor acrítico de referenciais externos — afinal, não somos “papagaios”.

METÁFORA DO ESTRAGO

[C] Estes mestres, como diz Platão dos sofistas, seus irmãos, são entre todos os homens os que prometem ser mais úteis aos homens, e entre todos os homens os únicos que não somente não melhoram o que lhes é confiado, como faz um carpinteiro e um pedreiro, mas o pioram e se fazem pagar por tê-lo piorado. (I, 25, 207)⁷

A crítica de Montaigne aqui é extremamente contundente e voltada à comunicabilidade educacional. Linguagem e educação se relacionam claramente. O filósofo não mede palavras: além de o estudante não ser melhorado, ele ainda é estragado, piorado.

Esse “estrago” (pioramento) é exemplo claro do fato de que a educação do seu tempo, tida como “humanista”, estava muito mais a serviço do aprimoramento da dissimulação e do mascaramento da natureza humana do que propriamente a serviço do efetivo melhoramento do humano. Em sentido social mais abrangente, aliás, temos visto sendo constantemente fortalecidas orientações ideológicas que mais impõem certo tipo de ensino para a obediência do que para o pensar crítico, que mais reproduz ideias, por vezes reacionárias, do que oportuniza espaços para que sejam construídas dialética e criticamente novas e consistentes ideias que promovam, concretamente, a dignidade integral do ser humano, tão cara ao verdadeiro humanismo: “[A] O que se instrui não é uma alma, não é um corpo: é um homem; não se deve separá-lo em dois” (I, 26, 247).

As referências adotadas naquela época, segundo a leitura montaigniana, não se apresentavam nada seguras. Se o pessimismo antropológico da Idade Média gerou estragos no comportamento do ser humano, o humanismo do Renascimento parece não ter dado conta de consertá-lo, contribuindo, talvez, para piorá-lo. Vemos um Montaigne com profundo desprezo por aqueles que lidam com o conhecimento como varejistas, como se fossem genuínos consertadores da humanidade.

7 Na tradução da Editora Abril Cultural (Montaigne, 1987, p. 72): “a estragam e ainda cobram por tê-la estragado”.

Por conta de todas essas situações linguísticas e educacionais, Montaigne não poupou críticas às estruturas de ensino de sua época, pois elas possuíam uma responsabilidade singular na perpetuação de um *status* alienante, de uma realidade dissimuladora do verdadeiro espírito crítico e impedidora de uma comunicabilidade de fato racionalizada entre as pessoas. Além disso, tais estruturas de ensino, aparentemente nada compromissadas com um estilo educacional de fato humanizador, também davam raríssimos sinais de que poderiam sair desse estado de superficialidade e chafurda, uma vez que demonstravam certo contentamento e um paliativismo linguístico. A isso, a crítica de Montaigne afirma: “[A] [...] não basta que nossa educação não nos estrague; é preciso que nos mude para melhor” (I, 25, 209).

METÁFORA DA CABEÇA

“[A] [...] pretendendo obter delas [das letras] antes um homem inteligente do que um homem sábio, gostaria que se tivesse o cuidado de escolher-lhe um preceptor que antes tivesse a cabeça bem-feita do que bem cheia...” (I, 26, 224).

Essa talvez seja a metáfora pedagógica mais célebre de Montaigne: “mais vale uma cabeça bem-feita que uma cabeça bem cheia”. Temos aí uma profunda exigência ética para se pensar a docência e, especialmente, a educação entendida como formação humana integral. Está em jogo a necessidade de pensar a constituição de um sujeito não só cheio de informações, mas em constante e honesta autoformação.

O pensador Edgar Morin (2021) tem uma obra justamente com esse nome, *A cabeça bem-feita*, e nela devota a Montaigne a formulação da primeira finalidade do ensino: formar a cabeça bem-feita, e faz um paralelo explicativo:

O significado de “uma cabeça bem cheia” é óbvio: é uma cabeça onde o saber é acumulado, empilhado, e não dispõe de um princípio de seleção e organização que lhe dê sentido. “Uma cabeça bem-feita” significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de:

- uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas;
- princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido. (Morin, 2021, p. 21)

Nesse sentido, importa considerar as aptidões mais comuns e ativas das pessoas, como a curiosidade, que, segundo Morin (2021, p. 22), “muito frequentemente, é aniquilada pela instrução”, a fim de que o desenvolvimento das aptidões gerais da mente seja facilitador de um melhor desenvolvimento de aptidões específicas. A perspectiva cética aparece claramente aqui na medida em isso pressupõe a necessidade “de instigar a aptidão interrogativa e orientá-la para os problemas fundamentais de nossa própria condição e de nossa época” (Morin, 2021, p. 22), num exercício intimamente ligado à dúvida, ao autoconhecimento e ao conhecimento do entorno.

Como se vê, isso se dá mais na perspectiva de uma nova maneira que de um novo currículo (Theobaldo, 2008), mais como um estilo do que como um programa (Morin, 2021), intimamente voltado ao saber viver cotidiano, baseado em um uso consciente daquilo que aprendemos, indo além da mera aquisição de um saber livresco-escolar-acadêmico (Messias, 2016). Ciente de que a razão é comum a todas as pessoas, Montaigne (I, 26, 226-227) afirma claramente que o que de fato está em jogo não é simplesmente “aprender os preceitos” dos clássicos e filósofos, “e sim de lhes entender o espírito, os seus humores”.

Nessa metáfora, enfim, evidencia-se que, para Montaigne, a cabeça humana não é um mero receptáculo de coisas externas, mas, sobretudo, é uma grande fonte de produção de sentidos, de saberes, de interpretações, fantasias etc. Ela não deve ser orientada ao recebimento de algum tipo

de preenchimento passivo (Messias, 2016) e bancário (Freire, 2020), mas deve ser estimulada ao exercício do pensamento, encorajada a vivenciar o ajuizamento crítico, contextual, e instigada a expandir horizontes hermenêuticos. Assim,

[...] o conhecimento dos clássicos é apenas orientador, e não modelo irrenunciável e alienante de conduta, “que sirva de ornamento, mas não de fundamento”. O aluno deverá, ele mesmo, aprender a fazer-se e a guiar-se dentro de uma história cultural viva que também é construída continuamente, da qual ele faz parte como sujeito ativo. (Messias, 2016, p. 57)

UMALINGUAGEMEMPERSPECTIVACÉTICANAFILOSOFIADAEDUCAÇÃOMONTAIGNIANA

Tendo em vista as discussões contextuais às quais as metáforas acima nos encaminham, parece claro que o problema não é se “apoiar nos ombros dos gigantes”; o problema é não descer deles e enxergar o mundo só pelo viés desses “ombros”. Ou seja, o problema não é o acesso aos clássicos, mas sim o modelo de acesso a eles que não leva o interlocutor a pensar autonomamente apoiado neles.

Essa questão educacional era também um problema tipicamente de linguagem, uma vez que o ideal de “homem sábio” era o ideal do “homem erudito”, do “eloquente”, dos mestres da oratória da antiguidade greco-romana. Em síntese, naquele contexto de hipervalorização dos “clássicos”, decorar máximas era um marcante escopo formativo e a erudição era distintivo de honra e mérito, pouco importando se as coisas que eram ditas realmente importavam nem se elas já estavam sendo ditas, embora não rebuscadamente, pela sabedoria popular.⁸

Manifesta-se, então, em Montaigne, mormente por meio de sua filosofia da educação, uma perspectiva cética da linguagem, em dois pontos pelo menos:

- Era comum naquele contexto a ideia de que assertivas equivocadas ou confusas são decorrentes do mau uso da linguagem, imperando com frequência entre os eruditos de seu tempo uma preocupação em resolver esses equívocos linguísticos por meio de uma saída meramente estilística. Montaigne, entretanto, parece perceber que, em nome dessa suposta “cura” dos equívocos linguísticos pelo uso estilizado da linguagem, o ser humano está sendo afundado em uma falta de autonomia no uso de seu próprio pensamento, e isso se transforma em vício idealista, ou seja, em um ideal [viciado] de homem com tendência tirânica de controlar o pensamento e a vida alheios, posto que nunca considera a linguagem do mais simples uma “linguagem adequada”;
- Na perspectiva montaigniana, então, equívocos linguísticos são reflexos das fraquezas humanas, de tal modo que se torna indispensável o conhecimento de nossa própria condição, especialmente para não cairmos no erro de nos submetermos acriticamente a figuras que são tão fracas quanto qualquer outra pessoa, mas que insistem em arrogar para si mesmas o poder e o direito de nos “educarem”, mesmo não dando conta de interpretarem por si mesmas as máximas dos clássicos que regurgitam. E exorta, lucidamente, Montaigne (I, 26, 222): “[A] Não tenho autoridade para ser acreditado, nem o desejo, sentindo-me demasiadamente mal instruído para instruir os outros”; “[A] [...] e mesmo o reconhecimento da ignorância é uma das mais belas e mais seguras provas de discernimento que vejo” (II, 10, 116).

⁸ “[...] um dos recursos mais utilizados nesta luta cultural [era] a imposição linguística e a exibição sofisticada da eloquência e da retórica: ‘falar bem e rebuscadamente’, apoiando-se no conhecimento dos grandes homens da história, fazendo uso estilístico da mais sofisticada filosofia, frequentemente para dizer com outras palavras o que quase sempre a sabedoria popular e o senso comum já disseram” (Messias, 2016, p. 107).

Daí, então, que Montaigne chega a afirmar, talvez naquele que seja o seu maior ensaio cético, a *Apologia de Raymond Sebond* (II, 12, 291), que “[A] Nosso falar tem suas fraquezas e seus defeitos, como todo o restante”, de tal modo que as causas das desordens que há no mundo são, em grande maioria, de ordem gramatical. O desconhecimento de nós mesmos que nos leva a dar muito crédito ao que dizemos — ou ao que nos convenceram a dizer repetidamente — desponta como um produtor considerável de embates linguísticos. A título de exemplo, basta que nos lembremos, mais uma vez, dos católicos e huguenotes que se mataram nas guerras de religião por causa de suas pretensas teologias, ou seja, por causa de seus discursos acerca da revelação divina, que, na verdade, são reflexos da dificuldade humana de fazer com que a linguagem, a justaposição dos termos, as palavras elucidem de modo fiel e leal aquilo que se passa na cabeça daquele que discursa.

Há, então, na perspectiva de Montaigne, alguma saída para isso? É importante considerar o próprio estilo filosofante do autor para abstrairmos respostas. As reflexões feitas nestas páginas sobre os posicionamentos montaignianos já são pistas que atuam como saídas. Ora, Montaigne não é desses que gostam de dar respostas prontas aos seus leitores. Há uma pista educacional e linguística fundamental no próprio estilo de reflexão (cético, examinador, aberto, autocrítico) e de escrita de Montaigne. A obra escrita por ele recebeu o nome de *Ensaaios*. O ensaio se nos apresenta como nova maneira linguística, com desejáveis implicações educativas. O que pensa o ser humano quando se permite pensar sem amarras?

O ENSAIO COMO NOVA MANEIRA LINGUÍSTICA E EDUCACIONAL

Michel de Montaigne é amplamente considerado como uma espécie de “pai” do gênero ensaístico.⁹ No pensador francês, o *ensaio* é um pouco tentativa, um pouco coragem no exercício do julgamento das coisas, um “colocar à prova” e também uma experiência de si (Azar Filho, 2009), sempre em tom aberto e investigativo... Nessa movimentação do pensamento e da própria existência, não há conclusões definitivas e absolutas, não se suspende definitivamente o juízo, mas suspende-se o juízo definitivo, sem pressa de chegar ao concluído com o qual consentir.

Uma linguagem e uma educação ensaísticas oferecem oportunidades reticentes... A abertura permanece. Há algo de revolucionário nisso, e marcadamente crítico aos intentos de uma formação que atrela as pessoas a uma única epistemologia. Isso insere a própria linguagem e a educação em uma dinâmica antidogmática, cética, contracolonial e intercultural: “[...] *una tradición de formación humana que Montaigne revivificó sobre el conocimiento de sí a partir del análisis de la propia vida y de los acontecimientos cercanos*” (Olaso, 2022, p. 255).

A experiência ensaística, como nova maneira de filosofar, de se comunicar e de educar, em Montaigne, pressupõe exercício de desapego a “autoridades do saber”, não fecha questões. O pensamento permanece em estado de rascunho, chama ao exercício de pensar sem amarras e repetições tradicionais, abre caminhos para ouvir novas vozes, linguagens outras, para descobrir formas diferentes de ler e interpretar o mundo, para questionar as próprias visões, para considerar outros costumes e hábitos no âmbito da multiplicidade cultural, interagindo respeitosamente com eles, superando o bairrismo de nossa própria cosmovisão.

No que tange à questão comunicativa, a dinâmica do ensaio rompe com uma linguagem que apenas transmite máximas inquestionáveis e as trabalha para fazer obra própria, comunicando vida e gerando uma relação horizontal entre sujeitos e do sujeito consigo mesmo. Como explica Olaso:

[...] *en la época de Montaigne se habían popularizado las glosas e colecciones o conjuntos de frases célebres de pensadores griegos e romanos. Estos saberes,*

⁹ Sobre isso, ver Tournon (2004). Ver também Auerbach (2012).

máximas, proverbios o historias condensan conocimientos y fundamentalmente demuestran su validez y verdate en la actualidad e interioridade de un sujeto de experiencia situado en una situación concreta, la cual los torna pertinentes, esto es, una enseñanza. (Olaso, 2022, p. 259)

A experiência do ensaio, em perspectiva montaigniana, se faz não como repetição do passado nem como mero encher a cabeça de ciência objetiva, mas especialmente de experiência, escrita e pintura de si. E isso se dá sim com o acesso ao que já se construiu antes de nós, na oportunidade de conhecer as grandes construções científicas elaboradas pelos seres humanos que nos antecederam na história, mas com base em uma dinamicidade formativa integral e que se pretende integradora, visando a um encontro com a vida como um todo, com tudo que se apresenta diante de nós. É um movimento formativo que nega formatações e que convida à autoformação. Olaso, uma vez mais, elucida o que dizemos:

[...] en los Ensayos el conocimiento es un proyecto vital: por ello es que se alcanza una sabiduría. [...] en realidade la escritura comienza como una antología comentada de pensamientos célebres de los autores que seleccionara Montaigne, quien efectuaba también aquellas conocidas colecciones como glosas. Esta antología se fue transformando al punto que el autor incluirá sus vivencias y escenas cotidianas, sus recuerdos, sensaciones y los pensamientos producidos por ellos, como ejemplares de estudio. [...] Los comentarios estallaron, las glosas rebasaron los límites de cada cita y paralelamente al comentario de lo leído, se extendió el comentario de la experiencia vivida, por uno mismo o por otros. (Olaso, 2022, p. 260-261)

O próprio Montaigne admite que manipula livremente as citações que utiliza, amoldando-as ao seu próprio pensamento, e não o contrário (I, 26, 256), para corroborar o que ele mesmo quer dizer (II, 10). Assim “o ensaísta reforça que o que importa é se o conhecimento que ele toma emprestado dos outros o auxilia a fazer obra própria, reforçando a liberdade e a vivacidade do seu próprio pensar” (Messias, 2016, p. 75, nota 58).

Desse modo, no que tange à questão formativa, a dinâmica do ensaio rompe com uma educação que perpetua modelos; a dinâmica ensaística *desensina* tolices arraigadas, chama à autoformação e convoca o sujeito a atentar-se para as palavras que tem o costume de usar no dia a dia, para os sentidos ocultos que elas carregam e para os condicionamentos epistemológicos que acarretam. Está em jogo aí a oportunidade de uma nova educação linguística e também de uma nova linguagem educacional, que faz do processo formativo um objeto de reflexão crítica do próprio formando, que deve ser sujeito da própria formação.

Nesse sentido, filosofia da linguagem e filosofia da educação se entrelaçam intimamente na ótica montaigniana, pois a dinâmica educacional não é apenas emissora de comunicados e de verdades alheias a serem atreladas à mente (Theobaldo, 2008), mas uma experiência verdadeiramente comunicativa. Isso se dá porque o estudante, ainda que deva assumir uma postura parcimoniosa e observadora (I, 26, 230-231), é marcadamente instigado a apreciar com criticidade e consciência os fatos, para muito além de somente registrá-los e guardá-los como guarnição externa na memória (I, 26, 233). A pessoa é sempre chamada ao estudo, independentemente de sua idade, chamada a vivenciar um exercício de ajuizamento próprio, de fazer obra própria com as flores alheias, como foi dito, a estabelecer diálogo reflexivo consigo mesmo, além do diálogo com os outros.

É uma formação que, em última instância, habitua o formando às dúvidas, a lidar com elas, a conviver com elas, mantendo o raciocínio aberto, a busca por novos saberes, pondo em movimento

também uma filosofia moral que convoca à humildade e uma epistemologia que seja ciência da ignorância. Montaigne considera isso fundamental: “[B] [...] se tivesse precisado educar crianças, tanto lhes teria posto nos lábios este modo de responder, [C] inquiridor, não resolutivo [...] [B] que elas teriam conservado aos sessenta anos o jeito de aprendizes, ao invés de aos dez anos fazerem papel de doutores, como fazem” (III, 11, 369).

Daí que a vivência educacional dialógica — e não monológica — latente na reflexão de Montaigne é especialmente amiga da conversa como recurso pedagógico. Em Montaigne, a conversação tem potenciais educacionais, especialmente aquela conversa sem cerimônias, mas igualmente respeitosa e responsável pela humanidade interlocutora.

Ora, a conversação é uma das experiências formativas do espírito, convocando nossa memória e reflexão sobre nossas próprias experiências, estudando a nós mesmos pela observação do alheio (III, 13). Coisas que se referem à sociabilidade entram na perspectiva da conversação — este não é um tema concernente somente às letras e aos “letrados”. Além disso, a conversa cética e eticamente orientada é geradora de matéria-prima para nosso próprio ajuizamento; é, de fato, formativa, pois permite testar e colocar à prova os próprios juízos, sendo ocasião singular de autoconhecimento e de afirmação de nossa subjetividade tão escapadiça.

Enfatiza Montaigne, ainda, que essa forma de conversa educativa pode acontecer com qualquer pessoa, aconselhando, até, que ela aconteça mesmo com pessoas e ambiências diversas, dada a importância que o filósofo francês dá ao conhecimento dos diversos costumes alheios, saindo do prisma reduzido dos próprios hábitos: “[A] para essa aprendizagem, tudo o que se apresenta a nossos olhos serve de livro eficiente [...]” (I, 26, 228). A própria educação é, então, tomada como “frequentação dialética” do mundo (Messias, 2021). Diz Montaigne: “[A] 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” (I, 26, 236).

Disso se destaca, inevitavelmente, a dinâmica do esquema cético da investigação da realidade.¹⁰ A *diaphonia* e a *equipolência* céticas são, especialmente, inseridas no domínio da linguagem, considerando-se que é sempre possível objetar um argumento contrário a outro, segundo a perspectiva cética montaigniana (II, 12). A dúvida, a duplicidade de opções com valores racionais similares, as situações de necessidade de suspensão do juízo para prosseguir o exame são situações corriqueiras em nossa vida. Então, por que impedir essa dinâmica em nossa experiência comunicativa e educacional? Mais uma vez: o que pensa o ser humano quando se permite pensar livremente? E como isso interferirá na sua linguagem? Novo pensamento, nova linguagem? Nova linguagem, novo pensamento? E tudo isso gerando nova postura de vida, novos hábitos morais e posturas investigativas? Um passo a mais na criticidade? E a educação, tem coragem de vivenciar isso? É Montaigne quem novamente nos provoca: “[A] Quem algum dia perguntou a seu discípulo o que lhe parece [B] da retórica e da gramática, [A] desta ou daquela frase de Cícero? [...] [C] Saber de cor não é saber...” (I, 26, 227-228).

¹⁰ Há uma espécie de esquema epistemológico no ceticismo que pode ser expresso em, pelo menos, cinco fases (Messias, 2016): investigação (*zétesis*), discrepância/discordância (*diaphonia*), equipolência (*isosthenia*), suspensão do juízo (*epokhé*) e imperturbabilidade da alma (*ataraxia*). Na busca pelo conhecimento da realidade, os céticos examinam e *investigam* minuciosamente os seus objetos de estudo e percebem que há muita *discrepância* argumentativa sobre eles (os objetos). Entretanto, embora os argumentos possam ser discrepantes, muitos acabam sendo equivalentes do ponto de vista argumentativo, caracterizando uma situação de *equipolência* entre eles (os argumentos). Sendo assim, o pesquisador se vê em uma situação difícil, não sabendo qual dos argumentos assumir como verdadeiro. Diante disso, orientam os céticos que seja feito o exercício da *suspensão do juízo*, isto é, a desobrigação de ter que dar assentimento definitivo a algum dos argumentos discrepantes e equipolentes, podendo-se, assim, prosseguir de modo *imperturbado* na busca pelo conhecimento mais confiável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No pensamento montaigniano é indispensável considerar que há uma intensa relação entre pensamento, educação, linguagem e caráter. Ou seja, o que está em jogo em todo processo, seja ele linguístico, seja ele educacional, cognitivo, moral etc., é a humanidade, é a perspectiva humanista do jogo. Ora, nossa linguagem, nossa maneira de agir, nossos projetos educacionais, nossa forma de pensar manifestam o próprio ser humano, manifestam, até mesmo, os condicionamentos histórico-contextuais de cada pessoa. A proposta de erudição como escopo formativo não é só um problema metodológico para Montaigne. É, antes, um problema comportamental, existencial, enfim, antropológico.

Diz Montaigne (I, 25, 203): “[A] Facilmente perguntamos: ‘Ele sabe grego ou latim? escreve em verso ou em prosa?’ Mas, se ele se tornou melhor ou mais ponderado, isso era o principal e é o que fica por último. Seria preciso perguntar quem sabe melhor, e não quem sabe mais”. Pouco importa se o sujeito fala ou não a norma culta da língua, se seu trabalho acadêmico está ou não conforme a metodologia típica daquele campo, mas se o seu estudo o tornou um ser humano melhor e comunica algo importante aos interlocutores. Na perspectiva do intelectualismo moral socrático, um sujeito bem formado, que conhece os fundamentos da realidade e possui ciência, se encaminha, por consequência, a uma vida virtuosa, distante dos vícios. Na perspectiva montaigniana, aproximadamente dois mil anos depois de Sócrates, ser um erudito, um conhecedor ou mesmo um cortês polido não era, necessariamente, sinônimo de ser virtuoso: “[A] Mesmo que pudéssemos ser eruditos com o saber de outrem, pelo menos sábios só podemos ser com nossa própria sabedoria. ‘Odeio o sábio que não é sábio por si mesmo’” (I, 25, 206). O sujeito saiu filósofo, teólogo, cientista, orador da formação que recebeu; mas saiu *mais* “gente”? Saiu um humano melhor? Saiu um sujeito mais avisado, atento às questões concretas da vida? Na filosofia de Montaigne, a indagação “o que sei eu” é inseparável daquela outra que pergunta “quem sou eu”.

Em síntese, para a ótica reflexiva montaigniana, há uma problemática antropológica, moral, epistemológica e educacional envolta na problemática linguística, importando muito mais que determinada pessoa seja virtuosa e honesta do que eloquente e letrada. Em uma expressão bastante honesta, Montaigne é também claro, pois a palavra deve respeitar o que se quer comunicar:

Quero que as coisas predominem, e que invadam de tal forma a imaginação de quem escuta que ele não tenha a menor lembrança das palavras. O falar que aprecio é um falar simples e natural, tanto no papel como na boca; um falar suculento e musculoso, breve e denso [C], não tanto delicado e bem arrumado como veemente e brusco: *Haec demun sapient dictio, quae ferit* [A expressão será boa se ferir], [A] antes difícil que tedioso, livre de afetação, desordenado, descosido e ousado: cada trecho forme seu corpo próprio, não pedantesco, não fradesco, não rabulesco [...] A eloquência traz prejuízo às coisas, quando nos desvia para si mesma. Assim como no trajar-se é pobreza de espírito querer distinguir-se por alguma característica particular e inusitada, da mesma forma na linguagem a busca de expressões novas e de palavras pouco conhecidas provém de uma ambição pueril e pedantesca. Possa eu servir-me apenas das que servem aos mercados de Paris! [...] Toda uma multidão adota incontinenti a imitação do falar, por sua facilidade; a imitação do julgar, do imaginar não é assim tão fácil. A maior parte dos leitores, por terem encontrado uma roupa igual, acreditam erroneamente possuir um corpo igual. (I, 26, 256-258)

Na prática, é preciso atenção, pois os discursos que se pretendem legítimos arrogam a si a prerrogativa de saírem do senso comum para, posteriormente, tornarem-se o discurso comum e delinearem as práticas sociais comuns; em última instância, questionam o senso comum para se

tornarem senso comum. Montaigne ressalta, porém, que saber reconhecer suas próprias limitações e que há algo a aprender também naquilo e naqueles que não possuem certa “autoridade reconhecida oficialmente” são princípios basilares para o conhecimento. Ora, se “a verdade e a razão são comuns a todos” (I, 26, 227), então “é preciso pôr tudo a render, e tomar emprestado de cada um segundo sua mercadoria, pois em administração tudo serve; mesmo a tolice e a fraqueza dos outros lhe será instrução” (I, 26, 233).

Não há como não se impactar com a impressionante atualidade do pensamento de Montaigne. Ele antecipou, com maestria, todo o debate com o qual nos encontramos ainda hoje envolvidos, quando se trata de relacionarmos pensamento, comunicação e formação. Seu entendimento da educação como frequência dialética do mundo nos lança em cheio na discussão do papel do pensamento crítico e de sua mediação pela linguagem na comunicação pedagógica. Já alertara os educadores que mister se faz escoimar os dogmas, muitas vezes camuflados na tecnicidade da linguagem, cobrando-nos a limpidez e a fluidez da comunicação no diálogo docente. E impressiona igualmente como, tantos séculos atrás, ele antecipa a crítica freiriana à educação bancária e à opressão da linguagem *sloganizada* (Freire, 2020), cúmplice que é com o suposto objetivismo da linguagem científica. Montaigne já identificara problemas da educação que ainda hoje nos desafiam — não só no nível técnico do ensino, mas também no entendimento do que vem a ser a formação humana. Aprender não é apenas adquirir erudição, por mais sofisticada que seja, mas desenvolver a capacidade de reflexão autônoma, sempre de perfil criativo e crítico. E é dessa reflexão que todo ato educativo, todo dito e todo escrito deveriam dar conta.

REFERÊNCIAS

- AUERBACH, Erich. **Ensaio de literatura ocidental**. 2. ed. Tradução: Samuel Titan Jr. e José Marcos Mariani Macedo. São Paulo: Editora 34, 2012.
- AZAR FILHO, Celso Martins. **A filosofia de Montaigne: introdução ao pensamento renascentista**. Rio de Janeiro: Gama Filho, 2009.
- COMPAGNON, Antoine. **Uma temporada com Montaigne**. Tradução: Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 75. ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.
- MESSIAS, Elvis Rezende. **A educação na perspectiva da filosofia cética de Michel de Montaigne**. 2016, 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Letras, UNIFAL-MG, Alfenas, 2016.
- MESSIAS, Elvis Rezende. Docência e decência: pensando a experiência educacional como laboratório cultural. In: BRAZIER, Fábio; UBIRATAN, Abinalio Subrinho; BULATY, Andréia (orgs.). **Formação de professores: políticas, tensões e perspectivas**. Santa Maria: Arco, 2021.
- MONTAIGNE, Michel de. **Ensaio**. v. 1. Tradução: Sérgio Milliet. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- MONTAIGNE, Michel de. **Os ensaios**. Tradução: Rosemary C. Abílio. v. II. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- MONTAIGNE, Michel de. **Os ensaios**. Tradução: Rosemary C. Abílio. v. III. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MONTAIGNE, Michel de. **Os ensaios**. Tradução: Rosemary C. Abílio. v. I. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 26. ed. Tradução: Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

OLASO, Gabriela Ferreira. Pensar el ensayo como proyecto vital. Un estudio en Montaigne. In: GENIS, Andrea Díaz (org.). **Diálogos con Montaigne y la formación humana**. Curitiba: Appris, 2022.

THEOBALDO, Maria Cristina. **Sobre o “Da educação das crianças”**: a nova maneira de Montaigne. 2008. 285 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

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

Como citar este artigo: MESSIAS, Elvis Rezende; SEVERINO, Antônio Joaquim. Linguagem e educação na filosofia de Montaigne. **Revista Brasileira de Educação**, v. 30, e300008, 2025. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782025300008>

Conflitos de interesse: Os autores declaram que não possuem nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: O estudo não recebeu financiamento.

Contribuições dos autores: Conceituação, Metodologia, Administração do Projeto, Escrita – Primeira Redação: Messias, E.R. Supervisão: Severino, A.J.; Escrita – Revisão e Edição: Messias, E.R.; Severino, A.J.

SOBRE OS AUTORES

ELVIS REZENDE MESSIAS é doutor em educação pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Docente-pesquisador do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), *Campus Patos de Minas*. ANTÔNIO JOAQUIM SEVERINO é doutor em filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Docente-pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (UNINOVE).

Recebido em 9 de maio de 2023

Revisado em 17 de dezembro de 2023

Aprovado em 5 de fevereiro de 2024

