

**Adilsom Eskelsen**

*CUIDADO DE SI E*  
**PEDAGOGIA DAS PAIXÕES HUMANAS:  
CONTRIBUIÇÕES A UM IDEAL EDUCATIVO**

Dissertação apresentada ao curso de pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial e final para a obtenção do grau de Mestre em Educação, tendo como orientador o Dr. Cláudio Almir Dalbosco.

**Passo Fundo**

**2006**

---

**E75C    ESKELSEN, ADILSOM**

Cuidado de si e pedagogia das paixões humanas : contribuições a um ideal educativo / Adilsom Eskelsen. – 2006.  
87 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2006.

Orientação: Prof. Dr. Cláudio Almir Dalbosco.

1. Educação. 2. Análise do discurso. 3. Psicagogia. I. Dalbosco, Cláudio Almir, orientador. II. Título.

**CDU: 37**

---

Catálogo: bibliotecário Alexandre Chow – CRB 10/1681

## RESUMO

Essa dissertação, uma pesquisa bibliográfica, problematiza a ação pedagógica sob a ótica da estetização da existência foucaultiana e tem como objetivo postular relação entre *cuidado de si* e pedagogia através de inspiração no ideal educativo grego, que considerava o *cuidado de si* um dos princípios que regiam a vida na *polis*, um modo de conduta da vida pessoal e social, fundamental para a arte de viver. Tal problematização é realizada por viés interdisciplinar e operacionalizada pela análise de discursos da Filosofia, Religião e Pedagogia. A justificativa do trabalho deve-se ao fato de o *cuidado de si* possibilitar a (re)consideração das paixões humanas em pedagogia. A tese defendida sustenta que estas impedem a realização do ser, fazendo-se necessária sua superação através da *psicagogia*, relação mediada por um mestre, que permite a modificação do ser, sujeito da ação pedagógica. São feitas considerações acerca do estatuto do sujeito em que se apresentam argumentos a favor de uma psicologia humana caracterizada pela não-inefabilidade de sua interioridade constitutiva. Apresenta-se tradução de texto bíblico (Jo 1:11) amparada pelo aparato teórico da Análise de Discurso, a qual dá início a uma pesquisa panorâmica conducente ao que se denomina pedagogia das paixões humanas, postulado a que se chega após as análises propostas. Essa pedagogia, que não prescinde dos *cuidados de si*, permite a consideração da relação pedagógica entre mestre e discípulo sob a ótica da perfectibilidade humana para que o discípulo possa desenvolver suas potencialidades latentes.

Palavras-chave: fundamentos da educação, estetização da existência, *cuidado de si*, sujeito, análise do discurso.

## ZUSAMMENFASSUNG

Diese Dissertation, eine bibliographische Studie, setzt sich mit der pädagogischen Handlung unter dem Gesichtspunkt aus Foucaults Lebenskunst auseinander. Die Zielstellung besteht darin durch die Inspirierung am griechischen Ideal die Beziehung zwischen der *Selbstsorge* und der Pädagogik zu postulieren, nach welchem die *Selbstsorge* eines jener Prinzipien darstellte, die das Leben in der *Polis* bestimmten. Eine Art der persönlichen und sozialen Lebensführung also, die in der Kunst des Lebens grundgelegt ist. Diese Auseinandersetzung erfolgt auf interdisziplinärem Wege und wird durch die Analyse der Diskurse aus der Philosophie, Religion und Pädagogik konkretisiert. Die Begründung dieser Arbeit ergibt sich aus der Tatsache, dass die *Selbstsorge* die Wiederbetrachtung der menschlichen Begierden in der Pädagogik ermöglicht. Die hier vertretene These stützt sich darauf, dass diese Begierden das menschliche Wesen an seiner Verwirklichung hindern, wofür eine Überwindung seiner Begierden durch die *Psychagogie* erforderlich wäre. Diese Beziehung erfolgt durch die Betreuung eines Meisters, der die Veränderung vom Wesen des Lernenden ermöglicht. So werden Betrachtungen bezüglich dem Status des Lernenden durchgeführt, in denen Argumente zugunsten einer bestimmten menschlichen Psychologie dargestellt werden. Es wird die Übersetzung von Johannes 1:11 vorgestellt, die von der Theorie der französischen Diskursanalyse umgesetzt werden konnte und den Beginn einer ausgebreiteten Studie setzt, welche zu dem führt, was auch als Pädagogik der menschlichen Begierde bezeichnet wird. Diese Pädagogik bedarf der *Selbstsorge* und ermöglicht die Betrachtung der pädagogischen Beziehung zwischen dem Meister und dem Lernenden unter dem Gesichtspunkt der menschlichen Perfektibilität, nach welcher der Lernende seine latenten Potenziale entwickeln kann.

Schlüsselbegriffe: Erziehungsgrundlagen, Leben als Kunstwerk, *Selbstsorge*, Subjekt, Diskursanalyse.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	6
1 O CUIDADO DE SI.....	10
1.1 O sujeito e suas crises.....	10
1.2 Contextualização do <i>cuidado de si</i> .....	13
1.3 O <i>cuidado de si</i> e pedagogia contemporânea: Heidegger tem razão .....	16
1.4 O <i>cuidado de si</i> e pedagogia contemporânea: contribuições de Foucault .....	18
1.5 Transformação ética relacionada ao <i>cuidado de si</i> .....	21
1.6 Problematizando as ciências psicológicas.....	23
2 PSICAGOGIA.....	30
2.1 João 1:11 – Análise de Discurso, Historicidade, Discurso, Formação Discursiva, Posição-sujeito, Tradução .....	30
2.2 A <i>Bíblia</i> : alguns aspectos relevantes.....	39
2.3 Considerações sobre o processo tradutório: a dessacralização da objetividade.....	43
2.4 Vertentes tradicional e contestadora, processo tradutório.....	44
2.5 Considerações metodológicas .....	50
2.6 Os versículos 1 a 10 de João .....	51
2.7 O 11º versículo.....	52
2.8 Observações sobre Cristianismo e Igreja Cristã.....	53
2.9 Um caso concreto: o discurso da IECLB .....	56
2.10 O discurso do <i>Logos</i> .....	57
2.11 Considerações sobre o <i>Logos</i> na cultura greco-romana.....	58
3 ESTETIZAÇÃO DA EXISTÊNCIA .....	63
3.1 O discurso pedagógico das paixões humanas .....	63
3.2 A filosofia enquanto medicina da alma.....	65
3.3 O combate às paixões.....	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	75
REFERÊNCIAS .....	80

## INTRODUÇÃO

No âmbito da ação pedagógica, aceita-se, tacitamente, que o pai, o professor, o padre, o governante detêm mais verdade<sup>1</sup>, no sentido foucaultiano, do que o filho, o aluno, o fiel, o cidadão, estando aqueles, por isso, investidos de certa autoridade. Essa autoridade, cada vez mais questionada, já foi atribuída ou reconhecida em consonância com a vida exemplarmente ética daquele que exercia ou pretendia exercer algum tipo de ação sobre os demais. Na Antiga Roma, aspirantes a cargos públicos vestiam-se com uma túnica cândida durante o processo eleitoral para simbolizar o primor ético e a elevação de propósitos característicos de sua conduta em todas as situações de suas vidas: caso alguém conhecesse alguma mácula do candidato, poderia arremessar terra na túnica. Quantos pais, professores, padres, governantes poderíamos usar branco em nossa atuação pedagógica? Permanecendo no terreno da política, o fato de Marx ter investido na Bolsa de Londres durante a redação de *O Capital*<sup>2</sup> não significa um golpe duro na comunistologia, assim como o fato de o Presidente Lula ter dobrado seu patrimônio em menos de quatro anos de mandato, inclusive investindo em papéis da dívida pública brasileira, não o descredencia a criticar políticas de juros<sup>3</sup>. Se vivemos tempos de crise ética, talvez isso se deva ao fato de a Modernidade ter concretado as bases de sua ação pedagógica admitindo que o que dá acesso à verdade, as condições segundo as quais o sujeito pode ter acesso à verdade, ter autoridade para deter e exercer ação pedagógica sobre os demais é o conhecimento e tão-

---

<sup>1</sup> É tema onipresente em Foucault a problematização dos *jogos de verdade* – caracterizáveis como as relações pelas quais o ser humano constitui-se historicamente como experiência – que possibilitam ao homem pensar-se enquanto sujeito louco, trabalhador, cristão. Os jogos de verdade não se consagram à descoberta e cultivo do verdadeiro, eles tão somente perseguem as regras segundo as quais aquilo que um sujeito diz acerca de determinado fato ou objeto decorre da questão do verdadeiro e do falso emergentes em discursos concretos, como no âmbito pedagógico.

<sup>2</sup> Vide *Adieu Marx*, de Volker Elis Pilgrim.

<sup>3</sup> Disponível em: <<http://globovox.globo.com/posts/list/31940.page>>. Acesso em 15 jul. 2006.

somente o conhecimento; Foucault caracteriza essa época de período cartesiano (FOUCAULT, 2004).

A transmissão de conhecimento, no entanto, é apenas parte de um projeto educacional: falta-lhe espiritualidade para que se revista de autoridade. Foucault afirma que, na Antiguidade, atos de conhecimento e espiritualidade – transformações no ser do sujeito necessárias ao acesso à verdade – jamais estiveram separados:

Um ato de conhecimento em si mesmo e por si mesmo, jamais conseguiria dar acesso à verdade se não fosse preparado, acompanhado, duplicado, consumido por certa transformação do sujeito (...), do próprio sujeito no seu ser sujeito. (FOUCAULT, 2004, p. 21)

Partindo dessa premissa, o objetivo dessa dissertação é postular relação entre *cuidado de si* e educação, propondo como inspiração um retorno ao ideal pedagógico grego. Muitos educadores reagirão com um dar de ombros ou franzir de sobrancelhas, apoderados de um mal-estar, à proposta de consideração da espiritualidade e dos cuidados de si em âmbito educacional, no entanto, praticamente toda filosofia antiga (pitagóricos, sofistas, cínicos, acadêmicos, peripatéticos, epicuristas, estóicos), filosofia renascentista (Petrarca, Pico della Mirandola, Erasmo de Roterdã, Montaigne), bem como o Pré-romantismo e Romantismo alemão (Schlegel, Novalis, Goethe), entre outros movimentos e autores, erigiu-se sob essa perspectiva (SCHMID, 2006).

De origem grega, o *cuidado de si* foi reproblematicado por Michel Foucault nos anos 80 do século XX; outros autores, em diferentes épocas, também o fizeram, no entanto, optei por tomar como base os estudos de Foucault por dois motivos: por sua obra permitir problematizar o que se denomina sujeito pedagógico assentado no sujeito cartesiano, e por ela dar sobrevida à clássica questão da estetização da existência.

Toda pedagogia, em princípio, desenvolve-se a partir de uma concepção de sujeito. Aquela aqui defendida pressupõe não apenas uma pedagogia, sinônimo de “transmissão de uma verdade que tem por função dotar um sujeito qualquer de aptidões, capacidades, saberes [...] que ele antes não possuía e que deverá possuir no final desta relação pedagógica” (FOUCAULT, 2004, p. 493), mas também uma psicagogia<sup>4</sup>, descrita por

<sup>4</sup> Do gr. *psykhé*, «alma» +-*gogía*, de *ágein*, «conduzir; levar». O termo é comumente relacionado a várias áreas do saber, tais como à Psicologia, à Logoterapia, à Teoria da Literatura; no campo da comunicação, por exemplo, psicagogia é inerente ao emprego de técnicas para convencer de maneira afetivo-emocional o

Foucault relacionada à prática do *cuidado de si* como “transmissão de uma verdade que não tem por função dotar um sujeito qualquer de aptidões (...), mas modificar o modo de ser do sujeito a quem nos endereçamos” (FOUCAULT, 2004, p. 493). Trata-se da concretização do desafio foucaultiano de transformar a vida em uma obra de arte. Para tanto, é preciso abordar um território pouco explorado educacionalmente: a referida estetização da existência, o ideal grego de educação.

No primeiro capítulo, tecerei considerações acerca de concepções de sujeito em Ciências Humanas para, então, apresentar aspectos do pensamento de Foucault e suas pesquisas sobre o *cuidado de si*. Apresentarei o *cuidado de si* enquanto um *páthos* da transformação ética na Antiga Grécia, para, então, postular uma idéia de psicologia humana caracterizada pela não-inefabilidade de sua interioridade constitutiva, fazendo breve incursão pela epistemologia da Psicologia. A partir deste ponto, tomarei gradual distância da filosofia foucaultiana a fim de poder inquirir o alcance do *cuidado de si* na relação psicagógica entre mestre e discípulo a partir da antiga Grécia, abordando a Filosofia como prática de vida. O distanciamento é necessário em virtude de o filósofo não considerar que haja uma essência do sujeito a ser desvendada e desenvolvida, por considerar que o sujeito é apenas forma, não substância (FOUCAULT, 1999, p. 403).

No segundo capítulo, apresentarei um mestre da pedagogia das paixões, Jesus Cristo. Com auxílio do aparato teórico da Análise de Discurso, incursionando pelos domínios das Ciências da Linguagem, farei análise de João 1:11 em que o fator lingüístico será pressuposto. Através do cotejo de distintas *posições-sujeito*, apresentarei *fiões discursivos* relacionados ao discurso identificável no referido *corpus* a fim de poder apontar pistas de uma pedagogia jesusariana, também caracterizável como pedagogia das paixões humanas. Proporei, amparado pelo conceito discursivo de *processo tradutório*, uma tradução do referido versículo, uma vez que todas as demais propostas, consultadas em diferentes línguas e edições, fazem opções lingüísticas determinadas pela formação discursiva igreja cristã ocidental e apresentam versões textuais cujos efeitos de sentido remetem para mera pedagogia da redenção com base em crenças, a qual prescinde do *cuidado de si*.

---

destinatário de um comercial de automóvel a adquirir o modelo novo, do ano, por ele ter novo design de pára-choques: argumentos objetivos e racionais dificilmente levariam o proprietário de um automóvel 2006 a trocá-lo por um 2007 por causa do design dos pára-choques. No sentido foucaultiano, empregado nessa dissertação, trata-se da ciência dos métodos para uma melhor condução da existência com o apoio imprescindível de um mestre e através da prática do *cuidado de si*.



Por fim, no terceiro capítulo, apresentarei uma categoria fundamental à nossa tese: o discurso do logos e a pedagogia das paixões humanas<sup>5</sup>, principalmente em autores e escolas da Grécia e Roma clássicas e da Patrística de fala grega dos primeiros séculos da Cristandade, mas também em clássicos da educação como Pico della Mirandola, Comenius, Rousseau e Kant, para que se possa justificar a consideração do *cuidado de si* como ideal educativo. A relação pedagógica entre mestre e discípulo passa a ser considerada sob a ótica da perfectibilidade humana, fazendo-se necessário considerar a possibilidade de o discípulo, com auxílio de seu mestre, obter a medicina da alma, isto é, tornar-se filósofo, educar-se, desenvolver suas potencialidades latentes a partir de situações práticas do dia-a-dia. Perfectibilidade, aqui, não é simples sinônimo de perfeição, é mais um aperfeiçoar-se contínuo.

Essa dissertação, vinculada à linha 1 de pesquisa do Mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo, justifica-se pelo fato de que a pedagogia, segundo Dalbosco (2003), além de investigar empiricamente a prática pedagógica, dever refleti-la e fundamentá-la, aproximando-se, dessa forma, não só da filosofia - na medida em que se insere no âmbito da racionalidade -, mas também de outros saberes, adquirindo caráter de ciência entre fronteiras. Por esta dissertação ser apresentada a um programa de pós-graduação em educação de um país ajustado à globalização, cujo sistema de ensino, cada vez mais, visa à formação de mão-de-obra simplesmente adequada à economia, é que corroo o risco – entre a ousadia e a ingenuidade, talvez – de propor um olhar que intersecciona disciplinas em busca de respostas às clássicas perguntas relacionadas ao estatuto do homem e a possíveis funções da educação.

Nesse *front*, um dos desafios da Pedagogia é conciliar prática pedagógica e ação humana. Minha hipótese é que o *cuidado de si* tem contribuições a fazer, para que a relação entre mestre e discípulo, quer seja entre pai e filho, professor e aluno, padre e fiel, governante e cidadão, de alguém consigo mesmo seja também pautada por uma pedagogia das paixões humanas. Em nossos lares, instituições de ensino, templos religiosos e na política faltam mestres. Não que devam ser perfeitos, mas que, socraticamente, comecem a cuidar de si.

---

<sup>5</sup> Proponho esse termo a fim de caracterizar relação entre mestre e discípulo na qual há concomitantemente transmissão de conhecimento e transformação, tanto do mestre como do discípulo visando à estetização da existência, através do combate às paixões humanas.

# 1 O CUIDADO DE SI

## 1.1 O sujeito e suas crises

Início esse capítulo com o objetivo de problematizar o sujeito pedagógico moderno, a partir do qual são fundadas teoria e práxis pedagógicas modernas. Faço-o na perspectiva de crítica à Modernidade<sup>6</sup>, a partir da perspectiva pós-moderna, uma vez que esta procura ver e desnaturalizar os preceitos da Modernidade criticando suas concepções de sujeito.

Souza (2006) atribui a Descartes o deslocamento da gravitação de todo o relativo à verdade de Deus para o homem individual, racional, centrado em si, caracterizado por sua capacidade de pensar e raciocinar sobre si, o sujeito autônomo, agente, iluminado. Essa concepção de sujeito ao mesmo tempo centro e origem das ações caracteriza a crença da Modernidade na possibilidade de a humanidade progredir exclusivamente pela via da ciência e da razão. O mundo passa a ser objeto de exame crítico e rigoroso, suas mazelas são denunciadas e atreladas a suposta panacéia: determinada concepção de sujeito iluminista<sup>7</sup> dotado do potencial de levar a humanidade para um mundo de liberdade e auto-realização, cujo clímax ontológico seria o sujeito da maioria, o sujeito autônomo.

---

<sup>6</sup> No sentido atribuído por Rouanet em *As origens do Iluminismo* (1987), onde o pensador caracteriza a pós-modernidade como espécie de exorcismo da modernidade: “O pós-moderno é muito mais a fadiga crepuscular de uma época que parece extinguir-se ingloriosamente que o hino de júbilo de amanhã que despontam. À *consciência* pós-moderna não corresponde uma *realidade* pós-moderna. Nesse sentido, ela é um simples mal-estar da modernidade, um sonho da modernidade. É literalmente, falsa consciência, porque consciência de uma ruptura que não houve, ao mesmo tempo, é também consciência verdadeira, porque alude, de algum modo, às deformações da modernidade”.

<sup>7</sup> Discursos podem perder sua *clareza* nas brumas dos tempos, sendo necessário estudar suas regras, formas e modelos a fim de possibilitar aproximação ao horizonte de pensamento de seus “autores”; acima de tudo, porém, não devemos imaginar predomínio ou exclusividade de discursos, pois é da natureza social humana a diversidade, em todos os aspectos.

Numa perspectiva crítica, Prestes (1998) escreve sobre a polêmica gerada pelo naufrágio e pelas perdas do Iluminismo, fazendo com que “apenas a contingência e a diferença possam valer” (p. 219). O sujeito capaz de ação moral e epistêmica, fundamento da educação iluminista, é questionado, e não há algo de referência universalmente válida para ser colocado em seu lugar, pois o discurso pedagógico, justificado em categorias que davam sentido à sua ação, não pode prescindir do princípio de subjetividade, caracterizado pelas categorias pedagógicas de consciência, autonomia e liberdade. Prestes advoga, como alternativa, validade aos argumentos de Habermas, para quem o projeto moderno deve ser revisto e reformulado através da recusa ao relativismo pós-moderno, além de investimento em um paradigma de compreensão mútua com ênfase no consenso entre as pessoas, possível através da teoria denominada comunicativa.

Os clássicos modernos revelam, segundo a filósofa, confiança na ação transformadora do homem, mas a Modernidade não foi capaz de efetivar plenamente o caminho da promoção humana, com conseqüências à educação - experiência histórica e vinculada ao projeto iluminista - que tem, assim, suas categorias dissolvidas.

Numa perspectiva pós-crítica, Lyotard (apud SOUZA, 2006), caracteriza a modernidade – do século XVIII até o presente – como o período das metanarrativas, criticando tanto a teoria hegeliana da emancipação e do autoconhecimento do espírito na história como a narrativa marxista da emancipação política universal e progressista, ambas com pretensões totalizantes, por excluírem outras identidades, histórias ou temporalidades. O francês caracteriza a condição pós-moderna enquanto postura de incredulidade em relação às metanarrativas, que ainda incluem o fenômeno de naturalização do que se conhece caricatamente como globalização e a valorização da informação vendável e de sua performatividade, resumíveis em termos como “sociedade da informação”. Para Lyotard, é possível a consideração de outras narrativas. Antes, porém, de apresentar a contribuição foucaultiana (e problematizá-la), farei breve genealogia da implosão do conceito de sujeito centrado, na visão de Stuart Hall.

Hall (2002) discorre sobre cinco cortes epistemológicos que contribuíram para o duplo deslocamento ou descentração do sujeito (do seu lugar no mundo sócio-cultural e de si mesmo), fenômeno que se constitui em uma crise de identidade. Hall inicia apresentando três distintas concepções de identidade relativas a três conceitos de sujeito:

a) sujeito do Iluminismo: concepção idealista de sujeito centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação. Dispõe de um núcleo-eu com o qual nasce e que se desenvolve ao longo da existência.

b) sujeito da Sociologia: concepção interacionista de formação de identidade; o núcleo-eu não é autônomo nem auto-suficiente, ele se forma em interação com as influências sócio-culturais.

c) sujeito pós-moderno: concepção de sujeito desprovido de um eu nuclear. Sua identidade não é fixa, essencial ou permanente, mas fragmentária, composta de várias identidades, inclusive contraditórias e não-resolvidas. O sujeito assume identidades diferentes em distintos momentos: elas são móveis, formadas e transformadas em relação às formas de representação ou interpelação dos diferentes contextos ou sistemas. Hall qualifica como fantasiosa uma concepção de identidade unificada, completa, segura e coerente, pois os sujeitos convivem em contextos sócio-culturais em mudança constante, rápida e permanente.

Recuperando distintas concepções de sujeito ao longo da história, o autor caracteriza o indivíduo anterior à Idade Moderna como portador de uma individualidade apoiada nas tradições e nas estruturas sociais divinamente estabelecidas. Como importante ruptura em relação a esse sujeito, apresenta a concepção de indivíduo soberano, nascida entre o Humanismo Renascentista e o Iluminismo, marco do início da Modernidade. Ainda durante o Humanismo, período das revoluções científicas que possibilitaram ao sujeito inquirir, investigar e decifrar os mistérios da natureza, o sujeito é colocado no centro do universo, renunciando o Iluminismo, movimento – de acordo com certas correntes - do sujeito racional, científico, libertado do dogma e da intolerância, a quem se estende a totalidade da história humana para ser compreendida e dominada.

Descartes é citado por Hall como importante influenciador dessa concepção de sujeito, uma vez que o caracteriza como racional, pensante e consciente, ao alcance de quem está o conhecimento, atingível através da mente metódica. A Descartes também se deveria a refocalização do dualismo entre corpo e mente, que perdurou até o momento em que as sociedades se tornaram mais complexas e o sujeito foi se enredando nas maquinarias burocráticas e administrativas da Modernidade. Esse novo contexto conduz a uma concepção de sujeito a partir do prisma social: ele passou a constituir as estruturas e formações sociais, impulsionado pela teoria darwiniana de biologização e pelo surgimento das novas ciências sociais. Entretanto, seu *status* de indivíduo soberano clivado pelo dualismo cartesiano ainda é mantido. Do Modernismo e dos movimentos intelectuais afins do século passado, Hall cita o sujeito isolado, exilado ou alienado, colocado como contra o pano de fundo da multidão ou da metrópole anônima e impessoal. Essa idéia culmina na concepção de sujeito definitivamente descentrado.

Os cinco cortes sugeridos por Hall são os seguintes: 1) Marx e a releitura de sua obra por Althusser; 2) Freud e a releitura de sua obra por Lacan; 3) Saussure e a idéia de que a língua é um sistema social e não individual; 4) os movimentos questionadores da década de 60 e, por fim, 5) Michel Foucault e seus conceitos de poder disciplinar e de formação discursiva. Os cortes 1, 2 e 3 serão abordados no segundo capítulo dessa dissertação, o quarto corte é de importância menor para esse estudo, enquanto o quinto interessa sobremaneira, especialmente as relações entre *formação discursiva* e educação.

Foucault influenciou enormemente o pensamento ocidental nas últimas décadas, tendo sido um dos que mais contribuiu para o descentramento e morte do sujeito cartesiano. De acordo com o francês, as noções de poder disciplinar e de formação discursiva regulam, por assim dizer, as práticas sociais. Souza (2006) resume a intenção do autor de a *Arqueologia do saber* como crítica à idéia de que uma coisa referida pelo mesmo rótulo é sempre a mesma coisa, pois as diferenças de sentido são constituídas pela prática do pensamento, pela ordem dos discursos com seus mecanismos de restrição ao sentido. Formação discursiva, segundo Souza, é um conjunto de enunciados relacionados a um mesmo sistema de regras, historicamente determinadas, pertencentes àquilo que se denomina episteme. Este autor afirma que a palavra terra, por exemplo, significa distintamente para um latifundiário e para um sem-terra. Esta noção, transportada para a Análise de Discurso, revela o fato de que o indivíduo empírico dos discursos não importa, pois o que funda o discurso não é o “quem” falante, mas o lugar de onde esse mesmo “quem” fala: o sujeito-indivíduo dá lugar a uma posição-sujeito. Essa contribuição foucaultiana fundamenta e dá visibilidade a uma perspectiva que permite alterar o modo de ver e categorizar o mundo a partir do sujeito. Essa postura, em maior ou menor grau, questiona o sonho da linguagem inocente, por isso, ela também é chamada de virada lingüística, movimento que não prescinde das discussões em torno do conceito de sujeito. A elas o *cuidado de si* tem contribuições a fazer.

## **1.2 Contextualização do *cuidado de si***

Foucault, no seminário *Les techniques de soi* (FOUCAULT, 2006), afirma ter sido seu objetivo, por mais de 25 anos, esboçar a história de como os homens, de diferentes maneiras, elaboram saberes sobre si próprios, chegando a uma classificação quádrupla de

técnicas específicas utilizadas por eles para compreenderem aquilo que são. A primeira refere-se às técnicas de produção, que permitem a produção, transformação e manipulação de objetos; a segunda, às técnicas de sistemas sógnicos, que permitem a utilização de signos, sentidos, símbolos ou significação; a terceira, às técnicas do poder, determinantes da conduta dos indivíduos, objetivantes do sujeito a fim de submetê-los a certos fins ou à dominação. Interessa-nos, em especial, a quarta: as técnicas ou tecnologias de si concretizadas pelo *cuidado de si*, que possibilita aos homens efetuarem, sozinhos ou com auxílio de outros, operações sobre seus corpos e sobre suas almas, pensamentos, condutas, modos de ser para transformarem-se e, assim, atingir estado de felicidade, pureza, sabedoria, perfeição ou imortalidade.

Foucault relata os estudos que fez sobre as tecnologias de si nos séculos imediatamente anteriores e posteriores ao nascimento de Cristo. De acordo com o filósofo, os gregos, primeiros praticantes destas tecnologias, consideravam-nas um dos princípios que regiam a vida na *polis*, um modo de conduta da vida pessoal e social, fundamental para a arte de viver, pois, para a concretização da máxima délfica "conhece-te a ti mesmo" é necessária, primeiro, a prática das tecnologias de si, o cuidar-se de si mesmo.

No *Alcibíades* de Platão (PLATÓN, 1977, FOUCAULT, 2004) é encontrada uma antiga elaboração filosófica das tecnologias de si. O jovem Alcibíades, prestes a começar sua vida pública e política, quer se dirigir à população e tornar-se seu líder. Procurando por Sócrates, é interrogado por este acerca de suas capacidades pessoais e da natureza de sua ambição. Ignorante, Alcibíades é exortado a aplicar-se, a cuidar de si mesmo. Platão explica, então, o que é este "si" e como é este "cuidado". Tem início um diálogo em que o *cuidado de si* é caracterizado dialeticamente: quem cuida do corpo não está cuidando de si – o corpo é mera vestimenta, uma ferramenta. O *cuidado de si* deve ser procurado no princípio que permite a utilização do corpo, um princípio que pertence à alma. O ocupar-se com a alma é a principal atividade do *cuidado de si*.

A primazia da alma, contudo, não exclui os cuidados com o corpo e a própria posição social; ocupar-se de si mesmo também não é amor a si mesmo, sinônimo de egoísmo ou de interesse individual (FOUCAULT, 1999, p. 396-397). Foucault ainda exclui outra possível objeção: segundo ele, apenas um *cuidado de si* desvinculado do cuidado dos outros corre o risco de absolutizar-se, chegando a uma forma de poder sobre os outros no sentido de dominá-los. Esse risco sucede, devido ao fato de o sujeito não ter *cuidado de si*, transformando-se em escravo de seus desejos.

Enfim, no *Alcibíades* o *cuidado de si* não visa ao culto da interioridade ou ao narcisismo: é o cuidado da alma, não sendo esta, na antropologia grega, sinônimo de essência ou de imortalidade, mas concebida mais como uma estrutura reflexiva que faz uso de si mesma, visando ao bem agir conducente à boa vida. Alma pode ser considerada saber, sabedoria, razão, o pavimento do caminho que conduz ao Bem e que passa, necessariamente, pelo conhecimento de si.

Além de ter papel na esfera individual, o *cuidado de si* representa função social na *polis*: uma vez que este cuidado não tem como objetivo simplesmente privilegiar os aspectos corporais nem as riquezas materiais, seria uma espécie de *arete*, uma virtude específica da alma que dignifica o indivíduo e mantém a sociedade. Daí a necessidade de todo político ser, também, filósofo, o que explica o diálogo *Alcibíades*.

O *cuidado de si*, um complexo de obrigações e de compromissos do indivíduo com sua alma, é caracterizado por Foucault como um tema filosófico comum e universal no período helenístico e no Império Romano, mas tem ressonâncias - inclusive relacionáveis ao contexto educativo - também em outras épocas e autores, como Nietzsche e Heidegger.

Nietzsche, Heidegger e Foucault deflagraram o surgimento de um conjunto de categorias concebidas na contramão das teorias preconizadas pelo Iluminismo. Nietzsche (RIBEIRO, 2004) critica a Modernidade, denunciando a moral gregária da obediência, da passividade dos que, guiados pelas convenções sociais, procedem como integrantes de um rebanho incapaz de elaborar e defender suas próprias opiniões, divorciados de seu gênio criador e inventivo, enfim, inaptos para a vida. Ele propõe a reflexão crítica para que não se aceitem os princípios e os resultados científicos como se fossem dados, sem se questionar seus fundamentos. Heidegger, por sua vez, critica a Modernidade por ela ter abandonado a interrogação ontológica sobre o ser – presente já na filosofia grega – “para fixar-se na investigação ôntica que trata do ente” (p. 20). A filosofia moderna desviaria a pergunta do ser para a substância, fazendo com que perguntas e respostas estejam dirigidas a um objeto externo, uma *res extensa* cartesiana. Para o alemão, ao se configurar o ser enquanto ente, a fim de que se possa manipulá-lo para melhor compreendê-lo, estudá-lo e controlá-lo, ele foi aprisionado, “pois o ser na sua plasticidade não se permite capturar em um único sentido” (p. 20). Dessa forma, conclui Ribeiro, as instituições modernas constituíram-se tendo por base o ente enquanto substância, tomando-o pelo ser. Foucault, por fim, relaciona a crise da Modernidade à emergência da razão enquanto seu fundamento, problematizando os modos de constituição das ciências. O francês “questiona o distanciamento entre a promessa da razão e a realidade da técnica” (p. 21), apontando

possibilidades e liberdades alternativas ao fazer uma “história dos diferentes modos de subjetivação existentes em nossa cultura, através dos quais os homens desenvolveram um saber sobre si mesmos” (p. 25).

Um aspecto comum aos três filósofos e que fundamenta suas críticas é o “*cuidado de si*”. Nietzsche (RIBEIRO, 2004) concebe educação como *cuidado de si* contraposto à ação domesticadora do Estado, que visa à formação de “despersonalizados” para o preenchimento de funções na sociedade moderna, do erudito ao funcionário público. Também Heidegger confere importância à singularidade humana e ao cuidado que esta requer para que se possa retirar o ser do estado ôntico igualitário e massificador no qual se encontra: a pedagogia “equalizadora” deve dar lugar a um *cuidado de si*, do outro e do mundo, visando a uma maneira peculiar de ser, de inspiração socrática, cuja existência transcenda vivências amorfas. Em Foucault fica clara, de maneira especial, a impossibilidade de a educação moderna deter o papel salvacionista de levar à verdade ou de iluminar as consciências. A importância do último reside no fato de provocar reflexões sobre o *cuidado de si* sob a perspectiva ética, passível de instauração nas práticas pedagógicas. É o que nos interessa agora.

### **1.3 O *cuidado de si* e pedagogia contemporânea: Heidegger tem razão**

Larrosa (1994) atualiza a problemática dos *cuidados de si* em ambiente pedagógico a partir de uma série de termos existentes que se referem à relação do sujeito pedagógico consigo mesmo, como “autoconhecimento”, “auto-estima”, “autocontrole”, “autoconfiança”, “autonomia” e outros, derivados de verbos reflexivos, como conhecer-se, estimar-se, controlar-se. Esses termos são considerados relevantes, na medida em que a possibilidade de uma consciência de si e de uma relação reflexiva consigo mesmo define, de certa forma, o caráter de ser humano. Essa relação resgatada por Larrosa remonta a Platão, que, já na *República*, caracteriza como boa uma pessoa que é dona de si mesma, “mais forte que si mesma” (*kreitto autou*) (p. 39). Para compreender o filósofo, é necessário levar em conta a distinção da alma humana entre a razão (*to logistikon*) e os apetites (*to epithumetikon*), sendo que cabe àquela dominar estes últimos, naturalmente insaciáveis e em perpétuo conflito. O domínio dos apetites conduz ao *caos*, em oposição ao *kosmos*, à ordem, à harmonia, que podem ser impostos pela razão, a qual deve decidir



quais são os apetites necessários, resistindo aos desnecessários e aos que conduzem ao vício. Assim, a razão pode conferir à pessoa autocontrole, estabilidade, unidade com ela mesma, enfim, “uma subjetividade centrada” (p. 39), passando a deter um *status* moral.

De acordo com Larrosa, os termos expostos acima costumam ser usados, por exemplo, em um contexto pedagógico, em que se fala em desenvolvimento da auto-identidade do sujeito. Esse sujeito, entretanto, não pode ser considerado intemporal- nem acontextualmente. Ele deve, ao contrário, ser analisado em vista de discursos e práticas pedagógicas, pois é na articulação deles que ele se constitui no que é: “a idéia do que é uma pessoa, ou um eu, ou um sujeito, é histórica e culturalmente contingente” (LARROSA, p. 40), assim como o é a forma de ele comportar-se. A concepção de um ser humano de sujeito e de si mesmo enquanto tal influencia seu comportamento e sua conduta em relação a si mesmo e aos vários sujeitos com os quais interage.

Nessa perspectiva, o *cuidado de si* é resultado de um complexo processo histórico de fabricação, em que se entrecruzam discursos. Ele se expressa quando um sujeito se observa, se interpreta, se descreve, se narra, se domina. Isso ocorre em relação a determinadas problematizações e no interior de certas práticas, enquanto constituidoras de subjetividade, que devem ser focalizadas, na análise da experiência de si, em detrimento de comportamentos, sociedades e ideologias.

Segundo o sentido pedagógico comum, as teorias da natureza humana descrevem e normativizam a relação da pessoa consigo mesma, caracterizando-a como “sã”. A partir deste parâmetro, também são definidas as patologias. De acordo com esse viés, as práticas pedagógicas são lugares de mediação que oferecem recursos para o desenvolvimento de uma relação saudável do ser humano consigo mesmo. Por outro lado, na perspectiva foucaultiana, essa concepção é invertida, a partir de duas regras metodológicas: (1) É preciso “interrogar os universais antropológicos em sua constituição histórica”, não se limitando às concepções vigentes de natureza humana, mas problematizando as idéias referentes à relação consigo mesmo, levando em conta as condições históricas e as áreas do saber em que se formaram (2). A análise deve privilegiar as práticas concretas, pois elas são ponto de partida, e não apenas entorno ou espaço possível de mediação, configurando-se em “mecanismos de produção da experiência em si” (p. 44). Nelas se vinculam domínio de atenção a modalidades de problematização.

Portanto, a “experiência de si” é passível de análise através de práticas pedagógicas. Nesta análise, busca-se encontrar “o ser mesmo do sujeito” (p. 44-45), envolvendo sua história e sua cultura. Larrosa apresenta, em continuidade, uma prática de educação moral

que exemplifica uma mediação pedagógica dos educandos consigo mesmos: uma atividade que leva crianças, por exemplo, de nove anos, a refletir sobre seus próprios valores. Cada uma delas deverá responder, em uma folha, a uma série de perguntas do tipo: “O que acha que sabes fazer bem?”; “O que achas que fazes mal?”; “De que gostas?”; “O que te amedronta?”; “O que gostarias de mudar em ti?”. Logo após, em duplas, cada criança relatará ao colega suas respostas, esclarecendo eventuais dúvidas. Por fim, cada par confeccionará um mural, expressando, através de textos ou desenhos, no que os componentes se assemelham e divergem. Esses trabalhos, então, serão observados e comentados no grande grupo. A prática pedagógica apresentada aqui – sem textos, conceitos ou respostas *a priori* – se constitui em “uma gramática para a interrogação e a expressão do eu” (p. 46), a partir da qual é possível construir uma experiência de si, em que “a criança produz textos. Mas, ao mesmo tempo, os textos produzem a criança” (p. 46). O objetivo da prática citada é estabelecer ou transformar a relação do sujeito com ele mesmo, ou, como quer Foucault, produzir e mediar “formas de subjetivação” (p. 51) relativas à experiência de si.

#### **1.4 O cuidado de si e pedagogia contemporânea: contribuições de Foucault**

Ao propor-se a descrever e comentar a experiência de si, Larrosa filia-se aos textos produzidos por Foucault, principalmente após 1978, quando a preocupação do filósofo passa a direcionar-se, de maneira especial, à ética e às técnicas ou tecnologias de si.

Segundo as análises produzidas por Foucault na década de setenta, o sujeito se produz no interior do cruzamento entre saber e poder, o que possibilita sua manipulação, legitimada “cientificamente”, pela técnica e pelas instituições. A educação tem, nesse contexto, papel de reguladora e controladora social, e suas práticas – entre as quais se destaca o “exame” – possibilitam a criação de sujeitos classificados e divididos tanto internamente como entre si. “O sujeito pedagógico” é resultado, então, de discursos que o nomeiam e de práticas que o capturam.

Já a partir de 1976 percebe-se uma reorientação do interesse de Foucault para a interioridade do sujeito. A *História da Sexualidade* aborda o trabalho deste, através de certas tecnologias, a fim de estabelecer a verdade sobre si mesmo e a chave para sua libertação, no âmbito da sexualidade. O binômio saber/poder passa a remeter à questão do

“governo”, que, por sua vez, não pode ser considerada isolada do “autogoverno”, intimamente relacionado com o tema da subjetividade. O governo já vinha sendo interligado, por Foucault, além do campo político, ao campo moral, pedagógico, religioso (“pastoral”) e até econômico - o “poder pastoral” exige, inclusive, o conhecimento da consciência dos indivíduos por parte de quem o exerce.

Quanto à relação entre “governo”, “autogoverno” e “subjetivação”, Foucault cita as “tecnologias do eu”, que implicam a análise do governo de si mesmo em sua relação com outras formas de governo, exercidas pelas instituições sociais, o que explicita a íntima ligação estabelecida por ele entre questões políticas e éticas. Estas passam, enfim, a dominar o cenário do segundo e do terceiro volumes da *História da Sexualidade*, no início da década de oitenta, nos quais Foucault analisa, de forma detalhada, a manipulação da existência pessoal das pessoas, sempre dedicando atenção especial às “diferentes modalidades da construção da relação da pessoa consigo mesma” (, p. 54). A partir daí, são levadas em conta, na produção do sujeito, não apenas as práticas pedagógicas de “objetivação” – em que o sujeito ocupa uma posição passiva –, mas também de “subjetivação”, ou seja, que influenciam a criação de uma verdade sobre o sujeito, de cuja produção ele próprio irá participar ativamente.

Com relação à experiência de si, Foucault procura identificar condições práticas e históricas em que os sujeitos podem ser produzidos, através da análise dele como objeto que se observa, se analisa e se reconhece como algo passível de ser “sabido”. Esse processo é o que Foucault entende por subjetividade, e se entrelaça com a “experiência de si mesmo”. A virada historicista do filósofo a respeito da experiência de si se expressa na idéia de que ela não é algo que permanece imutável, mas que constitui o sujeito enquanto si mesmo, conferindo-lhe uma história. A partir daí, a história da subjetividade equivale à “história da forma da experiência de si” (LARROSA, p. 55). Já a virada pragmática questiona como, e através de que mecanismos se produz esta experiência de si. Para Foucault, ela ocorre quando certos atos ou estados do sujeito são, por ele mesmo, problematizados, ou seja, observados, analisados, avaliados. “As formas de problematização [...] estabelecem a especificidade da experiência de si” (p. 56), estando relacionadas, sempre, a domínios materiais e, portanto, sendo, como estes, históricas e contingentes.

Nesse processo de objetivação do eu pelo próprio sujeito que procede à experiência de si, as tecnologias do eu exercem papel fundamental. São elas que medeiam a relação do indivíduo consigo mesmo e lhe permitem realizar transformações sobre si mesmo, para

alcançar um estado de alma almejado. Da mesma forma, possibilitam que, através do autodomínio e do autoconhecimento, ele possa lidar com sua identidade, tendo em vista determinados fins. Dessa forma, a experiência de si configura-se como a correlação existente, em certo local e certa época, entre a estrutura e o funcionamento de um dispositivo pedagógico.

Os dispositivos pedagógicos são lugares em que ocorre a experiência de si, como, por exemplo, qualquer reunião de grupo – religioso, terapêutico, político, educacional – que tenha como objetivo transformar a relação das pessoas com elas mesmas. Eles são, por natureza, complexos, variáveis, contingentes e, muitas vezes, contraditórios, demonstrando que o ser humano não passa de um resultado dos mecanismos através dos quais esses dispositivos se processam. Por isso, a Pedagogia passa a ser vista como produtora de “formas de experiência de si nas quais os indivíduos podem se tornar sujeitos de um modo particular” (LARROSA, p. 57). A prática pedagógica há pouco citada deve ser considerada não apenas como lugar de autoconhecimento, mas de definição do que significa autoconhecimento. A experiência deve ser analisada em si mesma, destacando-se o fato de que se localiza dentro de um dispositivo.

Considerando a filosofia de Foucault como uma análise de dispositivos concretos, Larrosa procede à descrição de uma das dimensões que se configuram como dispositivos pedagógicos na produção e na mediação da experiência de si: a dimensão ótica, relacionada àquilo que é visível ao sujeito dentro de si mesmo, como na experiência prática há pouco citada.

Segundo Larrosa, ver a si mesmo é uma metáfora que caracteriza bem nossa forma de autoconhecimento. Através dela, se possibilita o desdobramento entre a pessoa e uma imagem exterior dela mesma, como a que aparece no espelho. Em consonância com essa idéia, o autoconhecimento requer uma exteriorização, uma objetivação da própria imagem, a fim de que seja possível à pessoa ver a si mesma. Para tanto, a Psicologia colabora com sua classificação, por exemplo, de tipos psicológicos, de síndromes, manias.

No entanto é possível levantar uma crítica. Foucault, ao publicar seus estudos sobre o *cuidado de si* dá continuidade à sua problematização das ciências psicológicas, iniciada com a *História da Loucura* e o *Nascimento da Clínica*. Uma vez que há tantas PsicoLOGIAS, não concordando os próprios psicólogos quanto à definição de Psicologia, pergunta Ferreira, em consonância com Foucault (2002): a quem ela fala? Sobre o quê? Canguilhem (1999) em sua clássica crítica ao estatuto de cientificidade da Psicologia, datada de 1956 e na qual faz menção ao fato de se ter a impressão de que muitos dos

trabalhos de Psicologia misturem uma filosofia sem rigor, uma ética sem exigências e uma medicina sem controle, constata que a palavra *alma* faz fugir muitos psicólogos e, a palavra *consciência*, rir, o que denota a natureza antifilosófica da Psicologia, que corre o risco de restringir-se ao estudo de reações e comportamentos, por não dispor de uma idéia de homem, de sujeito, acabando por inventar uma (FERREIRA, 2002). A crítica é: se por outro lado, o processo de desdobramento entre a pessoa e ela mesma também fosse possível através do olhar que se volta para dentro de si mesmo, sem a exteriorização mencionada acima, chegaríamos à conclusão de que a Psicologia acaba por se divorciar dos sistemas filosóficos da Antiguidade, por 1) atribuir caráter de infabilidade à interioridade psicológica e 2) por em âmbito pedagógico tradicional, não promover um *cuidado de si* visando à psicagogia. Tratarei do item 1 no subcapítulo 1.6 e do item 2, na conclusão, quando será proposto dispositivo pedagógico aplicável em diversas situações do cotidiano ao se identificar a atuação das paixões humanas.

O próximo passo será apresentar o *páthos* da transformação ética relacionado ao *cuidado de si* na relação entre mestre e discípulo, *páthos* esse aparentemente ausente no discurso atual da educação.

### **1.5 Transformação ética relacionada ao *cuidado de si***

Se é fato que os caminhos que delineiam uma ética pós-moderna passam por parâmetros estéticos (LOUREIRO, 2006), também é verdade que podemos problematizá-los, por estabelecerem rumos e assumirem caráter de forma contingencial, pois são desprovidos de uma essência definidora de natureza humana, fundamento último de critérios de bem e de verdade. É nesse sentido que problematizo Foucault e recorro a Hadot.

Hadot (1999) descreve a Filosofia antiga como arte de viver, estilo de vida, maneira de viver, contrapondo-a à Filosofia moderna, convertida quase que exclusivamente em discurso teórico. Foucault descreve as práticas de si mesmo predicadas pelos estóicos e realizadas sempre sob orientação de um guia espiritual<sup>8</sup>, as quais pressupunham atenção

---

<sup>8</sup> Foucault (2004, p. 480 e ss) cita Galeno e sua obra *Tratado de cura das paixões* para explicar a necessidade de um mestre orientar a cura das paixões e dos erros: os seres humanos amam-se com tal intensidade que não podem deixar de criar ilusões sobre si mesmos; tal fato desqualifica-os no papel de médicos de si próprios

voltada tanto ao corpo como à alma e cujo objetivo final é possibilitar a possessão de si mesmo, ser dono de si.

Sêneca (apud HADOT, 1999, p. 220) identifica em si o que denomina razão, parte da razão universal – presente em todos os homens e no próprio universo – uma melhor parte de si mesmo transcendente, objeto de atenção dos *cuidados de si*. Mediante tais cuidados, os estóicos visavam, primeiramente, ao superar do circunstancial (um desejo, um acidente, um cargo) libertando-se tanto da preocupação relativa ao futuro como do peso do passado, a fim de poder concentrar-se no momento presente, condição indispensável para o pensar e obrar em sintonia com a razão universal, o *Logos*. Foucault realiza a descrição dessas práticas no intuito de oferecer ao homem contemporâneo alternativa de modelo de vida, denominada por ele *estética da existência*, mas de maneira contingencial, uma vez que Foucault é avesso a universalismos.

Hadot (p. 221) ressalta a tendência de o pensamento moderno não atribuir sentido especial a categorias como razão ou natureza universal. Fazem sentido, assim o entendo, as ponderações de Hadot, de acordo com as quais somente mediante a prática do *cuidado de si*, e não apenas através de sua teorização, torna-se possível à própria individualidade elevar-se à universalidade. Para o filósofo, o movimento de prática de libertação da exterioridade, do apego passional aos objetos exteriores e aos prazeres que podem proporcionar, o movimento de prática de observação de si mesmo para verificar o progresso alcançado através dos *cuidados de si* no domínio de si, de possuir-se e encontrar a felicidade na liberdade e na independência interior, devem ser solidários do movimento através do qual é possível a elevação psicológica que permite atingir outro tipo de relação com o exterior, uma maneira de estar no mundo em que a consciência de si é exigida como parte da natureza humana, como parcela da razão universal. Dessa forma, não se vive mais apenas no mundo humano convencional e habitual, passando-se a viver no mundo da natureza, de caráter universal.

Em outras palavras, e algo não enfatizado por Foucault, a interiorização mediante o *cuidado de si* é condição para a superação do si mesmo ontológico e para a universalização, necessárias para uma estetização da existência. Hadot (1999, p. 225) sugere, inspirado em Marco Aurélio, a superação do *cuidado de si* excessivamente estético

---

fazendo necessária a consulta a outro, o mestre, desprovido tanto de indulgência como de hostilidade para que indique àquele suas paixões. Como mestre pode-se tomar aquele que, em sua vida, mostrou conduzir-se bem.

foucaultiano, propondo que o homem moderno realize um (sempre frágil) exercício de sabedoria de tríplice forma:

esforço em praticar a objetividade do juízo, esforço em viver segundo a justiça e a serviço da comunidade humana, esforço em cobrar consciência de nossa situação dentro do universo (exercitar esses esforços partindo da experiência vivida do sujeito concreto que vive e percebe). Esse exercício de sabedoria concretiza esforço de abertura ao universal.

Para os estóicos, a interioridade humana assemelha-se, frequentemente, nas diversas situações do cotidiano, a uma matilha de cães, cada qual ladrando mais alto e tentando se impor ao grupo (os cães representam os apetites, defeitos, ou paixões humanas). Nessas ocasiões é necessária a presença do dono (a razão) que, com um comando forte, põe ordem no “canil” para que o sujeito possa viver com juízo objetivo, aberto ao universal, segundo a justiça e a serviço da humanidade, consciente em cada situação. Um discurso sem muita ressonância no século XXI. Vamos abordá-lo melhor.

## 1.6 Problematizando as ciências psicológicas

A estetização da existência pressupõe o cuidado com a alma, para que a pessoa não seja escrava de si mesma, de sua natureza interior passional. A *História da Sexualidade 2* Foucault (2001), no capítulo sobre a *enkrateia*, refere que Sócrates, quando interrogado por Cálicles acerca do que é "se comandar a si mesmo", responde que é "ser sábio e se dominar, [...] comandar os prazeres e os desejos de si próprio" (p. 61). A propósito, nas batalhas individuais constantes em *Leis*, de Platão, os adversários não são localizados no indivíduo nem perto dele: eles são, isso sim, constituidores do indivíduo, "são parte dele mesmo" (p. 64), "cada um, face a si próprio, é um inimigo de si mesmo" (p. 65). Em *Leis*, a mais sublime das vitórias é a vitória sobre si mesmo; o mais vergonhoso e desprezível dos fracassos "consiste em ser vencido por si mesmo" (p. 65). A exemplo de Platão, também Xenofonte discorre sobre as batalhas interiores: em *Econômica*, este descreve uma casa mal governada [alguém escravo das paixões]: "na alma do homem intemperante, senhores 'maus', 'intratáveis' – trata-se da voracidade, da embriaguez, da lubricidade e da ambição – reduzem à escravidão [...]" (p. 67).

Nesta direção, Araújo (2000) cita os estudos de Foucault sobre os textos de Tertuliano e Cassiano relativos às tecnologias de si aplicadas em ambiente religioso cristão, as quais exortavam os monges a “vigiar permanentemente sua alma num movimento de objetivação de si que nunca poderia ser considerado como findo, pois cada pensamento, o mais banal deles, precisaria ser examinado” (p. 146).

Volta à cena, dessa forma, a problemática relação entre alma e corpo. Para fins de discussão dessa relação, inicio com a apresentação de uma concepção de ser humano enquanto ser dotado de parte material, seu corpo, e de parte imaterial, sua vida psíquica, a qual será, neste estudo, sinônimo de alma.

Faria (2003) afirma que o problema das relações entre corpo e alma, a que se subordinaram, em várias ocasiões, as demais discussões filosóficas, é uma herança da Filosofia que está nas bases da formação da Psicologia. Inicialmente, esta nada mais era do que a dimensão metafísica da Filosofia, centrada nas relações entre corpo e alma. Segundo Descartes, cuja concepção dualista é paradigmática, a alma seria de mais fácil apreensão, pois pode ser abordada diretamente, sem a mediação dos sentidos, imprecisos e limitados, que caracterizam a percepção do corpo material. A vida orgânica e a vida psíquica, para o filósofo, são duas correntes paralelas que se relacionam, mas se distinguem nitidamente. A partir desta concepção - de que os pensamentos e as idéias, por serem percebidos de forma direta, são uma certeza possível - nasce a Psicologia.

De acordo com Foulquié (1960), Maine de Biran (1766-1824) também influenciou a evolução da Psicologia, ao questionar se a alma é causa ativa ou apenas espectadora das idéias, procurando explicar a origem e a produção das faculdades humanas através do exame das operações mentais. A observação de fenômenos interiores e o questionamento da existência do *eu* levam Biran a conceber o método psicológico introspeccionista. Esta concepção funda o Ecletismo, escola espiritualista francesa surgida nas primeiras décadas do século XIX, representada por Victor Cousin, Royer-Coullard e Théodore Jouffroy. Os ecléticos procuram basear a Filosofia em um conhecimento da vida interior, empregando como instrumental o que denominam *consciência*. Segundo o ecletismo, a consciência é uma espécie de testemunha, que nos adverte de tudo que se realiza no interior de nossa alma. Através de Jouffroy, a Psicologia passa a ser considerada a ciência do princípio inteligente do homem, do eu: “é, em suma, a filosofia do espírito; e seu método é a observação pela consciência” (p. 12). Adolphe Franck, em 1844, define psicologia como



a parte da Filosofia que tem por objeto o conhecimento da alma e de suas faculdades, consideradas em si próprias e estudadas unicamente por intermédio da consciência... A alma que se conhece e se observa a si própria, com auxílio da consciência, nada mais é que minha pessoa, nada mais é que eu próprio. (p. 13).

Faria afirma que, imbuído do espírito positivista da segunda metade do século XIX, Fechner (1801-1887) procura demonstrar a possibilidade de medir e quantificar as relações entre o psíquico e o físico através da linguagem matemática, estabelecendo a transição entre o espiritualismo cartesiano e a “psicologia sem alma” do século XX. A configuração desta idéia de Psicologia foi influenciada pelo desenvolvimento crescente das ciências naturais ao longo dos séculos XVIII e XIX, bem como pelo materialismo filosófico, para o qual o próprio Descartes, paradoxalmente, abre caminho, ao atribuir aos animais a qualidade de autômatos cujo comportamento se explicaria “mecanicamente, pelas propriedades da matéria”, teoria que não tardou a ser aplicada aos seres humanos. Naturalmente, Darwin também contribuiu para a diminuição da distância entre animal e ser humano, cuja compreensão psicológica começa a se basear nas pesquisas biológicas a respeito do sistema nervoso, o que torna a metafísica desnecessária para explicar os fenômenos físicos. Na busca de *status* científico, a Psicologia também procurou ser experimental – como as ciências naturais, que lidavam com os sentidos físicos –, investigando seu objeto de estudo de acordo com o método científico vigente na época e cuja terminologia também adotou.

Como o termo “alma” era “vago”, prestando-se a inúmeras interpretações, inclusive remetendo à espiritualidade, àquilo não demonstrável e não quantificável, foi abandonado. Assim, a Psicologia se afasta de sua idéia e de seus propósitos iniciais, elegendo, a partir de então, o “comportamento psíquico” como objeto de estudo. A preocupação em delimitar o *corpus*, em ser objetiva e clara em suas afirmações, acaba restringindo, dessa maneira, o estudo da Psicologia aos fenômenos psíquicos, dados à experiência direta e à percepção dos sentidos: os estados de consciência são investigados apenas através da *observação* das modificações corporais que acarretam, como se os dados dos sentidos completassem os dados da consciência. Entretanto, sendo evidente a interação entre as duas dimensões, as relações entre o mundo interior (a alma, a consciência) e o exterior (o corpo físico) continuaram sem explicação satisfatória, pois ainda não fora possível descrever como essa inter-relação se processa.

A Psicologia rompe com a Filosofia tradicional e opta pela Filosofia materialista, processo decorrente da especialização científica que culmina no objetivismo e no behaviorismo, a cujos pressupostos certos ramos da Psicanálise aderiram. Entretanto, a Filosofia materialista não deixa de se constituir em uma metafísica, contradizendo-se, portanto, em sua base, pois não é possível negar a existência de um princípio espiritual a partir de dados materiais.

Uma das implicações negativas da opção materialista para a Psicologia é que, com o empirismo e o experimentalismo desordenado, a Psicologia tornou-se um “campo disperso e variado de ‘enfoques’ ou ‘abordagens’ compostos de uma série desconexa de pesquisas empíricas” (p. 101). Além disso, o materialismo ultrapassou a condição metodológica dentro da Psicologia, alçando-se a uma condição doutrinária quanto à forma de conceber o ser humano e incorrendo, novamente, na contradição identificada acima: é aceitável deixar de recorrer ao transcendente como forma de explicação dos fenômenos, mas não o é excluir a dimensão transcendente da concepção de ser humano, pois, como o transcendente não é acessível à observação científica, esta afirmação ultrapassa os dados que essa ciência possui, perdendo sua cientificidade.

Uma vez que a natureza psicológica humana, como a concebiam Sócrates, Platão e Sêneca, e como a conceberam os representantes da Escola Eclética, é conhecida, resulta inevitável o questionamento: como é possível que as principais correntes da Psicologia atual não reconheçam a realidade interior do ser humano, atribuindo-lhe um caráter de inefabilidade, de não-passibilidade de comprovação?

Em busca desta resposta, com base em estudos de Foucault, Michel de Certeau, Odo Marquard, Carlo Ginzburg e de Hans-Georg Gadamer, Haroche (1988) revisa a hermenêutica das Ciências Humanas empreendida por estes estudiosos e apresenta argumentos explicativos do que denominarei *inefabilização do sujeito*, ou não-consideração da realidade psicológica interior do ser humano em certas correntes das ciências psicológicas. A consideração desta realidade é fundamental para essa dissertação, pois somente com o reconhecimento e combate dos defeitos psicológicos, ou pecados capitais, ou eus, ou cavalo mau e de natureza contrária é possível a relação psicagógica<sup>9</sup>.

A autora conclui que, de forma acentuada, no século XVII, através do enfraquecimento das crenças religiosas, delineia-se uma oposição entre comportamentos e

---

<sup>9</sup> Em Fedro, Platão compara a alma a uma força natural e ativa que une um carro puxado por uma parelha alada e conduzida por um cocheiro. A condução é difícil e penosa porque a parelha é díspar: um dos cavalos

práticas visíveis e invisíveis. As visíveis, dado seu caráter observável, objetivo, passam a prevalecer, em detrimento das invisíveis, caracterizadas como subjetivas. Essa divisão marca, indelevelmente, as Ciências Humanas e Sociais a partir do século XIX, quando o invisível, o subjetivo, enfim, a

subjetividade, aí, será considerada inefável, em particular, no campo da psicologia: o sujeito somente seria o *objeto* de um saber na condição de que esta inefabilidade irreduzível não seja, entretanto, levada em conta ou, pelo menos, problematizada como tal. Só o comportamento observável, em decorrência de sua visibilidade, pode pretender ser objeto de um saber. (grifo da autora) (HAROCHE, 1988, p. 62)

Ao sujeito é atribuído um caráter de opacidade no que tange à sua interioridade, sua consciência, e a subjetividade, enquanto interioridade, suscita desconfiança nas ciências, já que apenas o comportamento mensurável é "científico".

A Psicologia, dada sua opção doutrinária pelo materialismo, acaba por prescindir da subjetividade. Wilhelm Wundt, na Alemanha, e Théodule Ribot, na França, segundo Haroche, contornarão a questão da subjetividade, centrando os estudos e pesquisas no comportamento. Assim, a Psicologia é separada, definitivamente, de determinada concepção de metafísica. A autora cita, ainda, uma das conseqüências da conquista da cientificidade pela Psicologia (HAROCHE, 1988, p. 80): os espiritualistas universitários e os psicólogos dividem, por assim dizer, o terreno, e enquanto os primeiros falarão da alma e de sentimentos, os segundos ocupar-se-ão de matemática e de comportamento, mas nenhum deles irá se concentrar no sujeito e na subjetividade.

Outros autores, porém, o fazem. Samael Aun Weor (1993) em seu tratado de Psicologia apresenta elementos comuns tanto à Escola Eclética como à tradição filosófica socrática-platoniana. A exemplo de Platão, Weor localiza, no interior de cada indivíduo, em âmbito psicológico, um elemento superior - denominado essência - e um conjunto de elementos inferiores - por ele caracterizados como inumanos e indesejáveis - os agregados psicológicos. Segundo o autor, a essência tem a capacidade natural de identificar os agregados psicológicos (os apetites, ou paixões) através da "auto-observação íntima do mim mesmo" (p. 46). Os apetites, denominados simplesmente de "eus" (p. 50), constituem a multiplicidade psicológica caracterizadora dos indivíduos. Exemplos de "eus" são a

---

é belo e bom: de boa raça, inclina-se ao sábio e bom, assemelhando-se aos deuses. Já o outro cavalo é de raça má e de natureza contrária, inclinando e puxando o carro rumo ao terreno e não em direção ao divino.

cobiça, a preguiça, a gula, a vaidade... Cada um destes "eus" é como que uma outra pessoa dentro de nós mesmos: "dentro de cada pessoa que vive no mundo, existem outras pessoas" (p.55). Segundo Weor, caso alguém queira conhecer sua realidade psicológica, deve praticar a auto-observação de si mesmo. Para tanto, a essência (a razão) será a observadora e os "eus", os observados: “dentro de cada um de nós existem muitos milhares de indivíduos diferentes, sujeitos distintos, eus ou pessoas que brigam entre si, que pelem pela supremacia e que não têm ordem ou concordância alguma” (p. 71).

O autor prossegue caracterizando as pessoas em seu cotidiano como "pessoas-máquinas, simples marionetes controladas por agentes secretos, por eus ocultos" (p.83). E isso é possível (e verificável através da auto-observação) devido ao fato de muitas outras "pessoas", ou "eus", viverem dentro de cada um. Exemplo disso é quando a "mesma" pessoa ora se manifesta como mesquinha, ora amável, em outro instante irritável, mais tarde caluniadora, depois, “uma santa”.

Em comum com a Escola Eclética, há a concepção dualista de mundo: o exterior e o interior. O primeiro é verificável experimentalmente, o segundo, auto-observável em si mesmo. A gama de "eus" que se manifestam em nossa consciência - consciência esta tal qual a descrevem os ecléticos – nossos "pensamentos, idéias, emoções, [...] são interiores, invisíveis para os sentidos ordinários [...] e, todavia, são, para nós, mais reais que a mesa de refeições ou as poltronas da sala" (p. 94).

Muito esclarecedora de como agem os agregados psicológicos, de como as "molas secretas" nos impulsionam, é a passagem onde Weor pergunta (p.142 - 143):

Pensaste, alguma vez na vida, sobre o que mais te agrada ou desagrada? Refletiste sobre as molas secretas da ação? Por que quiseste ter uma bela casa? Por que desejaste ter um carro último modelo? Por que quiseste estar sempre na última moda? Por que cobiças não ser cobiçoso? O que é que mais te ofendeu em um momento dado? Que é que mais te lisonjeou ontem? Por que te sentiste superior a fulano ou fulana de tal, em determinado instante? A que hora te sentiste superior a alguém? Por que te orgulhaste ao relatar teus triunfos? Não pudeste calar quando murmuravam de outra pessoa conhecida? Recebeste a taça de licor por cortesia? Aceitaste fumar, talvez não tendo o vício, possivelmente por educação ou hombridade? Estás seguro de ter sido sincero naquela conversa? E quando te justificas a ti mesmo, quando te elogias, quando contas teus triunfos e os relatas, repetindo o que antes dissesse aos demais, compreendeste que eras vaidoso?

Já que a natureza psicológica humana como a concebem Sócrates, Platão, os representantes da Escola Eclética e Weor é conhecida ao longo dos séculos e em muito

lugares - apesar de as principais correntes epistemológicas das Ciências Humanas e Sociais não reconhecerem a realidade psicológica dos "eus", atribuindo-lhe um caráter de inefabilidade, de não-comprobabilidade -, considero-a passível de tematização, a fim de explicar a prática pedagógica através dos *cuidados de si*, os quais concretizam a referida prática no embate com os mencionados "eus" ou paixões humanas, prática da qual Jesus Cristo foi mestre exemplar. E na própria Bíblia há pistas disso. É o que veremos no próximo capítulo.

## 2 PSICAGOGIA

### 2.1 João 1:11 – Análise de Discurso, Historicidade, Discurso, Formação Discursiva, Posição-sujeito, Tradução

Antes de iniciar, propriamente, a análise do versículo em questão, irei apresentar os não referidos cortes epistemológicos relativos a movimentos de descentralização do sujeito, citados no capítulo anterior por Hall, a fim de que se possa melhor justificar o emprego da teoria da Análise de Discurso, e não de outros aparatos ou técnicas, como a hermenêutica ou a exegese bíblica, para a análise a que procedemos. Início com Saussure e a idéia de que a língua é um sistema social e não individual, prossigo aprofundando as contribuições de Foucault relativas ao discurso para, então, concluir com as de Althusser e de Lacan sobre o sujeito da linguagem.

A partir das primeiras décadas do século XX, através do “corte saussureano”, na Europa Ocidental, a linguagem passa a ser considerada, na maioria das vezes, em seu caráter interno, não se recorrendo a nada exterior, como a história e o sujeito. Tal postura possibilita a abstração que passa a caracterizar os estudos da linguagem. Nessa perspectiva, a língua é considerada uma herança das gerações, cujas mudanças se devem a uma estrutura assentada em um rol de possibilidades do repetível, que, se não exclui, prescinde da subjetividade. Esta fica restrita ao âmbito da fala, a fim de proporcionar um rigorismo formal que garanta a cientificidade dos estudos.

A partir do *Curso de Lingüística Geral* de Saussure, a língua é concebida enquanto sistema circunscrito a si mesmo: seus efeitos de sentido originam-se de diferenças/oposições sistemáticas que diferenciam e caracterizam desde fonemas a

significado de palavras. Com os estudos lingüísticos saussureanos, o sujeito é destronado de sua posição de “senhor da língua”. Apesar de a estrutura lingüística, por ser uma instituição social, estar disponível a todos os integrantes de uma comunidade, isso ocorre porque “a Lingüística tem por único e verdadeiro objeto a língua considerada em si mesma e por si mesma” (SAUSSURE, 1995, p. 271). Daí ser excluída, nos estudos lingüísticos, a variante relativa ao subjetivo e ao social da língua, àquilo que promove suas alterações e seus efeitos em âmbito semântico: o histórico, que implica, necessariamente, dinamicidade e transformações. O estudo lingüístico restrito à estrutura, desvinculado do falante, é um estudo parcial; reside aí uma das críticas feitas por diversos autores a este modelo, que não atende às necessidades de explicação dos fenômenos semânticos da língua.

Em oposição a este enfoque estruturalista, que exclui o exterior, surgem, especialmente a partir de meados do século XX, lingüistas e concepções de linguagem que extrapolam a “lingüística da língua” e passam a considerar tanto os aspectos subjetivos como os sociais envolvidos no binômio língua/fala. Assim, constitui-se a instância lingüística *discurso*, e instaura-se a tricotomia língua/discurso/fala.

Interessa-nos a Análise de Discurso de Linha Francesa (AD), disciplina surgida em torno de Michel Pêcheux. A AD questiona a lingüística por apagar a historicidade da linguagem e interroga as ciências humanas e sociais por se assentarem em uma linguagem pretensamente transparente. Nesse sentido, a AD mostra não haver separação estanque entre a linguagem e sua exterioridade constitutiva (ORLANDI, 2004, p. 25). Aliás, a AD insurgiu-se justamente contra o que Orlandi (2004, p. 64) denominou conteudismo, forma de leitura corrente em ciências sociais, que “supõe uma relação termo-a-termo entre pensamento/linguagem/mundo, como se a relação entre palavras e coisas fosse uma relação natural e não lingüístico-histórica”.<sup>10</sup> Implicações desta forma de leitura são ilustráveis pelo seguinte exemplo: em 2001, a Editora Bayard lançou, em Paris, uma retradução da *Bíblia* que reflete claramente esta concepção de língua: durante seis anos, franceses e canadenses formaram duplas compostas por um tradutor e um escritor. Aos primeiros coube a tarefa de fazer minuciosa tradução, palavra por palavra, em busca de uma “tradução exata”; aos literatos, a responsabilidade de reescrever o texto “de forma nova e pessoal, sem alterar seu significado”, como se a estrutura do texto bíblico fosse fiel e translúcido depositário de sentidos.<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> Veja-se o clássico BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979

<sup>11</sup> <http://port.pravda.ru/culture/2002/10/30/330.html>

Pêcheux, ao articular o discurso às questões do sujeito e da ideologia, possibilita que, na França, desde o final dos anos 60 do século XX, a Análise de Discurso seja objeto de reflexões epistemológicas que unem o texto e a história. O enfoque discursivo é influenciado pela concepção foucaultiana de discurso, pela releitura da teoria da ideologia de Marx por Althusser e pela idéia lacaniana de língua como instância própria e inconsciente na qual emergem sentido e subjetividade.

Na obra *Arqueologia do Saber*, de Michel Foucault (1997), podem ser encontrados os fundamentos para a concepção de discurso enquanto prática supraindividual – por ser uma prática coletiva – de (re)produção de saberes, que se manifesta em suas regularidades e em suas relações com determinado campo social. Para Foucault, discurso é um sistema enunciativo delimitável por regras inerentes, relacionadas a certas condições em que é produzido. Uma vez que a prática discursiva é um sistema de regras, torna-se passível de análise, possibilitando a identificação de categorias de pensamento, de maneiras aceitáveis de expressão e de estratégias enunciativas distintas, caracterizadoras da formação discursiva.

Conceito fundamental para a AD, a *formação discursiva* implica transcendência à atividade individual da fala, pois os falantes, inconscientes dos efeitos de sentido, não podem controlá-los, embora, ilusoriamente, considerem que sim. Dessa maneira, o discurso está estruturado e se (re)produz através dos indivíduos – sem os quais o social não existiria – mediante formações discursivas, cujo *modus operandi* estrutura pensamento e expressão dos atores sociais de maneira inconsciente. Daí o porquê de os analistas de discurso não se interessarem pelo que determinado falante quis dizer em certa situação, mas sim, buscarem, no âmbito discursivo, as estruturas profundas do saber de determinada *formação social*, outro importante conceito em AD. Sua contribuição reside no fato de que a análise não se restringe a uma seqüência de frases, um texto ou um parágrafo: também são considerados, com interesse especial, os arquivos institucionais, que caracterizam as formações sociais, e para cuja análise Michel Pêcheux desenvolveu a metodologia que se constitui na Análise de Discurso. Nela, a teoria althusseriana da ideologia, que possibilita a relação, tão cara à AD, com a linguagem, exerce influência central.

Louis Althusser fez uma releitura tanto do materialismo histórico, a ciência marxista da história, que busca explicar a constituição dos indivíduos em sujeitos históricos, ativos na história, como do materialismo dialético, a filosofia marxista, que visa



à caracterização do sujeito da história.<sup>12</sup> O materialismo histórico é uma das áreas do conhecimento que fundamenta o quadro epistemológico da AD. A ele são acrescentadas, como referencial, a teoria das formações sociais, de inspiração foucaultiana, e a já citada teoria da ideologia althusseriana.

Em Althusser (1992), a ideologia é concebida como a relação entre os indivíduos e suas condições materiais de produção e, no terreno da ideologia, emerge a concepção de interpelação dos indivíduos em sujeitos. O filósofo, ao considerar o caráter materialista da ideologia, manifestado através de um conjunto de práticas materiais que reproduzem as condições de produção, põe em atividade o materialismo histórico, concepção não-idealista de ciência assentada na dialética, que, por sua vez, é o método reivindicado pelos marxistas como a forma que define o real pela contradição, que é o que efetua a passagem de uma etapa da história a outra.

A concepção de dialética marxista é uma reação a Hegel, que propunha uma concepção de história movida pela *ratio*, a qual domina, unifica e mantém a ordem das coisas através da contradição, motor deste processo, que resulta na história concebida como realização da *ratio*. Com Marx e Engels, o *motor* da história deixa de ser algo idealizado e passa a ter caráter material, uma vez que o processo da vida social, política e espiritual começa a ser condicionado pelo modo de produção da vida material, ou seja, a consciência do homem é determinada socialmente. Esta concepção possibilita a não-divisão entre matéria e pensamento, entre natureza e sociedade, conduzindo a uma visão inter-relacionada dos fenômenos. O motor destes, então, reside em seu caráter contraditório, que os leva ao movimento e ao desenvolvimento.

Em âmbito lingüístico, as implicações são evidentes. Sob esta ótica, os mecanismos sintático-estruturais perdem a autonomia imputada pela lingüística tradicional, tornando-se a base material para a análise dos processos semântico-discursivos, uma vez que a língua constitui o lugar material onde se realizam efeitos de sentido (PÊCHEUX, 1997). A superestrutura ideológica althusseriana permite a relação entre as formas de produção e a constituição das formações sociais, através das quais o ideológico se manifesta pelo discurso como prática, como materialidade, como lugar onde se constituem sentido e sujeito, através da interpelação pela ideologia (ORLANDI, 2001).

De fundamental importância foi também a influência de Lacan. O psicanalista procede a uma releitura dos conceitos freudianos de inconsciente e relaciona-os à

---

<sup>12</sup> Não entrarei no mérito das críticas ao pensamento althusseriano, apenas destaco suas contribuições para o

linguagem verbal sob enfoque original. Com o psicanalista francês, o cenário em que nasceria o discurso dá um importante passo através de sua concepção de língua como instância própria e inconsciente, na qual emergem sentido e subjetividade. Através de sua célebre afirmação de que o inconsciente se estrutura como uma linguagem, Lacan considera o tecido verbal como uma cadeia de significantes latentes que se repetem e interferem no discurso efetivo, como se houvesse sempre, sob as palavras, outras palavras, como se o discurso fosse sempre atravessado pelo discurso do outro, do inconsciente (MUSSALIM, 2001, p.107).

A contribuição epistemológica lacaniana desloca o foco de interesse do sujeito empírico para o sujeito do discurso, o qual é considerado uma representação social que materializa o discurso do professor, da mãe, do político. Essa concepção permitiu a análise de discurso como resultado do trabalho ideológico inconsciente, considerando o sujeito uma posição inscrita em determinada formação social. Gonzáles Rey (2003) destaca a contribuição lacaniana, que caracteriza a linguagem como constitutiva do inconsciente (e a freudiana como constituída pelo inconsciente). Lacan, segundo o autor, considera a linguagem um “supra-sistema, que sujeita e restringe o sujeito [...]”, convertendo-o em “objeto da linguagem” (p. 39). Em suma, a linguagem é um sistema universal em que o sujeito se encaixa, sem possibilidade de transcendência ou enriquecimento: “com a aquisição da linguagem, o indivíduo entra em uma ordem simbólica, que organiza o desejo inconsciente dentro das pressões sistêmicas daquela estrutura” (p.40). Lacan, assim, reorienta os estudos das instâncias constitutivas da psique, ao superar o “determinismo biológico de natureza intrapsíquica” freudiano, apresentando, em seu lugar, a subjetivação “por meio dos processos de linguagem, desenvolvendo uma concepção ontológica do desejo como falta, que não considera sua constituição como dimensão subjetiva [...]” (p.40). Gonzáles Rey frisa o profundo impacto da teoria lacaniana, inspiradora das teorias de pensadores como Althusser sobre a ideologia. Eles a concebem como uma produção imaginária que permite a concepção de sujeito enquanto efeito de processos sociais, sujeito a uma ordem simbólica que o constitui e determina completamente.

Segundo Orlandi (2001, p.28), pela noção de ideologia são introduzíveis as noções de incompletude da linguagem e de falha, as quais permitem, pela abertura e não-fechamento, o sujeito e o sentido, caso contrário os efeitos lingüísticos estariam circunscritos ao seu funcionamento formal, tais como as sistematicidades sintáticas e

morfofonológicas, já que para que haja efeito discursivo, é necessária a relação com a exterioridade, cujo repetível se dá no âmbito da historicidade, e não da formalidade.<sup>13</sup>

Função do analista será, portanto, procurar conhecer esta exterioridade pela maneira como os sentidos se constituem no texto, em sua discursividade. O sujeito da linguagem é instado à interpretação diante dos objetos simbólicos. Neste movimento interpretativo, surge a interpretação, “o conteúdo já lá”. A interpretação, aparentemente universal e eterna, natural, é, na perspectiva da AD, efeito ideológico que, sob determinações históricas, torna o interpretável evidente, pois trata-se de “interpretação de sentido em certa direção, direção determinada pela relação da linguagem com a história em seus mecanismos imaginários” (p. 31), o que explica o fato de não haver discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia.

Para fins de análise, é necessária a não-separação da forma abstrata (transparência e efeito de literariedade) da forma material (histórica, opaca, sujeita ao equívoco), contribuição da AD para os estudos da linguagem:<sup>14</sup> o foco na forma material, que é lingüística e histórica, possibilita um não-conteudismo, isto é, a não consideração simplesmente do conteúdo das palavras, mas, sim, do funcionamento do discurso na produção dos sentidos, explicitando-se o mecanismo ideológico que os sustenta. Tal mecanismo torna-se possível através de dois deslocamentos: a passagem para a forma material e a consideração do sentido enquanto uma relação determinada do sujeito com a história. A procura desta relação possibilita a chegada à ordem da língua, enquanto funcionamento, e à ordem da história, enquanto equívoco e interpretação. A passagem da tradicional instância da organização para a da ordem, em que sentido não é conteúdo, história não é contexto e sujeito não é origem de si, é explicada por Orlandi(2001, p.49) da seguinte forma:

---

<sup>13</sup> Para Guimarães (2001) a AD é marcada por uma teoria “que busca pensar a relação entre a exterioridade e o lingüístico como uma relação histórica e constitutiva do processo lingüístico”; a historicidade, frisa o lingüista, não se refere à instância cronológica tempo: trata-se de uma “especificidade determinada pela ideologia, por uma materialidade sócio-histórica” (p.122).

<sup>14</sup> A AD não atua com a noção de código (Voese, 2004, p.15), pois “quando se defende a concepção de que a função da língua é exclusivamente representativa, adota-se a noção de código. Se a língua, porém, fosse algo como um código, os enunciados deveriam remeter sempre a um mesmo significado, mesmo alterando-se, por exemplo, os contextos em que fossem produzidos” (p.30).

[...] o que interessa ao analista de discurso não é a organização (forma empírica ou abstrata) mas a ordem do discurso (forma material) em que o sujeito se define pela sua relação com um sistema significante investido de sentidos, sua corporeidade, sua espessura material, sua historicidade. É o sujeito significante, o sujeito histórico (material). Esse sujeito que se define como “posição” é um sujeito que se produz entre diferentes discursos, numa relação regrada com a memória do dizer (o interdiscurso), definindo-se em função de uma formação discursiva na relação com as demais.

A autora destaca, ainda, “que não se trata, assim, de trabalhar a historicidade (refletida) no texto, mas a historicidade do texto, isto é, trata-se de compreender como a matéria textual produz sentidos” (p.55). A proposta de análise em AD, assim Orlandi (p. 60), remete o texto ao discurso, esclarecendo as relações daquele com as diferentes formações discursivas e pensando as relações destas com a ideologia. É o texto, portanto, a unidade que permite o acesso ao discurso. O analista (p.61) efetivamente ater-se-á ao discurso, e não ao texto – este simplesmente desaparece como referência e dá lugar à compreensão do processo discursivo. Do dispositivo teórico espera-se a produção de um deslocamento que permita ao analista trabalhar as fronteiras das diferentes formações discursivas e que torne possível considerar a opacidade da linguagem, sua não-evidência, e relativizar, assim, a relação do sujeito com a interpretação.

Com relação à posição-sujeito, em *A Arqueologia do Saber*, Foucault já concebe o sujeito enquanto uma função do próprio enunciado, ou seja, os enunciados posicionam os sujeitos, tanto aqueles que os produzem, como aqueles para quem são produzidos. Pêcheux, influenciado por Althusser, simplesmente aplica, no domínio do discurso, o funcionamento da ideologia interpeladora dos indivíduos em sujeitos sociais, atribuindo-lhes posições de sujeito em determinada formação discursiva, com a qual os sujeitos se identificam, no interior das instituições e organizações. Este “sujeito social” é basilar aos estudos discursivos e contribui para o descentramento do sujeito, merecendo ser aprofundado.

De acordo com a releitura do pensamento marxista por Althusser, os sujeitos passam a ser considerados como atores, cuja ação tem por base as condições históricas criadas por outros e sob as quais eles nasceram, utilizando os recursos materiais e culturais que lhes foram fornecidos por gerações anteriores. Como já adiantamos, Althusser influenciou enormemente a AD, uma vez que a constituição do sujeito, nessa corrente de pensamento, relaciona-se intimamente com a constituição do sentido na linguagem. O filósofo inspirou o aparato teórico de análise do discurso que, através de seus

procedimentos, aponta o processo de interpelação-identificação ideológico que constitui o sujeito enquanto efeito. Esse processo passará a ser exposto, a partir dos seguintes postulados: “Não é vigente, na AD, a noção psicológica de sujeito empiricamente coincidente consigo mesmo...” (ORLANDI, 2001). O sujeito discursivo é pensado como “posição” entre outras, não é uma forma de subjetividade, mas um “lugar” que ocupa para ser sujeito do que diz (FOUCAULT, 1997): é a posição que deve e pode ocupar todo indivíduo para ser sujeito do que diz. Já a partir dos anos 60, conforme Gregolin (2004), com a releitura de Marx, Freud e Saussure, a lingüística foi separada do “funcionalismo sócio-psicologista”, acrescentando-se a isso as visões de Freud dos “fenômenos sociais ou comportamentais como obrigatoriamente condicionados por forças impessoais”. Chega-se à concepção de que “os indivíduos, por conseguinte, nem produzem nem controlam os códigos e as convenções que regem e envolvem a existência social, a vida mental ou a experiência lingüística”. Desta forma, é questionado o todo relativo ao psicológico: “as psicologias do ‘ego’, da ‘consciência’, do comportamento, do sujeito epistêmico”.

Neste sentido, Orlandi (2001, p.20) considera a AD herdeira crítica da Psicanálise, da Lingüística e do Marxismo:

[A AD] interroga a Lingüística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele.

Orlandi prossegue, caracterizando o discurso como objeto que afeta estas áreas de conhecimento através de um novo recorte, com implicações ao conceito de linguagem e de sujeito, uma vez que Lingüística, Marxismo e Psicanálise teriam possibilitado a superação das noções tradicionais de sujeito e de linguagem, além da idéia de língua como sistema abstrato.

Em AD, o sujeito é determinado pela posição, pelo lugar de onde enuncia. Isso ocorre do interior de uma formação discursiva, que é regulada por uma formação ideológica, um conjunto complexo de atitudes e representações de caráter não individual, nem universal, e que diz respeito às posições ocupadas por um grupo de sujeitos com afinidades entre si. Pêcheux (1997, p. 183) tomou a expressão “forma-sujeito” emprestada a Althusser, que assim a definia: “Todo sujeito humano, isto é, social, só pode ser agente de uma prática se se revestir da forma de sujeito. A ‘forma-sujeito’, de fato, é a forma de

existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais”. De acordo com a definição de Althusser, o sujeito é assujeitado às formações discursiva e ideológica e tem apenas a ilusão de ser a fonte do sentido, fenômeno denominado por Pêcheux “esquecimento 1”: o sujeito tem a impressão de que é o senhor absoluto de seu discurso. Este autor descreve, ainda, o “esquecimento 2”, relacionado à seleção que o falante faz no processo de produção lingüística, à medida que “escolhe” o que diz e exclui o que seria possível dizer naquela mesma situação, implicando a existência de outros dizeres. Tal mecanismo dá ao sujeito a ilusão de que o que ele diz seja reflexo do seu pensamento, que corresponde ao seu conhecimento concreto da realidade. Isso está intimamente relacionado aos processos semânticos de produção de sentido na linguagem. Segundo Pêcheux (1997, p.160), “o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição etc., não existe em si mesmo” na relação transparente com a literariedade do significante: o seu sentido é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras, expressões e proposições são produzidas/reproduzidas, mudando as expressões de sentido, de acordo com a posição ideológica daquele que as emprega.

Aprofundando a concepção de sujeito em AD, fundamental para nossa análise, passo, agora, a generalizá-la. Na AD – fase 1, o sujeito, assujeitado à maquinaria discursiva, é mero lugar social, ferramenta de expressão ideológico-institucional, e não sinônimo de organismo humano individual ou sujeito empírico. Trata-se do lugar ocupado pelo sujeito discursivo para ser sujeito do que diz – daí temos, por exemplo, a posição de “mãe”, explicada por Orlandi (2001, p. 49): em determinada situação, a fala de uma mulher mãe “equivale a outras falas que também o fazem dessa mesma posição”, por exemplo: *Isso são horas?* (é o discurso de uma mãe, abrindo a porta da casa a um filho “altas horas” da madrugada) – a pergunta insere-se no que Pêcheux apresenta como formações imaginárias, pressupostas por todo processo discursivo em que, no caso, são subentendidas pelo “sujeito” mãe as seguintes questões: “Quem sou eu para lhe falar assim?” e “Quem é ele para que eu lhe fale assim?”. A essa concepção de sujeito acrescento o conceito de formação ideológica (FI), proposto por Pêcheux, Claudine Haroche e Paul Henry e caracterizada por Teixeira (2000, p. 33) como um “conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem individuais nem universais, mas que se relacionam mais ou menos diretamente a *posições de classes* em conflito umas em relação às outras”. A autora explica o fato de as FI comportarem uma ou mais FD, “espaços discursivos [...] que determinam o que pode e deve ser dito” e que “determinam [...] a significação que tomam as palavras”. Esse conceito de sujeito será retomado por ocasião da análise do versículo 11

do primeiro capítulo de João – reside aqui a importância da AD para essa dissertação: fundamentar leitura, interpretação e tradução do texto joanino que remetem a um conjunto de discursos que fundamentam a psicagogia no sentido foucaultiano, ou seja, que na relação entre mestre e discípulo aquele possa auxiliar este a desenvolver suas potencialidades latentes. Antes, porém, far-se-ão algumas considerações acerca da *Bíblia*, do quarto Evangelho e da concepção de tradução que norteia essa dissertação.

## **2.2 A *Bíblia*: alguns aspectos relevantes**

A abordagem de traduções do prólogo do Evangelho de João não prescinde de algumas noções preliminares a respeito da *Bíblia*, do livro em questão e do contexto de sua escritura. Num segundo momento, apresentarei informações sobre o processo tradutório para que, finalmente, possa apontar implicações discursivas do versículo Jo 1:11.

O termo *Bíblia* é de origem grega e, traduzido literalmente, significa livros, designando o grupo de escritos que formam as Sagradas Escrituras do Cristianismo. A *Bíblia* é, provavelmente, o livro de maior influência em nossa era, tendo sido traduzido em praticamente todas as línguas vivas. É um texto que moldou culturas, influenciou a filosofia, a arte, a política e outros setores da atividade humana. Acima de tudo, ele nos interessa por conter o discurso canônico fundante da fé cristã. A *Bíblia* é, para o cristianismo, “palavra normativa em assuntos de fé e conduta... Não pode haver verdade cristã contrária aos dizeres da *Bíblia*. Nisto há consenso na cristandade” (BRAKEMEIER, 2003, p. 7-8).

A *Bíblia* é dividida em duas partes, o Antigo e o Novo Testamento. O Antigo Testamento inicia com o bloco dos livros históricos (Gênesis até Crônicas), segue com os livros didáticos (Esdras até Cantares de Salomão) e finaliza com os livros proféticos (Isaías até Malaquias), estrutura que não é acompanhada pela religião judaica. O Novo Testamento inicia com os evangelhos (Mateus, Marcos, Lucas e João) e com o livro dos Atos dos Apóstolos, que, respectivamente, narram a história de Jesus e das primeiras comunidades. Segue-se o bloco das cartas, em sua maioria escritas pelo apóstolo Paulo, mas há, também, duas de Pedro e três de João, que formam um conjunto à parte. Por fim, o NT encerra-se com o Apocalipse de João (BRAKEMEIER, p. 8.)

O Antigo Testamento foi, originalmente, escrito na língua hebraica, com algumas partes em aramaico. O Novo Testamento, por sua vez, foi escrito na língua grega, mais especificamente no popular grego *koiné*, originado do clássico. No mundo grego, elevado à condição de império com Alexandre, o Grande, a língua e a cultura grega, através de uma vasta rede de laços comerciais e culturais, atingiu o Extremo Oriente e o oeste do Mediterrâneo, impondo um idioma comum, uma língua *koiné*, isto é, a língua franca, a qual ainda detinha esse *status* na época do surgimento do Novo Testamento, servindo de meio de propagação do espírito e da cultura helênicos.

A *Bíblia*, portanto, tem origem em outras culturas e em épocas passadas, fazendo-se necessárias traduções àqueles que, buscam acesso aos escritos bíblicos. Com a rápida propagação do Evangelho, surgiu, já a partir do segundo e do terceiro séculos, a necessidade de tradução da *Bíblia* para várias outras línguas. Dentre as traduções mais antigas, duas merecem especial destaque.

A *Septuaginta* (LXX) é a mais importante tradução do Antigo Testamento para o grego. Destinava-se ao numeroso grupo de judeus que viviam na diáspora, fora dos territórios da Palestina e que não mais dominavam a sua língua de origem, a hebraica. De acordo com a lenda, a tradução fora encomendada pelo rei Ptolomeu II, do Egito, em 285 a.C., e traduzida por um grupo de 72 sábios judaicos, resultando daí o nome *Septuaginta* (A *Bíblia* dos setenta). Sabe-se, porém, que a obra fora realizada em Alexandria, no Egito, oportunizando o acesso do mundo helênico à fé judaica.

Já a *Vulgata* (popular) é a mais importante tradução da *Bíblia* para o latim. A obra foi realizada pelo monge Jerônimo (340/50?-420 d.C), a pedido do papa Dâmaso, em vista das precárias traduções latinas da época. Jerônimo traduziu a *Bíblia* a partir das línguas originárias do Antigo e do Novo Testamento, e sua obra tornou-se padrão para a Igreja latina. O monge lutou para que, no Antigo Testamento, prevalecesse a ordem e a quantidade dos livros da versão judaica (39 livros), porém, foi vencido pelos seus superiores, traduzindo do grego sete livros a mais, chamados de apócrifos ou dêutero-canônicos, que foram incluídos no Antigo Testamento latino (BRAKEMEIER, 2003, p. 10).

Antes da Reforma do século XVI, ocorreram poucas tentativas de traduzir a *Bíblia* para o vernáculo, salvo de partes, como a tradução, realizada a pedido de D. João I, dos evangelhos, do livro de Atos e das epístolas paulinas para o português, no século XV. O latim prevaleceu como língua-norma, não só para as escrituras, mas também para a celebração dos cultos e ofícios da Igreja. A virada ocorreria com a reforma protestante e



com a invenção da imprensa no século XV, quando Lutero verteu a *Bíblia* para a língua alemã, esforço que motivou várias outras traduções na Europa.

Nesse sentido, a tradução da *Bíblia* para a língua portuguesa teve como grande protagonista o pastor protestante João Ferreira de Almeida (1628-1691). Almeida traduziu o Novo Testamento e quase todo o Antigo Testamento, falecendo um pouco antes de terminar sua obra, completada e apresentada somente no ano de 1753. No mesmo século da publicação de sua obra, o padre Antônio Pereira de Figueiredo também inicia a tradução da *Bíblia* para o português. Atualmente, existem várias traduções da *Bíblia* para a nossa língua, além das revisões da *Bíblia* de Almeida e da de Figueiredo, tais como as católicas “A *Bíblia* de Jerusalém”, “Edição Pastoral da *Bíblia*”, “*Bíblia* Sagrada”, “*Bíblia* na Linguagem de Hoje”, e, do âmbito protestante, a “Tradução Ecumênica da *Bíblia*” (BRAKEMEIER, p.10-11).

Ainda é mister citar a diferença entre a *Bíblia* católica e a protestante. Ambas são idênticas em sua composição do Novo Testamento: vinte e sete livros, porém, encontram-se diferenças a respeito do número de livros que compõem o Antigo Testamento. Lutero, ao traduzir a *Bíblia*, concentrou-se na versão original hebraica, que contém trinta e nove livros. Já a Igreja Católica, no Concílio de Trento (1545-1563), optou pela tradução latina da *Vulgata*, que inclui os já mencionados livros apócrifos. Assim, a *Bíblia* católica possui sete livros a mais do que as versões protestantes. Da mesma forma, a Igreja Ortodoxa também possui os mesmos sete livros apócrifos a mais, pois versam suas traduções da *Septuaginta*.

Tanto o Antigo quanto o Novo Testamento fazem parte do cânon, termo de origem hebraica usado pelos gregos clássicos, significando “regra”, “norma”, “padrão” (BITTENCOURT, 1965. p. 21). Ele expressa o que, realmente, a *Bíblia* almeja ser, ou seja, a norma, a regra em assuntos religiosos. O Antigo Testamento fora canonizado já em fins do século I d.C., com o objetivo de fixar, manter e proteger a identidade judaica frente à catástrofe de 70 d.C., com o fim do estado palestino e a conseqüente diáspora (BRAKEMEIER, 2003, p.19). Entretanto, o cânon foi aplicado às duas partes da *Bíblia* somente no século IV d.C.

De acordo com Eduard Lohse, dentro do conjunto bíblico, o Evangelho de João situa-se no Novo Testamento, sendo o quarto e último evangelho. É considerado por muitos teólogos o mais rico e, ao mesmo tempo, o mais controverso livro da *Bíblia*. Rico, pelo seu estilo e conteúdo; controverso, pela dificuldade de localizar o autor, a época e para que público foi escrito. Nesse sentido, é consenso entre os estudiosos que o autor do

Quarto Evangelho não é o apóstolo João, como procura indicar o título. Foi a tradição da Igreja Antiga que pretendeu identificar o autor ao apóstolo, mais especificamente, através do Bispo Irineu, em 180 d.C. A concepção de Irineu prevaleceu até o século XIX, quando passou a ser contestada, inicialmente, pelo teólogo F. C. Baur, que afirmava ter o livro sido escrito em meados do século II, distanciando-se, portanto, do apóstolo.

Desde então, muitos esforços têm sido dedicados à identificação do autor, sempre baseados nos escritos neo-testamentários e na tradição eclesiástica. Algumas vezes têm apontado um presbítero chamado João, que morava em Éfeso. Eusébio, nas *Papias de Hierápolis*, narra as tentativas deste presbítero em conseguir juntar informações sobre a atuação e as palavras de Jesus junto a pessoas que foram discípulas diretas dos apóstolos. Apesar destas especulações, a autoria do Quarto Evangelho continua sendo um mistério, e nada ficou provado (LOHSE, 1974).

Da mesma forma, não há consenso sobre a data da escritura do livro. Várias teses sustentam que o Evangelho de João deve ter sido escrito em fins do primeiro século. Uma das bases para tal especulação é a separação entre comunidade cristã e sinagoga judaica, que transparece no escrito. Outra seria a intenção de fortalecer as comunidades cristãs frente ao judaísmo e ao gnosticismo. Além disso, por volta de 125 a 135 d.C., cópias de parte do livro já circulavam no Egito, conforme papiro encontrado, em 1935, em Alexandria. Portanto, provavelmente, ele foi escrito entre 90 e 110 d.C. As circunstâncias enfrentadas pelas comunidades cristãs levaram os teólogos a identificar o local de origem do Quarto Evangelho, provavelmente, na Síria, onde os cristãos estavam em contato direto com judeus e com o sincretismo religioso. Alguns teólogos situam a produção do livro, especificamente, na cidade asiática de Éfeso.

O Evangelho de João é comumente dividido em quatro partes: introdução (1.1 a 1.51); a primeira parte principal (2.1 a 12.50), que descreve “a revelação da glória de Jesus perante o mundo” (Lohse, p. 175); a segunda parte principal (13.1 a 20.31), que tematiza “a revelação da glória de Jesus perante seus discípulos” (p. 176); e o capítulo vinte e um, que é uma conclusão, a partir das últimas aparições do Cristo ressuscitado. Alves (2005) afirma ser João o mais invulgar e valioso dos evangelhos, pois, apesar de apresentar seqüência semelhante de acontecimentos, seria diferente em estrutura e estilo, omitindo muitos detalhes dos outros sinóticos, tais como o nascimento de Jesus, seu batismo e tentações, a cura de endemoninhados, as parábolas, a última Ceia, o Getsêmani e a Ascensão, e apresentando poucos milagres. O evangelho é fortemente teológico e discute principalmente a natureza do Cristo.

O versículo do prólogo, objeto de nosso estudo, localiza-se na introdução, cujo estilo remonta à poesia semítica, marcada por artifícios rítmicos, em que cada novo verso repete um elemento-chave do anterior. As imagens contidas no prólogo sugerem que ele foi adaptado como hino no culto cristão primitivo, à semelhança dos salmos que rememoravam os eventos salvíficos de Deus. A estrutura interna do prólogo se apresenta em quatro estrofes: o *Logos* é relacionado a Deus e ao universo (v. um a cinco), a João Batista (v. seis a oito), ao mundo dos homens (v. nove a treze) e à Igreja (v. catorze). O propósito disso é apresentar o *Logos* em relação aos maiores relacionamentos de Jesus, tanto antes como durante ou depois da encarnação. Da mesma forma, as quatro estrofes não apresentam uma linha cronológica seqüencial clara, mas a história de Jesus como um episódio entre duas eternidades, assemelhando-se, com isso, aos hinos judaicos de sabedoria, com suas descrições do infinito, e com os hinos litúrgicos do Antigo Testamento, que repetem os eventos realizados por Deus na história (LOHSE, p. 251).

### **2.3 Considerações sobre o processo tradutório: a dessacralização da objetividade**

O tradutor que trabalhe em uma igreja com pretensões de atuar em outros países pode receber a solicitação, de um gerente de marketing, para que a campanha informativa em espanhol e inglês seja idêntica ao original, exigência que tomará caráter de irracionalidade (ROBINSON, 2002), caso o mesmo gerente peça que o tradutor prove que sua solicitação foi cumprida fornecendo retraduições de sua campanha.

O processo através do qual textos são transferidos de uma cultura para outra é explorado pelos Estudos de Tradução, suficientemente implantados e suficientemente abrangentes para admitirem diversas abordagens (BASNETT, 2003, p.XVIII), os quais tiveram o grande mérito de desautorizar a tradicional orientação normativa “nos termos daquilo que um tradutor ‘deve’ ou ‘não deve’ fazer” (BASNETT, p. XXVI). Atualmente, a tradução goza de grande prestígio, devido ao seu papel de atriz fundamental no intercâmbio humano. Impulsionada pelo desenvolvimento das novas tecnologias de informação e de comunicação, bem como pelos avanços na área computacional, cabe-lhe “um papel crucial a desempenhar ao contribuir para melhorar a compreensão de um mundo cada vez mais fragmentado” (BASNETT, p. 2).

A tradução perdeu seu caráter de subordinação à lingüística, galgando *status* interdisciplinar, com ênfase no indissolúvel elo entre língua e cultura, utilizando e emprestando métodos e técnicas a outras disciplinas (BASNETT, p. 4). Também está superada a tradicional concepção de tradução enquanto mera transferência de textos de uma língua para outra.<sup>15</sup> Ela passou a ser considerada um “processo de negociação entre textos e entre culturas, um processo em que ocorrem todos os tipos de transações mediadas pela figura do tradutor” (BASNETT, p.9). Nesse paradigma, textos, de acordo com André Lefevere (apud BASNETT, p.13), são vistos como complexos sistemas de significação, cabendo ao tradutor “descodificar e recodificar tudo o que estiver acessível nesses sistemas”. Também é digna de nota a defesa, por parte de Lawrence Venuti (apud BASNETT, p.14), da criatividade do autor e de sua visibilidade no produto da tradução.

A partir dos anos 60 do século XX, com o desenvolvimento dos estudos da linguagem, houve maior aporte de contribuições teóricas aos estudos de tradução. Destaque-se a redescoberta dos Formalistas Russos, os quais estabeleceram novos fundamentos para uma teoria da tradução e demonstraram que não bastam conhecimentos mínimos de uma língua para um tradutor (BASNETT, p.26). Isso porque, embora toda tradução implique atividade lingüística, ela se insere mais no campo da semiótica (BASNETT, p.35), destacando o aspecto semântico da linguagem verbal e suas implicações.

## **2.4 Vertentes tradicional e contestadora, processo tradutório**

Mittmann (2003), a fim de fazer uma análise e reflexão da tradução sob a perspectiva da Análise de Discurso, realiza um corte epistemológico e enfoca duas concepções divergentes: uma tradicional, que concebe a tradução como “transporte de sentidos” (p.23), e outra que contesta a primeira, e cujas idéias vão ao encontro da Análise de Discurso. Os autores desta segunda vertente, assim como os analistas do discurso, não acreditam na existência, em tradução, de um sentido único, que reflita as intenções do autor do texto original. De acordo com essa concepção, o tradutor não é apenas um

---

<sup>15</sup> Tradicionalmente, concebe-se tradução como processo de transferência de um texto em uma língua de partida para uma língua de chegada, buscando garantir a proximidade de significados entre os dois textos e preservar, na medida do possível, as estruturas do texto original.

instrumento, sempre questionado quanto à sua fidelidade na transmissão do “sentido único”, mas também passa a ser visto como um produtor, atuante, de sentido. A concepção de tradução proposta por Mittmann, a partir da AD, é discursiva, e leva em conta as condições de produção do discurso.

Representante da perspectiva tradicional, Eugene Nida (apud MITTMANN, 2003), tradutor da *Bíblia* para o inglês, define a tradução como um mecanismo de *transferência* de uma mensagem de uma língua para outra. Tal mecanismo depende da decodificação do texto original, na língua A, pelo tradutor, que exerce, aí, papel de receptor, e de sua recodificação na língua B, que pressupõe a estruturação a ela referente. Nida admite que nem sempre é possível, através da mera equivalência dos símbolos gramaticais, realizar a tradução, e também reconhece o envolvimento pessoal do tradutor em seu trabalho, mas declara que, mesmo sendo a neutralidade impossível, ele não deve deixar de buscá-la. Nida também destaca a importância de o tradutor se identificar com o texto e com o autor do mesmo para a efetividade do trabalho, entretanto, alerta contra o perigo da subjetividade, que pode levar o tradutor a modificar e alterar o sentido do texto, distorcendo-o.

Na mesma perspectiva, Erwin Theodor (apud MITTMANN), tradutor e professor na Universidade de São Paulo, também trabalha com a idéia de transferência, em tradução, e ressalta a necessidade de o conteúdo da mensagem ser decodificado adequadamente pelo tradutor, que deve interpretá-lo de maneira correta, a fim de que seja, igualmente, compreendido pelos leitores. Esse seria o primeiro passo da tradução, enquanto o segundo se caracteriza pela conversão da mensagem no código da língua para a qual se deseja traduzi-la. O trabalho de tradução se caracteriza, portanto, pela “compreensão adequada do original” e pela “procura de correspondências aceitáveis” (THEODOR, apud MITTMANN, p. 20).

Assim como Nida, Theodor lamenta o fato de a tradução não estar inteiramente livre de desvios, que podem ser motivados pelas diferenças entre as línguas e entre a situação literária que domina o campo lingüístico de cada texto. Mesmo assim, cabe ao tradutor procurar fazer com que seu texto corresponda o máximo possível à mensagem veiculada no texto original. Além do sentido da mensagem, também há aspectos culturais, que o tradutor deve incluir em seu trabalho, na medida em que os captou durante a decodificação.

Theodor apresenta uma distinção entre tradução, versão e recriação. De acordo com ela, a primeira é a transposição, sem caráter artístico, de um texto de um idioma para outro, baseando-se na correspondência entre as palavras. Já a versão é um trabalho artístico que

busca manter a harmonia do conjunto, constituindo-se em uma tradução que prima pela fidelidade ao sentido, ao contexto e ao estilo original. Finalmente, a recriação promove a passagem de um texto de um idioma para outro, processo também artístico, mas pouco exato, prevendo uma maior liberdade no idioma para o qual o texto é levado e, portanto, segundo Theodor, não se constituindo em uma tradução tal como ele e Nida a concebem.

De acordo com o tradutor húngaro-brasileiro Paulo Rónai (apud MITTMANN), tradução é a “*reformulação* de uma mensagem num idioma diferente daquele em que foi concebida” (MITTMANN p.21. Grifo meu). Mittmann aproxima a idéia de *reformulação* à de *transferência*, presente na concepção de Nida, e à de *transposição*, proposta por Theodor, uma vez que, como estas, aquela se baseia no princípio codificação-decodificação-recodificação. Reconhecendo que as palavras apenas têm sentido dentro de um contexto – a frase, a página, o capítulo –, Rónai adverte para o fato de que a tradução não é apenas a substituição de vocábulos. O contexto maior é útil para resolver ambigüidades quanto ao sentido de uma determinada palavra, que, isoladamente, pode ter vários significados dentro do texto. Rónai privilegia, entretanto, na esteira de Horácio e de Cícero, a mensagem em detrimento das palavras, declarando que, às vezes, o tradutor deve esquecer estas para ser capaz de formular aquela, de forma mais adequada, em sua língua. Mesmo assim, Rónai reproduz a concepção tradicional de tradução, pois afirma que o tradutor não deve interferir, nem corrigir, nem deformar a mensagem do autor, mantendo-se fiel a ela.

Os três autores compartilham da idéia que, em tradução, descobre-se e decodifica-se o pensamento de um autor para recodificá-lo em outra língua. Quanto ao tradutor, ainda que sua subjetividade seja admitida, ela é vista de forma negativa. Outro aspecto a ser destacado é que o texto e a língua são considerados, tanto por Nida como por Theodor e Rónai, ponto de partida na análise da tradução, como se eles detivessem o sentido dos textos e como se este sentido fosse universal. Portanto, a desconsideração das condições de produção dos textos é algo que une os autores de perspectiva tradicional em relação à tradução.

Essa perspectiva, no campo da tradução, é contestada. Francis Aubert (apud MITTMANN) define tradução como “expressão em língua de chegada de uma leitura feita em língua de partida por um determinado indivíduo, sob determinadas condições de recepção e de produção” (MITTMANN, p.24). Aqui, o processo não é encarado como reprodução da mesma mensagem, mas como expressão de uma leitura dela, o que significa

que uma mensagem pode gerar várias mensagens, através da leitura, dependendo das condições de sua recepção.

Aubert propõe três tipos diferentes de mensagens, presentes em qualquer ato comunicativo: a pretendida, ou seja, o que o emissor pretendeu dizer; a virtual, que são as possibilidades de compreensão do enunciado produzido e a efetiva, que é a leitura feita pelo destinatário. Em sua concepção do ato tradutório como um segundo ato comunicativo, o tradutor, para ele, transformará a mensagem efetiva, novamente, em uma mensagem pretendida, certamente outra do que a mensagem pretendida pelo emissor original. É importante observar que o ponto de partida da tradução não é a mensagem pretendida pelo autor, mas a efetiva, a interpretação do tradutor como leitor. A segunda mensagem pretendida também gerará mensagens virtuais e, no momento de sua leitura, mensagens efetivas.

Nessa perspectiva, a fidelidade só pode ser exercida, ou mantida, em relação à mensagem efetiva que o tradutor apreendeu em sua experiência de leitura. Além disso, se a tradução é um segundo ato comunicativo, a mensagem do tradutor também tem receptores de sua própria língua, configurando-se, igualmente, a tentativa de fidelidade em relação às expectativas desse público, de acordo com a imagem que dele tem o tradutor. Por isso, Aubert afirma que existem duas tentativas de fidelidade, uma em relação à imagem do autor e do texto original e outra concernente à imagem dos possíveis leitores, mas que ela é impossível, em virtude das complexidades do processo tradutório, que envolve diferenças temporais, de códigos lingüísticos, de mensagens e de participantes. Na perspectiva de Aubert, o tradutor passa a ser, ao invés de um mero canal entre o texto original e os receptores de outra língua, um produtor ativo de discurso.

As relações entre o tradutor – cujo papel se desdobra entre receptor e emissor –, e o texto original, bem como com os leitores da tradução é mediada por relações imagéticas, ou seja, tanto emissores como receptores têm imagens diferentes de si mesmos e entre si. A partir dessas relações, será possível ao tradutor optar por determinadas soluções em detrimento de outras ao longo dos conflitos do ato tradutório, entre os quais o problema das diferenças ideológicas se destaca.

A concepção de tradução de Rosemary Arrojo (apud MITTMANN), calcada na desconstrução, também aborda a problemática da fidelidade no âmbito da tradução, associando-a à concepção de texto como “receptáculo de significados estáveis, geralmente identificados com as intenções de seu autor” (MITTMANN, p.27). De acordo com essa idéia tradicional, o leitor – entidade que inclui o tradutor – deve buscar esses significados,

que não devem ser influenciados pelo contato com o tradutor. Entretanto, Arrojo afirma que o significado de um texto existe apenas a partir de sua interpretação, baseada nas circunstâncias do contexto em que é lido. Assim, se o sentido se produz na leitura, a questão da fidelidade é deslocada, do texto original, para essas interpretações, conferindo ao leitor uma posição autoral. Por isso, Arrojo reivindica o reconhecimento do papel autoral assumido pelo tradutor neste processo transformador e produtivo.

O tradutor deve estar consciente da contingência de suas escolhas diante dos desafios da tradução, uma vez que ela ocorre “no interior das relações e das redes de poder das quais participa como membro ativo e agente transformador” (MITTMANN, p.28). Arrojo afirma que, ultimamente, os termos “original” e “autor” vêm sendo cada vez mais “dessacralizados”, e já se configura uma nova concepção de tradução, segundo a qual ela também produz significados, e a leitura não se processa independente de fatores sócio-culturais. Além disso, o tradutor ainda detém responsabilidade autoral, à medida que opta pelo texto a ser traduzido, além das outras escolhas já mencionadas. Essa consciência da inevitável tomada de posição diante da história, segundo Arrojo, tem permitido uma tradução “menos hipócrita e menos ingênua” por parte dos tradutores (MITTMANN, p.29).

Por sua vez, Lawrence Venuti (apud MITTMANN) prega uma postura de resistência por parte do tradutor, alegando que ele deve procurar transmitir um sentimento de estranhamento, relativo às diferenças culturais, que se manifestam na língua, entre os textos. Para isso, Venuti, propõe, por exemplo, que se traduzam literalmente sentenças que, na língua de chegada, se tornem gramaticalmente incorretas ou quase ininteligíveis. Essa proposta visa explorar as diferenças entre as línguas, a partir da elaboração de um texto que não represente nem a voz do autor nem a do tradutor. O teórico também contesta a distinção entre autoria e tradução, que delega esta última à condição de imitação, desmistificando o conceito de autoria, que, para ele, não é senão a “reescritura de materiais culturais preexistentes, de acordo com determinados valores da época do autor” (Mittmann, p.30). Assim, a tradução também pode ser vista como autoria, mas voltada para o objetivo da imitação (o que é diferente de *ser* uma imitação). Através dessa concepção, Venuti define tradução como processo de transformação de uma matéria-prima em um produto, realizado através de um conjunto anterior de matérias-primas, como por exemplo, a língua estrangeira e seus aspectos culturais. Venuti, então, também dá ênfase às escolhas a que procede o tradutor, como uma marca de sua autoria.

Eventuais diferenças entre traduções seriam motivadas pelo “deslizamento” de significados, que ocorre na transição da língua-fonte para a língua-meta, sobrecarregando



esta última de significados e requerendo a escolha de alguns em detrimento de outros. Essas escolhas são determinadas pela ideologia – que Venuti define como os valores e representações sociais que se concretizam na experiência vivida e servem aos interesses de certa classe –, materializando-a dentro do texto. Por admitir a determinação ideológica e por sugerir a manutenção visível da opacidade, que deve caracterizar o texto como *traduzido* e alertar o leitor de que não está lendo um original, a concepção de tradução de Venuti se diferencia da tradicional.

Hermans (apud MITTMANN) também contesta a idéia de que a tradução deve reproduzir fielmente o texto original, que promove um “apagamento” do tradutor, pois, para ter a impressão de que lemos um texto original, exigimos que ele não deixe suas marcas. Entretanto, estas marcas são justamente *tudo* a que os leitores do texto traduzido têm acesso do original. Com essa idéia, não é mais a voz do autor do texto primeiro que fala através do texto traduzido, mas a do tradutor, que deixa de ser um *outro*. O *outro* é o autor do texto original. Hermans afirma que, em todos os textos (nos traduzidos, ainda mais), é uma pluralidade de vozes que fala, sendo eles sempre híbridos, instáveis, descentralizados. Apesar de a voz do tradutor imitar a do autor, não há coincidência total entre ambas.

A partir desta idéia de pluralidade, Hermans utiliza o termo foucaultiano *função autor*, que leva-nos a controlar e a limitar o significado do texto. A pluralidade do texto original aumenta, potencialmente, no texto traduzido, e ela deve ser controlada, então, pela *função tradutor*. E essa função, que é um constructo ideológico e histórico, geralmente delega à tradução a idéia de hierarquicamente inferior em relação ao texto original. Hermans também observa que o trabalho do tradutor não parte do original em si, mas de uma imagem que dele o faz e que nunca é “inocente”. Por isso, como esta imagem sempre é construída, o tradutor “‘inventa’ o seu original” (MITTMANN, p.33). O teórico ainda acrescenta que o processo tradutório, com suas escolhas e posições, ocorre de acordo com a idéia que o tradutor tem sobre tradução, determinada pelo grupo sócio-cultural ao qual pertence.

Mittmann sintetiza as teorias de contestação à perspectiva tradicional de tradução e o papel do tradutor (MITTMANN, p.33-34): os problemas na concepção tradicional residem na idealização do texto original, cujo sentido é considerado transparente e estável; na conseqüente busca de uma transparência, na tradução em outra língua, das intenções do autor do texto original; na condenação da tradução como cópia deturpada do texto original, decorrente dos empecilhos inerentes ao processo tradutório; na visão do tradutor como

mero instrumento que transporta o texto de uma língua para outra, e que deve tentar ocultar sua presença; e na idéia de que este deve ser fiel tanto ao autor do texto original como ao leitor da tradução, reproduzindo a mensagem tal como ela era na língua estrangeira.

As teorias apresentadas por cada um dos quatro autores, em resposta à concepção tradicional, se resumem basicamente à idéia de que o sentido, matriz para a realização da tradução, não reflete as intenções do autor, sendo que estas não são totalmente acessíveis nem ao tradutor, nem a qualquer leitor. O sentido não está contido no texto original, pronto a ser decodificado e recodificado: ele não é mais do que uma imagem construída pelo tradutor, resultado de seu ato de interpretação, também condicionada por elementos externos, quais sejam ideologias, padrões culturais e outros, que agem sobre qualquer leitor e sobre cada língua em particular. O papel do tradutor, segundo a concepção apresentada, é ativo, pois, ao traduzir, ele atua como transformador e produtor de discurso, estando sua voz presente ao longo de todo o texto, portanto, é uma ilusão tentar ocultá-la.

Por tudo isso, Mittmann reafirma a grande divergência entre as duas concepções por ela sintetizadas, particularmente quanto à interpretação do papel do tradutor – que passa, de mero transportador do texto de uma língua a outra, a produtor do texto da tradução – e do sentido, não mais visto como preexistente e idealizado, mas como algo determinado por fatores externos.

Feitas essas considerações acerca da concepção de tradução que norteará a dissertação, passarei à análise do *corpus*.

## 2.5 Considerações metodológicas

Nesse capítulo apresentarei, inicialmente, um recorte do Evangelho de João que servirá de *corpus* principal para nossa análise. Após sua contextualização, será feita proposta de tradução sob a ótica discursiva e serão cotejadas duas posições-sujeito presentes nas traduções: aquela oriunda das traduções tradicionais, em que se manifesta a formação discursiva igreja cristã ocidental e sua concepção de pedagogia jesusariana, com aquela que interpreta João 1:11 de acordo com a ótica dos *cuidados de si*, remetendo à concepção de psicagogia.

Não é meu objetivo contestar traduções vigentes, tampouco me imiscuir em assuntos de fé de instituições. Entretanto, enquanto objeto de conhecimento, o discurso

religioso não é exclusivo de teólogos ou de religiosos. Julgo pertinente a pergunta de Orlandi (1987, p.8): “como o homem fala no dizer que ele coloca na voz de Deus?” Além do mais, de acordo com a analista (p. 9), a religião é omnipresente em nossa civilização: o primeiro livro impresso foi a *Bíblia*, a história pedagógica no Brasil está ligada, desde suas origens, à esfera do religioso – o caráter clerical de nossa educação é marcante, não só observável na história catequético-jesuítica, mas também nas instituições escolares e universitárias contemporâneas vinculadas a igrejas.

## 2.6 Os versículos 1 a 10 de João

- 1 Ἐν ἀρχῇ ἦν ὁ λόγος, καὶ ὁ λόγος ἦν πρὸς τὸν Θεόν, καὶ Θεὸς ἦν ὁ λόγος.
- 2 οὗτος ἦν ἐν ἀρχῇ πρὸς τὸν Θεόν.
- 3 πάντα δι’ αὐτοῦ ἐγένετο, καὶ χωρὶς αὐτοῦ ἐγένετο οὐδὲ ἓν ὃ γέγονεν.
- 4 ἐν αὐτῷ ζωὴ ἦν, καὶ ἡ ζωὴ ἦν τὸ φῶς τῶν ἀνθρώπων·
- 5 καὶ τὸ φῶς ἐν τῇ σκοτίᾳ φαίνει, καὶ ἡ σκοτία αὐτὸ οὐ κατέλαβεν.
- 6 Ἐγένετο ἄνθρωπος ἀπεσταλμένος παρὰ Θεοῦ, ὄνομα αὐτῷ Ἰωάννης·
- 7 οὗτος ἦλθεν εἰς μαρτυρίαν, ἵνα μαρτυρήσῃ περὶ τοῦ φωτός, ἵνα πάντες πιστεύσωσιν δι’ αὐτοῦ.
- 8 οὐκ ἦν ἐκεῖνος τὸ φῶς, ἀλλ’ ἵνα μαρτυρήσῃ περὶ τοῦ φωτός.
- 9 Ἦν τὸ φῶς τὸ ἀληθινόν, ὃ φωτίζει πάντα ἄνθρωπον, ἐρχόμενον εἰς τὸν κόσμον.
- 10 ἐν τῷ κόσμῳ ἦν, καὶ ὁ κόσμος δι’ αὐτοῦ ἐγένετο, καὶ ὁ κόσμος αὐτὸν οὐκ ἔγνω.

### 2.6.1 Tradução

1. No princípio havia o *Logos* e o *Logos* estava com Deus e Deus era o *Logos*.
2. Este estava no princípio com Deus

3. Tudo por meio dele foi feito e sem ele foi feito nada do que existe
4. Nele a vida estava e a vida era a luz dos homens
5. E a luz nas trevas brilha, mas as trevas não a apreenderam
6. Houve um homem enviado por Deus cujo nome era João
7. Este veio como testemunha para dar testemunho da luz a fim de que todos cressem por meio dele
8. Não era ele a luz mas para testemunhar acerca da luz
9. Era a luz verdadeira que ilumina todo homem vindo ao mundo
10. No mundo estava e o mundo por meio dele foi feito, mas o mundo não o conheceu.

## 2.7 O 11<sup>o</sup> versículo

εἰς τὰ ἴδια ἦλθεν, καὶ οἱ ἴδιοι αὐτὸν οὐ παρέλαβον.

A fim de problematizar as referidas posições-sujeito, apresento traduções de João 1:11 marcadas pela formação discursiva igreja cristã ocidental.

1. Veio para o que era seu, e os seus não o receberam<sup>16</sup>
2. Aquele que é a Palavra veio para o seu próprio país, mas o seu povo não o recebeu<sup>17</sup>
3. Vem para o que é seu, e os seus não o recebem<sup>18</sup>
4. Veio para as coisas que eram suas, mas os seus não a receberam<sup>19</sup>
5. Veio para o que era seu, e os seus não o receberam<sup>20</sup>
6. Veio para o que era seu, mas seus próprios servidores não lhe obedeceram<sup>21</sup>
7. Veio para a sua herança, e os seus não o receberam<sup>22</sup>

Esse conjunto de citações caracteriza-se pela posição-sujeito dos tradutores, os quais falam do mesmo “lugar”. A posição-sujeito, em AD, caracteriza-se pela imposição do que e de que forma se enuncia, conforme comentários feitos anteriormente. Com a abordagem do processo tradutório, percebe-se que todo tradutor, antes de sê-lo, é leitor e,

<sup>16</sup> Almeida, tradução revista e atualizada em 1993.

<sup>17</sup> Nova Tradução na Linguagem de Hoje – Sociedade Bíblica do Brasil, 2000.

<sup>18</sup> Leloup, 2000, p. 34.

<sup>19</sup> Jacques Lefèvre d'Étaples (1525) Apud Leloup, 2000, p. 150

<sup>20</sup> Maître de Sacy (1705) Apud Leloup, 2000, p. 152

<sup>21</sup> Charles Le Cene (1741) Apud Leloup, 2000, p. 153

<sup>22</sup> Cônego Crampon (1885) Apud Leloup, 2000, p. 155

tanto no momento da leitura como da tradução propriamente dita, age o ideológico pela linguagem, marcando a posição-sujeito. Tanto na produção textual quanto na leitura e/ou tradução, embora o sujeito tenha a ilusão de ser senhor da língua, ele é, de fato, posição social indicativa de historicidade, responsável pelos sentidos do texto: a língua não é simplesmente código, materialidade lingüística, também é materialidade discursiva. Os tradutores traduzem retratando o que a formação discursiva e ideológica impõe: o discurso de Jesus enquanto Segunda Pessoa da Santíssima Trindade. Vejamos mais acerca disso.

## 2.8 Observações sobre Cristianismo e Igreja Cristã

A fim de melhor explicitarmos os efeitos discursivos de tais traduções, ou o porquê de as traduções terem esse caráter, vejamos algo sobre a cultura cristã, evidentemente de forma restrita, dada sua riqueza e diversidade.

Segundo Piazza (1991, p. 376), o cristianismo é uma forma de monoteísmo *sui generis*, pois o Deus cristão, a despeito de sua unicidade, admite três realidades pessoais perfeitamente distintas entre si, as quais não são “emanações ou modos de se manifestar no tempo, mas existem eternamente”.

Essa trindade dá-se a conhecer pela forma como ela opera: “o Pai como Criador, o Filho como Salvador e o Espírito Santo como santificador”, com o detalhe de que a encarnação do Filho “no homem Jesus é que deu a conhecer à humanidade a existência desta trindade transcendente” (p. 376).

Essa mesma encarnação representa, portanto, a manifestação plena dos mistérios e dos desígnios divinos acerca dos homens, uma vez que “pela vida, morte e ressurreição de Jesus, o Verbo encarnado, o homem compreende o significado de sua vida na terra e conhece o seu destino após a morte, a ressurreição (p. 377).

Piazza caracteriza o Cristianismo como a religião da igreja, já que é constituído pela reunião de seus fiéis em assembléia, liderados por sacerdotes. Sob o prisma escatológico, a igreja tem sua razão de ser na ressurreição de Jesus, através de quem o caráter histórico do judaísmo – cuja essência é atribuível às intervenções de Javé na história – transforma “as antigas esperanças messiânicas de Israel em um dom transcendente, a ser concedido no futuro, donde o tema dominante da ‘fé’, isto é, a adesão à pessoa e à mensagem do Filho de Deus (p. 377).

De acordo com Gilson (1995, XV-XVI), a religião cristã se baseia no ensinamento dos evangelhos, em outras palavras, na pessoa e na doutrina de Jesus Cristo. A boa nova dos evangelhos é a seguinte: um homem, Jesus, nasceu em circunstâncias extraordinárias; ensinou ser o Messias anunciado pelos profetas, o filho de Deus, provando-o com seus milagres; prometeu o reino de Deus aos que se prepararem observando os mandamentos: amor a Deus, amor mútuo entre os homens, penitência dos pecados, renúncia às coisas mundanas; este mesmo homem morreu para redimir a humanidade, sua ressurreição confirmou sua divindade e ele retornará ao fim dos tempos, para o juízo final e para reinar com os eleitos em seu reino.

Guerrero (1996), por isso, não caracteriza o cristianismo como movimento oriundo ou resultante de especulações filosóficas ou como pensamento racional. Ele é, isso sim, um sistema de crenças ou uma concepção das relações entre o homem e Deus, tendo contribuído para proporcionar uma visão de mundo e uma resposta a muitos problemas que o homem tem enfrentado em sua história (p. 13).

A base do cristianismo assenta-se na pregação de Jesus, apresentado como o Messias, ou Cristo, anunciado pelos profetas do Antigo Testamento. Embora o cristianismo não tenha pretensão de apresentar-se enquanto sistema filosófico, ele serviu-se de elementos tomados à cultura grega, dos quais destaco o conceito *Logos*, de papel central no Evangelho de João para a compreensão da mensagem jesusariana, e que será mais explorada adiante. Por ora, cumpre destacar o discurso da igreja que apresenta Cristo como realização dos propósitos divinos: ao se tornar carne, o *Logos* materializa a doutrina da salvação, lançando bases de uma religião que promove o alívio das misérias da vida humana, mostrando suas causas e apontando seu remédio. Este “fármaco salutar” (Guerrero, p.15), a realização da Boa Nova, há de salvar os homens das agruras do mundo terreno e material, através do conforto do mundo espiritual. Sua realização dar-se-á ao final dos tempos, com a ressurreição, devendo os homens, desde já, prepararem-se para este evento, porque ao reino prometido se tem acesso pela conversão interior: o homem cristão tem sua razão de ser na dependência que tem de Deus, paradoxalmente caracterizável como liberação, já que Deus libera o homem de todo jugo, fazendo-o reconhecer que seu verdadeiro destino é voltar ao seio do Pai.

Jerônimo, ao traduzir o décimo primeiro versículo de João, verteu-o de tal forma (fundamentando as traduções para os vernáculos consultadas) que abriu caminho para o discurso segundo o qual Cristo seria a Segunda Pessoa da Santíssima Trindade, representada, no prólogo joanino, pelo Verbo, posição oficial da Igreja desde o Concílio de

Nicéia,<sup>23</sup> de acordo com a qual Jesus Cristo é Deus. Acrescente-se que os homens, porque criados, são propriedade de Deus, e temos explicação para a tradução do termo *idia* para seu (em 1), seu próprio país (2), seu (3), coisas que eram suas (4), seu (5), seu (6) e a sua herança (7) e de *idioi* como os seus (em 1), o seu povo (2), os seus (3), os seus (4), os seus (5), seus próprios servidores (6) e os seus (7). As implicações discursivas são decisivas.

De acordo com Boehner e Gilson (1985, p.18), a história do pensamento cristão se tornaria incompreensível sem o prólogo do evangelho joanino. Para os estudiosos, em João, além de o conceito de *Logos* abranger a idéia heraclitana de “inteligência cósmica ou razão do mundo, princípio fontal do ser e do conhecimento”, também prevê a concepção de Fílon, “que via no *Logos* a idéia divina de mundo, e o meio pelo qual Deus opera no mundo”. No entanto, também significa a identidade do *Logos* com o próprio Deus, assim dando origem às controvérsias trinitárias e cristológicas, abundantes nos primeiros séculos do cristianismo: é amplamente aceito o discurso segundo o qual o *Logos* pelo qual foi feito o mundo se fez carne para remi-lo, sendo este o discurso fundante do cristianismo que pôs fim às contendas.

Esta sabedoria cristã viria a desvendar o sentido da história (BOEHNER; GILSON, p.21), inaugurando a tradição da teologia histórica de Santo Agostinho – um grandioso drama escrito por Deus e encenado pela humanidade – que influenciaria todo o pensamento ocidental até Hegel (BOEHNER; GILSON, p.22). Sua síntese localiza em Deus o alfa e o ômega, o princípio e o fim de todas as coisas, em cuja odisséia, em dado momento, o primeiro homem pecou, introduzindo a desordem na criação e acarretando a pena de morte aos pecadores, de Adão a Moisés. Com Moisés, inicia-se um novo período, em que sobreveio a Lei, a fim de sufocar o pecado. Cristo, por sua vez, trouxe a Graça, pois através de sua morte na cruz, restituiu a filiação divina aos homens, os quais devem optar, finalmente, entre a Graça e a vida, ou o pecado e a morte: da escolha dependerá a sua incorporação – ou não – na comunidade dos filhos do Reino. Uma decisão final virá no dia do Juízo Final, que dará início a uma bem-aventurada era sem fim.

A partir dos gregos até o cristianismo medieval, Testa (2004) define o pensamento da história como objetivo. De acordo com essa concepção, realidade objetiva, natureza, cosmos ou universo, caracteriza-se por uma “ordem graduada de seres, desde a matéria

---

<sup>23</sup> Souza (2005), em sua análise de Jo 1:1, mostra como, apesar de sua simplicidade literária e gramatical, um versículo pôde dar origem a uma das primeiras dissensões no cristianismo, o arianismo, e foi responsável pelo Concílio de Nicéia, em 325 d.C. Tratava-se da discussão acerca da pergunta *era o verbo Deus ou um Deus?* Não existe artigo indefinido em grego; tal fato, no entanto, não foi problema para as primeiras traduções, para o latim, pois este simplesmente não conta com artigos.

inerte, passando pelas formas de vida vegetativa e sensitiva, até chegar ao ser e à vida espirituais”(p.18). O cristianismo exerce importante papel, pois insere uma nova consciência ao admitir a história como “ordem estabelecida e regida pela providência divina”, na qual “Deus possui um plano para a humanidade: a salvação”. Este plano, contudo, não é cognoscível pela razão natural, uma vez que o sentido do todo, no desenrolar dos acontecimentos, foge à compreensão humana, incapaz de vislumbrar as “intenções e a meta última da totalidade” (TESTA, p. 20). Segundo o autor, esta concepção consolidou a metafísica da história, em que a referência da história humana está para além de si mesma, residindo na realidade da transcendência divina. O todo humano, nesse sentido (Gadamer, apud Testa, p. 20 e 21), é desprovido de valor diante do transcendente, e somente a redenção outorga um novo sentido à história humana. Châtelet (apud TESTA, p.21) caracteriza-a, neste contexto, afirmando que, “universalmente, tudo está escrito; singularmente, nada está. O devir efetivo é um combate duvidoso e cada subjetividade está às voltas com seus dramas”. Nele, a história transforma-se em opção pró ou a favor de Deus.

## **2.9 Um caso concreto: o discurso da IECLB**

Em âmbito eclesiástico, desde o Concílio de Trento (1545 – 1563), cabe somente à Igreja constatar o verdadeiro sentido da Sagrada Escritura. “A ninguém se permite interpretá-la de modo contrário à acepção da Igreja e dos santos padres” (GLOEGE, apud BRAKEMEIER, 2003, p. 27). No prefácio ao Novo Testamento, editado em 1522, Lutero escreve (apud BRAKEMEIER, p.41): “Em suma: o evangelho segundo João e sua primeira epístola, as epístolas de Paulo, [...] estes são os livros que lhe apresentam Cristo e lhe ensinam tudo o que é necessário e bom saber [...]”. Com essas citações, podemos avaliar a força do discurso fundante religioso.

Ao endossar as contribuições de Rudolph Bultmann para as interpretações da *Bíblia*, quando este afirma “ser ilícito propor falsos objetos para a fé”, Brakemeier (2003, p.51) comenta que “cristãos não deveriam perder tempo, discutindo o que julgam possível. Fé não significa acreditar que isto e aquilo aconteceu. É antes a confiança na misericórdia salvífica de Deus”. Nesta linha de fé, Lutero já afirmava: “Creio que por minha própria



razão ou força não posso crer em Jesus Cristo nem vir a ele” (BRAKEMEIER, 2003, p. 57).

Em obra de curta extensão e de linguagem acessível, a Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB) faz síntese de si, corporificando as idéias dos parágrafos anteriores.<sup>24</sup>

Concebido, segundo edição de 1979, como “guia de vida comunitária em fé e ação da IECLB”, *Nossa Fé - Nossa Vida* foi aprovado no VII Concílio Geral da igreja, realizado em outubro de 1972, em Panambi, RS. Trata-se de “trabalho de anos com a colaboração de diversas pessoas e instâncias”, adaptado e revisado a fim de servir de documento de orientação da vida e missão dos membros e comunidades da referida igreja.

De acordo com o guia, considera-se membro aquele batizado na instituição, que, dessa forma, torna-se membro “de seu povo [de Deus], pela obra salvadora de seu Filho” (p.5). Os membros crêem-se criados por Deus e, por isso, sua propriedade. Também crêem que Deus os salva por Jesus Cristo, o qual os “liberta do campo de força do pecado”. Deus, através do Espírito Santo os santifica, fazendo-os renascer para uma nova vida e tornando-os “seus discípulos e suas discípulas” (p.5). Seus membros crêem “na boa nova da justificação pela graça, abraçada na fé” (p.6). Sua igreja é instrumento de proclamação e vivência da boa nova da salvação. Através dela, os membros empenham-se pelo bem-estar e pela salvação do próximo (p.7). Seus membros, ao confessar seus pecados, reconhecem o quanto ficaram devendo “perante Deus e as outras pessoas”: pedem perdão e o recebem “pela proclamação da graça de Deus”, que os “coloca na relação certa” (p.17).

Há profunda identidade e coerência entre as traduções do Prólogo e os discursos delas originados, como o acima descrito, o que, ao mesmo tempo, explica a historicidade das traduções e o caráter salvífico do discurso religioso, que tem mera função pedagógica: ditar em que se deve crer para ser salvo. Poderia ser diferente? É possível ler no texto “original” outro discurso? Penso que sim.

## 2.10 O discurso do Logos

Ullmann (1996, p. 121) relata que o “cristianismo, ao invés de identificar o universo com o logos [...], estabeleceu clara diferença entre Deus e os entes *ab alio*,

---

<sup>24</sup> *Nossa Fé - Nossa Vida: guia da vida comunitária na IECLB*. 4. ed. São Leopoldo, Editora Sinodal, 2005.

introduzindo o conceito de criação – *creatio ex nihilo sui et subjecti*.<sup>25</sup> Além disso, para os cristãos, a evolução da história é linear, em direitura à parusia.<sup>26</sup>

Conquanto denominassem Deus como *Logos*, os cristãos entendiam, por este termo, um Deus claramente transcendente, pessoal e presente em todas as coisas. É o panenteísmo, pregado por Paulo (At 17,28 e 1 Cor 15,28). Ademais, *Logos* passou a designar especificamente o Verbo, a segunda pessoa da Santíssima Trindade. João abre o Evangelho, com “No começo era o Verbo [...]”. Emprega a palavra *Logos*. Mas esse *Logos* nada tem a ver com a razão universal estoíca. Ao contrário, ele é a fonte de vida, realidade divina, transcendente, que ilumina as trevas. Tornou-se homem para redimir a humanidade. É flagrante e abissal a diferença entre esta concepção do *Logos* joanino e a concepção vigente entre gregos e romanos, a qual fundamenta a seguinte proposta de tradução do décimo primeiro versículo de João, de acordo com a segunda concepção:

[O Logos] veio até os idios, mas os idios não o compreenderam.

## 2.11 Considerações sobre o Logos na cultura greco-romana

Parmênides, tido como um dos fundadores da filosofia, considerava o *Logos* a simbiose do pensar e do ser, tendo uma função crítica e discriminatória: possibilitar a escolha entre o verdadeiro e o não-verdadeiro, entre o ser e o não-ser; distante, portanto, da *doxa* (FABIANEK;KEMPTER, 2005).

Justino (LELOUP, 2000, p.160) atribui a Heráclito a introdução do termo *Logos* na cultura grega. Segundo Justino, Heráclito teria, de fato, vivido de acordo com o *Logos*, merecendo, por isso, o nome de cristão. Axelos, filósofo francês de origem grega, especialista em Heráclito, em seus estudos sobre ele (LELOUP, p. 161), chega à conclusão de que “o *Logos* é o que liga os fenômenos entre si, enquanto fenômenos de um universo uno e o que liga o discurso aos fenômenos. O *Logos* é um vínculo”.

De acordo com Abel Jeannièr (apud ULLMANN, 1996, p. 113), a idéia de *Logos* é herança heraclitana e é por aquele considerado um *Logos* imanente:

---

<sup>25</sup> O *criacionismo* distingue radicalmente o grego do semita. Vigê a expressão *creatio ex nihilo sui et subjecti*, “criação do nada de si e de suposto”, isto é: nem *emanação* de si nem *transformação* de algo preexistente. Isso significa que todo o universo criado é *a-teu*, “fora de Deus”, não é divino. A “metafísica” semita é ontologia *pluralista* e não é ontologia *monista*. (Cintra, 2005).

Nenhum panteísmo, mas uma identidade dialética. O logos é o todo, mas o todo é o uno, que transcende o cosmo, imanente, e, porque imanente, transcendente. É assim que a vida transcende os seres vivos, aos quais, no entanto, ela é imanente; a vida é a totalidade dos seres viventes, sem, entretanto, ser a sua soma.

Zenon, em sua *De Natura Hominis* (ULLMANN, 1996, p. 18) afirma que é preciso viver de acordo com esta dialética natural: viver conforme a natureza é viver segundo a virtude, pois ela é a natureza. *O vivere naturae*

tem sentido metafísico, porque natureza é entendida como especificidade do homem, isto é, como ente dotado de razão. Logo, viver de acordo com a natureza é desenvolver a razão e pautar-se por ela. Por outra, o homem deve submeter-se à ordem do universo, onde se expressa a *ratio*. Esta identifica-se com Deus ou *Logos*.

A filosofia estóica, a filosofia do *Logos* por excelência, em sua fase conhecida como a *Nova Stoa*, nos dois primeiros séculos da Era Cristã, era muito difundida entre a população, transformando-se em espécie de religião, inclusive, fazendo concorrência ao cristianismo. Sua concepção de *Logos* marcou sobremaneira a cosmologia e a política da época. De acordo com ela, *Logos* é o princípio que rege o mundo; Deus era sinônimo de *Logos* (FABIANEK;KEMPTER, 2005).

Destacado estóico, Sêneca “intenta, pela Filosofia, aclarar as consciências e conduzi-las à virtude e à felicidade, através da identificação da razão humana com a razão do mundo, ou seja, com o logos [...]” (ULLMANN, 1996, p. 39). Para Sêneca (p.40), o mundo é um desdobramento do *Logos* ou da razão universal. Eis mais esclarecimentos sobre o termo *Logos* (p. 41):

Essa palavra os estóicos pediram-na emprestada a Heráclito. Constitui a realidade divina, imanente ao mundo. Logos indica, na Filosofia grega, a coerência interna do universo. Logos sinomiza com fogo que é a mais sutil de todas as realidades. Confunde-se com Zeus, a grande divindade do Olimpo. É a única lei divina que tudo rege e da qual todas as leis humanas se alimentam. Por outra, do logos as leis humanas recebem sua força de obrigatoriedade (*vis obligativa*). Princípio regente do mundo, recebe o nome de *logos hegemonikós*. Como Providência, que tudo ordena, chama-se *pronóia*. Como possuidor de todas as coisas em germe, à maneira de idéias exemplares, dá-se-lhe a denominação de *logos spermatikos*.

---

<sup>26</sup> Termo cristão que significa presença e vinda, na referência a uma segunda vinda de Jesus à Terra

Ullmann (2002), ao cotejar o sentido da vida para Platão e para Plotino,<sup>27</sup> destaca o objetivo comum: assemelhar-se a Deus. Para Platão, assemelhar-se a Deus significa assemelhar-se à Inteligência Suprema, que, em todos os sentidos, dá unidade à multiplicidade. Tal semelhança é atingível pela ascese, mortificação e purificação, concretizáveis em uma vida ideal, baseada na sabedoria e na virtude, o que implica regular e submeter os prazeres da vida à razão, sob pena de o homem não distinguir-se dos animais, ser escravo de si mesmo.

Para Plotino, assemelhar-se a Deus é fugir deste mundo, uma vez que “o homem existe como movimento para o Uno, do qual provém” (ULLMANN, 2002, p.182). Esta fuga, contudo, não é sinônimo de solipsismo ou misantropia. Movido por sua natural, mas nem sempre atuante, tendência ao Uno, ao Bem, o homem pode, tanto no plano político, ao legislar à imagem do Bem, como no nível individual, através de vida exemplar em sabedoria e virtude, desenvolver sua disposição voltada à assemelhação com Deus (ULLMANN, 2002, p.186). Para tanto, Plotino instava seus discípulos a desenvolverem virtudes voltando-se para dentro de si, olhando a si próprios (ULLMANN, 2002, p. 169)

Para Plotino, o retorno ao Uno é conquistável pelo esforço pessoal, pois o Uno está presente em tudo e todas as coisas estão presentes nele, sendo, portanto, dispensável o que os cristãos denominam graça ou dom gratuito de Deus. Esta dispensa possibilita ao homem reto e de tudo desprendido, já nesta vida, unir-se misticamente a Deus (ULLMANN, 2002, p. 165). O homem de conduta reta e desprendido do material é homem virtuoso, em liberdade interior, resguardado de inclinações, desejos e paixões que visam à satisfação corporal. O mal é subjugado, assim, pela *aretê*, uma prática permanente de exercício da presença de Deus, cujo objetivo é a união com o divino (ULLMANN, 2002, p.143). Nas palavras de Plotino, constantes nas Enéadas (apud ULLMANN, 2002, p. 150), “as virtudes cívicas instauram realmente uma ordem em nós e nos fazem melhores, porquanto impõem limites aos nossos desejos e a todas as paixões e nos livram dos erros [...]”. “Dessarte, os homens que têm as virtudes cívicas tornam-se semelhantes a Deus”. “É um deus somente quem se aproxima do Uno, ao passo que quem se distancia dele é um homem comum ou um bruto”. Tais homens “assemelham-se a crianças, que, afastadas, desde cedo, de seus pais e educadas, por muito tempo, longe deles, não mais reconhecem a si nem os seus pais” – assumida tal postura, é possível afirmar que “o maior pecado é olvidar-se de Deus” (ULLMANN, 2002, p. 150). Nas mesmas Enéadas, Plotino dá-nos outra lição, ao comparar

---

<sup>27</sup> Observe-se que esse discurso perpassa mais de meio milênio, já que Platão morreu em 374 a.C. e Plotino

a alma presa à matéria com Glauco, a figura mitológica que desfigurou-se e tomou forma de velho com cabelos e barba cor do mar e corpo recoberto de algas, terminado em cauda de peixe: nossa alma, presa ao material, precisa livrar-se de suas excrescências, tal como o artista que esculpe a beleza da estátua:

Volta-te para dentro de ti e olha: se ainda não vês beleza em ti, faz como o escultor de uma estátua, que deve tornar-se bela: ora ele tira um fragmento, ora aplica o cinzel, ora pule, ora limpa o pó, a fim de extrair um belo vulto do mármore. Como ele, tira o supérfluo, endireita o que está torto, clareia o que é fosco, até torná-lo brilhante, e não cesses de esculpir a tua própria estátua, até que a centelha divina da virtude se manifeste e vejas a temperança sentar-se num trono sagrado (PLOTINO apud ULLMANN, 2002, p.139).

O homem deve ser exortado a esta “escultura” por ocupar “um lugar preeminente no cosmo,<sup>28</sup> com um destino pessoal bem claro: chegar ao Absoluto, ao Uno, a Deus” (ULLMANN, 2002, p. 133).

O homem é algo sagrado para o homem: *Homo res sacra homini* (SÊNECA, apud ULLMANN, 1996). Rivaud (apud ULLMANN, 1996, p. 41) sintetiza assim o *Logos* senequiano: “Ele é sabedoria, Providência, vigia, sempre em ação para governar o mundo e realizar uma ordem maravilhosa. Dispõe e ordena tudo para o bem do homem”. Uma vez que, para Sêneca, a razão é comum a todos os homens, todos os homens são iguais. O conhecimento e a prática da lei natural atinge sua culminância no sábio (*sophós*), o qual deve ser legislador, jurista político (ULLMANN, 1996, p.43). Para se atingir a condição de sábio, saindo da condição de *idios* e passando à de *Logos*, é preciso o *cuidado de si*, o exercício constante do exame interior, a prática da virtude, pois estes representam o triunfo sobre as inclinações, os apetites, possibilitando a superação de nossa *malignitas naturae*. Como é difícil superar as inclinações, os estóicos aconselham que se tome alguém por guia espiritual, uma pessoa que pode fornecer modelo de vida, que será juiz do nosso comportamento para que este possa ser o mestre na já citada relação psicagógica defendida nessa dissertação, a partir de Foucault.

Traduzir o décimo primeiro versículo do quarto Evangelho por *Veio até os idioi, mas os idioi não o compreenderam*, apresenta as seguintes implicações:

---

nasceu em 205 d.C.

<sup>28</sup> Compare-se com Pico della Mirandola, adiante citado.

Jesus encarnou o *Logos* e veio, na condição de guia espiritual, de mestre, trazer o ensinamento sobre o *Logos* àqueles que ignoravam o ensinamento acerca deste. Os ignorantes são os *idioti*, aqueles que seguem um caminho próprio, peculiar, afastados, distantes de sua natureza interior *lógica*, os *adormecidos* de Heráclito. Para se darem conta de sua natureza e viver de acordo com ela, os *idioti* precisam dar-se conta de seu *status quo* e realizar o trabalho de viver de acordo com a natureza, isto é, através do *cuidado de si* e da psicagogia, e com auxílio de um mestre, esculpir a sua estátua, praticando as virtudes e religando-se ao *Logos*, educando, evocando, trazendo à luz sua natureza interior. Jesus, de acordo com esse discurso, não seria o Deus, mas um Deus, alguém de natureza humana que conquistou sua natureza superior, sendo, por isso, um Mestre para a humanidade, representada pelos *idioti*. Um mestre da psicagogia.

Ao responder a pergunta *o que alguém deve fazer, se quiser segui-lo?*, isto é, tomar essa natureza, Jesus Cristo informa ser necessário, inicialmente, negar-se a si mesmo:<sup>29</sup> observe-se o paralelismo extremo entre as citações, o que demonstra unanimidade, universalidade da citação, o que é prova de importância.

O que significa isso, negar-se a si mesmo? Uma possibilidade – defendida nessa dissertação – seria combater as paixões, ou apetites humanos, para que o *Logos* possa se manifestar. Diariamente, conforme aponta Lucas. Argumentos a favor desse discurso, veremos a seguir, no próximo capítulo, para cujas citações Jesus desempenha duplo papel: por um lado, é a concretização, a materialização de uma filosofia ou conhecimento milenar; por outro, é exemplo a ser seguido, passando a ser marco de uma Era, o Cristianismo.

---

<sup>29</sup> Mt 16,24: Então disse Jesus a seus discípulos: Se alguém quer vir após mim, a si mesmo se negue, tome a sua cruz e siga-me. Mc 8,34: Então, convocando a multidão e juntamente os seus discípulos, disse-lhes: Se alguém quer vir após mim, a si mesmo se negue, tome a sua cruz e siga-me. Lc 9,23: Dizia a todos: Se alguém quer vir após mim, a si mesmo se negue, dia a dia tome a sua cruz e siga-me. (Almeida, 1969)

### 3 A ESTETIZAÇÃO DA EXISTÊNCIA

#### 2.12 O discurso pedagógico das paixões

Sêneca, ao citar a conclusão de antigo poeta, “pequena é a parte da vida que vivemos”, caracteriza a parte restante, a não-vivida, portanto, de tempo, uma vez que neste

os vícios atacam-nos, e rodeiam-nos de todos os lados e não permitem que nos reergamos, nem que os olhos se voltem para discernir a verdade, mantendo-nos submersos, pregados às paixões. Nunca é permitido às suas vítimas voltar a si: se por acaso acontecer de encontrarem alguma trégua, ainda assim, tal como no fundo do mar, no qual, eles ainda assim são o brinquedo das paixões, e nenhum repouso lhes é concedido (SÊNECA, 1993, p. 27).

Ao dirigir-se a Paulino, seu interlocutor, Sêneca (1993, p.29) desafia:

Vemos que chegaste ao fim da vida, contas já cem anos ou mais. Vamos! Faz o cômputo de tua existência. Calcula quanto tempo deste credor, amante, superior ou cliente, te subtraiu e quanto ainda as querelas conjugais, as reprimendas aos escravos, as atarefadas perambulações pela cidade; acrescenta as doenças que nós próprios nos causamos e também todo o tempo perdido: verás que tens menos anos de vida do que contas. Faz um esforço de memória: quando tiveste uma resolução seguida? Quão poucas vezes um dia qualquer decorreu como planejaras! Quando empregaste teu tempo contigo mesmo? Quando mantiveste a aparência imperturbável, o ânimo intrépido? Quantas obras fizeste para ti próprio? Quantos não terão esbanjado tua vida, sem que percebesse o que estavas perdendo; o quanto de tua vida não subtraíram sofrimentos desnecessários, tolos contentamentos, ávidas paixões, inúteis conversações, e quão pouco não te restou do que era teu! Compreendes que morres prematuramente.

Vemos que Sêneca introduz distinção entre viver e ser, a fim de enfatizar sua concepção filosófica: “Portanto, não há por que pensar que alguém tenha vivido muito, por causa de suas rugas ou cabelos brancos: ele não viveu por muito tempo, simplesmente foi por muito tempo” (SÊNECA, 1993, p. 35). E são as paixões que impedem a realização do ser.

Já Papírio Fabiano, mestre de Sêneca, caracterizado por este como filósofo verdadeiro, pregava: contra as paixões deve-se lutar com arrojo, não com sutilezas, e deve-se romper a linha de batalha com um grande assalto, não com tímidas tentativas. Não aprovava sofismas: “pois devemos vencer as paixões, não espicaçá-las” (SÊNECA, 1993, p. 38). Sêneca, manifestando sua concepção de conhecimento útil, faz coro com as palavras de seu mestre, o qual perguntava se não era melhor empreender estudo algum do que se envolver com os estudos ordinários, pois estes não servem para minorar os erros de alguém, para refrear as paixões ou para tornar alguém mais generoso, corajoso, justo (SÊNECA, 1993, p. 45).

É no XVIII capítulo (SÊNECA, 1993, p. 54) que Sêneca dirige-se diretamente a Paulino, admoestando-o para que este tenha uma vida não menos breve:

Lembra-te de que não foste educado desde os mais tenros anos nos estudos liberais para que alqueires de trigo te fossem confiados: esperaste algo maior e mais alto. Não faltarão homens de sobriedade comprovada e atividade laboriosa. Jumentos laboriosos são mais aptos a carregar fardos do que cavalos de raça, e quem jamais oprimiu a excelente ligeireza deles com pesadas cargas?

No Capítulo seguinte de sua obra, Sêneca expõe as finalidades da filosofia em sua carta a Paulino: “Grande número de bons conhecimentos te esperam neste gênero de vida: o amor e a prática das virtudes, o esquecimento das paixões, o saber viver e morrer, enfim, uma grande tranqüilidade” (SÊNECA, 1993, p.53), para que não lhe sobrevenha o que ocorre a muitos outros: “ter trabalhado tanto por uma inscrição no túmulo” (p.54).

Para o estóico Marco Aurélio (apud ULLMANN, 1996, p. 88),

viver conforme a natureza é viver consoante a razão universal; é viver segundo a virtude, que é felicidade. Quem assim procede, guardará, em sua pureza original, o elemento divino de seu ser. A virtude e a felicidade constituem o fruto da perfeita concordância entre o *daimôn*, que cada um traz em si, e a ordem inteligente do mundo.



Segundo o filósofo imperador, para que se possa viver segundo a natureza, mister se faz vigiar as opiniões, os sentimentos e as ações. Esta atitude é importante, pois, para Marco Aurélio (apud ULLMANN, 1996, p. 89), “a meta do homem há que ser o seu pleno desenvolvimento. A cada um cabe decidir se seguirá a sua parte animal ou a sua parte divina. Em seguindo a parte divina, será um *sophós*, do contrário, será um *phaulós* – Marco Aurélio (apud ULLMANN, 1996, p. 90) considera a possibilidade de o homem ser “simples marionete” de suas paixões, tais como o temor, a suspeita, o desejo... “O caminho para decidir-se pela parte divina é o *aidôs*, isto é, o instinto moral ou o sentimento inato da dignidade humana. O *aidôs* preserva o homem de macular a sua alma e, ao mesmo tempo, lhe mostra os deveres para com os homens e para com Deus” – o filósofo (apud ULLMANN, 1996) aponta a origem da fração de *Logos* de cada um: procede do todo, ou do *Logos* universal, do qual temos centelha, ou fagulha, e que aponta para a perspectiva de se considerar a humanidade como uma grande família. O Daímôn, o guia, também é chispa do *Logos*.

Nessa direção, no capítulo XXVIII de *Os deveres*, Cícero (1946, p. 89) descreve as duas faculdades, ou forças, que movem a alma, corroborando as citações anteriores: o apetite, que arrasta o homem, levando-o de objeto a objeto sem norma fixa, e a razão, que é a luz da vida, o guia que nos mostra o que fazer e o que temos de evitar, donde se infere que a razão deve mandar e o apetite, obedecer. Esse é o princípio psicagógico básico.

### **2.13 A filosofia enquanto medicina da alma**

Passo, agora, a levantar discurso afim à filosofia estóica, através de uma incursão pela filosofia, da antiga – cujo expoente máximo é Jesus Cristo – à moderna – de certa forma oriunda dos ensinamentos cristãos – em busca da filosofia terapêutica, aquela que combate as paixões da alma e educa, ou religa o ser humano a sua natureza interior através de relação psicagógica mediada por um mestre. Já Epicuro, em sua Carta a Menceu (apud LELOUP, 2003, p. 10), exorta ao filosofar vinculado à saúde da alma, ou seja, descreve o verdadeiro filósofo como terapeuta. Woelke (apud LELOUP, 2003, p.11) afirma que “é vazio o discurso do filósofo que não cura nenhuma afecção humana; à semelhança da medicina que não extirpa as doenças do corpo, a filosofia que não cura nenhuma afecção da alma é também completamente inútil”.

Nosso roteiro inicia-se com os pitagóricos. Embora Pitágoras seja mais conhecido por suas contribuições ao campo da matemática, é notória sua influência no âmbito filosófico, tendo sido decisiva tanto para Sócrates como para Platão (CARTON, 1956, p. 21). Os *Versos de Ouro*, um programa de instrução humana integral, considerados a essência dos ensinamentos de Pitágoras (p.23), têm como objetivo possibilitar melhoria progressiva daqueles que os praticam, os quais, através de exame repetido de si próprios e de atitudes virtuosas, poderiam vir a desvendar os problemas do universo, sendo-lhes, desta forma, revelado o sentido oculto das ações humanas e da evolução universal (p.24). Já na parte inicial dos *Versos*, mais precisamente no quarto (p.27), sob o item *cultura pessoal*, encontramos a condição basilar para a educação integral pitagórica: o praticante deve “ser senhor de si mesmo”, não se esquecendo de que deve aprender a dominar as paixões, a ser sóbrio, ativo e casto, jamais se deixando arrebatado pela cólera, por exemplo.

O “obscuro” discurso de Heráclito pode ser relacionado ao *Logos* e ao *idios* joaninos: *Logos* tem a ver com aqueles que são educados, ou que já se religaram ao ser ou dele se aproximam; *idios* são os que carecem de educação ou religião, são os que dormem, os ignorantes, conforme atestam vários de seus fragmentos, sendo o 89 exemplar (Apud Berge, 1969): *Para os que estão acordados, há um só mundo comum; (mas, dos que dormem, cada qual retorna para seu mundo) próprio.*

Nos primeiros séculos da Era Cristã, destacam-se representantes da patrística. Clemente de Alexandria (c. 150-215), em seu *Protréptico*, faz uma apresentação da apologia da fé e dos mistérios do *Logos*, convocando para este todos os homens, uma vez que o *Logos* é uma luz da qual ninguém está privado, sendo necessário descobri-la: o homem pode tornar-se seu extintor (se dominado pelas paixões) ou candelabro (se atua de acordo com o *Logos*) (LELOUP, 2003, p.66). Na mesma obra, Clemente de Alexandria afirma: “O *Logos* de Deus fez-se homem a fim de que aprendas como o homem pode tornar-se Deus [...] por sua doutrina celeste, ele deifica o homem” (apud LELOUP, 2003, p.75).<sup>30</sup>

Clemente de Alexandria, em seu *Stromata* 6,9 (apud BOEHNER; GILSON, 1985, p. 46), atribuíu a Cristo a condição de não estar sujeito a nenhuma paixão e de estar inacessível a quaisquer movimentos passionais. Aos apóstolos, atribuiu a capacidade de “dominar [...] a ira, o temor, e a concupiscência [...] mantendo-se numa espécie de disposição de ânimo inteiramente inabalável, e numa atitude de domínio inalterável de si

próprios [...]” os quais esforçam-se por assemelhar-se o mais possível ao Mestre pelo domínio das paixões, perseguindo a *apatia*, “fruto da completa extinção dos apetites” (apud BOEHNER; GILSON, 1985, p.47).

Daí eu postular ser possível atribuir um caráter pedagógico aos ensinamentos de Cristo, pois, de acordo com Clemente de Alexandria (apud REALE; ANTISERI, 2003, p.51), “o mistério é claro; Deus está no homem e o homem se torna Deus, e o mediador realiza a vontade do pai. Mediador é o Logos, que é comum a ambos: filho de Deus, salvador dos homens, de Deus servo, de nós pedagogo”. Não é outra a idéia de Gregório de Nisa (apud REALE; ANTISERI, 2003, p. 57), cujo pensamento aponta “a possibilidade de ascender até Deus, removendo tudo aquilo de carnal e de passional que nos separa dele”.

Orígenes (c. 185-c. 254), em sua Homilia de Lev. VI (apud LELOUP, 2003, p.40), faz a seguinte exortação àqueles que aspiram dádivas divinas: “Vocês que desejam receber o santo batismo, vocês devem, em primeiro lugar, pela audição da Palavra de Deus, *arrancar as raízes dos vícios*, corrigir os costumes bárbaros e rudes [...]” (grifo meu).

Orígenes, de acordo com Boehner e Gilson (1985, p. 69-70), em impressionante paralelismo com o clássico renascentista Pico Della Mirandola, descreve a ordem dos seres, localizando em seu ápice os espíritos celestiais. Em sua base, os espíritos maus e impuros, e, na região intermediária, o homem, cujo pecado impede-os de usufruir a região angelical, ao mesmo tempo em que ainda não chegou a convertê-lo em demônio para habitar os infernos. Originariamente, o homem era um espírito puro, mas seu pecado fez com que habitasse um corpo neste mundo criado por Deus, para que aqui faça a opção de tender e aspirar ao superior ou ao inferior, aos céus ou aos infernos (exercer o livre-arbítrio). Esta posição do homem também é defendida por Hugo de São Vitor (LELOUP, 2003, p. 342), cuja máxima *Positus est in medio homo* localiza o homem no centro da criação, entre Deus e o mundo visível, criado por Deus tendo o homem em vista.

Para Dionísio Teólogo (séc. V), assim Leloup (2003, p.56), “o nada do mal permanece um nada relativo, um abismo que não poderia absorver nossa derradeira centelha de luz, nem apagar nosso nome mais divino”; seja qual for a nossa degradação, nosso ‘esquecimento do Ser’, há de permanecer dentro de nós uma capacidade para nos tornarmos participantes da natureza divina. Essa participação da natureza divina chama-se, na tradição cristã, *theosis* ou divinação, e é o objetivo da vida humana, para Dionísio Teólogo (LELOUP, p. 59).

---

<sup>30</sup> Observe-se que essa passagem e as seguintes autorizam, discursivamente, a proposta de tradução da

Evágrio Pôntico (c. 345-399), na obra *Practike*, o Tratado prático, descreve como o monge pode adquirir a equanimidade, um estado não-patológico da psique, um método para purificar a parte passional da alma. Nas palavras de Leloup, “é um tratado de terapêutica [...] cujo objetivo consiste em permitir ao homem conhecer sua verdadeira natureza ‘à imagem e semelhança de Deus’[...]” (LELOUP, 2003, p.85). A obra “consiste em uma análise e uma luta contra o que Evágrio chama os *logismoi* – literalmente, esta palavra deve ser traduzida por ‘os pensamentos’” [...] Leloup informa a coincidência destes *logismoi* com os termos cristãos demônios ou diabolos (aquilo que divide o homem em dois), implicando a necessidade de discernimento, no interior do homem, daquilo que “cria obstáculo à realização do ser, o que impede o desabrochamento da vida do Espírito [Pneuma] em seu ser, seu pensamento e seu agir”. Evágrio aponta oito *logismoi*, “oito sintomas de uma doença do espírito ou doença do ser que transformam o homem em ‘viciado’, ao lado de si mesmo, em estado de *hamartia* – desorientação do desejo, falhar o alvo; daí a idéia de ‘pecado’”. Esses oito *logismoi*, uma vez suprimida a superbia, reduzem-se a sete e tornam-se os “sete pecados capitais” da Igreja. Infelizmente, segundo Leloup, “Aos poucos, o moralismo acabou lançando no esquecimento o caráter medicinal de sua análise porque, na origem, trata-se perfeitamente da análise de uma espécie de câncer psicoespiritual ou de câncer do livre-arbítrio que corrói a alma e o corpo humano, destruindo sua integridade” (p.86). Em sua obra, similar a um tratado terapêutico, Evágrio aponta a causa dos sintomas e o remédio para cada um dos *logismoi*: *gastrimargia*, gulodice e afins; *philarguria*, avareza e afins; *porneia*, a luxúria e afins; *orge*, ira e afins; *lupe*, frustração e afins; *acedia*, melancolia e afins; *kenodoxia*, vanglória e afins; *uperephania*, orgulho e afins; e muitos outros *logismoi*, tais como o ciúme e a mentira, atormentam o homem, e derivam destes principais (LELOUP, 2003).

João Cassiano (c. 365-435), na tradição de Evágrio, reconhece na *praktike* o *scopus* para se alcançar o Reino de Deus: purificar o espírito e o coração, tornando-os livres em relação às paixões (LELOUP, 2003, p. 166).

Máximo Confessor (580-662) considerava a Divinização o objetivo da vida cristã: “Para ele, Jesus Cristo aparece como o homem plenamente católico (*kat-olon* = segundo o todo),<sup>31</sup> o homem da ‘síntese’ (entre criado e incriado, entre tempo e eternidade, entre liberdade humana e liberdade divina): o arquétipo do homem divinizado” (LELOUP, 2003, p. 199). “A liberdade do homem consiste em aderir ao movimento íntimo de seu ser em

direção ao Ser Eterno: se não aderir a esse movimento, ele torna-se contranatural e entra na região da ‘dessemelhança’<sup>32</sup>, encontra-se em estado de *hamartia* [...]” (p.200). Papel importante no roteiro da divinização exerce, segundo Máximo, o *Logos*, o qual

deseja nascer, incessantemente, segundo o Espírito naqueles que o desejarem; ele se faz criança e se forma neles ao mesmo tempo que as virtudes. Ele manifesta-se na medida em que sabe que aquele que o recebe é capaz de fazê-lo (*Opuscula theologica et polemica*, apud LÉLOUP, 2003, p. 202).

Na Idade Média, este discurso ainda ecoou. De acordo com Lauand (TOMÁS DE AQUINO, 2004, p. 65), a igreja menciona, ainda hoje, a doutrina dos sete pecados capitais em seu Catecismo. Essa doutrina foi reunida por João Cassiano e Gregório Magno. Cassiano por volta de 400 percorreu os desertos do Oriente a fim de registrar as experiências dos primeiros monges. Já o papa Gregório, cuja morte delimita o período patrístico, faz tomografia da alma humana descrevendo os vícios, trabalho ao qual muitos, dentre eles Tomás de Aquino, deram acabamento. Este enumera os vícios, ou paixões da alma: vaidade (ou soberba), avareza, inveja, ira, luxúria, gula e acídia ou preguiça. Cada um destes, por sua vez, arrasta atrás de si “filhas”, “exércitos” de outros vícios, daqueles oriundos e a eles ligados. Os sete são capitais, por comandar os demais. O vício vem a ser uma restrição à autêntica liberdade, um condicionamento para o mal agir.

De igual forma, Abelardo, em seu *Scito te ipsum*, p. 127 (apud DE BONI, p. 21) ao falar dos vícios da alma, considera-os “parte do ser homem de cada um e, com relação a eles, o pecado consiste não em não tê-los, mas em deixar-se dominar por eles”. Tais vícios, comuns a bons e a maus, são ocasião para o pecado e também para a vitória sobre os mesmos. Abelardo observa, além disso, que tanto maiores os vícios, maiores os méritos de quem os subjuga (p. 22). Em outra passagem, Abelardo (p. 44-45) cita Salomão:

O homem paciente é melhor do que o forte, e o que domina seu ânimo, melhor que o conquistador de cidades (Pr 16,32). De fato, a religião não considera coisa torpe alguém ser vencido pelo homem, mas pelo vício; ser vencido pelo homem é algo que acontece também aos bons, mas ser vencido pelo vício é algo que nos separa dos bons.

---

<sup>31</sup> Ou seja, em harmonia com o *Logos*.

Tomás de Aquino, assim comenta De Boni (2003, p. 112), considera que Deus, ao criar, instituiu uma ordem das coisas com relação a ele:

Como, entre as criaturas, umas são espirituais e outras corpóreas, umas são racionais e outras não-racionais, viventes e não-viventes, vegetativas e não-vegetativas, há entre elas uma variedade na participação do ser, sendo tanto mais perfeitas, quanto mais próximas estão da divindade; e disto provém a harmonia e a beleza do mundo. Colocado no ápice das criaturas corpóreas, *o homem, um ser perfectível*, volta-se para as demais criaturas a fim de poder realizar-se como humano (grifo meu).

Como vimos, o desenvolvimento das virtudes é *conditio sine qua non* para a dignidade humana, para a sua evolução ou perfectibilidade. É, portanto, óbvio que virtudes são adquiridas/conquistadas. Serão seu oposto, as paixões, destrutíveis ou elimináveis, como apontam alguns autores?

Cícero (2001, p. 13) relata que Estilpão, filósofo fino e estimado, outrora fora não só um ébrio como também um mulherengo, conforme escrevem seus próprios parentes, que o fazem para louvá-lo, pois dizem que sua viciosa natureza foi por ele domada e reprimida com instrução. Outro relato de Cícero dá conta de que Zópiro, famoso fisionomista, ao ver Sócrates, caracterizou-o como estúpido, retardado e mulherengo, tendo sido objeto de riso dos presentes. Sócrates, no entanto, veio em sua defesa declarando que, de fato, aqueles vícios nele foram inseridos, mas dele expulsos pela razão, em vontade, aplicação e disciplina.

Ou seja, paixões aniquiladas implicam virtudes conquistadas. Terá esta afirmação eco entre educadores tradicionais?

## 2.14 O combate às paixões.

A fim de situar o leitor, farei breve consulta a clássicos da educação em busca de justificativa a uma pedagogia de combate às paixões – Pico Della Mirandola, Comenius, Rousseau e Kant –, analisando a perfectibilidade humana na ótica de quatro clássicos.

---

<sup>32</sup> Assume o caráter de *idios*.

A *Oratio*<sup>33</sup> de Giovanni Pico Della Mirandola, célebre texto do Renascimento, é paradigmático quando o assunto é o humanismo sinônimo de valorização e promoção de valores humanos (STEDEROTH, 2005).

Um ponto a ser destacado é a convicção de Mirandola de que seja “possível integrar numa busca comum da verdade filosófica e teológica [...] uma pluralidade de pontos de vista, tendo como horizonte a constituição de uma harmonia superior, que está para além da particularidade e limite de cada filosofia concreta” (PICO DELLA MIRANDOLA, 1998, p. 36). Tal convicção também considera que “a verdade se apura na dialéctica dos pontos de vista, constituindo-se cada filosofar concreto como uma aproximação à verdade que, no entanto, transcende a particularidade de cada aproximação” (p. 37).

Na *Oratio*, uma tríplice articulação de inteligibilidade caracteriza a temática da dignidade humana: em primeiro lugar, é um problema da razão; em segundo, da liberdade humana e, por último, um problema de ser, abarcando-se, desta forma, a dialéctica, a ética e a metafísica (p.26).

O homem é o mais digno ser da criação, por ocupar lugar central no universo, possuindo germens de tudo quanto foi criado. De natureza ontologicamente indeterminada, é mediador do mundo natural e do mundo angélico, distinguindo-se por ser artífice de si mesmo, de tal forma que o problema de sua natureza é do âmbito do *posteriori* (p. 27):

Enquanto o animal, devido à natureza que lhe é dada à partida, só pode ser animal e o anjo só pode ser anjo, o homem tem quase o poder divino de se constituir segundo aquilo que quiser ser: pode degenerar até os brutos e pode regenerar-se até os anjos, mas a possibilidade de viver como os animais ou como os seres espirituais depende inteiramente de si mesmo, isto é, de sua escolha.

O homem, dado seu poder de autodeterminação, coloca-se em posição superior ao mundo físico e biológico. Tal poder implica um predomínio da filosofia moral “na medida em que esta possui um valor terapêutico para o homem” (p. 29):

---

<sup>33</sup> *De hominis dignitate*, 1486, proposta de reunião de todos os conhecimentos que Pico reunira, na forma de 900 teses, com a intenção de promover, em 1487, em Roma, discussão filosófica pública a fim de reunir filósofos de todas as tendências, promovendo uma aproximação à verdade e a promoção da concórdia entre as doutrinas.

A recondução do homem a Deus dá-se por via ética e a sua liberdade dá-se como *imago Dei*: o homem acaba por aparecer como um deus terreno, necessariamente imperfeito, porque é apenas reflexo e imagem, isto é, ser à semelhança de Deus que, no entanto, sempre lhe permanece transcendente.

O poder de o homem regenerar-se (ou de degenerar-se) remete a uma dialética entre a plenitude (condição de *Logos*) e o fracasso (condição de *ideos*). Cabe a ele o dever, nem sempre assumido (livre-arbítrio), de “eivar-se às realidades superiores, subsumindo simultaneamente as inferiores”: nesse drama existencial, o mal relaciona-se à ignorância, à fraqueza da carne, à alteração da hierarquia de valores, ao passo que o bem tem a ver com a inclinação natural, vontade livre e racional. “Então, podemos dizer que é a *virtus* que confere ao homem a dignidade e que o eleva acima de todas as outras criaturas, esse o *magnum miraculum*” (p. 39).

Eby (1976, p. 156), ao comentar o plano pansófico da educação de Comenius, comenta, dando seqüência ao discurso de Pico:

Praticamente todos os teólogos daquela época aceitavam a doutrina da depravação humana; no caso de Comenius, entretanto, esta crença era meramente fortuita. Ele acreditava que as forças dirigindo-se para o bem são mais fortes que aquelas que conduzem para o mal, que o homem ainda conservava, embora muito corrompida, a imagem de seu Criador; e que esta bondade original mostrava-se no desejo do homem de voltar ao seu estado de perfeição. Com todos os grandes educadores, Comenius possuía uma confiança sublime na perfectibilidade da raça. Repetidamente afirmava que as ‘sementes do saber, virtude e piedade’ são encontradas em todos os indivíduos normais e são suscetíveis de cultivo ilimitado. Nenhum educador teve maior fé no poder da educação de salvar a humanidade e, conseqüentemente, de fazê-la retornar à sua divindade original.

Comenius, em sua *Didactica magana* (capítulo III), considera a vida terrena uma preparação para a vida eterna. E justifica-o, afirmando que

até os nomes que as Sagradas Escrituras dão a esta vida dão a entender que esta não é senão uma preparação para outra. Com efeito, dão-lhe o nome de *via*, *viagem*, *porta*, *espera*; e a nós, o nome de *peregrinos*, *forasteiros*, *inquilinos*, *aspirantes* a uma outra cidadania, a qual será verdadeiramente permanente. (*Gênesis*, 47,9; *Salmo* 29, 13; *Job*, 7, 12; *Lucas*, 12, 36)



Comenius (Capítulo V) afirmava não ser “necessário, portanto, introduzir nada no homem a partir do exterior, mas apenas fazer germinar e desenvolver as coisas das quais ele contém o gérmen em si mesmo e fazer-lhe ver qual a sua natureza”. Para tanto, o homem tem necessidade de educação (COMENIUS, 2006).

Rousseau, por sua vez, apresenta o “homem natural” como um conceito central de seu projeto filosófico-pedagógico, um ser infinitamente mais desejável do que o afetado e corruptível homem da civilização. Para o autor, é na dialética do individual e do social que se constrói este homem, ou seja, na tensão entre o *amour de soi-même* (amor de si mesmo) e o *amour propre* (amor próprio), estes dois sentimentos constitutivos do ser humano. A leitura de *Emílio ou Da Educação* permite identificar o primeiro tipo de amor com as paixões naturais, inatas; o segundo, com as paixões sociais, não-inatas, surgindo a seguinte questão: uma vez que o domínio das paixões é uma questão pertinente tanto para a filosofia quanto para a pedagogia, qual é a influência negativa das paixões não-naturais na formação do homem e qual a atenção e os cuidados que elas merecem em âmbito educacional?

Na parte inicial do Quarto Livro, de *Emílio ou da Educação*, Rousseau aborda a idade da razão e das paixões de Emílio, a qual se estende dos 12 aos 20 anos. É o tempo da maturidade, necessária para o agir moral do educando na sociedade sem ser por ela corrompido. Para Rousseau, a superação da infância é marcada pelo surgimento de determinadas paixões, responsáveis pelas modificações físicas (ROUSSEAU, 1992, p. 234). A princípio, paixões são instrumento de conservação, são parte da natureza, no entanto, nem todas são naturais (p. 235). Segundo o autor, há dois tipos de paixões: as naturais, responsáveis por nossa conservação, e as não-naturais, negativas: “as que nos subjagam e nos destroem vêm de fora; a natureza não no-las dá, nós nos apropriamos delas *em detrimento* dessa natureza” (p. 235, grifo meu). As naturais são identificadas com o amor de si mesmo, o qual “é sempre bom e conforme à ordem”, produzindo a inclinação da criança para a benevolência (p. 236). Com a ampliação das relações humanas, no convívio social, surge o amor próprio, de natureza insaciável, origem das paixões odientas e irascíveis. Estas são modificações daquelas, “têm causa estranha, nos são nocivas; mudam o primeiro objeto e vão contra seu princípio. É então que o homem se encontra fora da natureza e se põe em contradição consigo mesmo” (p. 235).

Rousseau apresenta, a seguir, uma espécie de ideal educativo, que consistiria em incentivar o amor de si mesmo do educando e “impedir que nasçam a inveja, a cobiça, o ódio, todas as paixões repugnantes [...]” (p. 249).

Kant (2004) considerava a educação o mais árduo problema oferecido aos homens, e também afirmou que, apenas através dela, o homem torna-se um verdadeiro homem, pois ela pode fazê-lo avançar em direção à perfeição humana, tendo ele, para tanto, certas disposições naturais, na forma de germes, colocadas pela Providência: seu desenvolvimento conduz à felicidade, seu não-desenvolvimento, à infelicidade (Kant ressalta que essas disposições não se desenvolvem por si mesmas). Para a formação do caráter, é necessário o domínio das paixões, além de não se permitir que certas tendências se tornem paixões: Kant chega a descrever apetites humanos, dividindo-os em apetites de *primeira espécie*, como a ambição das honras, de *segunda*, como a volúpia, e de *terceira*, como o amor à comodidade. Os vícios são classificados, de igual forma, em três espécies: os de *primeira* abrangem, por exemplo, a inveja, enquanto os de *segunda*, a incontinência e a intemperança e, os de *terceira*, a avareza e a preguiça. Ao citar as virtudes, subdivide-as em virtudes de *puro mérito*, como o domínio de si mesmo e as de *estrita obrigação*, como a lealdade e as de *inocência*, como a temperança. Kant conclui que o homem não é um ser moral por natureza, tornando-se-o ao elevar sua razão até os conceitos de dever e de lei. Dessa forma, pode agradar ao Ser Supremo: tornando-se melhor. Uma vez que a lei está dentro do homem, para ele atingir a felicidade, deve ter uma conduta reta, pois a lei divina pode ser sinônimo de lei natural, adentrando, assim, a religião na moralidade, o que implica uma teologia que siga a moral, e não o contrário. Uma vez que é da natureza de nossa alma o interesse por nós próprios, pelos outros e pelo bem universal, Kant afirma que os homens não têm idéia da perfeição de que a natureza humana é capaz, principalmente se um ser de natureza superior tomasse cuidado de sua educação.<sup>34</sup> O filósofo afirma que a educação é um projeto a ser edificado ao longo de gerações, cabendo a todos, inclusive – ou talvez especialmente? – aos professores melhorar-se continuamente. Estes são desafiados por Kant a orientar os jovens a examinarem sua conduta todos os dias, “para que possam fazer uma apreciação do valor da vida, ao seu término” (p.107).<sup>35</sup>

Com essa citação final, penso ter levantado dados para uma problematização da relação entre *cuidado de si* e educação. É um tema que carece de mais estudos. E aí, tanto as Ciências da Linguagem, como a Filosofia, a Pedagogia e a Religião têm colaborações a fazer em prol de uma psicagogia, ou pedagogia da perfectibilidade humana.

---

<sup>34</sup> Kant não esclarece esse ponto, mas penso que podemos imaginar, aqui, a figura do mestre, no sentido de alguém que, de maneira exitosa, faz da sabedoria prática o fim último da existência.

<sup>35</sup> O que seria esse exame, se não uma prática de cuidado de si?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mondin (2005, p.18) considera possível que o homem “possa realizar a si mesmo, seu próprio ser; porque ele realiza aquilo que a natureza apenas começou a esboçar”. Esta citação vem ao encontro da constatação de Foerster (1951) – publicada em 1904 –, a qual consiste, basicamente, em crítica à cultura moderna, demasiado técnica, cujas manifestações caracterizam-se por o homem tender a dominar apenas a natureza material em detrimento da natureza humana interior.<sup>36</sup> Foerster caracteriza como ideal aquela civilização que tem como fundamento a cultura da alma, prevendo vacuidade de vida aos cidadãos de civilização desprovida desta fundamentação. Esta vacuidade, característica de nossa sociedade, assim o postulo contundentemente, é preenchida pelo exercer dos papéis de natureza familiar ou social: no entanto, jamais filhos ou netos devem tornar-se a razão de sermos, de estarmos no mundo, tampouco uma empresa ou um título, uma viagem, uma conta bancária, uma mansão. Isso tudo tem a ver com civilização, pode ser acidentes significativos em nossa vida, trazer momentos felizes, mas a explicação para o estar-no-mundo não é encontrável aí. A motivação para sermos um além-disso-tudo é de natureza cultural, somente cada um poderá, em si e por si, perseguir sua natureza latente, religar-se ao seu ser, educar-se, tornar-se melhor.

Na busca por esse caminho desenvolvi o problema dessa dissertação procurando, a partir da ótica humanista,<sup>37</sup> amalgamar olhares específicos, com o intuito de aproximar-me de uma das múltiplas possibilidades da verdade. Tal olhar, constituído de maneira heterogênea, visa oferecer alternativa aos mecanismos e metodologias de dominação

---

<sup>36</sup> Para entender o pedagogo, é preciso levar em conta a distinção que este faz entre *civilização*, o domínio sobre a natureza material, e *cultura*, o domínio do homem sobre sua própria natureza.

<sup>37</sup> Por humanismo entendemos um saber ontológico nos moldes greco-romanos clássicos, que visa à superação das limitações contextuais do ser e ao desenvolvimento do conjunto das disposições preexistentes.

simbólica e de imposição de sentido que marcam as perspectivas formalistas de orientação de pesquisa comuns às ciências humanas no Ocidente, a ciência moderna. Um olhar que tem em pauta, numa perspectiva foucaultiana, interrogar as relações entre saber e poder constituintes de subjetividades, olhar muitas vezes hesitante diante da imposição, pela Academia, de metodologias marcadas por suposta neutralidade, objetividade e assepsia conceitual, mas com uma certeza crescente de que as coisas são constituídas pelas formas de se olhar. Pode-se dizer que as ciências humanas, nas palavras de Veiga Neto (2002), se ramificaram “em variadas epistemologias que têm em comum a crença numa realidade exterior que se poderia acessar racionalmente, ou seja, pelo correto uso da razão”. Estas epistemologias, por sua vez, são irmanadas pela “aceitação tácita” de que existe um sujeito transcendental, cuja racionalidade é algo como um reflexo de uma razão também transcendental e totalizante”, um sujeito cuja “consciência é entendida como um estado a que se pode chegar pelo uso correto da razão”, cuja “linguagem é entendida como um instrumento capaz de descrever o mundo e, de certa forma, de representá-lo” (p. 27).

Meu olhar se aconchegou na crise paradigmática inaugurada pela virada lingüística e seu modo de desnaturalizar e problematizar a linguagem, prospectando discursos que se formam e se articulam a partir dos enunciados, inseriu-se na crítica às metanarrativas iluministas, não no sentido de negá-las ou de propor-lhes mera substituição. Procurei um olhar heterogêneo, que considera as contingências diversas, em âmbito pessoal ou sócio-histórico, frutos de um horizonte sem projeto cultural, tomando-as como empecilhos a práticas humanistas, como as empreendidas pela pedagogia socrático-platônica de reconhecimento e superação das paixões. Esse olhar faz coro com Larrosa, segundo quem (2002, p. 140) o pensamento pedagógico moderno, enquanto prática de relacionar conhecimento e vida humana, é caracterizado por uma mediação utilitária, em detrimento de uma forma de conhecimento anterior à ciência moderna e em detrimento de uma concepção de vida anterior à sociedade mercantil: o conhecimento passou a ser sinônimo de ciência e tecnologia, algo infinito, universal, objetivo e impessoal, algo exterior a nós, do qual podemos nos apropriar e utilizar, no sentido mais pragmático; a vida, por sua vez, foi reduzida à dimensão biológica, à satisfação de necessidades e à sobrevivência do indivíduo e da sociedade.

Nesse sentido, ainda de acordo com Larrosa, (p. 158), os aparatos pedagógicos de produção e de transmissão de conhecimento fundam-se no afã da homogeneidade e da estabilidade, possibilitadas por sua idiossincrática concepção de conhecimento desvinculada da espiritualidade. O espanhol é defensor da possibilidade do plural, de um

conhecimento sinônimo de experiência, de “uma vida que não só inclui a satisfação da necessidade senão, e sobretudo, inclui aquelas atividades que transcendem a futilidade da vida ordinária. O saber da experiência ensina a viver humanamente e a conseguir a excelência em todos os âmbitos da vida humana” (p. 142). Para Larrosa (2002, p. 142), a experiência não é elemento metodológico que visa a uma acumulação progressiva de verdades objetivas, mas “aquilo que nos passa e o modo como atribuímos sentido a ele”. Como conseqüência do abandono do saber da experiência e da inflação de conhecimento objetivo, ocorre que

a vida humana se tornou pobre e indigente e o conhecimento moderno não é mais o saber ativo que alimentava, iluminava e guiava a vida dos homens, mas é algo que flutua no ar, estéril e desconectado dessa vida na qual não pode mais se encarnar. [...] a educação se converte em uma questão de transmissão de conhecimento. E a *ciência da educação* poderá substituir a experiência sempre incalculável do encontro entre uma subjetividade concreta com uma alteridade que a desafia, a desestabiliza e a forma. Na sua busca de um modelo de uma *aprendizagem natural*, a pedagogia se converte na realização de uma seqüência previsível de desenvolvimento, no processo evolutivo de um sujeito psicológico e abstrato (grifos do autor).

Implicações de tal *ciência de educação* encontram-se relatadas em Pereira (2005), cujas reflexões ressaltam as conseqüências advindas da globalização na Alemanha, onde, paralelamente à privatização da educação pública, também ocorre o desencanto das crianças e adolescentes com as formas de ensino, por estas terem pouco a ver com as suas vidas pessoais, individuais, além de muitas das habilidades, competências e conhecimentos adquiridos ao longo da vida escolar não terem relação com a sociedade na qual devem viver e trabalhar. Nesta linha, também Hartmut von Hentig (apud STEDEROTH, 2005, p. 329) alerta para o perigo de se equiparar conhecimento com informação, reduzindo-se aquele a esta, como algo que simplesmente se recebe ou transmite, um conteúdo que não necessariamente alguém deseja ou precisa saber.

Empreendida excursão por diversos domínios das Ciências Humanas, concluí que, de fato, o *cuidado de si* pode contribuir para um mundo mais humano, rumo a uma ética universalizante. E não parece haver alternativa: assim como o aluno vai à escola para aprender, também cada um de nós vem a esse mundo para educar-se, ou religar-se. Existe o livre-arbítrio, mas sempre houve uma espécie de cultura transversal na sociedade humana, em que um número restrito de pessoas tinha acesso exclusivo a um conjunto de

conhecimentos para buscar a perfectibilidade humana – e muitos atingiram condição próxima da perfeição, ou a própria, como Jesus Cristo.

Costuma-se dizer que errar é humano, que não se é santo para ter agido de outra forma em determinada situação, no entanto, pouco se problematiza uma questão de dupla ordem: 1) ao menos em nível inconsciente, tem-se noção de que o bem agir, ou temperança, podem ser concretizados em situação eticamente delicada e 2) a maioria dos santos têm nome ligado a uma filiação terrena, portanto, *não caíram do céu* nem foram agraciados com sua santidade por algum ser transcendente em uma cerimônia esotérica: o santo se torna, não é feito – o que, de forma nenhuma, diminui sua grandeza ou exemplaridade – mas se algumas pessoas em processo de beatificação têm até CPF, outros terão até e-mail. Essa problematização tem implicações pedagógicas. Cito algumas.

Na relação pai e filho, não se trata mais, sob essa ótica, de o adulto educar o jovem – a educação é um processo individual, simplesmente mediado pelo mestre, no caso, o adulto. Este terá oportunidade de educar-se ao educar seus filhos, pois será oportunidade ímpar para cuidar-se de si e dos outros, desde que pratique o *cuidado de si*. Portanto, além de oferecer condições materiais e intelectuais mínimas aos filhos, os pais também têm a obrigação de estimular sua espiritualidade, para que possam exercer sua liberdade estetizando sua existência ao escolher profissão, estudar clássicos humanistas, investigar tanto a sua natureza interior como a natureza exterior, seja física ou social.

Na relação professor e aluno, *a César o que é de César*, isto é, a escola é uma instituição social e, como tal, reflete-a e visa à sua perpetuação, mas os anos escolares e acadêmicos terão sua validade reduzida se os alunos não tiverem a oportunidade de também desenvolverem sua espiritualidade, seja na relação com seus colegas, seja com seus professores, seja estudando o pensamento humano, tanto a literatura humanista clássica quanto a contemporânea, a fim de aprender com os escritos dos mestres, descobrir e cultivar o *cuidado de si*. Aqui penso poder inserir a crítica a que Foucault dá margem, através de seus estudos, aos dispositivos pedagógicos assentados em modelos que não levam a alma humana, no sentido clássico, em consideração.

No âmbito político, que não se possa mais apenas fazer opção entre aquele que *rouba, mas faz*, ou aquele que *não faz, mas não rouba*. Que se criem mecanismos para que políticos possam educar-se servindo à comunidade, começando pelo exemplo. Que tenham como meta a mudança, primeiro de si mesmos, para que um dia possam usar roupa branca em campanha, tornarem-se *candidatos* dignos do termo.

Que o sacerdote, o religioso, humanize a prática instituída, revertendo a situação relativa à verdade pedagógica: que se cuidem de si para ensinar aos fiéis o *cuidado de si*. Que a teologia siga a moral, como aponta Kant.

Enfim, o *cuidado de si* pode humanizar-nos. No acidente de trânsito não vamos, à mercê da ira, agredir, talvez até matar por uma lataria amassada, O gordinho, ao abrir a geladeira, pode superar a gula e, lembrando-se de que almoçou há uma hora, dirá para si mesmo que ainda não é hora de comer e não comerá. Muitas situações, até as mais banais, podem servir de escola, aonde vamos para que possamos nos melhorar.

Resta a indicação de se pesquisar de que forma, concretamente, pode a razão identificar e eliminar de nossa natureza as paixões ou defeitos, aquilo que nos leva a agir mal, a ficarmos de consciência pesada. E nos torna tão imperfeitos impedindo uma estetização da existência.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, João Ferreira de. *A Bíblia Sagrada – Antigo e Novo Testamento*. Rio de Janeiro: Sociedade Bíblica do Brasil, 1969.

ALVES, J. A. Rodrigues. *Evangelho de João*. Disponível em: <<http://www.tagnet.org/autores/monografias/Pdf/Portugues/0012mopor.pdf>> Acesso em: 20 abr. 2005.

ARAÚJO, Inês Lacerda. *Foucault e a crítica do sujeito*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2000.

AUTHUSSER, Louis. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal Ltda, 1992

BASSNET, Susan. *Estudos de tradução – fundamentos de uma disciplina*. Tradução de Vivina de Campos Figueiredo. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

BERGE, Damião. *O logos heraclítico; introdução ao estudo dos fragmentos*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1969.

BITTENCOURT, B. P. *O Novo Testamento: Cânon-Língua-Texto*, São Paulo: ASTE, 1965.

BOEHNER, Philotheus; GILSON, Etienne. *História da filosofia cristã: desde as origens até Nicolau de Cusa*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

BRAKEMEIER, Gottfried. *A autoridade da Bíblia: controvérsias-significado-fundamento*. São Leopoldo: Editora Sinodal/CEBI, 2003.

CANGUILHEM, Georges. *Que é a Psicologia?* Impulso. Revista de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba: UNIMEP, n.26, v. 11, 1999.



CARTON, Paul. *Vida perfeita* – comentários aos Versos de Ouro dos pitagóricos. Prólogo, nótulas e apêndices de Mario Lobo Leal. Rio de Janeiro: Edição da Organização Simões, 1954.

CÍCERO, Marco Tulio. *Los deberes y las paradojas de los estoicos*. Tradução de Augustín Blaquez. Barcelona: Editorial Iberia, S.A., 1946

\_\_\_\_\_. *Sobre o destino / Cícero*. Tradução e notas de José Rodrigues Seabra Filho; posfácio de Zélia de Almeida Cardoso. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

CINTRA, Benedito Eliseu leite. *Bíblia e filosofia*. Disponível em <<http://www.eca.usp.br/nucleos/filocom/existocom/ensaio3a.html>> Acesso em 20 abr. 2005.

COMENIUS, Iohannis Amos. *Didactica Magna*. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/didaticamagna.html>> Acesso em: 20 jul. 2006.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Racionalidade Prática e práxis pedagógica; considerações introdutórias. In: \_\_\_\_\_. (org.). *Filosofia prática e pedagogia*. Passo Fundo: UPF, 2003.

DE BONI, Luiz Alberto. *De Abelardo a Lutero: estudos sobre filosofia prática na idade média*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica; (para além do estruturalismo e da hermenêutica)*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1995.

EBY, Frederick. *História da Educação Moderna – Teoria, organização e práticas escolares*. Tradução de Maria Ângela Vinagre de Almeida; Nelly Aleotti Maia; Malvina Cohen Zaide. 2. ed. Porto Alegre: Globo; Brasília: INL, 1976.

FABIANEK, Christoph; KEMPTER, Norbert. *Antike Vernunft: Der Begriff des Logos bei den Griechen*. Disponível em: < <http://fsmat.htu.tuwien.ac.at/~cfabiane/docs/logos.pdf> > Acesso em 15 mar. 2005.

FARIA, Almir Linhares de. O materialismo na psicologia e na psicanálise – opção metodológica ou doutrinária? In: WONDRACEK, Karin Hellen Kepler. *O futuro e a ilusão: um embate com Freud sobre a psicanálise e religião: Oskar Pfister e outros contemporâneos*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 94 – 110.

FERREIRA, Arthur Arruda Leal. *As modernidades cindidas: um estudo sobre as condições de surgimento do campo psicológico em sua própria multiplicidade*. Estudos e Pesquisas em Psicologia, UERJ, RJ, ano 2, n.1, 2002.

FOERSTER, Friedrich Wilhelm. *Jugendlehre – Einleitung*. In: HOVRE, F. de. *Pensadores Pedagógicos Contemporâneos*. Tradução: Jose Maria Bernldez. Madrid: Ediciones FAX, 1951.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

\_\_\_\_\_. La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad (Entrevista com H. Becker; R. Fornet-Betancourt, A. Gómez-Müller, 20 de janeiro de 1984). (Obras Esenciales. V. III). In: \_\_\_\_\_. *Estética, ética y hermenêutica*. Barcelona: Piados, 1999, p. 393-415.

\_\_\_\_\_. *História da Sexualidade 2 – O uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

\_\_\_\_\_. *Hermenêutica do Sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. *Dits et Écrits*. Paris: Gallimard, 1994, vol IV, p 783-813, traduzido por Wanderson Flor do Nascimento e Karla Neves. Disponível em <<http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/techniques.html>> Acesso em: 4 jul. 2006.

FOULQUIÉ, Paul. *A psicologia contemporânea*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1960.

GILSON, Etienne. *A Filosofia na idade média*. Tradução de Eduardo Brandão. Martins Fontes, São Paulo: 1995

GONZÁLES REY, Fernando Luis. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. Tradução de Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

GREGOLIN, Maria do Rosário. *Foucault e Pêcheux na construção da análise do discurso: diálogos e duelos*. São Carlos: ClaraLuz, 2004.

GUERRERO, Rafael Ramón. *História de la Filosofia Medieval*. Madrid: Ediciones AVAL, S.A., 1996.

GUIMARÃES, Eduardo. *Para uma história dos estudos sobre linguagens*. Língua: instrumentos lingüísticos. Campinas: Pontes, 2001

HADOT, Pierre. Reflexiones sobre la noción de “cultivo de si mismo”. In: BALBIER, E. et al. *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa, 1999, p. 219-226.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HAROCHE, Claudine. *Da anulação à emergência do sujeito: os paradoxos da literariedade no discurso (elementos para uma história do individualismo)*. In: LANE, Sílvia T. M. (org.) *Sujeito e Texto*. Cadernos PUC – 31. São Paulo: EDUC, 1988. p. 61-86.

KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. 4. ed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2004.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35 – 86.

\_\_\_\_\_. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa Vorraber. (org.) *Caminhos investigativos; novos olhares na pesquisa em educação*. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 133 – 160.

LELOUP, Jean-Yves. *O evangelho de João*. Tradução de João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. *Introdução aos “verdadeiros filósofos”*: os padres gregos – um continente esquecido do pensamento ocidental. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

LOHSE, Eduard. *Introdução ao Novo Testamento*. Tradução de Werner Fuchs. São Leopoldo: Editora Sinodal, 1974.

LOUREIRO, Inês. *Arte e beleza: diferentes formulações foucaultianas sobre a estética da existência*. Disponível em: <<http://www.uff.br/ichf/publicacoes/revista-psi-artigos/2004-1-Cap3.pdf>> Acesso em: 12 jul. 2006.

MITTMANN, Solange. *Notas do tradutor e processo tradutório: análise sob o ponto de vista discursivo*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2003.

MONDIN, Battista. *Definição filosófica de pessoa humana*. Tradução de Jacinta Turolo Garcia. Bauru, SP: EDUSC, 1998.

MURACHCO, Henrique. *Língua grega; visão semântica, lógica, orgânica e funcional*. São Paulo: Discurso Editorial / Editora Vozes, 2001. v. 1

MUSSALIM, Fernanda . *Análise do Discurso*. In: Fernanda Mussalim; Anna Christina Bentes. (Org.). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2001, v. 2, p. 101-142.

NOVO TESTAMENTO INTERLINEAR GREGO-PORTUGUÊS. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 2004.

ORLANDI, Eni. *Palavra, fé, poder*. Campinas, SP: Pontes, 1987.

\_\_\_\_\_. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

\_\_\_\_\_. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2004.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 3.ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

PEREIRA, Marcos Villela. *O ofício de professor na Alemanha – uma entrevista*. Educação. Porto Alegre – RS, ano XXVIII, n. 3 (57), p. 535-546, Set./Dez. 2005.

PIAZZA, Waldomiro O. *Religiões da Humanidade*. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

PICO DELLA MIRANDOLA, Giovanni. *Discurso sobre a dignidade do homem*. Tradução de Maria de Lurdes Sirgado Ganho. Lisboa: Edições 70, 1998.

PLATÓN. *Obras completas*. Tradução, Preâmbulo e Notas de J. A. Míguez. Madrid: Aguilar, 1977.

PRESTES, Nadja Hermann. O polêmico debate da educação na contemporaneidade: a contribuição habermasiana. In: ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton (Org.) *A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 217-243.

RIBEIRO, Marlene. “Cuidado de si” numa perspectiva ético-política na relação entre trabalho cooperativo e educação. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 8 n. 14, p. 15-36, 2004.

ROBINSON, Douglas. *Construindo o tradutor*. Tradução de Jussara Simões. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da Educação*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A., 1992.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de lingüística geral*. 20. ed. Tradução de Antônio Chelini; José Paulo Paes; Izidoro Blikstein. São Paulo: Editora Cultrix, 1995.

SCHMID, Wilhelm. *Das leben als Kunstwerk*. Versuch über Kunst und Lebenskunst und ihre Geschichte von der antiken Philosophie bis zur Performance Art. Disponível em: <<http://www.wilhelm-schmid.de/Hauptframe/TextLebenalsKunstwerk.pdf>> Acesso em 15. jul. 2006.

SÊNECA. *Sobre a brevidade da vida*. Tradução, introdução e notas de Willian Li. São Paulo: Nova Alexandria, 1993.

SOUZA, Marcos. *Era o verbo um deus?* – Análise de João 1:1 a partir da teoria da relevância. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, v.5., n. esp., p. 83-111, 2005

SOUZA, Sérgio Augusto Freire de. *Modernidade, Pós-modernidade e Educação: como começar segunda-feira de manhã?* Disponível em: <<http://www.elton.com.br/pomo.pdf>> Acesso em: 12 jun. 2006.

STEDEROTH, Dirk. Educação a partir da unidimensionalidade: contribuição de Herbert Marcuse para uma teoria educacional crítica. In: DALBOSCO, Claudio Almir; FLICKINGER, Hans-Georg. *Educação e maioridade: dimensões da racionalidade pedagógica*. São Paulo: Cortez; Passo Fundo: Ed. da Universidade de Passo Fundo, 2005, p. 328 – 347.

TEIXEIRA, Marlene. *Análise de discurso e psicanálise: elementos para uma abordagem do sentido em discurso*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

TESTA, Edimarcio. *Hermenêutica Filosófica e História*. Passo Fundo: UPF, 2004.

TOMÁS DE AQUINO. *Sobre o ensino* (De magistro), os sete pecados capitais / Tomás de Aquino; tradução e estudos introdutórios Luiz Jean Lauand. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. – Clássicos.

ULLMANN, Reinhold Aloysio. *Estoicismo romano: Sêneca, Epicteto, Marco Aurélio*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

\_\_\_\_\_. *Plotino: um estudo da Enéadas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber. (org.) *Caminhos investigativos; novos olhares na pesquisa em educação*. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 23 – 38.

VOESE, Ingo. *Análise de discurso e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo: Cortez, 2004

WEOR, Samael Aun. *Tratado de Psicologia Revolucionária*. Tradução de Waldemar Francisco Wagner. São Paulo: MGCUBNO, 1993.