

ENSINAR LÍNGUAS CLÁSSICAS E AUTORES CLÁSSICOS COMO FORMA DE CONSTRUIR UMA PONTE PARA O OUTRO¹

María Cecilia Colombani²

Resumo

O objetivo deste trabalho consiste em abordar a problemática do ensino de línguas clássicas e de autores clássicos no âmbito do ensino. Contudo, o percurso não será de caráter didático-pedagógico, mas, sim, de caráter ético-antropológico. Minha experiência docente no ensino de línguas clássicas e de autores clássicos se estende por quarenta e quatro anos, e ao longo desses anos tenho notado que a primeira reflexão em torno à *práxis* impacta um modelo de instalação antropológica, em vez de pedagógica ou instrumental. A dificuldade de ensinar a língua grega e os autores clássicos acarreta um modelo de exercício da experiência docente que se ancora, antes de mais, no reconhecimento do Outro e no valor do seu espanto e comoção face a essas mesmas dificuldades. Longe, então, de um relato pessoal sobre como abordar o ensino dos temas em questão, minha proposta é relatar uma experiência de vida, associada à prática docente como *ethos*, como modo de vida. Isso implica necessariamente um jogo discursivo que tenha em conta a importância do Outro em sua dimensão antropológica e na gestão de um espaço comum onde o ensino de línguas clássicas e de autores clássicos possa ser possível.

Palavras-chave

Línguas clássicas; autores clássicos.

¹ Tradução de Glaydson José da Silva. E-mail: gjsilva@unifesp.br.

² Universidade de Morón – Universidade Nacional de Mar del Plata. E-mail: ceciliacolombani@hotmail.com.

Resumen

El proyecto del presente trabajo consiste en abordar la problemática de la enseñanza de las lenguas clásicas y de los autores clásicos en el marco del ejercicio docente. No obstante, el recorrido no será de carácter didáctico-pedagógico, sino de carácter ético-antropológico. Mi experiencia docente en la enseñanza de las lenguas clásicas y de los autores clásicos lleva cuarenta y cuatro años y a lo largo de ellos he advertido que la primera reflexión en torno a la *praxis* impacta en un modelo de instalación antropológica, antes que pedagógica o instrumental. La dificultad de la enseñanza de la lengua griega y de los autores clásicos conlleva un modelo de ejercicio de la experiencia docente que ancla, en primer lugar, en el reconocimiento del Otro y en el valor de su asombro y conmoción ante esas mismas dificultades. Lejos entonces de un relato personal sobre cómo encarar la enseñanza de los tópicos en cuestión, mi propuesta es relatar una experiencia de vida, asociada a la práctica docente como *ethos*, como modo de vida. Esto implica, necesariamente, un juego discursivo que de cuenta de la importancia del Otro en su dimensión antropológica y en la gestión de un espacio común donde pueda ser posible la enseñanza de las lenguas clásicas y de los autores clásicos.

Palabras clave

Lenguas clásicas; autores clásicos.

Para onde se dirige “o cuidado”, senão no sentido de reconduzir o homem novamente para a sua essência? Que outra coisa significa isto, a não ser que o homem (*homo*) se torne humano (*humanus*)? (Heidegger, 2005 [1947]: 10)

Pensando o Outro como par antropológico

Partiremos da configuração do Outro, do aluno ávido de conhecimento, como o ser que me define na minha subjetividade e, a partir deste postulado antropológico, partiremos da necessidade de estabelecer vínculos com esse par como forma de consolidar um projeto subjetivo que facilite a tarefa conjunta de ensinar uma língua estrangeira e um pensamento distante no tempo e no espaço. O trabalho terá, tal como definimos, uma perspectiva claramente antropológica e para isso escolheremos alguns autores clássicos da antropologia filosófica como referencial teórico. Somos movidos pela tentativa de pensar a condição do ser humano como ser aberto ao Outro, como passo prévio a qualquer constituição social e a qualquer conquista de aprendizagem, seja de línguas clássicas, de autores clássicos ou de qualquer outro tema de ensino-aprendizagem. Na verdade, existe no ser humano uma capacidade de abertura que o diferencia claramente do fechamento do animal.

Quando Sartre se refere ao cogito cartesiano, retira-o do horizonte próprio do início da modernidade filosófica para pensá-lo a partir de uma chave antropológica, onde aparece a dimensão do Outro: “Não pode haver outra verdade, no ponto de partida, senão esta: penso, logo existo; é aí que se atinge a si própria a verdade absoluta da consciência” (Sartre, 1973: 21). O que pretendemos é utilizar um quadro teórico que privilegie a capacidade de encontrar o Outro, seja ele aluno, colega, amigo, camarada, como parte constitutiva do próprio ser. Nessa perspectiva, a posição sartriana impacta nossa linha de leitura; a partir daí resgatamos a evidência daquela verdade primeira, que “é simples, fácil de atingir, está ao alcance de toda gente; consiste em nos apreendermos sem intermediário”. (Sartre, 1973: 21).

“Em segundo lugar, esta teoria é a única que dá dignidade ao homem, a única que não o transforma em objeto” (Sartre, 1973: 21). Ressaltamos este ponto: a presença do Outro confirma a minha subjetividade e, a partir dessa linha, o reino dos objetos me é estranho. Ser homem é, em Sartre, ou no autor que escolhermos, perceber-se como diferente do animal e ser capaz de acolher o Outro em um gesto de reciprocidade, como condição para a possibilidade de transmitir algum conhecimento possível, entre os quais as línguas clássicas e os

autores clássicos ocupam um lugar privilegiado, a partir da sua inscrição no topos das humanidades.

Portanto, a chave é pensar “o reino humano como um conjunto de valores distintos dos do reino material. Mas a subjetividade que nós aí atingimos a título de verdade não é uma subjetividade rigorosamente individual, por que demonstramos que no cogito nós não descobrimos só a nós, mas também aos outros” (Sartre, 1973: 21). Esta é a verdadeira possibilidade de fundar uma comunidade de aprendizagem e um clima que manifeste o desejo de saber.

Descobrir-se e descobrir aos outros como aqueles pares com quem é possível a convivialidade e a paixão comum de estar junto às línguas clássicas e aos autores clássicos que marcaram o pensamento do Ocidente. O Outro não é aleatório nem complementar na gesta subjetivante. O Outro constitui-me como eu constituo o meu próximo, o meu irmão, o meu amigo, o meu colega ou o aluno, que, pelo seu espanto e pela sua consciência de não saber, se aproxima da docência numa atitude expectante, marcada pelo espanto que as línguas clássicas e os autores clássicos lhe despertam.

Concordamos com Sartre quando afirma: “Atingimo-nos a nós próprios em face do outro, e o outro é tão certo para nós como nós mesmos. Assim, o homem que se atinge diretamente pelo cogito descobre também todos os outros, e descobre-os como a condição da sua existência.” (1973: 21). Esta é uma verdade indiscutível para o existencialismo, mas acreditamos que está na base de qualquer preocupação antropológica que privilegie a constituição de um universo humano distanciado do mero universo material.

Somente com o Outro e através do Outro me capto na minha singularidade. O limite que o Outro me impõe é a condição de possibilidade de me captar como ser humano, capaz de abertura. Por isso concordamos com o pensador francês quando afirma: “Para obter uma verdade qualquer sobre mim, necessário é que eu passe pelo outro. O outro é indispensável à minha existência, tal como, aliás, ao conhecimento que eu tenho de mim.” (Sartre, 1973: 21).

Resgatamos o que ele afirma, neste diálogo imaginário de interesses e preocupações explícitas ou implícitas que estamos propondo: "Deste modo então, contudo, a *humanitas* permanece a preocupação de um tal pensar; pois humanismo é isto: meditar, e cuidar para que o homem seja humano e não desumano, inumano, isto é, situado fora de sua essência. " (1973: 350). Só uma

experiência docente aberta à relação, para além das características que assume, ganha sentido existencial: “O homem isolado carece de sentido. O homem é na medida em que está em cada momento da sua vida estabelecendo relações, ligações, correspondências com o universo em que está imerso” (Santillan Güemes, 1985: 18).

Talvez seja oportuno recorrermos a um antropólogo para encerrar esta intuição: “Esse ponto de partida é o homem-em-comunidade (a comunidade) ou, dito de outra forma, o homem-em-relação” (Santillan Güemes, 1985: 19). Estamos pensando no espaço educativo, o espaço de uma cátedra de Línguas Clássicas ou Pensamento Antigo, como uma comunidade onde se desenrolam laços de convívio e reciprocidade de registo diferenciado. Basicamente, a primeira relação que o homem estabelece é com o seu ambiente natural, onde a mediação do trabalho resultará, como sabemos, uma chave interpretativa. Nessa linha, Santillán Güemes afirma o mesmo vínculo original para pensar o homem a partir de sua perspectiva antropológica: “As relações da Comunidade com a natureza, com o espaço natural em que está inserida. A participação em um nicho ecológico; em um ambiente do qual se tira o sustento por meio do trabalho e seguindo os ritmos da natureza e do cosmos” (1985: 19). A partir deste primeiro nicho, fundador e primordial do “entre” com a natureza, a *humanitas* se resolve em um segundo nicho, de matriz ético-antropológica, a comunidade propriamente dita, o espaço dos comuns, dos pares na mesma condição ontológica, dos mortais, se pensarmos nela em relação ao universo do divino como polo de tensão.

Assim, neste “entre” que os pares mantêm entre si, se inscreve plenamente o conceito de comunidade, que Santillán Güemes postula: “As relações que os homens de uma comunidade, ao organizarem-se, mantêm entre si. A participação social, a realização comunitária. O mundo intersubjetivo e a sua organização. O poder. O festivo” (1985: 19). Participação refere-se precisamente a participar em algo que é comum, na medida em que reúne um modo de vida, de trabalho, de ação partilhada e, sobretudo, uma paixão partilhada. Na verdade, se o homem só pode ser compreendido na relação, a vida em comunidade é o que o leva à sua realização, que, como sabemos, depende em grande parte do seu apego ao trabalho. À luz do quadro teórico anterior, referir-nos-emos com ênfase à relação que estabelecemos na sala de aula como topos de convivialidade, reciprocidade e paixão pelos clássicos.

A sala de aula, espaço de saber, poder e paixão³

O tema do reconhecimento do Outro é, como antecipamos, nodular quando se pensa o fato educativo e se define a questão comum que nos aproxima como professores e alunos: o amor ao clássico. Descobrir o Outro é o caminho para descobrir quem pode cogerir um espaço de convivialidade e reciprocidade, como sustentamos. Se no início é a relação, então a descoberta do Outro é a possibilidade de pronunciar o tu, aquilo que se encontra no limiar da linguagem. Acolher o Outro num gesto de reciprocidade é estar disponível para que o encontro ocorra e, por sua vez, gere alguma transformação mútua, o que implica a possibilidade de captar o espanto do aluno e, a partir disso, transmitir a nossa própria paixão pelos clássicos.

Acolhê-lo na sua ânsia de conhecimento é conceder-lhe um espaço afetivo e um lugar de reconhecimento genuíno. Afastá-lo da habitual invisibilidade que as instituições provocam e inscrevem nos corpos dos indivíduos. O Outro me afeta como eu o afeto; gera-se, assim, um “entre”, um território comum de afeição mútua e, ao longo do tempo, de paixão por um mesmo território convocador, o clássico nas suas múltiplas formas. A presença dele me impacta, assim como a minha impacta ele, gerando algo da ordem do pathos. Assim, é o próprio fato educativo que se inscreve na ordem do pathos, na própria capacidade de afetar, pathein, e ser afetado, por presenças mútuas, paixões mútuas e gostos mútuos.

Este tipo de vínculo supõe um compromisso ético-político. Trata-se do gesto antropológico de compromisso consigo mesmo, com o Outro e com o ensino de línguas clássicas e de autores clássicos. Assumir-se, colocar-se sob a direção de si mesmo, cuidar de si; tal é a dimensão do verbo grego epimeleo e tal é o significado de epimeleia como gesto que dá conta de tornar-se responsável pelos próprios atos, de assumir-se como sujeito ético. Quanto ao termo, a palavra ethos significa modo de vida, atitude, modo de viver e, em última instância, é esse o horizonte onde se inscreve a paixão docente, o maravilhoso

³ Enquadramos as considerações sobre o poder no quadro teórico de Michel Foucault, onde a noção de poder é complementar à noção de resistência. Ação e reação, marcha e contramarcha são as chaves para um tipo de exercício dinâmico e funcional do poder, que deve ser concebido a partir do modelo da batalha perpétua e não do modelo unívoco e estático da condensação substancial do poder num único “mestre”: Esta condensação-saturação do poder contradiz a sua própria definição. A este respeito, ver Colombani, M. (2009), “Políticas del cuerpo”.

ensino das línguas clássicas e dos autores clássicos; num testemunho genuíno de vida que reflete uma atitude de vida.

Compreendemos a dimensão política na perspectiva das relações de poder que a docência implica como microespaço político como produtor e reproduzidor de efeitos. O ato educativo como ato político representa uma verdadeira política da existência; uma existência que se joga no seguimento da paixão que nos une num ponto comum, num ponto onde o clássico ganha espessura, tornando-se a nossa roupagem.

Ao mesmo tempo, entendemos o ato educativo como um gesto erótico; tomamos o conceito de eros como o impulso que nos leva ao Outro, como a força vital que permite a ligação com o Outro, como aquela energia que nos direciona ao Outro para que se produza o encontro, é esse mesmo eros que nos conduz às línguas clássicas e aos autores clássicos como uma paixão compartilhada. Pensar no estatuto dos afetos e a paixão dentro do âmbito acadêmico nos leva a considerar a resistência à característica emocional do universo a que nos referimos.

Consideramos que se deve fundamentalmente ao descrédito histórico, construído pelo Ocidente, e à valência negativa dos afetos e do corpo face ao reconhecimento e valorização do dispositivo intelectual. No jogo de oposição corpo-espírito, os elementos associados ao primeiro têm constituído um tema de problematização para a filosofia e a moral ocidentais. O triunfo do intelecto sobre a sensibilidade é, em nossa opinião, a apatia emocional que tem o ato educativo como topos da inquietude.

Neste cenário de avaliações positivas e negativas, parece que a emoção e o afeto obscurecem a assepsia intelectual, dificultando a pureza do conhecimento que reina sem dificuldades em ambientes desafetizados. Um ensino desafetizado, descorporeizado, implica um distanciamento emocional que, a nosso ver, faz parte do medo que o apego emocional gera como possibilidade de esbater as fronteiras que “necessariamente” devem ser impostas entre professores e alunos. Assim, o distanciamento emocional funciona como um dispositivo de gendarmaria que guarda as fronteiras entre os diferentes estatutos.

Há paixão porque há entusiasmo pelo que se transmite, e que se coloca à disposição do Outro para que o conhecimento não fique encapsulado em uma “sociedade secreta” à qual poucos têm acesso, no âmbito da rarefação dos

sujeitos, tal como explica Foucault ao referir-se à relação entre discurso, desejo e poder (1983)⁴. Transmite-se a paixão pelo clássico e está em jogo a felicidade, a alegria que a transmissão do que se conhece continua a produzir. Em última análise, trata-se da relação, não de saber-poder, mas de saber-felicidade como equação existencial que nos leva a desejar que o momento de ensinar os clássicos se repita para além do tempo que estamos na profissão.

Ensinando ao outro. A aventura do encontro.

Abrir-se ao Outro é estar disposto a rever criticamente posições e atitudes, sobretudo porque a criação desse “entre” que temos postulado, supõe a possibilidade dinâmica de transformações. O “entre” é um topos aberto às modificações porque reflete a própria historicidade dos atores que o ocupam, ou seja, as histórias dinâmicas dos alunos e professores. Abrir-se ao Outro é ter convicção de pensar conjuntamente um ambiente mais igualitário, permeado de afeto recíproco como combustível da tarefa instituinte. É estar preparado para construir um mundo como território de significados e gostos compartilhados, que é muito mais do que a transmissão fria de conhecimentos. A partilha do mundo que se nomeia (Santillan Güemes, 1985) implica uma série de acordos e convenções explícitas ou implícitas que veiculam a convivialidade e que garantem o sucesso do ensino das línguas clássicas e dos autores clássicos, superando, inclusive, a dificuldade que acarretam. Abrir-se ao Outro é estar disposto a consolidar um universo pessoal, que é infinitamente mais rico e complexo que um universo de indivíduos. É, em última análise, uma forma de neutralizar a tendência feroz ao individualismo. Abrir-se ao Outro é uma forma de cuidar de si e cuidar dele, bem como, é uma forma de cuidar do patrimônio inestimável dos estudos clássicos.

Pensamos nisso a partir do campo lexical do verbo *therapeuo*, cuidar, curar, atender, homenagear. Honramo-nos ao assumir a dimensão ético-política da prática docente; mas, na sua intencionalidade, também homenageamos o Outro

⁴ Nem todos os interstícios discursivos têm o mesmo registo de visibilidade e acessibilidade, fundamentalmente porque são altamente ritualizados, zelosamente guardados e sutilmente designados a determinados sujeitos capacitados para entrar nesse território do discurso. Outros, porém, comportam-se como discursos abertos, *topoi* secularizados onde o trânsito é mais fluido, menos qualificado.

como cogestor da experiência educativa e das línguas clássicas, honrando a sua sobrevivência ao longo do tempo. Abrir-se ao Outro é acolher a possibilidade da diversidade; diversidade de vida, de paixões, de vozes, de histórias; vidas, gestos e histórias que enriquecem as nossas. Abrir-se ao Outro é criar com o outro um território onde se colocam em contacto os corpos, os afetos que se constroem na sala de aula, as paixões que as linguagens clássicas e o pensamento clássico despertam nos jovens; é construir um território onde o corpo, longe de ser um obstáculo, seja o que entrelaça as emoções. É ter a esperança de que algo aconteça e nos transforme mutuamente. O Outro espera que algo aconteça, emocional e intelectualmente, mas cada um de nós em nossos espaços de prática também espera pela presença daqueles alunos que reafirmam nossa escolha e paixão pelo clássico.

Paixão e crítica

A proposta é pensar o ensino das línguas clássicas e do pensamento clássico, no meu caso particular, a filosofia clássica, a partir de determinados horizontes, com acentuado caráter grego: a noção de *krisis*, *kairos*, *epimeleia*, relacionada tanto ao conceito de *epístrofe* quanto ao verbo *therapeuo*⁵. É necessário recorrer a eles para então elaborá-los politicamente e ver seu impacto no campo do exercício docente.

Seguindo o traço etimológico do termo *krisis*, encontramos uma série de significados sugestivos, distantes da visibilidade habitual do termo: separação, distinção, eleição, dissidência, disputa, decisão, sentença, resolução, entre outros. Todo o campo semântico é solidário com a proposta deste trabalho, na medida em que procuramos revelar um processo de separação, distinção e escolha entre diferentes modos de instalação subjetiva, no quadro daquilo que constitui uma decisão, uma resolução por parte do sujeito, como forma de se instalar eticamente no ensino do clássico como escolha de vida.

⁵ Michel Foucault em sua *História da Sexualidade* recorre ao mundo clássico, tanto na perspectiva do mundo grego quanto do mundo romano para destacar a intensa preocupação moral que a administração dos prazeres traz em uma sociedade onde o tema determina modos de subjetivação e modos de comportamento. A tríade entre desejos, atos e prazeres constitui o foco de preocupação, sobretudo porque constitui uma unidade funcional e indissolúvel que deve ser lida a partir de uma preocupação deontológica e não ontológica. É neste quadro onde aparecem estes conceitos com forte cunho antropológico que passamos ao ato educativo.

O mesmo verbo *krino* alude à noção de separar, distinguir, escolher, decidir, julgar, condenar. Com efeito, trata-se de distinguir entre diferentes categorias de sujeitos, de resolver para si uma determinada constituição subjetiva, no quadro daquilo que constitui uma política de existência, uma forma de se constituir como sujeito.

A marca semântica do termo *epimeleia* parece colocar-nos no próprio centro da experiência. Cuidado, atenção, solicitude, direção, administração, estudo, prática. A diversidade semântica abre as diferentes arestas do próprio fenômeno. Mais uma vez, trata-se de pensar a relação entre ética, educação e antropologia, como aquilo que determinará um modelo de sujeito capaz de sustentar a prática docente no mundo clássico a partir da escolha de um determinado modelo de vida.

Em que medida o verbo *therapeuo* nos situa no topos que problematizamos e em que sentido é uma noção nodular dentro desta economia do cuidado de si? O verbo refere-se à ação de estar a serviço de, cuidar, guardar, atender, ter cuidado de, honrar, curar. Conhecer-se implica, como temos afirmado, reconhecer-se como pessoa e esse gesto implica honrar-se. Honrar a própria vida, que assume, mais uma vez, um certo valor estético, que se derrama no exercício docente, tornando-o uma forma de honrar a si mesmo e de honrar os outros.

O ponto de partida é sempre o mesmo que incentiva o pensamento filosófico: repensar a situação que atravessamos como primeira instalação naquilo que construímos. Nesse sentido, a tarefa que nos desafia como educadores é estimular o pensamento, provocá-lo como caixa de ferramentas capaz de interpretar a realidade e transformá-la. Não apenas a realidade em que o sujeito está imerso, mas a sua própria realidade subjetiva, enquanto homem comprometido com o seu tempo histórico, que o territorializa num duplo campo: o seu “ser no mundo” e o “seu estar com”. O ensino das línguas clássicas e do pensamento clássico é uma ferramenta fundamental neste empreendimento baseado na extraordinária riqueza que aí se encontra como uma verdadeira sabedoria de vida.

Promover um pensamento com estas características é promover um pensamento político na medida em que é capaz de produzir efeitos, sobre si e sobre os outros, na medida em que o ato educativo é sempre uma forma de estabelecer vínculos com os outros. Um pensamento capaz de produzir

transformações em prol de uma sociedade mais justa e que, por outro lado, repensa o lugar dos jovens dentro dela, pois constituem o kairós de toda transformação. O termo alude à ideia de momento oportuno, conjuntura favorável, oportunidade, ocasião propícia. Pensamos o conceito a partir de um duplo nível: em primeiro lugar, o ensino do clássico é ele próprio kairós, desde que assuma o seu papel político-transformador, e, em segundo lugar, os jovens representam o kairós de uma nova construção ético-política.

Promover o pensamento crítico no referido sentido etimológico é provocar a ação, a partir do casamento entre teoria e ação. Trata-se do feito fundador de repensar o próprio local de instalação; compreender a ação como resistência ao modelo dessubjetivador, individualista e narcotizante que parece atravessar a situação antropológica atual, pautada na vulnerabilidade do coletivo. A retirada da palavra, como bem comum e vínculo comunicante, e do significado como núcleo coeso determinou este cenário de vulnerabilidade. Nesta paisagem antropológica, os clássicos têm muito a dizer a partir da sua linguagem e dos seus textos porque neles se encontra a verdadeira sabedoria existencial.

A *krisis* surge então como alternativa-resistência e como aquilo que gera o topos, o território, de novas construções de identidades e de novos mecanismos nos jogos vinculativos entre os sujeitos. A tarefa envolve sempre o modelo do reconhecimento, que começa como um gesto atravessado pelo carinho e pela paixão. Poder ver o Outro, ouvir a sua palavra, atender à sua reivindicação, confiar nas suas possibilidades poiéticas, que são sempre possibilidades resistentes. Num tempo de aparente visibilidade e transparência dos corpos, o Outro como pessoa permanece invisibilizado e silenciado da sua alteridade antropológica.

O primeiro gesto é a própria perspectiva de quem apoia o exercício docente. Somente quem torna visível, a partir de seu espaço de ensino, gera espaços de visibilidade, tanto das disciplinas quanto dos temas a serem ensinados e transmitidos em ato amoroso. Promover o pensamento crítico é repensar o espaço ético como cuidado do Outro, do par antropológico, como cogestor de um espaço de convivência. Em tempos de desamparo, o cuidado de si é proporcional ao cuidado do Outro como forma de gerar novos modelos de instalação no mundo. Isto implica o gesto de que a noção de epístrofe, complementar à ideia do conceito de epimeleia, retorne. Retornar sobre si

mesmo, girar sobre si, voltar-se sobre si mesmo, para, a partir dessa primeira responsabilidade, construir pontes para o Outro numa atitude solidária para que o trânsito pela aprendizagem das línguas clássicas seja fecundo e agradável.

Promover o pensamento crítico é apostar no pensamento nômade. Com isso entendemos um tipo de pensamento que resiste a toda fixação acrítica, como forma de sedentarizar o olhar e o comprometimento. Trata-se de estimular o pensamento, à maneira socrática, para que os alunos internalizem não apenas um pensamento típico do mundo clássico, mas o modo de vida que esse pensamento incorpora. O nomadismo implica uma certa forma de direcionar o olhar, de estar atento para pensar o que a realidade retorna como topos de reflexão, resgatando o espanto ou a admiração como uma das origens da filosofia (Jaspers, 1981)⁶. O dispositivo narcotizante fixa o olhar, sequestra a energia, evocando as suas possibilidades de movimento e resistência. Isso torna os sujeitos vulneráveis; constitui a impossibilidade de se enquadrar-se criticamente na realidade e de escolher as ferramentas para superar uma época marcada por novas formas de violência.

O pensamento nômade é também aquele que sabe desterritorializar-se do ambiente subjetivo, enclausurado e fechado, para buscar na intersubjetividade um espaço de ação comum, baseado no afeto mútuo, mediado pela paixão como ethos dominante. O pensamento nômada opõe-se ao pensamento estático, que não pode ou não quer mobilizar-se para refletir sobre novos objetos. É um pensamento móvel que mobiliza ao mesmo tempo que se move, querendo problematizar o real. Move-se e move-se e nesse movimento modifica tanto o sujeito como o próprio real. Trata-se de um nomadismo antropológico que sabe percorrer a conjuntura buscando os microespaços de construção política de alternativas. É disso que se trata o ensinar; isso que significa transmitir uma paixão; é disso que se trata transmitir a paixão; é disso que se trata que a cátedra se converta em um espaço pleno de significação.

Promover o pensamento crítico é reinstalar a expectativa do pro-jeto, que abre a dimensão do futuro, como tempo possível de ação. Viver como projeto é

⁶ Das quatro origens da filosofia que postula, a admiração ou o espanto constituem a origem emblemática que dá conta do pathos que a vastidão do real causa no sujeito. Ao mesmo tempo que dá conta dessa perplexidade pelo que é e pelo que há, dá marcas da própria ignorância do sujeito diante de tal incomensurabilidade.

conhecer-se “lançado ao futuro”, na linha do pensamento de Sartre⁷. A tarefa é, então, a reconstrução do vínculo vinculativo como forma de consolidar a possibilidade do projeto partilhado, como aquele que restabelece a noção de bem comum. O projeto funciona então como o lugar do sentido, daquilo que vincula na tarefa compartilhada. Quando o projeto se instala, a possibilidade de futuro é reinstaurada, evocando a única dimensão que o dispositivo narcotizante apresenta: o presente.

Criando as condições de possibilidade de ação compartilhada

A seguir, propomos incorporar alguns conceitos que funcionam como ferramentas para criar as condições de possibilidade para a realização da tarefa, tal como a pensamos e desdobramos nas seções anteriores. Acreditamos que revisar as condições materiais da nossa própria práxis é a condição de possibilidade do ensino da linguagem e do pensamento clássico.

1. Pensando a partir da isonomia como kósmos igualitário

Propomos referir-nos à cultura grega como um arco de leitura, tentando enfatizar a condição dos gregos como clássicos e ver como eles nos desafiam a partir de sua validade absoluta, com base em certos conceitos-chave da cultura clássica que atuam como operadores discursivos e que, em nossa opinião, são nodulares quando se trata de ensinar línguas clássicas e pensamento clássico.

Pensem então, como experiência de jogo, um modelo de aula onde o clássico e a sabedoria que ele acarreta são o núcleo coeso de tal experiência. A quebra da palavra mágico-religiosa⁸, de caráter sacralizado e fortemente ritualizado, e o surgimento da polis⁹, da cidade-estado, contribuem para gerar as condições

⁷ Sobre este ponto, ver o trabalho de Jean Paul Sartre, *O existencialismo é um humanismo* e as consequências antropológicas da primeira verdade do existencialismo, isto é, a proposição geral onde “a existência precede a essência”.

⁸ Detienne, 1986: Cap. II. Nos termos de Marcel Detienne, estamos nos referindo ao declínio da palavra mágico-religiosa, ao surgimento da palavra-diálogo, típica dos círculos guerreiros, presente nos poemas homéricos, até chegar à palavra política, privilégio de *pólis*.

⁹ Vernant, 1978. O advento de *pólis* constitui uma verdadeira revolução intelectual, um acontecimento único e decisivo. Com efeito, como explica Jean Pierre Vernant: “desde o seu advento marca um começo, uma verdadeira criação; através dela, a vida social e as relações entre os homens adquirem uma nova forma, cuja originalidade os gregos sentirão plenamente”

de possibilidade para pensar um universo mais isonômico, mais igualitário, baseado na consolidação dos *homoioi*, dos semelhantes, e mesmo do *isoi*, do igual. A condição de *homoioi* só é possível após o desaparecimento de certos sujeitos excepcionais que na sociedade arcaica monopolizavam o conhecimento e a palavra como instrumento de transmissão de um tipo de conhecimento que supunha inexoravelmente a presença da divindade nos chamados mestres da verdade.

O processo de secularização da palavra, da verdade e do poder reconhece nas antigas assembleias homéricas um ponto de inflexão onde a palavra, como marca registada de semelhança, se deposita no meio da assembleia, es to meson, com igual distância, visibilidade e perceptibilidade daqueles que a compõem¹⁰. É esse gesto que queremos recuperar na sala de aula como espaço de micropoder na experiência de ensino tanto das línguas clássicas quanto do pensamento clássico para ver o que e quanto os gregos nos ensinam, por exemplo.

Esta visibilidade-publicidade da questão comum é o primeiro gesto que conduz ao reconhecimento do Outro num quadro de igualdade de direitos, refletido numa ordem isonômica, própria da *demokratía* como forma clássica de governo da *pólis*. O solo de instalação é, acima de tudo, antropológico, como reconhecimento do existente humano; a partir dele, a isonomia se desenrola no reconhecimento pelo par, pela face do Outro, daquele que me constitui na medida em que representa o meu “tu” no sentido buberiano¹¹.

¹⁰ Detienne, 1986: Cap. IV Esse discurso ritualizado é a nota distintiva da assembleia deliberativa, configuração exclusiva da casta guerreira. A antiga Esparta vê nascer este tipo de discurso no seio da Assembleia militar, onde nasce este tipo de palavra, que Marcel Detienne chama de palavra-diálogo. Esse *logos* é, sem dúvida, o antecedente da palavra política, do discurso, da *pólis*. O processo de secularização que expandiu as fronteiras do discurso começou aí. A palavra diálogo implica uma abertura do discurso, uma ampliação dele até os limites da casta guerreira. A palavra política representa a maior ampliação do discurso porque todos os homens livres, portadores de direitos, têm acesso a ela.

¹¹ Buber, 1974. Martín Buber sustenta que é impossível captar o homem fora da relação. Somente este aspecto é o que queremos coletar. Ao se referir às palavras fundamentais da língua, refere-se ao par Eu-Tu e ao par Eu-Ele. Por isso ele expressa: “As palavras fundamentais da língua não são palavras isoladas, mas pares de palavras”. O homem só pode ser apreendido em relação, seja com objetos ou com outros homens. E nessa dimensão que abre o universo pessoal: “A palavra primordial Eu-Tu estabelece o mundo da relação”.

2. Pensando a partir do meson como espaço político

A assembleia guerreira surge como quadro de secularização do pensamento e de abertura a um universo isonômico. Certos gestos típicos do funcionamento das assembleias guerreiras como práticas institucionais e sociais interessam-nos particularmente quando se trata de repensar as condições de possibilidade da sala de aula como espaço desconstrutivo, adequado ao ensino de línguas clássicas e de autores clássicos.

A presença do *meson* constitui, para isso, um fato capital. O ponto central, de idêntica visibilidade e acessibilidade daqueles que compõem o espaço material da assembleia, é o ponto onde se deposita o que é comum ao grupo, o que une os guerreiros num núcleo de pertencimento identitário. É a esse meson que se dirige o guerreiro para tomar a palavra e dela fazer uso em nome de cada um dos que compõem a comunidade de pertencimento, depositando, além disso, o assunto que diz respeito a todos. É esse meson como topos de paixão compartilhada onde colocamos a linguagem e o pensamento clássico para sua alegre apropriação.

Esta é uma condição indispensável na tarefa de construir um espaço de debate coletivo, permeado pelo diá-logo como oposto ao mono-logos, chave para o sucesso de qualquer experiência de ensino-aprendizagem. A questão que diz respeito ao grupo como penhor de pertencimento ao topos comum deve ser, no âmbito da práxis docente, a tarefa de transmissão das línguas clássicas a partir dos diferentes pressupostos que colocamos em diálogo. A questão comum não é outra senão a paixão comum por esse mundo clássico que nunca deixa de nos convocar. É essa paixão que é colocada *to meson* e reúne professores e discípulos num ato criativo.

3. Pensando a partir da isegoría como gesto de autoafirmação

Com a queda da soberania micênica e o obscurecimento do poder do anax, do rei como portador de uma palavra vertical e irrevogável, o direito à palavra, a isegoría, como ferramenta política, torna-se a marca registrada da cidade como espaço isonômico, embora sem ainda incorporar as mulheres como agentes políticos e de discurso. A palavra se torna um direito e perde seu registro ritual e de forma, típico de certos sujeitos excepcionais, para se tornar instrumento de debate, oposição, contradição e argumentação.

É este direito igualitário ao logos que nos permite, como professores, priorizar a experiência argumentativa como forma de garantir que cada um se torne responsável pelos seus dizeres e ações. Este é um compromisso incontornável que implica o respeito pela isegoria como patrimônio de cada um dos atores no ato educativo, agora sem distinção de gênero.

O desafio de coconstruir um sujeito ético-político-estético é uma tarefa que nos compromete desde a práxis docente. Se na Grécia Clássica esta construção era apenas uma questão viril, a construção histórica atual incorpora o coletivo feminino como parte do cenário político. O pensamento dos autores clássicos torna-se assim uma ferramenta fundamental neste campo. Trata-se, então, de utilizar as ferramentas conceituais da matriz clássica para abrir o cenário e garantir que novos logos sejam construídos a partir desse direito indeclinável à palavra que a Atenas clássica nos legou como patrimônio de iguais.

Conclusões

Pensar a partir da epimeleia, do cuidado de si e do outro como gesto de solidariedade e amizade, philia.

Apenas uma breve conclusão para encerrar nossas reflexões, inscritas no campo da philia como cenário propício ao ensino de línguas clássicas e de autores clássicos. A dimensão do verbo terapêutico deve nos guiar. Cuidar, atender, zelar, honrar o outro representam os gestos de construção de um espaço terapêutico como topos de construção epistêmica.

O ensino de línguas clássicas e de autores clássicos nos leva a priorizar a construção de um oikos, uma casa comum, que nos abrigue na nossa tarefa compartilhada de transferir e receber conhecimento. Somente a partir do cuidado do outro, do cuidado como atenção que o outro merece como par antropológico, é possível lançar alguns alicerces sólidos nessa direção e cofundar uma casa que nos permita alcançar o clima ideal para o ensino de línguas clássicas e de autores clássicos, que merecem, justamente, esse cenário.

Pensamos a sala de aula como espaço terapêutico, de cura mútua, de honra compartilhada e, portanto, multiplicador de modelos nessa linha de ação e produção de práticas sociais. Uma pedagogia baseada na atenção mútua alerta para o perigo de uma pedagogia desafetizadas e descorporeizadas. Uma

pedagogia baseada na cura mútua tem a obrigação de permanecer em estado de alerta para alertar sobre os riscos das infinitas formas de desqualificação dos sujeitos, das infinitas formas de invisibilizar e degradar os atores do ato educativo. Trata-se, em última análise, de reproduzir na sala de aula os laços de hospitalidade, cuidado e reciprocidade que os gregos nos legaram como lição humanística.

Referências bibliográficas

BUBER, M. Eu e você, Nueva Visión, Buenos Aires, 1974.

COLOMBANI, M. C. Foucault e o político, Prometeo, Buenos Aires, 2009.

DETIENNE, M. Os verdadeiros professores na Grécia Arcaica, Taurus, Madrid, 1986.

FOUCAULT, M. A ordem do discurso, Tusquets, Barcelona, 1983.

FOUCAULT, F, M. História da sexualidade. 3. A preocupação de si mesmo, Siglo XXI, México, 1992.

FOUCAULT, F, M. História da sexualidade. 2. O uso dos prazeres, Siglo XXI, México, 1993.

HEIDEGGER, Martin. Carta sobre o humanismo. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.

JASPERS, K. A filosofia do ponto de vista da existência, FCE, Madrid, 1981.

SANTILLÁN GUEMES, R. Cultura, criação da cidade, Editorial Guadalupe, Buenos Aires, 1985.

SARTRE, J. P. O existencialismo é um humanismo, Ediciones Huascar, Buenos Aires, 1972.

VERNANT, J.-P. As origens do pensamento grego, Editorial Universitaria de Buenos Aires, Buenos Aires, 1976.