

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES  
PROGRAMA INTEGRADO DE DOUTORADO EM FILOSOFIA

WANDERLAN SANTOS PORTO

**O MÊNON E SEU DIÁLOGO COM A COMÉDIA DE ARISTÓFANES:**  
*ANAMNESIS E O DESLOCAMENTO DO TROPOS E TOPOS DA PAIDEIA*

Natal  
2017

WANDERLAN SANTOS PORTO

**O MÊNON E SEU DIÁLOGO COM A COMÉDIA DE ARISTÓFANES:**  
*ANAMNESIS E O DESLOCAMENTO DO TROPOS E TOPOS DA PAIDEIA*

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor pelo doutorado no Programa Integrado de Doutorado em Filosofia – do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, UFRN-UFPB-UFPE.

Orientador: Prof. Dr. Markus Figueira da Silva

Natal  
2017

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN  
Sistema de Bibliotecas - SISBI - Catalogação de Publicação na Fonte.  
UFRN – Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes - CCHLA

Porto, Wanderlan Santos. O Mênon e seu diálogo com a comédia de Aristófanes : anamnesis e o deslocamento do tropos e topos da paideia / Wanderlan Santos Porto. - Natal, 2017. 150f.

Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, Programa Integrado de Doutorado em Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal do Rio Grande do

Norte.  
Orientador: Prof. Dr. Markus Figueira da Silva.

WANDERLAN SANTOS PORTO

**O MÊNON E SEU DIÁLOGO COM A COMÉDIA DE ARISTÓFANES:**  
*ANAMNESIS E O DESLOCAMENTO DO TROPOS E TOPOS DA PAIDEIA*

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor pelo doutorado no Programa Integrado de Doutorado em Filosofia – do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, UFRN-UFPB-UFPE.

Data da defesa: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

REPRESENTANTE DA BANCA EXAMINADORA

Nome:

Dr (a):

---

Instituição: \_\_\_\_\_

Nota: \_\_\_\_\_(\_\_\_\_,\_\_\_\_)

Assinatura: \_\_\_\_\_

Resultado da Avaliação: \_\_\_\_\_

Obs.: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

Natal  
2017

## Dedicatória

Aos meus amores que compartilharam cada segundo dessa caminhada:

Vanessa, companheira pujante e paciente.

Matheus, força dialogante.

Beatriz sorriso de musa.

Renan, coragem e λόγος.

## Agradecimentos

Agradeço a toda minha família, por acreditar em mim e me permitir crescer. Aos meus pais Renildes e Jonas que sempre me fazem retornar e sorrir. Aos irmãos e cunhadas maravilhosos, Raquel, Shyrlene, Wander, Carleane, Jonas Neto, e Patrick Torquato que incentivam sempre as minhas investidas. Aos sobrinhos Natalya, Victor, Marialice que me fazem morrer de saudade a cada lembrança. Aos meus sogros, Lourenço e Joanilisa, e aos cunhados que me apoiam com seu ânimo e carinho. Ao meu primo Reened por sempre acreditar que ‘as almas voam’, e aos tios, tias, primos, primas, cunhados e sobrinhos.

À *μεγάλη διδάσκαλος* professora e amiga Maria de Fátima de Sousa e Silva por todo carinho e cuidado partilhado, e por me apresentar um novo *ὁδός*.

Ao querido professor Markus Figueira da Silva, pela confiança em mim, e pela autonomia que me faz engrandecer. Aos amigos e professores do PPGFIL da UFRN, e a professora Maria das Graças Augusto da UFRJ pela força e orientações.

Aos meus “amigirmãos” Shilton Roque e Mariana Araújo por todo acolhimento, delícias veganas e conselhos.

Aos Liparotti: João, Pepita, Thabata, Erick, Amora e Violeta pelo apoio incondicional e fraterno.

Aos amigos e professores do Instituto de Estudos Clássicos da Universidade de Coimbra: “Coimbra é nossa, e há de ser”.

À Ricardo Acácio pela sua força dionisiaca. Patrícia Cachapa, Cláudia Sousa e Diogo Rivers, em nome de quem agradeço a todos do *θιάσους* εὐδαίμονας ἀνδρῶν γυναικῶν (Ra., vv.156-157).

Ao querido João Gomes, por todo apoio e amizade: “Combatentes”

À Felix e Nicole pelo apoio, lições de grego, papos e cafés maravilhosos.

À Jackelina Meira e Arthur Kern, Tadeu, Thimna e Pedro Zorrilla, Andrea e Gabriel Wollman por fazer as terras lusitanas um pouco mais tupiniquins.

Aos amigos do Unidos e Oposição pela base por se manterem firmes na luta nesses meus momentos de ausência e de distopia de nosso país.

À CAPES pelo apoio necessário para que se realize pesquisas em Filosofia no Brasil.

Aos que suportam a distância e compreendem que estamos lutando para nosso crescimento. Aos colegas de trabalho do IFAL, IFRN e de jornada, que de certo modo auxiliaram para a concretização deste intento.

Não entendo. Isso é tão vasto que ultrapassa qualquer entender. Entender é sempre limitado. Mas não entender pode não ter fronteiras. Sinto que sou muito mais completa quando não entendo. (LISPECTOR, Clarice. Não entender)

(...) vai-te envolver um som de flautas, e hás-de ver uma luz maravilhosa, como a daqui. Seguem-se bosques de mirto, cortejos bem-aventurados de homens e mulheres e um grande estrépito de palmas.  
έντεϋθεν αὐλῶν τίς σε περίεισιν πνοή, ὄψει τε φῶς κάλλιστον ὥσπερ ἐνθάδε,  
καὶ μυρρινῶνας καὶ θιάσους εὐδαίμονας ἀνδρῶν γυναικῶν καὶ κρότον ειρῶν  
πολύν. (Ra., 153-155)

## RESUMO

A nossa tese avalia o deslocamento do lugar (*τόπος*) e do modo (*τρόπος*) na relação entre quem aprende (*μαθητής*) e quem ensina (*διδάσκαλος*), que Platão apresenta no *Mênon*, e sua ligação com a comédia de Aristófanis. A tensão entre *διδάσκαλος* e *μαθητής*, significativa na obra platônica, ocupa um papel central neste *diálogo*, cuja composição expõe a relação supostamente infrutífera entre o jovem sofista Mênon e o mestre Sócrates. Foram analisados os elementos que podem substanciar a tentativa de leitura do *Mênon* como um diálogo com a crise da *παιδεία* ateniense explicitada pela Comédia, em especial por Aristófanis. Desse modo, demonstramos que a *ἀνάμνησις* serve como solução para este problema, tendo em vista a emergência do deslocamento do *τρόπος* e do *τόπος da παιδεία*. O deslocamento do papel de quem ensina/aprende é uma proposta radical e se coaduna com o projeto onto-epistemológico expresso no *Mênon*. Por sua vez, exige do *διδάσκαλος* que não seja detentor e transmissor de sabedoria, mas que permita a si e ao *μαθητής* perceber na alteridade, o caminhar em busca do conhecimento. Assim como a urgência de se envolver num processo que é colaborativo, cooperativo e compartilhado, que visa o conhecimento a partir da investigação, que admite a utilidade e necessidade de persistir prazerosamente pelo caminho da opinião.

Palavras-chave: *Παιδεία*. *Ἀνάμνησις*. Deslocamento. Comédia. Aristófanis.



## ABSTRACT

Our thesis evaluates the displacement of the place (τόπος) and the mode (τρόπος) in the relation between the learner (μαθητής) and the one who teaches (διδάσκαλος), which Plato presents in the *Mênon*, and its connection with Aristophanes comedy. The tension between διδάσκαλος and μαθητής, significant in Plato's work, plays a central role in this dialogue, whose composition exposes the supposedly fruitless relationship between the sophist young *Mênon* and the master Socrates. We analyzed the elements that can substantiate the attempt to read the *Mênon* as a dialogue with the crisis of the Athenian παιδεία explained by Comedy, especially by Aristophanes. Thus, we show that ανάμνησις serves as a solution to this problem, in view of the emergence of displacement of τρόπος and τόπος of παιδεία. The displacement of the role of the one who teaches / learns is a radical proposal and is in line with the onto-epistemological project expressed in the *Mênon*. In turn, it demands of the διδάσκαλος that it is not a holder and transmitter of wisdom, but that allows itself and the μαθητής to perceive in otherness, the walk in search of knowledge. As well as the urgency of being involved in a process that is collaborative, cooperative and shared, which aims at knowledge from research, which admits the utility and need to persist pleasantly along the path of opinion.

Key-words: *Παιδεία. Ανάμνησις. Displacement. Comedy. Aristophanes.*

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. A CENA E O PROBLEMA: UM PRÓLOGO .....	24
1.1 A COMÉDIA E O PALCO EDUCACIONAL.....	26
1.2 OS INTELLECTUAIS EM CENA: A POLIS E OS MESTRES.....	42
1.3 ΠΑΙΔΕΙΑ, ECONOMIA E POLÍTICA NAS COMÉDIAS DE ARISTÓFANES .....	50
2 O <i>MÊNON</i> E SEU DIÁLOGO COM A COMÉDIA.....	58
2.1 O PRÓLOGO DO <i>MÊNON</i> .....	60
2.2 RIR <i>PRA</i> NÃO CHORAR: COMÉDIA E FILOSOFIA.....	65
2.3 O <i>MÊNON</i> DIALOGA COM A COMÉDIA .....	67
2.4 AS PERSONAGENS DO <i>MÊNON</i> E OS TIPOS CÔMICOS .....	94
2.4.1 Mênon .....	95
2.4.2 Sócrates .....	97
2.4.3 O <i>παῖς</i> de <i>Mênon</i> .....	100
2.4.4 Ânito .....	108
3 ALGUNS ASPECTOS DA <i>ANAMNESIS</i> NO <i>MÊNON</i> .....	110
4. O DESLOCAMENTO DO ΤΡΟΠΟΣ E DO ΤΟΠΟΣ DA ΠΑΙΔΕΙΑ NO <i>MÊNON</i> .....	117

CONCLUSÃO .....	141
REFERÊNCIAS .....	149

## INTRODUÇÃO

A nossa tese avalia o deslocamento do lugar (*τόπος*) e do modo (*τρόπος*) (*Men.*, 70a3) na relação entre quem aprende (*μαθητής*) e quem ensina (*διδάσκαλος*) que Platão apresenta no *Mênon*, e a ligação com alguns elementos presentes a crítica à *παιδεία*<sup>1</sup> realizada na comédia de Aristófanes. A tensão entre *διδάσκαλος* e *μαθητής*, significativa na obra platônica, ocupa um papel central neste diálogo socrático (*Σωκρατικός λόγος*)<sup>2</sup>, cuja composição exprõe a relação supostamente infrutífera entre o jovem sofista Mênon e Sócrates. A avaliação da *παιδεία* através da análise da questão acerca da ensinabilidade da virtude apresenta uma peculiaridade no *Mênon*, a saber, a demonstração da *ἀνάμνησις* (reminiscência) realizada com o *παῖς*<sup>3</sup>. Esse

---

<sup>1</sup> O termo *παιδεία* traz uma ampla dificuldade de tradução e, como afirma Jaeger (1995, p 1): “Ao empregar um termo grego para exprimir uma coisa grega, quero dar a entender que essa coisa se contempla, não com os olhos do homem moderno, mas sim com as do homem grego. Não se pode evitar a emprego de expressões modernas como civilização, cultura, tradição, literatura ou educação; nenhuma delas, porém, coincide realmente com o que as Gregas entendiam por *paidéia*. Cada um daqueles termos se limita a exprimir um aspecto daquele conceito global, e, para abranger o campo total do conceito grego, teríamos de empregá-los todos de uma só vez. E, no entanto, a verdadeira essência da aplicação ao estudo e das atividades do estudioso baseia-se na unidade originária de todos aqueles aspectos unidade vincada na palavra grega e não na diversidade sublinhada e consumada pelas locuções modernas”. Ainda sobre essa questão, outro helenista que trata do mesmo tema assevera que a *παιδεία* pode ser compreendida como: “cultura entendida no sentido perfectivo que a palavra tem hoje entre nós: o estado de um espírito plenamente desenvolvido, tendo desabrochado todas as suas virtualidades, o do homem tornado verdadeiramente homem” (Marrou, 1973, p. 158). Dada essas dificuldades optamos por grafar o texto em caracteres gregos, a saber: essa será nossa opção em grande parte dos termos gregos.

<sup>2</sup> Para uma melhor compreensão, utilizaremos a expressão *Σωκρατικός λόγος* (e seu plural *Σωκρατικοί λόγοι*) para referirmos ao texto platônico (diálogo). Entendemos que dessa forma se destaca a característica de um diálogo entre dois gêneros literários presentes no século V a.C.. Os diálogos platônicos e as obras de Xenofonte chegaram até nós, mas Rosseti (2015) assevera que nesse período havia uma profusão de textos com as mesmas características. Sobre os *Σωκρατικοί λόγοι* Cf. Rosseti (2015).

<sup>3</sup> Segundo Liddel-Scott (1940), o termo *παῖς*, também: *παῦς* (q. v.), *παιδός*, *ὄ*, *ἦ*, gen. pl. *παίδων*, pode ser utilizado: I. Em relação a descendência, criança, filho, II um filho adotivo, III. **Em relação a Idade, criança, menino ou menina**, IV. **Em relação à condição, escravo**,

momento do diálogo é significativo, pois promove o deslocamento. Nesse sentido, a possibilidade da *ἀνάμνησις* é uma resposta que atinge aos principais elementos de crítica à tradição e a *παιδεία* sofisticada que já foram incorporadas na comédia, nomeadamente em algumas peças aristofânicas, mas sobretudo aponta para uma outra perspectiva no ensinar (*διδάσκειν*). Propomos uma leitura do *Mênon* como um diálogo com a crise da *παιδεία* ateniense explicitada pela Comédia, em especial por Aristófanes.

Em nossa abordagem buscamos avaliar de que maneira a *ἀνάμνησις* proposta por Platão no *Mênon*<sup>4</sup> revela uma necessidade de alteração do *τρόπος/τόπος* do relacionamento entre quem ensina e quem aprende. A tarefa socrática no *Mênon* é apresentar uma alternativa que possa superar os modelos pedagógicos vigentes. Esse *ἔργον* que é atribuído ao filósofo visa a saída da crise educacional políade, que se liga a elementos políticos e econômicos. A *ἀνάμνησις* figura como o processo que permite ir além dos limites da crítica estabelecida acerca da *παιδεία*, que a Comédia nos festivais, já levava ao público e, portanto, já era algo amplamente conhecido.

O ensinar (*διδάσκειν*) e o aprender (*μανθάνειν*) são assumidos no *Mênon* como inter-relacionados, a saber, não é possível pensar tais processos sem pensar na imagem, no *τρόπος*, e no *τόπος* do *μαθητής* e do *διδάσκαλος*. A pergunta inicial já traz em si o questionamento sobre o lugar (*τόπος*) e o modo (*τρόπος*) de ensinar, ou seja, perguntando pela ensinabilidade, “a virtude é coisa que se ensina? (*ἄρα διδακτὸν ἢ ἀρετή;*, *Men.*, 70a1). Canto-Sperber (1993, p. 209) em sua análise sobre essa passagem já saliente o problema que a indagação se a virtude é “coisa ensinada” ou “coisa que pode ser ensinada” já porta. Essa sutil diferença já estabelece o modo

---

**servo, homem ou empregada doméstica (de todas as idades)** (grifo nosso). Esse último sentido se refere ao servidor de Mênon, contudo entendemos que ele também pode ser entendido como um jovem. Além desses dois aspectos é preciso reforçar o sentido que analisaremos posteriormente do *παῖς* na Comédia, e em especial em Aristófanes.

<sup>4</sup> Utilizamos para as citações neste trabalho a tradução feita para o português por Maura Iglésias (IGLESIAS, 2003) por se tratar de uma edição bilingue e conter o texto estabelecido por Burnet, algumas vezes adequando a tradução de acordo com a nossa compreensão. Utilizamos as abreviaturas estabelecidas por Liddell–Scott–Jones (1950) e a numeração referente aos diálogos platônicos será a *Stephanus*. Optamos também por traduzir todos os textos que não são em língua portuguesa utilizados em notas ou citações.

como será possível prosseguir a discussão, bem como desde a primeira intervenção fica posta a questão do modo de aquisição (*τινὶ τρόπῳ*; *Men.*, 70a3, *grifo nosso*)

O projeto político educativo platônico exposto no *Mênnon* está imerso em reflexões epistemológicas e ontológicas, apontando para uma necessidade de desconstruir o modelo vigente, em detrimento da possibilidade da construção dialogada e assunção da necessidade de reformulação completa de uma espécie de currículo do que se ensina e se aprende.

Mais do que fazer Mênnon perceber a mudança no modo de ensinar, para além de sua pretensão inicial que era descobrir se virtude é ensinável (*ἄρα διδακτὸν ἡ ἀρετή*, *Men.* 70a1), Sócrates visa com a *ἀνάμνησις* uma demonstração que o lugar de quem ensina e quem aprende também deveria ser modificado. Em sua interlocução com o *παῖς* ele opta por um outro caminho para a resolução de um problema geométrico. Não se busca o caminho da transmissão do saber, ou seja, o *διδάσκειν* que Mênnon estava acostumado a receber, mas um modelo distinto. Esse *τρόπος* é aquilo que se visa, não apenas com o *παῖς*, mas sobretudo com o próprio jovem larisso, uma boa prova disso é a adoção do método hipotético dos geômetras após a demonstração com o *παῖς*, atendendo aos anseios de Mênnon que deseja retornar a questão inicial, “MEN. Perfeitamente. Entretanto, Sócrates, eu, de minha parte, teria o máximo prazer em examinar e ouvir sobre aquilo que primeiro perguntei<sup>5</sup>” (*Men.*, 86c6-8). A mudança e adequação do seu *λόγος* bem como a compreensão da limitação do outro, além da escolha do caminho a seguir na *ζήτησις* pretendida, dão conta de um *τρόπος* diferenciado em relação aos artifícios gorgianos que Mênnon assume, advindos de sua formação.

Podemos observar que o ataque à retórica e a filiação de Mênnon à Górgias são elementos que servem para diferenciar os intentos socráticos daqueles do jovem larisso, “SO. Queres pois que eu te responda **à maneira de Górgias**, por onde possas

---

<sup>5</sup> Μένων: πάνυ μὲν οὖν. οὐ μέντοι, ὦ Σώκратες, ἀλλ’ ἔγωγε ἐκεῖνο ἂν ἥδιστα, ὅπερ ἠρόμην τὸ πρῶτον, (*Men.*, 86c6-8).

me seguir melhor?” (Men, 76c4-5, grifo nosso).<sup>6</sup> A expressão *κατὰ Γοργίαν*<sup>7</sup> demonstra, entre outras coisas como observam Canto-Sperber (1993) e Ferrari (2016), que o modo de fala que será utilizado por Sócrates é caro ao Tessálio, bem como os recursos grandiloquentes presentes no discurso que será feito também são conhecidos. Nesse sentido, a aproximação topológica proposta desde o início da investigação acerca da possibilidade de ensinabilidade da virtude ganha contornos mais nítidos. A saber, o *τρόπος* retórico será deslocado para outro patamar.

Por sua vez, o lugar (*τόπος*) de quem ensina e aprende também pode ser delineado. A proposição dialética une-se ao processo da *ἀνάμνησις* e exige que o lugar de quem ensina e quem aprende seja reavaliado, ou em outras palavras, seja deslocado. Essa compreensão topológica dessa relação nos permite perceber mais do que uma mudança no modo de agir do *διδάσκαλος*, mas na compreensão de uma exigência mútua na relação processual da *ζήτησις*. O espaço de quem ensina e quem aprende no *Mênon* são compreendidos, por Platão, a partir um outro *τόπος*. Esse espaço/lugar é móvel e não mais estático como era compreendido na *ἀρχαία παιδεία*, que pode ser percebida pela visão de Ânito e na *καινή παιδεία*, que pode ser percebido em Mênon. Um outro lugar advém da assunção da dialética e da *ἀνάμνησις* como componentes essenciais da *παιδεία*.

O deslocamento do *τόπος* e do *τρόπος* é uma proposta radical e exige que o mestre não seja possuidor e transmissor do saber, mas que perceba na alteridade a necessidade de caminhar em busca do conhecimento, assim como a compreensão da limitação de sua condição no processo. O *μαθητής* é impelido a efetuar o processo em conjunto e essa “atividade” contrasta com a característica que Platão parece atribuir aos discípulos da *τέχνη* sofística. Dispõe-se em cena uma problemática de ordem pública, em contrariedade a perspectiva privatista da sofística, e a

---

<sup>6</sup> Σωκράτης: βούλει οὔν σοι **κατὰ Γοργίαν** ἀποκρίνωμαι, ἢ ἂν σὺ μάλιστα ἀκολουθήσῃς; (Men, 76c4-5, grifo nosso)

<sup>7</sup> Sobre a expressão *κατὰ Γοργίαν* Canto-Sperber (1993, p. 234) indaga que poderia ter sido utilizada de quatro maneiras diferentes: 1. Que Sócrates reporta-se aos propósitos de Górgias; 2. Se ele se vale de um certo estilo enfático, próprio à Górgias; 3. Um certa referência às noções principais que são de Empédocles, conterrâneo de Górgias e que poderia ser mestre dele; 4. Ou sem uma menção específica, mas relacionado aquilo que será enunciado.

ensinabilidade é tratada como algo acessível, com requisitos mínimos (*Men.*, 82b4) e de abrangência ampla.

O deslocamento proposto por Platão em suas obras se dá como uma forma de diálogo com as outras formas de saber. Contudo, é necessária a observação de como a poesia oferece amplo material a ser criticado e aproveitado. Platão escolhe a forma dialógica, e compõe uma série de *Σωκρατικοί λόγοι* em que a dramaticidade está visceralmente ligada às temáticas e problemas filosóficos.

Aristófanes expõe em diversas de suas peças vasto material crítico que serve como paradigma e fonte de diálogo. Acreditamos que esta conexão se torna mais viva, à medida que relacionamos os temas que são comuns na comédia de Aristófanes<sup>8</sup> a problemática trabalhada por Platão no *Mênon*. Diversas são as pistas que ligam os textos platônicos às comédias de Aristófanes. A perspectiva da intertextualidade abre a possibilidade de interpretação e conexão entre esses autores. Observamos como salienta Silva (2007) que em República V fica latente uma ligação clara com a temática da comunidade feminina em *As Mulheres no Parlamento*. Outra evidência dessa intertextualidade é a fala de Aristófanes no *Banquete* (Smp., 191d), quando se refere a divisão dos homens castigados por Zeus; e a fala de Mirrina em *Lisístrata* (Lys., vv.115-116). Além dessas questões, somam-se as anedotas que relacionam Platão ao comediógrafo, como a possível indicação das comédias como forma de conhecer a vida política de Atenas à Dioniso de Siracusa, ou que no leito de morte platônico havia textos do comediógrafo. Mas para além destas relações, as temáticas abordadas pelo comediógrafo, a construção das personagens, sejam os tipos cômicos ou a imagem caricatural de pessoas reais, e o refinado uso da língua, demonstram a profundidade das relações entre comédia e filosofia. Como um recorte que possibilite olhar com mais atenção para os problemas suscitados pelos dois gêneros, optamos por dar ênfase à crítica educacional aos sofistas; à retórica; aos demagogos e suas ações danosas; à política e à crítica econômica em sua relação com a *παιδεία*.

O *Mênon* dialoga com a comédia de Aristófanes e apresenta a *ἀνάμνησις* e os deslocamentos do *τόπος* e do *τρόπος*. Ou seja, o deslocamento do lugar e do modo como quem ensina e quem aprende se relacionam, apresenta-se como perspectiva

---

<sup>8</sup>. Cf.: Leão (1995); Nussbaum (1980) Pompeu (2012); Puchner (2010); Silva (2007).



de mudança da *παιδεία* ateniense. Há um grande esforço dialético, principalmente na primeira parte do *Mênon* em demonstrar que se deve ultrapassar a multiplicidade e deslocar a conversa para a tentativa de buscar a unidade. Esse esforço platônico visa não apenas o *ἔλεγχος* (refutação) como em diálogos considerados de juventude. Busca-se demonstrar a insuficiência estática do seu interlocutor e, por consequência, atingir o modelo paidêutico sofístico. O deslocamento proposto no *Mênon* visa alterar todo o eixo da *παιδεία* grega e os paradigmas que os homens comuns eram acostumados a perceber nas obras cômicas, nomeadamente em Aristófanes. Emerge do intento platônico uma nova perspectiva de compreensão da relação entre quem ensina e quem aprende, que está ancorada na *ζήτησις* e na investigação da *ἐπιστήμη*.

O anseio da comédia é de partilhar com os espectadores aquilo que, para muitos, era inacessível, e através disso gerar o riso. Os elementos que compõem as comédias aristofânicas não são apenas os triviais, mas são aqueles que devem ser servidos num banquete e, como tal, não agradam a todos os paladares. Aristófanes leva para os festivais sempre algo novo, e o desafio que esse poeta tinha era cada vez reforçado pela sua coragem e pelo enfrentamento de figuras grandes d poder ateniense de sua época. Podemos observar tal intento, quando ele opta por atingir não um sofista viajante como Protágoras<sup>9</sup>, mas um sofista fixo, um ateniense conhecido. Esta opção cria uma imagem que serve para representar a figura do Sócrates-sofista que será fácil do público reconhecer. Fidípides faz referências ao aspecto físico socrático em *Nuvens*, quando chama Sócrates e os *μαθηταί* de pálidos (*ῥαχιδῶντας*) e descalços (*ἀνυποδήτους*). “Bah! Uns trastes, conheço-os de ginjeira. Queres tu dizer, uns vigaristas muito macilentos, sempre de pata ao léu, de que fazem parte esse miserável Sócrates e Querefonte<sup>10</sup>” (Nub., v.v. 102-103).

---

<sup>9</sup> Essa opção por Protágoras será feita por Éupolis, como analisaremos posteriormente (vide seção 1.2 Os intelectuais em cena: a polis e os mestres).

<sup>10</sup> Φειδιππίδης: αἰβοῖ πονηροί γ', οἶδα. τοὺς ἀλαζόνας τοὺς ῥαχιδῶντας τοὺς ἀνυποδήτους λέγεις, ὧν ὁ κακοδαίμων Σωκράτης καὶ Χαιρεφῶν. (Nub., v.v. 102-103, grifo nosso ).

A construção da imagem socrática liga-se a um padrão que é o do intelectual. Nesse sentido pode-se inferir, como aponta Byl (1989), que a imagem da máscara do Sileno no Banquete (Pl., Smp. 215b -c) tem um aspecto similar à máscara que teria sido empregada na representação de *Nuvens*. Esse jogo de aparência que *Nuvens* revela, demonstra que o comediógrafo faz do material que possui, a saber: a imagem socrática, um fértil elemento para o riso popular.

O insucesso de *Nuvens* em sua primeira encenação<sup>11</sup>, indica o horizonte que a obra aristofânica vai destilando a cada peça, a saber, a necessidade de unir a crítica voraz ao gosto popular. A mudança paulatina da linguagem e a sagacidade do autor transformam a sua comédia. A melhor prova da mescla entre esse apetite popular e a habilidade poética e crítica do autor é expressa em *Rãs*. Mas mesmo no fim de sua carreira, como em *O Dinheiro*, o interesse pelo tema educacional não saiu completamente de cena.

A imagem do *διδάσκαλος* sofista, decalcada da caricatura que a comédia oferece, é dos indivíduos que vendem o saber, e, portanto, podem o transmitir. “Lá dentro moram uns fulanos que estudam o céu (...) Tais criaturas — **em troca de dinheiro, é claro— ensinam** uma pessoa a discorrer tão bem, que é capaz de vencer todas as causas, justas e injustas<sup>12</sup>” (Nub., 96-99, grifo nosso). Como Platão propõe uma possibilidade que deve ser construída como caminho a ser percorrido pelos envolvidos no processo paidêutico, altera-se a relação entre quem ensina e quem aprende.

---

<sup>11</sup>Dover analisa as diferenças entre a primeira e a segunda versão de *As nuvens*. cf. DOVER, Kenneth James. *Aristophanic comedy*. Berkeley/Los Angeles: University of California Press, 1972.

<sup>12</sup> ἐνταῦθ' ἐνοικοῦσ' ἄνδρες, οἱ τὸν οὐρανὸν λέγοντες ἀναπείθουσιν ὡς ἔστιν πνιγεύς, κάστιν περὶ ἡμᾶς οὔτος, ἡμεῖς δ' ἄνθρακες. οὔτοι διδάσκουσ', ἀργύριον ἦν τις διδῶ, λέγοντα νικᾶν καὶ δίκαια κάδικα.

O *Mênon*<sup>13</sup> pode ser analisado por diversos vieses<sup>14</sup>, optamos por uma perspectiva que parte da compreensão da relação entre a filosofia platônica e o drama cômico aristofânico, em um recorte que privilegia peças do fim de sua cerra<sup>15</sup>. Entendemos ser indissociável a relação entre a produção literária e a filosófica nos diálogos platônicos. Buscamos perceber como na trama dialógica composta por Platão<sup>16</sup>, os elementos cômicos servem como fibras a serem transpassadas pelos

---

<sup>13</sup> Para o tratamento das questões no *Mênon* optamos por utilizar o texto em grego estabelecido na *Platonis Opera* por Burnet (1900-1907), mas também cotejamos a edição crítica de Bluck (1961). Para as traduções optamos por trabalhar em língua francesa com a edição de Canto-Sperber (2003) por seus vastos comentários e notas, assim como a rica tradução italiana de Ferrari (2016). Utilizamos a edição bilíngue grego português traduzida por Iglésias (2001) para as citações, mas cotejamos também a edição portuguesa realizada por Gomes (1992). Diversos estudos críticos também foram utilizados na construção dessa tese, entre eles destacamos o texto de Brague (1978), pela sua sagaz observação da relação entre o texto platônico e a comédia aristofânica.

<sup>14</sup> Além do acesso às obras estabelecidas de Aristóteles e Platão, foi imprescindível o acesso às obras de diversos comentadores, principalmente em língua francesa e inglesa, mas também comentadores em língua espanhola, italiana e, claro, língua portuguesa. Para a compreensão e análises da Comédia Antiga e dos fragmentos dos comediógrafos estes comentadores foram imprescindíveis.

<sup>15</sup> Analisamos as comédias de Aristóteles a partir de traduções para a língua portuguesa, em sua maioria realizadas por Maria de Fátima Sousa e Silva, bem como o cotejamento da edição francesa de Thiery (1997), a edição grega utilizada foi a estabelecida por Hall e Geldart (1907). A opção por utilizar as edições das obras gregas disponíveis na *Perseus Digital Library* se deu pela possibilidade de utilizar as diversas ferramentas que estão disponíveis neste repositório. Esta biblioteca digital conta com um aporte de diversos materiais bibliográficos e recursos como o *Greek Word Study Tool* que serviram nas análises filológicas do grego. Nossa opção foi padronizar a utilização de textos gregos contidos nesse acervo, mas cotejando, quando achamos necessárias as edições *Loeb* e *Les Belles-Lettres*. As citações contidas nessa tese seguirão quando possível as traduções realizadas em língua portuguesa, mas em alguns casos adaptamos as versões. Optamos também por colocar em notas os textos em grego para reforçar o sentido do que propomos e permitir a correlação com a tradução.

<sup>16</sup> Entendemos que a estrutura do diálogo pode ser compreendida de vários modos de acordo com a abordagem que se deseja aplicar, preferimos seguir a divisão em cinco momentos: Primeira parte: O que é a virtude? A busca (*ζήτησις*) infrutuosa de uma definição (Men., 70a-80d); segunda parte: O argumento erístico de *Mênon*, a solução socrática da reminiscência e a sua verificação (Men., 80d-86c); terceira parte: o retorno à questão do ensinamento da virtude, o exame a partir de uma hipótese, a virtude é conhecimento? (Men., 86c-89e) quarta parte: busca de mestres da virtude, como adquirir a virtude? (Men., 89e-96d); quinta parte: a virtude é uma opinião verdadeira, da diferença entre opinião verdadeira e conhecimento (Men., 96d-100c). Sobre as diversas possibilidades de divisão do *Mênon* os

argumentos filosóficos. Outro aspecto relevante dessa abordagem é que põe em evidência os desdobramentos de cada passagem quase como atos teatrais, e assim permite que a cada movimento “cênico”, os problemas ali tratados se evidenciem sem perder a perspectiva filosófica. Buscamos a partir da compreensão do poder teatralizante dos diálogos platônicos esclarecer os problemas filosóficos relativos ao alcance da *ἀνάμνησις*, também perceber no processo pedagógico com o *παῖς* os elementos de uma crítica que vai ao âmago dos problemas políticos educacionais que a Atenas daquele período vivia<sup>17</sup>.

O modelo paidêutico que é expresso tanto na *παιδεία* antiga como na sofística, pressupõe a posse do conhecimento por parte do *διδάσκαλος* que a repassa para os aprendizes (*μαθηταί*). Na proposta platônica exposta no *Mênnon* não é possível instanciar o *τόπος* do saber e, nesse sentido, é preciso abandonar o *ἔθος* sofístico e dedicar-se à *ζήτησις* do que é a virtude. O processo de *ζήτησις* exige dos envolvidos no caminhar uma atitude compartilhada, cooperativa e colaborativa, portanto o saber não é mais propriedade privada do *διδάσκαλος*.

A relação entre as personagens-tipos que compõem o diálogo platônico se apresenta para além de um recurso estilístico. A noção do tipo ‘escravo’, empregada por Silva (2007) nas análises das comédias, expressa a similaridade entre diversos modelos empregados por Aristófanes e outros autores da comédia, destacando a sua popularidade e importância na constituição cômica<sup>18</sup>. Mas as análises de Silva sobre a noção de personagens-tipo na comédia servem também para percebermos como Platão dispõe de modo peculiar no *Mênnon* essas personagens.

---

estudos de Cano-Sperber(1993) e Ferrari(2016) apresentam um cenário de alguns desses estudos.

<sup>17</sup> Cf. Men., 80c4,91 d-e.

<sup>18</sup> Outra influência em nossa abordagem são as apresentadas na análise de Brague (1978) que nos serviram como um filão a explorar. A saber, a compreensão de Brague nos desperta dois elementos que foram relevantes para a nossa tese: 1. A relação entre a comédia aristofânica e as questões do Mênnon; 2. A questão topológica na relação entre quem ensina e quem aprende.

Sobre a divisão capitular desta tese, optamos por fazê-la em quatro partes. Esta escolha tem como finalidade principal analisar em duas etapas a relação entre o *Mênon* e a comédia de Aristófanos, e nas outras duas seções a questão da *ἀνάμνησις* e o deslocamento topológico e tropológico da *παιδεία* no *Mênon*.

No primeiro capítulo analisamos os elementos dramáticos que se encontram na Comédia, com ênfase na obra de Aristófanos. Sem a mínima pretensão de esgotar a ligação entre a comédia e a filosofia platônica buscamos, apesar do nosso título, apontar uma linha crítica em que percebemos a pervivência de tipos e tema. Nesse sentido foi preciso um recorte que apresentasse questões que ligassem a produção aristofânica e a problemática da *ἀνάμνησις*.

Em nossa abordagem demos ênfase a três comédias: a primeira foi *Nuvens*, principalmente pelo seu conteúdo pedagógico e pela representação topológica do *διδασκάλος* e dos *μαθηταί*. A crítica aristofânica à *παιδεία* sofisticada em relação ao *τρόπος* estabelecido, encerrado tanto na figura socrática quanto nos *Λόγοι* permite-nos perceber uma reverberação no diálogo platônico. Optamos também por analisar duas comédias do final da carreira aristofânica: *As Mulheres no Parlamento* e *O Dinheiro*. Mesmo essas comédias não tendo como foco a temática da *παιδεία*<sup>19</sup>, buscamos apresentar elementos em ambas que podem servir de conexão e diálogo com o *Mênon*, sejam nas problemáticas ou tipos construídos pelo poeta e pelo filósofo.

No segundo capítulo buscamos proceder no sentido inverso, a saber, demonstramos que Platão seguindo o pressuposto dialético expõe um problema que corresponde ao tema cômico. A crise da *παιδεία* é amplamente trabalhada na Comédia e um dos seus elementos criticados é imagem do *μαθητής* (discípulo, aluno, pupilo, aprendiz) e sua relação com o *διδάσκαλος* (mestre, professor). Além destes elementos buscamos mostrar que a avaliação da tensão entre os elementos envolvidos no processo paidêutico pode ser lido a partir do caráter dramático do *Mênon*. Assumimos

---

<sup>19</sup> Notadamente as duas comédias em que Aristófanos teria colocado como tema principal a *παιδεία* ateniense e o movimento sofisticado foram *Nuvens* e *Daitales*. Mas em diversas peças estes elementos podem ser percebidos. Em *Rãs*, a salvação da cidade pela poesia dos trgediógrafos que se encontram no Hades coloca novamente a temática como eixo de discussão, mas sem deixar de lado a crítica literária.

a relação de necessidade dialógica entre a filosofia de Platão e a literatura do seu tempo. Assim sendo, estabelece-se a necessidade de investigar os aspectos da *παιδεία* criticados neste *Σωκρατικός λόγος* como herdeiros e solidária das transformações que o contexto políade oferece, evidenciando a relação congênita (συγγενής, *Men.*, 81d2) entre o *Mênon*, a comédia e a *παιδεία*. Ou ainda como afirma Bague (1978) acerca do gênero platônico, O diálogo platônico é um gênero que entrelaça dois discursos lineares. Essa forma de construção permite perceber não apenas a superfície, mas também o substrato daquilo que é dialogado. O diálogo é feito entre o vazio das réplicas.

No terceiro capítulo buscamos avaliar alguns aspectos da *ἀνάμνησις*, assumindo que esse processo é a articulação entre os modelos paidêuticos anteriores, a *ἀρχαία παιδεία* e a *καινή παιδεία* como afirma o Corifeu, “ e exponha cada um de vós— ( dirige-se ao Raciocínio Justo )... tu o que ensinavas às gerações passadas, e tu (ao Raciocínio Injusto) a nova pedagogia”(Nub., 962) , e a filosofia platônica. <sup>20</sup>

Nesse sentido o processo da *ἀνάμνησις*, sua demonstração e avaliação servem como elemento essencial no deslocamento topológico e tropológico. Pois só é possível ocorrer esse deslocamento se adotarmos os postulados, pressupostos e consequências expostas por Platão.

No último capítulo do desenvolvimento de nossa tese visamos diagnosticar elementos topológicos e tropológicos que advém das peças aristofânicas. Demonstramos que não é possível deslocar a *παιδεία* no contexto políade, sem integrar numa proposta, temas como a economia, retórica, política e ética como é a *ἀνάμνησις*. O deslocamento do papel de quem ensina/aprende é uma proposta radical e se coaduna com o projeto onto-epistemológico expresso no *Mênon*. Por sua vez, esta proposta exige do *διδάσκαλος* que não seja detentor e transmissor de sabedoria, mas que permita a si e ao *μαθητής* perceber na alteridade o caminhar em busca da

---

<sup>20</sup> Χορός: παύσασθε μάχης καὶ λοιδορίας. ἀλλ’ ἐπίδειξαι σύ τε τοὺς προτέρους ἄττ’ ἐδίδασκες, σύ τε τὴν καινὴν αἰδευσιν, (Nub., 962)

*ἐπιστήμη*. Assim como a urgência de se envolver num processo que é colaborativo, cooperativo e compartilhado, que busca a *ἐπιστήμη* a partir da *ζήτησις*, que admite a utilidade e necessidade de persistir prazerosamente (ἡδέως, *Men.*, 84b9) pelo caminho da *δόξα*.

## 1. A CENA E O PROBLEMA: UM PRÓLOGO

Nesse primeiro capítulo optamos por analisar algumas comédias aristofânicas, apresentando os principais elementos que compreendemos substanciar a ligação com o *Mênon*. Essa conexão nos permitirá demonstrar que o deslocamento *do τόπος* e *do τρόπος*<sup>21</sup>, que é proposto no diálogo platônico, tem sua origem nos problemas, tipos e temas que advém da Comédia. São diversos elos que podemos encontrar entre os dois autores, mas nos interessam mais aqueles que os conectam no que diz respeito à *παιδεία*. Como se mostra quase impossível a dissociação do tema educacional do tema político em Aristófanes, é através das diversas críticas que ele faz aos intelectuais e aos políticos, que vemos as ligações com o *τρόπος* da educação ateniense em sua época. A Comédia<sup>22</sup> antiga colocou em cena e problematizou as inovações na *παιδεία* ateniense, e o ataque aos intelectuais tornou-se um padrão. Em diversas peças podem se encontrar *σοφιστής*<sup>23</sup> (sofistas), *μαθητής*, *διδάσκαλος* e figuras políticas conhecidas. Além desses aspectos, autores como Cratino, Amípsias e Êupolis urdiram em seus dramas cômicos vorazes ataques.

---

<sup>21</sup> Nos próximos capítulos tratamos mais amiúde do deslocamento *do τόπος* e *do τρόπος* no *Mênon*, tal noção é por demais relevante em nossa análise, e pauta nosso modo de leitura desse *Σωκρατικοί λόγοι*.

<sup>22</sup> Utilizamos o termo Comédia e Tragédia grafado com iniciais maiúsculas para referenciar os gêneros literários, e com iniciais minúsculas as obras em específico.

<sup>23</sup> O termo *σοφιστής* pode ser traduzido segundo Liddell-Scott (1940) como: 1. Mestre de um ofício, adepto, especialista, de adivinhadores (Cf.: *Plat. Rep.* 596d); 2. Homem sábio, prudente ou estadista (como o sentido que os sete sábios são chamados); 3. Um sofista, ou seja, quem ensina gramática, retórica, política, matemática, por dinheiro, como Pródico, Górgias e Protágoras (Cf.: *Prt.* 313c, *Euthd.*271c, *La.* 186c, *Men.*85b) e ainda o sentido pejorativo de Sofista como em *Ar.Nu.*331,1111 e *Sph.* 268d. As demais traduções dos termos em grego seguirão o padrão estabelecido por Liddell-Scott, e em alguns casos (sempre referenciados) o dicionário Le Grand Bailly (BAILLY, 2000.).



Em algumas peças de Aristófanes se escancara a preocupação educacional, como é o caso de *Daitales*<sup>24</sup>, *Acarnenses* em sua parábese, ou a mais conhecida: *As Nuvens*. Contudo esse tema perpassa toda a sua produção e, em suas últimas peças, o tema aparece não com a mesma força que em suas peças da fase inicial, mas como um coadjuvante. Contudo nossa tese não se apoia naquilo que está no protagonismo das peças ou nos diálogos platônicos, mas na mensagem que pode ser percebida na sutileza das imagens, da linguagem e dos recursos que ambos autores utilizam. Deste modo, assumimos que a herança aristofânica torna-se evidente no *Mênon*, e a perspectiva dramática utilizada por Platão dialoga com a tradição, propondo modelos alternativos aos problemas educacionais e políticos. Ou, como observa Lledó (1984), o pensamento de Platão chega a sua verdadeira expressão literária, não estabelecendo um *λόγος* (discurso) sem divisão, cujo significado é oferecido a um suposto intérprete de uma perspectiva fechada e homogênea, mas porque deixa em aberto os *λόγοι* (discursos) da alternativa essencial do diálogo, e permite que o intérprete também participe na realização de sua aprendizagem original e desafiadora. Os traços que entendemos serem mais marcantes para a percepção dessa filiação do texto platônico à comédia estão ligados às personagens e às temáticas que são pautadas no *Mênon*.

---

<sup>24</sup> Acerca de *Daitales* só possuímos fragmentos, mas é possível observar uma crítica aguda à *παιδεία* da época. Sobre esta peça Silva (2008, p.18) assevera que: “O que resta de *Daitales* mantém anônimo, sob uma simples menção de *διδάσκαλος* (fr. 206 K.-A.), a figura do mestre. Mas, qualquer que ele seja, os malefícios do seu ensino são palpáveis. Atrás das prendas intelectuais de que já falamos, vem também o retrato de um jovem sem princípios, de vida fácil, dado à esbórnica, que se vale da anarquia social e da competência retórica para se sair, impunemente, de apuros (fr. 225 K.-A.): ‘Aprendeu a beber, a cantar umas modinhas sem tom nem som, a gostar de comezainas à Siracusana, de festanças à Sibarita, de vinho de Quios em taças espartanas’”.

## 1.1 A COMÉDIA E O PALCO EDUCACIONAL

É no teatro que Atenas se vê, e através dele podemos ter um retrato próximo do que era aquela efervescência cultural dos anos da produção aristofânica. Nesse sentido, o espírito grego retratado nas comédias vai mais além do que as páginas dos seus livros. Das diversas representações que simbolizam o contexto políade, a Comédia talvez figure como sendo aquela que mais representa o homem comum. Essa condição traz à cena questionamentos acerca de problemas políticos mas também de ordem filosófica, e tem seu apogeu e principal representação na Comédia aristofânica. Entre as obras mais conhecidas sobre o tema educacional e o ataque aos mestres (*διδάσκαλοι*), destacam-se *Αἴγες* (*cabras*) e *Κόλακες* (*bajuladores, adoradores, parasitas*) de Êupolis, além de *Κόννος* (*Connos*) de Amípsias e *Πυρίνη* (*a garrafa*) de Cratino<sup>25</sup>. Essa última peça vence o concurso de 423 a.C. em que Aristófanes apresenta *Nuvens*. A história da educação grega está ligada diretamente ao desenvolvimento da literatura.

Para pensar a conexão dialógica proposta no *Ménon* será necessária a reflexão acerca do contributo da poesia, entendendo este gênero como criador de modelos estéticos. O tema educacional vira o objeto preferido das peças cômicas em um período específico do qual nos restam poucas informações, a saber, a década de 20 do século V a.C. Além das obras de Aristófanes, diversas comédias trataram da temática educacional, testemunhando o papel crítico deste gênero em relação a novidade educacional representada pelos Sofistas. A efervescência cultural e

---

<sup>25</sup> Cratino venceu o festival de 423 a.C. com sua peça, em segundo lugar Amípsias e sua bugiganga (*Κόννος*) e só em terceiro lugar figurou Aristófanes com *Nuvens*. Nas últimas duas peças da produção cômica deste autor, Sócrates e os sofistas teriam destaque, este recurso é um padrão cômico, Alencar (2013) afirma que: “A presença recorrente desses homens em Atenas por esses anos parece ser uma das causas possíveis para o tema cômico, uma época em que o estrangeiro poderia ser tomado sempre com desconfiança, e contra o qual Aristófanes parece ter se voltado em *Cavaleiros*. Aqui, importa perceber em que medida Sócrates estava sendo considerado em conjunto aos referidos mestres de novidades, com alguma estreita relação com figuras importantes de Atenas e estrangeiras.”

intelectual ateniense desse período é levada ao palco e faz o povo rir. Mas além do riso, subjaz a crítica sociopolítica e, sobretudo, a mensagem educacional que o texto cômico porta.

Um dos poetas que compõe a tríade mais conhecida da comédia, junto com Cratino e Aristófanes, é Êupolis. Em sua introdução à análise da obra de Êupolis, Storey (2003) citando Macrobius (Sat. 7. 5. 8) relembra a fama que esse poeta junto com Cratino e Aristófanes possuíam: “Todo mundo conhece Êupolis, que deve ser considerado entre os poetas elegantes da Comédia antiga” (STOREY, 2003, p.1, tradução nossa). O autor ainda considera que ele deveria possuir um cânone de aproximadamente quinze obras, contudo pouco sobrou, destaca ainda alguns fragmentos da sua peça *Demoi*, e partes de comentários de três outras peças. Os estudos de Storey (2003) permitem diagnosticar que a crítica realizada pelos principais comediógrafos, tem um alvo comum, os sofistas. A Comédia antiga tem como marca a crítica à imagem dos *διδασκάλοι* (mestres) que Atenas muito conhecia, mesmo alguns deles sendo migrantes como Protágoras e Górgias.

Esses *φροντισταί* (pensadores) que traziam à *πόλις* a novidade educacional, e junto com isso novas ideias e uma postura diferente diante da realidade política e social, serviram como mote para a construção de uma fama (*δόξα*) com o público. Dentre as peças apresentadas em 423 a.C. em duas peças os *φροντισταί* são tematizados. Sócrates é atacado como sendo mais um sofista.

A negação da política, ou seja, da participação na vida coletiva em *Nuvens* é expressa em um par que a comédia explora muito claramente. Temos os habitantes do Pensatório, os *μαθηταί* e *διδάσκαλος* que isolados na escola não participam do convívio coletivo. A imagem cômica dos *μαθηταί* é expressa como desbotados, vagabundos e descalços (Nu., vv. 103-104), de “cor amarelenta, ombros estreitos, peito enfezado, língua comprida, um cu pequeno e uma picha grande<sup>26</sup>” (Nu., 1016-1018) ou ainda como “animais selvagens” (*θηρία*, Nu., vv.184). Tais caracteres refletem elementos que eram atribuídos ao *διδάσκαλος* Sócrates e seus discípulos.

---

<sup>26</sup> πρῶτα μὲν ἔξεις χροῖαν ὠχρὰν, ὤμους μικροῦς, στήθος λεπτόν, γλώτταν μεγάλην, πυγὴν μικράν, κωλὴν μεγάλην, (Nu., 1016-1018)

Acerca da crítica aos intelectuais, Leão (1995, p.330) assevera sobre o tom da pele, “que nem o pobre, que trabalhava debaixo do sol, nem o rico, praticante de desportos ao ar livre, teriam. Era própria desses seres estranhos que passavam o tempo fechados em meditação, uma perspectiva que nada agradava ao atlético Fidípides (Nu., vv. 119-120)”. Distanciando-nos da polémica se é fiável ou não o retrato socrático traçado em *Nuvens*, buscamos perceber que a comédia expõe tipos, e deles tenta inspirar o riso e a crítica social.

A novidade escolar e os intelectuais que frequentavam Atenas ofereciam à comédia elementos a serem ironizados. O tema da crítica aos intelectuais torna evidente que a relação exposta por Aristófanes entre saber e política, resguarda diversos aspectos que necessitam ser explorados.

Compreendemos que se torna evidente que em *Nuvens*, de um lado temos a rudeza e *ἀδυναμία* de um Estrepsíades que só percebe a qualidade pragmática da educação, não se importando com o aspecto formativo e político de suas ações. Por outro lado, temos a negação da política representada pelo enclausuramento dos habitantes do *Pensatório*. O ambiente do *Pensatório* é politicamente infértil. Qualquer interrupção alheia aos que compartilham do saber, pode ser abortivo e danoso, “que até já fizeste abortar um pensamento acabadinho de descobrir<sup>27</sup>” (Nu., vv.137). Imersos num universo paralelo os medito-pensadores (*μεριμνοφρονισταί*, Nu., vv.107) não se dão ao diálogo com aqueles que não são iniciados, e “nem podem passar muito tempo fora<sup>28</sup>” (Nu., 198-199). O universo dos *φρονισταί* pode ser compreendido como um espaço de negação política. Aristófanes tece comicamente uma relação de afastamento por dois polos. Expõe aos indivíduos que estão isolados, pela sua preocupação intelectual, um homem que não compreende os métodos investigativos, e que, por sua vez, expressa através do seu saudosismo um tom bucólico comparável ao pai de *Daitales*. A separação marcante entre ignorância e intelectualidade é demonstrada de modo a limitar topologicamente o problema pedagógico que

---

<sup>27</sup> τὴν θύραν λελάκτικας καὶ φροντίδ’ ἐξήμβλωκας ἐξηυρημένην. (Nu., vv.137).

<sup>28</sup> ἀλλ’ οὐχ οἷόν τ’ αὐτοῖσι πρὸς τὸν ἀέρα ἔξω διατρίβειν πολὺν ἄγαν ἐστὶν χρόνον. (Nu., 198-199).

inviabiliza o acesso ao saber por parte de Estrepsíades, e as questões políticas e morais que são deixadas do lado de fora do ambiente escolar.

O eixo que move a engrenagem cômica dispõe os intelectuais em seu ambiente privado e distante dos problemas políticos, pois as sutilezas que os preocupam são de outra ordem, como afirma Sócrates: “se eu ficasse aí na terra, a observar aí de baixo as coisas cá de cima, nunca mais descobriria nada” (Nu., vv.231-232). Estrepsíades é a representação do homem comum que não consegue permanecer na busca de conhecimentos, por ser ignorante e possuir pouca memória. Sua alma (*ψυχή*) não é apta para a novidade escolar, cabe apenas aos jovens tal tarefa, como aconselham as *Nuvens*: “se tens algum filho já acabado de criar, trata de o mandar estudar em teu lugar” (Nu., vv. 795-796).

O retorno ao plano inicial, no qual Fidípides torne-se um *μαθητής do Pensatório*, é mais do que o reconhecimento da *ἀδυναμία* do velho (*πρεσβύτης*) Estrepsíades, é também uma determinação que o *μανθάνειν* no Pensatório era uma tarefa que caberia apenas aos jovens. Os tipos e temas cômicos eram recriados e/ou reaproveitados, de modo a percebermos que as críticas realizadas se tornam um padrão que se repetiam entre os autores da época de Aristófanes. Nesse sentido, a referência realizada aos rivais na parábase de *Nuvens* é um sinal de como as temáticas perpassavam e como isso gerava polêmica.

Estes de agora, porém, bastou que eu, uma única vez, desse bordoada em Hipérbolo, estão sempre a repisar no pobre diabo mais na mãe. Éupolis por exemplo, foi o primeiríssimo que levando à cena o Máricas, deu a volta aos meus Cavaleiros- aliás mal e porcamente - acrescentando-lhe, naquela cena do córdax, uma velha bêbeda, a qual, de resto, há muito que havia sido criada por Frínico... aquela velha que o monstro queria devorar. (Nu., vv.551-557)

O padrão cômico da década de 420 a.C. nos oferece uma imagem relevante para a nossa análise, a saber, a representação do intelectual em seu *ἔργον*. Em diversas comédias o ataque aos indivíduos que transmitiam o novo saber vai se transformando em um lugar comum. A imagem do intelectual é calcada em uma dupla condição, a de *profundo pensador* (*φροντιστής*) e a de *didáscalos*. Nesse sentido, fica latente que a crítica que se faz em *Nuvens*, dá conta de um modelo que está inserido num padrão cômico que, de certo modo, está construindo uma *δόξα* sobre a

figura desses intelectuais que reverbera na Apologia (Ap., 18 b). Contudo sabemos que o *διδάσκαλος* de *Αἴγες* era Prodamos e que ele não era um sofista, mas um professor de garotos, que era um *γραμματικός* e *μουσικός*. Como observa Alencar (2013), há uma semelhança entre o enredo de *Αἴγες* e *Nuvens*. E, mesmo restando pouca informação da peça, pode-se deduzir que o comediógrafo teria colocado em cena um homem do campo, que criava cabras.

Sobre *Κόλακες* de Êupolis, comédia em que Protágoras aparece na casa de Cálías, o tema da peça não seria propriamente a sofística. Ainda sobre o tema, acrescenta-se que houve quem quisesse ver em *Os Aduladores* uma paródia do motivo dos pretendentes da *Odisseia*; e ou Cálías. A casa do rico Cálías, filho de Hipônico, é o cenário em que Protágoras aparece num banquete em *Κόλακες*. A cena comum no cotidiano grego é aproveitada por Êupolis para destilar uma séria crítica aos hábitos dos sofistas. Assim como Protágoras, Sócrates aparece como mais um sofista. A imagem desses *profundos pensadores* (*φροντισταί*) é disposta de modo que eles sejam entendidos como aduladores (*κόλακες*).

Vamos agora descrever o regime que os aduladores têm levado junto a vós: ouça primeiramente como somos homens elegantes em relação a tudo. (...) tenho dois mantos graciosos, e pondo-os sobre uns e outros os conduzo à ágora. Lá, quando vejo um homem estúpido, mas muito rico, logo estou junto dele. Se alguma coisa o rico falar, a isto rendo elogios e fico impressionado, parecendo alegrar-me com suas palavras. Em seguida vamos cada um a seu modo para jantar o pão de outro estrangeiro, ao qual o adulator deve logo dizer muitas coisas agradáveis, senão é atirado para fora. (fr. 172, STOREY, 2003 apud ALENCAR, 2013, p. 128)

A presença dos *aduladores* no banquete é atrelada a sua condição de dizer coisas agradáveis. A descrição do *ἔργον* desses *φροντισταί* é reduzida a mera condição de bajuladores. Os bajuladores não são só *φροντισταί*, mas parasitas sociais, e que utilizam dessa condição para se beneficiar. Protágoras é representado como sendo um desses que são, assim como Sócrates, tagarelas (*ἀδολέσχει*), preocupados com o que comer. Dois fragmentos, trazem elementos que substanciam essa polêmica que a comédia atribui à figura dos sofistas, incluindo Sócrates nesse grupo. O *fr. 175* atribui qualidades similares a Protágoras e Sócrates. Nesse fragmento selecionado, tanto Sócrates como Protágoras são nominalmente referidos. A imagem

negativa que é demonstrada em ambas as descrições sinaliza a tensão que a comédia leva aos espectadores. No fragmento 386 de Êupolis podemos observar essa imagem de um Sócrates pedinte e falador: “Detesto também esse tal de Sócrates, esse *mendigo tagarela*, que, em relação a outros assuntos, leva o tempo a pensar. Mas aonde ir buscar o que comer é coisa que não lhe interessa<sup>29</sup>”.

Para buscarmos uma aproximação entre o pensamento aristofânico e as questões relativas à estrutura do *Mênon*, partimos de uma análise breve de alguns aspectos políticos, sociais e econômicos presentes em algumas comédias aristofânicas e, posteriormente buscamos analisar os aspectos da crise referente à *παιδεία* de sua época. Entendemos que na Comédia antiga, e em especial nas obras de Aristófanes, estes temas encontram-se muitas vezes unidos. De sorte que esta aparente separação, é principalmente de ordem metodológica, e visa apenas situar os elementos com os quais entendemos servir de material para o diálogo entre estas peças e o *Mênon*.

Em *As Mulheres no Parlamento* a preocupação pedagógica une-se à política. Será necessário um treinamento para que todas as mulheres se comportem bem e seus disfarces não sejam revelados: “pois bem, se nos reunimos aqui foi com o propósito de ensaiarmos o que havemos de dizer na assembleia” (*Ec.*, vv.116-117). A preparação que será organizada por Praxágora não tem apenas a função de evitar o fracasso da investida, mas de estabelecer um paradigma discursivo. É pelo seu exemplo como oradora que a heroína se diferencia das companheiras que estão repletas de vícios de linguagem (*Ec.*, vv. 155, 165, 189) ou de ação (*Ec.*, vv. 91-95, 134, 140-143).

A habilidade técnica e o rigor na condução da assembleia fazem da heroína cômica mais que uma líder política, ela assume o papel de *διδάσκαλος*. Em sua análise de *As Mulheres no Parlamento*, Kibuuka (2010) buscando a compreensão do

---

<sup>29</sup> Μισῶ δὲ καὶ τὸν Σωκράτην τὸν πτωχὸν ἀδολέσχην, ὃς ἄλλα μὲν πεφρόντικεν, ὀπόθεν δὲ καταφαγεῖν ἔχει τούτου κατημέληκεν. (Êupolis, fr. 386). (Tradução de Maria de Fátima Sousa e Silva, adaptada por nós). A expressão **τὸν πτωχὸν ἀδολέσχην** demonstra o teor ofensivo da imagem socrática nos versos desse comediógrafo.

papel do coro na composição cênica enfatiza que: “Praxágora conduz o grupo que está com ela magistralmente, regendo a cena com todo o cuidado que deve ter um *διδάσκαλος*. Ela orienta a forma como as coreutas devem se dirigir à assembleia” (KIBUUKA, 2010, p. 52-53). Praxágora, mesmo sendo possuidora das *τέχναι* retóricas, contraria a imagem do *διδασκάλος* que é associada aos sofistas. Em *Nuvens*, essa imagem é ainda mais atacada: “tais criaturas - em troca de dinheiro, é claro- ensinam uma pessoa a discorrer tão bem, que é capaz de vencer todas as causas, justas ou injustas” (*Nu.*, vv.98-99).

A imagem de Praxágora representa a antítese da visão educacional que Estrepsíades acreditara que encontraria no Pensatório. O camponês pai de Fidípides busca através da relação monetária a transmissão das *τέχναι* que permitiriam a ele e a seu filho vencer qualquer embate. Estrepsíades adota a premissa de que para adquirir as *τέχναι* é necessário pagar, logo a aquisição do conhecimento é algo privado. Já no prólogo de *As Mulheres no Parlamento*, Aristófanes inverte a relação entre transmissão de conhecimento e pagamento. O saber torna-se algo público. Praxágora rompe com o modelo sofístico, seja como aprendiz, pois não teve mestres a quem pagar (*Ec.*, vv. 243-244), ou como quem ensina (*Ec.*, vv.170-171) porque compartilha com as companheiras aquilo que aprendera<sup>30</sup>. A líder das mulheres não gastou um dracma com sua formação, sua experiência veio por ouvir os oradores<sup>31</sup>

---

<sup>30</sup> Ultrapassa-se a barreira formativa que restringia o acesso apenas aos homens que podiam pagar. Mulheres e homens poderiam ter acesso ao processo formativo, como podemos observar também no argumento platônico no livro V da República. Sobre essa questão Cf. Silva (2007).

<sup>31</sup> Sobre o processo formativo feminino e masculino é necessário ressaltar a separação entre o público e privado que marcam as relações *políades*. Acerca deste tema cabem as reflexões de Andrade (2011) que assevera que duas premissas se destacam no campo de estudos das mulheres na sociedade ateniense do período clássico: “1. Seguindo a direção do modelo das sociedades patrimoniais de organização patriarcal, respondendo pela posição das mulheres na polis a partir das estruturas familiares e de parentesco; a partir, então, do fundamento da polis no *oikos* e no patrimônio privado dos cidadãos; (...) 2. Diz respeito à aproximação com a antropologia e a metodologia comparada: admite-se que as —lacunas de conhecimento sobre a sociedade *políade* grega — ou seja, tudo aquilo que não pode ser factualmente conhecido através das fontes textuais e em menor medida das fontes materiais — podem ser submetidas a um processo dedutivo a partir da comparação com as modernas sociedades mediterrâneas” (ANDRADE, 2011, p.1-2).



(*Ec.*, v. 244). E, de igual modo através do seu paradigmático discurso ensina as companheiras, sem nenhum custo, como agir. Após a tomada do poder, todos os bens passam a ser comuns: “(...) a terra, antes de mais, vou torná-la um bem comum a todos; e também *O Dinheiro*; e tudo que é propriedade privada” (*Ec.*, vv. 597-598).

Na introdução de sua tradução Silva (2005) demonstra que Praxágora imita o arauto. Buscamos a partir desta indicação perceber que a ela cabe no campo pedagógico, como *διδάσκαλος* pois: 1. Exerce a função de preparar, para a atuação, o “coro” feminino e dirigir cada momento como pode ser observado no início do ensaio. Praxágora além de demonstrar as falhas das companheiras, dita o ritmo da atuação como uma professora, hoje em dia, em uma sala de aula repleta de bagunça: exige que cesse a tagarelice (*λαλῶν*), manda alguém sentar (*καθίξει*) no lugar certo e passa a palavra a quem desejar falar em público (*ἀγορεύειν*), “Ó sacrificador, dá a volta com o gato. Toca a andar em frente. Arífrades, acaba com a conversa! Tu, senta-te aí nesse lugar! Quem quer tomar a palavra?” (*Ec.*, v.128-130); 2. Demonstra como discursar, através de um paradigma. Por ter apreendido por experiência a capacidade discursiva, irá mostrar as companheiras como devem se portar e desta forma evitar o fracasso: “o que eu tenho que fazer é pôr a coroa na cabeça e encarregar-me, eu, da vossa defesa” (*Ec.*, v. 170-171). 3. Conduz à *Prax* aquele grupo: “(...) eu não meto pernas ao caminho para a assembleia, sem antes pôr tudo a pratos limpos” (*Ec.*, v. 161-163); 4. Avaliar a sua atuação: “Bem, então esperem só um momento, para eu usar da autoridade de que acabo de ser investida, apoiada no voto de todas. Porque, lá na assembleia, no meio daquela confusão, na hora do perigo, vocês se portaram como verdadeiros homens” (*Ec.*, vv., 518-519).

A ação pedagógica de Praxágora, pode ser dividida em quatro momentos. O primeiro momento é o da preparação e ordenação, em que as aprendizes são confrontadas com sua ausência de técnica (*ἀτεχνία*). Ao serem observadas as falhas, a mestra reorienta as companheiras. O segundo é o da assunção da responsabilidade na condução do processo e exposição do paradigma discursivo. O terceiro momento é o da condução para a ação, ou seja, de pôr em prática aquilo que ensaiaram. E por fim, o quarto momento em que todo o processo é avaliado e o incentivo é dado para que se prossiga.

Praxágora travestida, necessita para ser bem-sucedida, apresentar as qualidades atribuídas aos homens que usam da palavra na assembleia. Seria preciso demonstrar que possui a *τέχνη* retórica (*Ec.*, vv. 245-26), bons argumentos (*Ec.*, vv.588-589), conhecer os fatos e condições que levaram a *πόλις* a situação que se encontrava (*Ec.*, vv. 193-203) e cativar o público (*Ec.*, vv. 431-432). A retórica fornece os elementos que fazem de Praxágora a mais preparada para agir no espaço público. E por isso ela é a escolhida pelas companheiras para comandar, “não há que estranhar, minha amiga. Tinhas mesmo de ser espertalhona e ladina. Pois é a ti que nós, as mulheres, elegemos, a partir de agora, para nosso comandante, de modo a poderes realizar os teus projetos” (*Ec.*, v. 245-247).

Evéon serve como um paradigma do orador que habitualmente discursava na *Pnix*, apresentando um argumento que parece beneficiar a todos, busca apenas o interesse privado, ou seja, arranjar um casaco novo tendo em vista que “deixou a impressão [...] de vir em pêlo” (*Ec.*, vv. 409-410). O discurso do demagogo fora aprovado por Blépiro e será sucedido, no relato de Cremes (*Ec.*, vv. 428-429), por um jovem com mesmas características dos aprendizes da sofística. Em cena dois modelos retóricos e aparentemente um mesmo objetivo, salvar a cidade e os cidadãos (*Ec.*, vv.414). A mudança de orador ocorre como quem abandona um casaco velho e roto, e “vai-se ao fundo comum e tira-se outro, melhor ainda que o primeiro” (*Ec.*,671-672). O discurso de Praxágora, fará uso das normas retóricas, mas é do poder coletivo da organização feminina que é urdido. O demagogo parece estar quase nu (*γυμνός*) não apenas no corpo, suas ideias estão ruídas também, pois seu discurso visa o benefício privado, mascarado pela aparência de interesse na salvação da *πόλις*.

No intuito de reformar a *πόλις*, a heroína faz uso de uma arma que só os homens poderiam fazer, a saber, o uso da retórica no parlamento. Se o espaço da *Pnix* era exclusivo dos homens atenienses, a curiosidade e atenção feminina quebram as barreiras e avança com uma numerosa fileira para garantir em todos os aspectos a vitória. Impossível seria para alguém vencer no espaço que consagra a heroína, se não estivesse de posse de uma série de conhecimentos que só era acessível àqueles “homens” que pudessem pagar. O ouvido atento de Praxágora faz com que essa ordem social se esvaia, ela é uma revolucionária porque quebra a ordem educacional. Distante dos laços com os sofistas ela, do seu *οἶκος* consegue adquirir as ferramentas

que farão dela alguém apta a discursar de forma habilidosa, e assim ser confundida com um jovem aprendiz da sofística.

A matriz de mudança educacional que o texto traz é deveras interessante, pois: Os sofistas, de forma privada, transmitiam para os seus discípulos as *τέχναι* para serem utilizadas no espaço público. A educação era projetada do privado ao público, o investimento que era feito visava a obtenção da glória (*κλέος*), mas tinha um fim político. Aristófanis em *As Mulheres no Parlamento* constrói a heroína com um *ἔθος* diferenciado do que seria a caracterização feminina, preocupada com os rumos da política e com ideias que merecem ser respeitadas (*Ec.*, vv.588).

Em Dinheiro, Crêmilo representa o *καλὸς κάγαθός* ateniense, e na sua caracterização não poderia faltar uma preocupação de ordem educacional. Como em outras peças o nome do protagonista tem um significado que se relaciona com a trama da peça. “Alguns autores consideram que Crêmilo, el agricultor, forma parte del mundo de la ficción, ya que, al parecer ese nombre significa ‘pesetilla’ o ‘calderilla’ (Calvo, 2000, p.13)<sup>32</sup>”. A estratégia de colocar em suas personagens nomes expressivos e que se relacionam com a trama pode ser observada em Blepsidemo, “observador da *πόλις*”, Praxágora, “aquela que age em público”, em Filocleon, “o amigo de Cléon”, Diceópolis, o “cidadão útil” (*Ach.*, vv.595), entre outros.

No *Mênnon*, de modo similar, Platão utiliza o significado do nome do antagonista, relacionando-o à memória, “não tenho lá boa memória, ó Mênnon<sup>33</sup>” (*Men.*, 71c8), e num jogo entre presença e ausência exclui, momentaneamente, a figura de Górgias e

---

<sup>32</sup> Optamos por não traduzir esta citação porque perderia o sentido em nossa língua.

<sup>33</sup> Οὐ πάνυ εἰμι μνήμων, ὦ Μένων. (70c7). Esse jogo de palavras que em nosso idioma perde completamente o sentido pois relaciona a ausência de memória socrática (*μνήμων*) ao nome de *Mênnon* no vocativo (*Μένων*). O som das vogais longas e breves tão combinadas, certamente produzia um efeito em quem ouvia: μνήμων-Μένων. Além disso Ferrari (2016, p.140) observa ainda que “alguns intérpretes viram nessa sequência uma alusão macabra ao curso de eventos em que Mênnon estará envolvida nos meses seguintes: de fato, *Mnemon* (boa memória) foi o apelido do rei persa Artaxerxes II, que submeteu Mênnon a tortura, cerca de um ano e depois o matou: cf. Klein (1965, p. 44-5), Sharples (1985, p. 126) e Canto-Sperber (1993, p. 216).”

direciona a questão para uma outra perspectiva, a da busca da definição da *virtude* (*ἀρετή*). A importância do tema educação nas diversas obras de Aristófanes reflete a preocupação popular, e em *O Dinheiro* o dilema é posto nos seguintes termos: Educar o filho para ser honesto é condená-lo a ser pobre (Pl., vv.35-38). A flexibilidade ética do protagonista faz com que ele coloque em xeque os desígnios do oráculo.

No contexto do imediato, há que situar o protagonista encarregado de conduzir a acção. Velho e rústico, como o são em geral os protagonistas de Aristófanes, ele representa, à primeira vista, na dicotomia que se estabelece entre ricos e pobres, uma das partes; bom chefe de família, pai preocupado com o futuro do filho, cidadão generoso e solidário com os amigos, assistem-lhe todos os dotes para lhe assegurar a inevitável contrapartida: e muito pobre. (SILVA, 2014, p.16)

Explorando o tema cômico pai/filho, Aristófanes os equipara na oscilação ética. O pai de Fidípides decididamente quer levá-lo para o Pensatório para que se transforme em um “afoito, bera falante, atrevido, furão, safado, coleccionador de mentiras, achador de argumentos, batido em processos, embusteiro(...)” (Nu., vv.445-446), e assim possa livrá-lo de problemas financeiros e jurídicos. Por sua vez Crémilo, não aposta no fenômeno escolar e não há referências diretas aos sofistas, que já não figuram como novidade no período em que a peça é encenada. O ataque não se dará à instituição escola, mas aos efeitos financeiros que a educação em geral traz. Apolo aponta um caminho para que a pobreza deixe de ser um problema geracional, a solução para o problema do prólogo (Pl., v.35-37) é instanciada no campo religioso, e com a redistribuição da riqueza, o problema da educação do filho parece estar solucionado.

Em *Rãs* é Dioniso que busca, pelo retorno do poeta trágico, salvar a cidade. Na *κατάβασις* do deus reside a esperança de um reordenamento político, econômico e social. Em *O Dinheiro* a solução do problema educacional passa por um vaticínio divino que orienta Crémilo a ser guiado por um cego. No espaço público de Dioniso, o teatro, Apolo reordena a cidade. Ao contrário de deus do teatro, que por si busca resolver as questões que afligiam Atenas em *Rãs*, e viaja até o Hades para realizar tal feito, em *O Dinheiro* é o lavrador que sem ter a clareza acerca dos desígnios do oráculo, leva para casa (*οἶκος*) o salvador, o deus Pluto.

Ao buscar uma solução para um problema de ordem pessoal e familiar, Crêmilo recebe a tarefa de conduzir à cidade a reordenação social personificada, o deus Pluto. Como afirma Calvo (2000, p.10): “aqui o personagem central é a personificação da própria Riqueza e a utopia consiste em que este personagem, que é cego porque se entrega aos sem vergonha e se nega aos homens honrados, recupera a visão e inverte a situação”. A utopia de *O Dinheiro* parte do espaço privado do *oἶκος* e atinge toda a *πόλις*, a mensagem ideológica fica mais fácil de captar, e como ressalta Fernandes (1996), a intenção aristofânica não é a de suplantiar as instituições privadas do *oἶκος* pelas da *πόλις*, mas denunciar a indiferença da população com relação às tarefas públicas e a corrupção dos ricos. A solução para o problema educacional não é instanciada no âmbito privado como no Pensatório de *Nuvens*, mas coletiva, e atinge a todos. A saber, não há uma exposição dos métodos de ensino ou um ataque direto ao fenômeno escolar, mas uma solução que se dá no campo econômico, político e da virtude.

Em *O Dinheiro*, instanciada no campo social e econômico a *δύναμις* está em um outro domínio, a cidade festeja a possibilidade que retira do comando não apenas os homens que viviam das estruturas políticas e jurídicas. A crítica aristofânica amplia-se às divindades, e atinge o próprio Olimpo, por isso Hermes é portador de um alerta de insatisfação: “é da vontade de Zeus, grande patife, meter-vos a todos no mesmo prato e atirar-vos, todinhos, para o buraco.”(Pl., vv.1108-1109), mas o tom ameaçador do deus mensageiro é logo substituído por um lamento que reconhece a nova ordem como superior, desertando da morada divina e solicitando asilo na casa em que a utopia reina: “Com os outros deuses pouco me importa. Agora eu, estou nas lonas. Estou metido numa alhada!” (Pl., vv.117-118).

O *agón* (*ἀγών*) constitui o edifício da comédia, e Dioniso em *Rãs*, ao buscar Eurípedes, sabe que vai encontrar também Ésquilo, que acabara de chegar ao Hades. E essa disputa vai se configurar como estrutural na comédia. Apesar do tema da viagem e da *descida* (*κατάβασις*) ser um tema recorrente, ele atribui essa recorrência a outra peça de Êupolis em que os chefes de Estado são chamados ao Hades para auxiliar a reconstrução da *πόλις*. Essa confluência de temas aponta uma divergência no resultado encontrado no final de *Rãs*.

O final de *Rãs* mostra que apesar de ter sido combinada a ida de Dioniso ao Hades para o encontro de Eurípedes, o fruto desse combinado não é positivo. Ele resulta numa surpreendente reviravolta quando o deus escolhe Ésquilo como o poeta que deve retornar. A pergunta que Jaeger (1995, p. 436) destaca como sendo o ponto central da comédia é: “responde-me o que realmente devemos admirar num poeta?”. Essa pergunta serve para revelar a função da poesia à época. A tragédia morre e cabe a quem retomar esses elementos? Cabe à comédia restituir o elemento educativo. E é esse o problema que Sócrates coloca no final do *Mênnon*: como é possível tornar bom aquilo que não se conhece? Podemos perceber que há uma analogia entre a aquisição da virtude no diálogo platônico e o papel do poeta em *Rãs*. O poeta na comédia pode tornar boa a πόλις, mas não sabe como. Nessa perspectiva aceitamos as indicações de Robin (1908) e Azevedo (2007) acerca da integração entre a comédia e a tragédia. Entendemos assim que a ponte entre as τέχναι não pode ser erguida sem a base filosófica na visão platônica.

A imagem aparentemente difusa que é exposta na Comédia reúne representantes de diversas correntes de pensamento, bem como diferentes formas de ação dos διδασκάλος para com os μαθηταί. Nesse sentido, o ἔργον do διδασκάλος na comédia, principalmente para Éupolis, tinha um aspecto pejorativo. Os διδάσκαλοι são parasitas bajuladores que usam de sua τέχνη para alcançar benefícios como jantares ou o pagamento pela transmissão do seu saber. Sócrates pode ter sido confundido pelo público com os outros sofistas viajantes que passavam por Atenas, e utilizavam dos recursos retóricos para enriquecer.

A Comédia Antiga utiliza de diversas fórmulas para trazer à cena o problema educacional, e levar o público a rir (γέλην) com as figuras desses homens que eram intelectuais, professores e também bajuladores. Mas o substrato da poesia nos mostra, mesmo com o escasso material que nos chegou, que havia uma compreensão da distinção entre a crítica à imagem física e o ataque às ideias. A Comédia aristofânica sabe fazer ataques pessoais quando necessário, como é o caso de Cléon em diversas obras. A imagem construída de Sócrates não visa atingi-lo pessoalmente, mas sim a um tipo de intelectual que era comum nessa época. Dover (1972) lança sobre essa questão uma reflexão de que a personagem é composta de elementos comuns aos intelectuais da época, e nesse sentido aos sofistas. O espectador de

*Nuvens* teria uma noção da imagem do sofista, e a escolha de Sócrates seria de fácil assimilação. Por sua vez a análise de Nussbaum é discordante da análise de Dover.

Vemos o dramaturgo fazendo um esforço para distinguir Sócrates de seus contemporâneos de modo a indicar que um único homem, com todas as suas idiossincrasias, é seu alvo. A hipótese de Dover sobre a figura intelectual genérica começa a ser subtraída por algumas das observações precisas do próprio Dover, pois é óbvio que o Sócrates da peça não tem a aparência ou a maneira comumente atribuída a intelectuais ou sofistas. (Nussbaum, 1980, p.72)

Outro aspecto acerca dessa utilização da imagem socrática por Aristófanes é a crítica aos tipos. E, nesse sentido, Silva (2007) demonstra que o foco não é a pessoa, mas o modelo de intelectual conhecido como sofista. A condição cultural ateniense era o mote para a produção dramática. A presença de diversos homens de cultura na cidade servia de combustível para a exposição e riso da população que viam nos palcos a desconstrução de tipos que eram por vezes tomados como sábios, como é o caso de Sócrates ou de Pródico. Assim como fizera com os políticos, a comédia leva à cena aqueles que traziam a novidade para a cidade, os *διδάσκαλοι* são o alvo de uma sociedade que vê nesses indivíduos uma ameaça e que também se seduz pelos encantos que o resultado político desses ensinamentos pode proporcionar.

Depois da intervenção do demagogo, “um rapazola bem parecido, claro de pele, do tipo do Nícias, saltou do lugar para usar da palavra” (Ec., vv.429), possuía um ar de intelectual, comparável aos frequentadores do Pensatório que “não podem passar muito tempo cá fora, ao ar livre” (Nu., 198-199). Ele era condizente com o retrato dos jovens intelectuais da época, que por fugir do sol, pois estaria envolvido com investigações, não estaria presente na vida pública, como na ágora a levar sol, e por isso “era claro de pele” (*λευκός*) (Ec., v.430). Pode se observar em *Nuvens*, que Aristófanes faz uso da proficuidade da *δόξα* acerca dos intelectuais para expor à crítica à *παιδεία* sofística. A imagem de Fidípides vai ser alterada com sua admissão no Pensatório. No início da peça ele era provavelmente corado e forte, pois estava ligado ao universo hípico por nome (Nu., vv.60-70) e por paixão, e “nem a dormir deixa de sonhar com cavalarias” (Ec., vv.27). Estrepsíades deseja para seu filho que o *Ἄδικος Λόγος* (*Raciocínio injusto*) o leve, o ensine (*δίδασκε*), e o transforme em um indivíduo pálido (*ώχρόν*): “pois sim... macilento e miserável, estou mesmo a ver...” (Ec., vv. 112).

A aparência exterior (*δόξα*) dos intelectuais<sup>34</sup> serve como um reforço para Praxágora, a heroína travestida. Se o jovem que salta (Ec., vv.431) para falar tem tantos argumentos (Ec., vv. 588) e é versado na arte retórica (*δεξιότης*) (Ec., vv. 241), algum aspecto afeminado que ainda reste no disfarce será diluído. Isso pode ser deduzido da imagem que o homem comum tinha daqueles que se dedicavam a investigações, como pode ser percebido em *Nuvens* (Nu., vv.1109-1110). É preciso que observemos que a caracterização do *λευκός* Nícias além dos aspectos físicos implica em uma conotação sexual. Do mesmo modo podemos notar que a imagem de diversos intelectuais ou políticos que eram efeminados, como Clístenes ou Agatão, tinham suas características destacadas em diversas comédias e até nas obras de Platão. Pode ser observada a visão do homem comum ateniense retratada na lição sobre os nomes próprios, em que Estrepsíades, entre outras coisas confunde gênero e sexo (Nu., vv.658-691). Concordamos com Magueijo e Silva (2006) que a homossexualidade não era algo exclusivo dos intelectuais, os autores asseveram acerca dessa caracterização:

Não deixa de ser interessante que, pelo menos para efeitos cômicos, mas não só, reine a ideia de que a homossexualidade estava muito generalizada, quer entre os intelectuais (com exceção, segundo se depreende do silêncio de Aristófanes, dos comediógrafos), quer entre a população em geral, com uma nota especial para os guedelhudos. (MAGUEIJO; SILVA, 2006, p. 422, n. 340)

Em uma nota à sua tradução de *As Mulheres no Parlamento*, Thiery (1997, p.1303) afirma que a referência “do tipo do Nícias” (*ὄμοιος Νικίᾳ*, Ec., vv.428), sem dúvida diz respeito ao filho mais novo do estrategista Nícias representado em *Cavaleiros*. A imagem do filho de Nícias é escolhida para que Blépiro possa perceber, com mais clareza, o tipo que usou a palavra na assembleia e apresentou ideias opostas às do demagogo Éveon. Vemos nessa escolha um jogo de espelhos. De forma brilhante a comédia, transpondo o espaço cênico, traz à ágora o estrategista que conseguiu aquilo que as mulheres desejam para a cidade, a paz. Nas peças de

---

<sup>34</sup> Sobre a imagem dos intelectuais Nightingale (1995) destaca a preferência pela imagem socrática em detrimento a dos outros intelectuais.



Aristófanes, a paz é buscada não como um ideal a ser concretizado, mas como a solução de problemas que a guerra pode suscitar. Como é pelo herói das peças que se expressa o desejo de paz, quando ela é procurada, as razões mencionadas são, em geral, por ele ser um camponês, a abertura do mercado e a importação de produtos estrangeiros<sup>35</sup>.

Por sua vez a formação oferecida no *Pensatório* em *Nuvens* proporcionaria uma formação para a vida na *πόλις*, tornando o iniciado em um hábil (*δεξιός*) nos discursos públicos, garantindo o sucesso político, como as “celestiais *Nuvens* (Nu., vv. 316) ” demonstram: “De hoje em diante, não haverá na Assembleia do Povo ninguém que veja aprovadas mais propostas do que tu” (Nu., v.431-432). A proposição programática visa o âmbito político, mas a pretensão educativa do novo *μαθητής* é privativa. O conflito que Estrepsíades representa é expresso em sua negativa enfática que visa afastar qualquer possibilidade da formação para a vida coletiva: “Não me falem cá de propostas brilhantes, não pretendo nada disso” (Nu., vv.433).

O desejo que move Estrepsíades expõe a disparidade com o momento democrático ateniense. Numa sociedade em que o poder da palavra é um grande legado, o *μαθητής* opta por um outro caminho. Sobre o que é oferecido no *Pensatório*, Silva (2007) observa que a proposta programática estabelece dois níveis para o orador:

Uma graduação do nível do orador é, desde já estabelecida: a habilitação à oratória forense, pelo menos para os pequenos processos mais acessível ao comum dos mortais, não tem a qualidade técnica da retórica política, que representa uma depuração e sublimação de processos (SILVA, 2007, p. 34).

A distinção entre o programa oferecido no *Pensatório* e o pretendido pelo postulante a aprendiz, demonstra a limitação que há nesse indivíduo quanto ao intento de aprender. O catálogo de possibilidades daquilo que é ensinado no *Pensatório*, geometria, zoologia, astrologia, retórica política entre outros saberes , é resumido à possibilidade de “virar a justiça pelo avesso”, (*στρεψοδικῆσαι*) (Nu., vv. 434). Ele

---

<sup>35</sup> Cf. Os Acarnenses, v. 623 e 916, A Paz, v. 999, Lisístrata, v. 110). A escolha de colocar a imagem do pai na referência à imagem do filho demonstra a sutileza que essa cena apresenta.

apenas demonstra querer revolver (στρέφειν) a justiça para si. Estando em um outro nível de compreensão do papel educacional do Pensatório, Estrepsíades reduz a um limite estreito aquilo que deseja aprender, não por sua pouca memória ou inabilidade, mas por se interessar apenas pelo benefício privado. A proposta pedagógica do Pensatório e a indicação das Nuvens diferem das pretensões de Estrepsíades, que só capta aquilo que lhe é comum:

Sócrates: Nada disso, quero te fazer algumas perguntas. Por exemplo: tens boa memória? Estrepsíades: Por Zeus... É segundo e conforme, se me devem a mim, recordo-me lindamente; mas se sou eu a dever, é uma desgraça, varre-se-me tudo da ideia” (Nu., vv. 482-483).

A condição do aprendiz é limitada pela sua *έπιθυμία*, e essa é uma marca presente nas falas tanto do *μαθητής* (Nu., vv.432-437) como das Nuvens que são portadoras da grande sabedoria (Nu., vv.412).

## 1.2 OS INTELLECTUAIS EM CENA: A POLIS E OS MESTRES

O argumento da retórica, da oratória, é o elemento que o ateniense vai utilizar para ser capaz de enfrentar os problemas, as dificuldades que são impostos no campo político. Ou como afirma Silva (2007, p.32), com o regime democrático que o ateniense faz da retórica a “varinha mágica” capaz de aplanar os caminhos mais difíceis. Outro detalhe que a autora analisa é a questão da ascensão social, que no processo formativo do herói grego anterior a democracia se dava pela força, pela capacidade do bem lutar, Com o advento da Democracia é o poder do discurso da retórica e da oratória que passa a ser a arma com a qual o indivíduo que pretende a ascensão social pode ultrapassar as barreiras e conseguir.

Sobre a relação entre comédia e a oratória é preciso observar que Aristófanes teria sido um testemunho da “definição escolar da retórica em termos de métodos e

objetivos, preponderância da oratória nos centros vitais da sociedade democrática, além das reservas e censuras que a própria trajetória da vida ateniense fundamentou em muitos espíritos” (SILVA, 2007, p. 30). Desse modo, há uma relação bem clara de que o teatro, e especificamente a comédia, dava-se conta do papel que tinha na sociedade, em seus espaços vitais. Segundo Eire (1997, p. 879) “A antiga retórica estaria entre a poesia e a filosofia: Segue-se, portanto, que a antiga retórica, a julgar pela obra mestra e principal que é a Retórica de Aristóteles, classifica como arte, isto é, como uma disciplina teórica e prática, entre filosofia e poética”. Esse papel intermediário da retórica serve como elo entre esses saberes, de modo a gerar uma espécie de filiação que nos permite perceber suas continuidades e rupturas.

O papel da comédia no âmbito citadino é amplo e sua origem perde-se no tempo, sendo mais difícil determinar com precisão do que seu equivalente, a tragédia. Contudo, o reconhecimento oficial se dá, como observa Pereira (1998, p.442), somente a partir de 486 a.C. quase meio século depois do primeiro concurso de poetas trágicos que ocorrera em 534 a.C. Nesse sentido, são relevantes as análises de Calvo Martinez (2001) sobre a relação entre os dois gêneros literários.

Certo também é que a Comedia, como tal, tinha sido criado lentamente imitando a tragédia nos personagens, no movimento argumental, enredo, cânticos e métricas. E isso a partir de uma origem muito básica: os coros rodados (Kômoi) dos festivais de Dionísio, Deméter e Íaco; o coro dos iniciados dos mistérios lançavam insultos quando cruzavam a ponte do rio Céfiso no caminho de Eleusis. (CALVO, 2001, p. 38)

Se na comédia e na tragédia os problemas humanos são criticados, muitas vezes não são apresentadas soluções para os dilemas tematizados. A *πόλις* em crise exige reflexões que deem conta das mudanças e dos problemas do cotidiano. Mesmo em *Rãs* quando Dioniso indica que quem deve regressar é Ésquilo e não Eurípedes, a mensagem, como analisa Jaeger (1995) é educacional. A tragédia naquele momento não seria mais capaz de tomar a atitude e usar a linguagem empregada pela comédia. A missão de salvação da cidade é dupla, tendo em vista que o poeta trágico é resgatado pelo deus, mas é a comédia que porta essa mensagem. É do riso que sai a advertência do limite trágico que atingiu a arte, e a morte de Eurípedes é um sinal da necessidade de continuidade. A ideia de limite está implícita também na construção platônica.

A imagem de Protágoras é caracterizada como alguém que finge, um simulador (*ἀλαζονεύεται*). O termo *alazon* (*ἀλαζών*) é utilizado também em *Nuvens* para caracterizar os habitantes do Pensatório. A visão de Fidípides, contraposta por seu pai, é de que aqueles que se dedicam ao pensamento, à investigação e aos *δισσοί λογοί*, são vigaristas, charlatães e vivem a vagar (*τοὺς ἀλαζόνας τοὺς ὠχριῶντας τοὺς ἀνυποδήτους λέγεις*) (Nu., vv.102-103). Soma-se a essa imagem uma característica que tanto na comédia de Êupolis como em Amípsias e também para Aristófanes será atribuída a Sócrates, o hábito de tagarelar (*ἀδολεσχεῖν*). O tagarelar socrático servirá como mote para a crítica da comédia e para o riso do público.

Apesar do tema principal de *Nuvens* ser a recriação caricatural de uma escola sofística, o cerne da crítica é uma reflexão sobre o novo ensino e suas consequências. O tema não é novo, pois em *Daitales* Aristófanes já problematiza a relação da cidade com a educação. Contudo, em *Nuvens*, o tema é propriamente exposto e colocado de modo que nessa escola sofística a personagem de Sócrates seja tematizada de modo a não o diferenciar totalmente dos outros pensadores da época.

A crítica feita pela comédia se insere na perspectiva de perceber o modo como os sofistas propagavam seu saber, colocando na boca de um homem comum a imagem do que seria esse novo saber. Esse saber totalizante do Pensatório na visão de Estrepsíades, antes de adentrar os portões e se tornar um *μαθητής*, é um saber prático que lhe permitiria vencer debates e livrar-se de dívidas. A abertura da porta pelo aluno/porteiro permitirá não só a ele, mas a todos os espectadores adentrarem em um outro patamar, o da investigação científica. O que Estrepsíades espera não é o aprendizado propriamente da retórica, mas se livrar dos problemas práticos. O cotidiano de um homem endividado, que sai de sua região e casa com uma moça da cidade (Nu., vv.4151), serve para gerar a empatia com público. A *capitatio benevolentiae* que é um papel do prólogo em *Nuvens*, assim como no *Mênnon*, traz diversos elementos em comum, a saber o tema hípico, a riqueza e a pobreza, o par velho/jovem, e a questão da educação.

O *ἔργον* do poeta é público e expressa, como ressalta Pereira (1998, p. 444), os problemas de sua época alternando caleidoscopicamente a mais rigorosa observação com a mais atraente utopia. Como pode ser observada na intervenção do

Coro em *Rãs* (Ra., vv. 686-687): “É justo que este coro sagrado dê à cidade bons conselhos e ensinamentos úteis”. A função didática da poesia é assumida, inserindo Aristófanes em uma tradição que relaciona os problemas da *πόλις* com o drama. Essa função do *ἔργον* do poeta se assemelha em partes com o *ἔργον* filosófico, contudo divergentes no *τόπος* e no *τρόπος* que este último tenta empregar. Essa distinção é um dos elementos que desejamos demonstrar em nossa tese, a saber, que partindo de problemas similares comédia e filosofia divergem quanto ao lugar e modo como quem ensina e quem aprende se relacionam.

A questão que surge da observação da intenção de Estrepsíades em colocar o seu filho no Pensatório é: qual a finalidade da educação que um pai deseja transmitir para um filho? A educação deve ser algo apenas de ordem privada, ou deve se tornar um problema público e de ordem técnica? O argumento de Ânito (*Men.*, 92e-93b) pode ser sintetizado do seguinte modo: Qualquer cidadão, se for ouvido, será um bom mestre capaz de transmitir aos seus filhos e aos outros a *τέχνη* política e a virtude. E se utilizarmos o argumento de Ânito na relação entre o pai e o filho de *Nuvens* teríamos uma cena digna de riso. Estrepsíades não consegue se tornar para seu filho um exemplo a ser seguido, e além disso externa o conflito geracional que Ânito não consegue tematizar. Ele só percebe os sofistas como elementos danosos na sociedade, e que qualquer cidadão *καλὸς κάγαθός* seria melhor que eles.

AN. Estão longe de ser loucos, Sócrates; muito mais loucos são, sim, aqueles dos jovens que lhes dão dinheiro, e, ainda mais que esses, aqueles que lhes permitem isso, seus parentes; mas muito mais que todos, <loucas são> as cidades que permitem que eles as adentrem, ao invés de expulsá-los, quer seja um estrangeiro quer seja um cidadão que empreenda fazer tal coisa<sup>36</sup>. (*Men.*, 92a-b).

Em *Nuvens* não sobra dúvidas do caráter de Estrepsíades, as dívidas que lhe tiram o sono. No prólogo a imagem de um homem atordoado é expressa pela fala do *πρεσβύτερος* que é assombrado por dívidas em contraposição a seu jovem filho que

---

<sup>36</sup> Ἄνυτος: πολλοῦ γε δέουσι μαίνεσθαι, ὧ Σώκρατες, ἀλλὰ πολὺ μᾶλλον οἱ τούτοις δίδόντες ἀργύριον τῶν νέων, τούτων [92β] δ' ἔτι μᾶλλον οἱ τούτοις ἐπιτρέποντες, οἱ προσήκοντες, πολὺ δὲ μάλιστα πάντων αἱ πόλεις, ἔῴσαι αὐτοὺς εἰσαφικνεῖσθαι καὶ οὐκ ἐξελαύνουσαι, εἴτε τις ξένος ἐπιχειρεῖ τοιοῦτόν τι ποιεῖν εἴτε ἀστός. (*Men.*, 92a-b).

“dorme e peida” (Nu. vv.10). A temática econômica se apresenta como um obstáculo, um problema ético que se liga a questão educacional. No Pensatório os percevejos (Nu., vv. 727) podem não lhe deixar pedaço algum atordoando suas ideias, mordendo-lhe, mas em casa são “os gastos, a cavalaria e as dívidas” (Nu., vv.15-16) que lhe interrompem o sono. Envolto em um conflito geracional, que é explorado pela comédia, demonstra o seu caráter. Este rústico camponês (*ἄγροικος*) vislumbra na novidade citadina, a escola, representada pelos seus vizinhos do Pensatório, a possibilidade de obter os maiores benefícios e livrar-se da insônia econômica.

A admiração paterna pelo novo e pela possibilidade de obter êxito em seu intento de lucrar com o saber produzido no Pensatório são os motivos que fazem pai e filho antagonizarem. A disposição de ânimos expõe a distinção entre o jovem que só pensa em cavalos e esportes e o pai um trabalhador endividado, mas encantado com a única novidade políade que pode lhe trazer lucros. A compreensão paternal de educação não tematiza a virtude ou o êxito político, nega a coletividade e a formação completa do indivíduo. A economia (*οἰκονομία*), representando o interior, sobrepõe-se ao exterior, a política e a virtude. Estrepsíades, desse modo, sintetiza a negação da cidade.

É a partir da sua visão limitante que, mesmo em seu período como *μαθητής* no Pensatório, ele demonstra ser um idiota (*ἰδιότης*) e revela a sua *ἀδυναμία* e *ἀτεχνία*. A noção de *ἰδιότης* e *πολίτης*, para Leão (2012, p.86) podem conviver de forma pacífica e até serem tomadas como similares. Com relação a especificidade da ação pública o “idiotes daria preferência a uma atividade cívica mais conotada com aqueles órgãos amplos, onde a sua intervenção ficaria um tanto diluída no meio da coletividade plural”. A falta de iniciativa coletiva de Estrepsíades é limitante e negativa, pois seu interesse é alheio ao que é coletivo.

Ao abrir a porta do novo mundo educacional, com a entrada de um homem velho e mediano aos rincões do saber, Aristófanes leva a seu público as limitações e exigências que este local maravilhoso possui. Estrepsíades mesmo antes de ter contato com Sócrates refere-se a ele imitando o mesmo comportamento dos outros *μαθηταί*. A reverência ao *διδάσκαλος* é marcada por uma ameaça ao filho que desprezita os *φροντισταί* (Nuv., vv. 105) que são *καλοὶ κάγαθοί*. Se em *Nuvens* é

através dos *καλοὶ κάγαθοί* que o pai visa fugir dos tribunais e preparar o filho para vencer as disputas, através do uso dos *δισσοὶ λόγοι*. A proposta do *μαθητής* presbítero da comédia é privada, por sua vez a do demagogo no diálogo platônico é irrestrita e sem critérios delimitativos da capacidade de quem ensina e de quem aprende. Tal comparação serve-nos para situar o plano político-pedagógico que a proposta platônica deverá ser compreendida. A saber, nem privada e limitante como pretendia Estrepsíades, nem irrestrita e sem critérios como postula Ânito.

Do ponto de vista educacional a separação que é feita entre filósofos e sofistas, é comutada na imagem de Sócrates enquanto *διδάσκαλος*. Aristófanes, segundo Jaeger (1995, p.430), troca a imagem utópica ou disforme do sofista, por uma imagem conhecida. Ou seja, abandona a imagem do sofista visitante, do migrante, do errante, daquele que transfere o conhecimento e vai embora, para alguém que tem uma instituição, e o peso da instituição com todas as suas peculiaridades, entram no jogo cênico de *Nuvens*. Sócrates substitui o sofista, e tinha a vantagem de ser mais original e conhecido por todos. Então, tal escolha pode ser entendida, por hipótese, como uma escolha cênica. Representar a figura icônica do Sócrates do mercado, só que dentro do espaço de uma instituição. A transferência do espaço público para o privado traz uma escolha bem interessante até mesmo na constituição do personagem Sócrates platônico.

A personagem aristofânica não sai do espaço privado, e é preciso que Estrepsíades e Fidípedes ultrapassem os portões do Pensatório para ter acesso a um *διδάσκαλος* que provavelmente seria encontrado facilmente no mercado ou arrodado de jovens pela cidade. Distintamente é nesse espaço privado que a imagem da figura socrática auxilia o poder cômico que Aristófanes lança a máscara socrática.

A máscara cômica do Sócrates aristofânico lhe dá o aspecto de sileno, uma imagem facial grotesca que reforça um estereótipo de um homem descuidado das coisas físicas no sentido material, para um homem preocupado com as coisas da *physis* um filósofo da natureza. Tal homem é alguém capaz de uma retórica refinada, conhecedor do *Logos justo* (*Δίκαιος Λόγος*) e do *Ἄδικος Λόγος*, capaz de ser pago para orientar seus discípulos (Nu., vv.148), um zoólogo que investigo o ar que sai dos animais, ou a distância do pulo de uma pulga (Nu., 142-175).

Mesmo o testemunho de Aristófanes sendo deformador, Casertano (2010, p.26) avalia que ele apresenta uma característica da nova educação atribuída aos sofistas e aos ensinamentos deles, a saber, os instrumentos culturais e linguísticos para poder intervir na vida política da cidade. Soma-se a essa perspectiva outra problemática não tão tematizada quanto esta, ou seja, o papel que os *μαθηταί* tem enquanto *πολίτης*. O cômico reflete de modo peculiar a confusão entre o político, o filósofo e o sofista, como no *Ménon* é retomado. Cabe assim, a observação de Augusto (1997, p.212): “Platão parece estar empenhado em tornar visível a "batalha" constante travada entre o filósofo, o sofista e o político”.

A comédia *Nuvens* como afirma Pompeu (2004, p. 5) estabelece uma interessante crítica acerca dos dois modelos vigentes, o tradicional e o intelectualístico, “quando coloca difíceis questões sobre o relacionamento entre moralidade e cultura e o, ainda mais problemático, relacionamento entre racionalidade e democracia”. Podemos perceber em *Nuvens* que, a formação recebida por pai e filho tem efeitos antagônicos, além de ser aparentemente diferenciada, tendo em vista que não é demonstrado o processo formativo de Fidípides como é o de seu pai. Se o pai já apresenta desde sua chegada ao Pensatório uma *ἀδυναμία*, o filho mesmo sem demonstrar inicialmente interessado pelos ensinamentos dos “sofistas” vai se demonstrar a oposição, apresentando-se como um ótimo aprendiz. A chegada de Fidípides ao Pensatório traz ao público os programas e métodos que conduzem ao sucesso retórico, o conhecimento dos *λογοί*: o melhor (*κρείσσων*) e o pior (*heiron*).

O território escolhido para a disputa é o território retórico, o embate é o embate retórico; o embate de duas forças, dois raciocínios que vão se digladiar, mas num campo que é muito mais propício para o *Ἄδικος Λόγος* que para o *Δίκαιος Λόγος*. A vantagem é de quem está mais hábil, que tem as técnicas modernas para a vitória. O *Δίκαιος Λόγος* começa apontando que a educação antiga representa um modelo em que os jovens pudessem se tornar mais fortes, condenando a música atual, condenando os banhos quentes e condenando, também, o *Ἄδικος Λόγος* representado pela imagem da ágora. A ágora representa esse modelo, então o ginásio passa a ser o espaço que os jovens deveriam seguir. E o coro exalta os homens virtuosos que viveram os belos antigos em que se reinava a educação que se depreende da palavra do *Δίκαιος Λόγος*. A *σωφροσύνη* é o resultado dessa educação



segundo o *Δίκαιος Λόγος*. O *Ἄδικος Λόγος* começa exatamente opondo-se entre prazer da vida e a *σωφροσύνη*. Se o *Δίκαιος Λόγος* adota o mesmo processo<sup>37</sup>, dá o exemplo de Peleu (Nu., vv. 1063), mas o *Ἄδικος Λόγος* vence servindo da imagem de que a nova educação permite os prazeres naturais e a negaria essa natureza.

Os *δισσοὶ λόγοι* em *Nuvens* são transformados em personagens, essa formulação fantástica vivifica noções teóricas, e permite que o público perceba nas emoções e no estilo a distinção entre um e outro. Mais do que expor ideias abstratas, essas personagens embatem por um *μαθητής*. Sua disputa não é para demonstrar a superioridade de um para o outro, mas para demonstrar a potencialidade que possibilitará a continuidade enquanto forma educativa. O velho fora educado por Sócrates, e esse não obteve sucesso porque o seu *μαθητής* era a personificação da *ἀδυναμία*. Por sua vez Fidípedes representa o jovem ateniense, o futuro, a perpetuação daquele saber. A vitória do *Ἄδικος Λόγος* sintetiza a visão aristofânica, demonstrando o poder que a nova educação tinha.

Suplantando a velha escola, a virtude será substituída pela retórica e pela capacidade erística, como o *Ménon*, o Górgias, o Protágoras, tematizam. O *ἄγών* entre os *δισσοὶ λόγοι* não apresenta um futuro promissor para a educação que Aristófanes pretendia. Ciente do seu tempo e dos ventos que lá sopravam, faz da crítica mordaz e da exposição dos perigos que a nova educação traz, uma arma política. Estrepsíades pode não desejar intervir na vida pública, nem participar dos tribunais, mas Aristófanes deseja tornar público os problemas que atingem a pólis e os *politai*.

Depois do *ἄγών* entre os *δισσοὶ λόγοι* e da assunção da derrota pelo *Δίκαιος Λόγος* (Nu., vv. 1103-1105), Fidípedes entra no Pensatório e a partir daí só reaparece em cena formado e apresentado por Sócrates. Os espectadores não veem o processo educativo do filho como viram o do pai. Apenas as palavras do *διδασκάλος*, servem como garantia de que o processo fora exitoso.

---

<sup>37</sup> O processo de que a moderação (*σωφροσύνη*) alguma vez serviu para alguma coisa.

SÓCRATES: Se aprendeu!... ( É interrompido por Estrepsíades.)

ESTREPSÍADES: Bravo! ( Extasiado.) Ó omnipotente Vigário !

SÓCRATES (retomando a frase)... tão bem, que te safarás seja de que processo for<sup>38</sup>. (Nu., vv.1150-1153)

Expressando com o verbo aprender (*μανθάνω*) no perfeito *μεμάθηκεν* (Nu., vv.1150), o *διδάσκαλος* demonstra que o processo está completado e que o *μαθητής* está apto para vencer qualquer processo. Contudo não é possível perceber quais elementos e modelos foram utilizados em seu processo formativo.

### 1.3 ΠΑΙΔΕΪΑ, ECONOMIA E POLÍTICA NAS COMÉDIAS DE ARISTÓFANES

O tema cômico do campo e da cidade é retomado para dar uma dimensão do antagonismo que as queixas de Estrepsíades expõe. Desse encontro surge mais uma vez, assim como em *Daitales*, o problema educacional entrecortado pelos problemas econômicos. O rústico pai do jovem gastador Fidípides pode solucionar seus problemas a troco de um pagamento, não a seus credores, mas aos “meditopensadores...gente séria, gente fina”<sup>39</sup> (Nu., vv.101-102). A ordem econômica ultrapassa a virtude no processo educativo, não há interesse em torná-lo um homem nobre, mas “lhe afiar bem a língua, de modo que, dum lado, apto para os processozitos de chaca, e, do outro, que fique com a queixada bem afiada para as coisas mais

---

<sup>38</sup> Σωκράτης: μεμάθηκεν.

Στρεψιάδης: εὖ γ' ὦ παμβασίλει' Ἀπαιόλη.

Σωκράτης: ὥστ' ἀποφύγοις ἂν ἦντιν' ἂν βούλη δίκην. (Nu., vv.1150-1153)

<sup>39</sup> (...) μεριμνοφροντισταὶ **καλοὶ τε κάγαθοί**. (Nu., vv.101-102, grifo nosso).

grossas (*Nu.*, vv.1108-1110) ”<sup>40</sup>. A questão ética e econômica fica mais latente, do que a dúvida que Crémilo expressa em *O Dinheiro* sobre a educação do seu filho. A problemática econômica une-se definitivamente à educacional e expressa uma das características da fama (*δόξα*) dos Sofistas segundo Marrou:

Protágoras foi o primeiro a propor um ensino deste tipo comercializado: não havia, antes dele, semelhante instituição; os Sofistas não encontraram, pois, uma clientela já feita: foi-lhes necessário granjeá-los, persuadir o público a recorrer a seus serviços, o que explica toda uma série de expedientes publicitários. (MARROU, 1973, p.86)

A estratégia cômica, apresentada em *As Mulheres no Parlamento*<sup>41</sup>, de representar um ensaio entre as mulheres que visam reformar Atenas, substitui a necessidade de trazer à cena a assembleia do povo. É nesse simulacro de assembleia que as mulheres irão preparar-se para tomar o poder. A reunião é uma paródia que transparece a *ἀτεχνία* de algumas mulheres com aquilo que é público, e por isso assume um tom político e pedagógico. O batalhão feminino arregimenta as forças em uma chamada nominal (*Ec.*, vv. 41-55) que demonstra ali estar presente uma “multidão de outras mulheres” (*Ec.*, v. 52-53). A força política da ação não está baseada apenas

---

<sup>40</sup> ” (...) εἴ μοι στομώσεις αὐτόν, ἐπὶ μὲν θάτερα οἶον δικιδίοις, τὴν δ’ ἐτέραν αὐτοῦ γνάθον στόμωσον οἶαν ἐς τὰ μείζω πράγματα. (*Nu.*, vv.1108-1110) ”.

<sup>41</sup> Em suas criações, Aristófanes apresenta elementos que aparentemente são simples, mas conferem a trama aspectos bem peculiares. Em *As Mulheres no Parlamento*, um casaco (*ἱμάτιον*) é algo bem marcante no disfarce feminino, e na composição cênica é utilizado para travestir as atenienses de homens. Essa peça do vestuário serve para marcar a via de acesso a um universo puramente masculino, que a maioria das mulheres desconhece. No retorno para a casa, é hora de guardar o traje (*Ec.*, vv.512) para não ter o golpe descoberto. Blépiro vê no casaco o indício de infidelidade, pois na madrugada a esposa saíra vestida com os seus trajes (*Ec.*, vv. 529). Esse elemento do vestuário representa o jogo entre o privado e o público, ou ainda entre a antiga ordem e a nova ordem.

No parlamento o traje de Evéon está roto assim como suas ideias que vão esvanecendo diante de um novo tecido social. O demagogo coberto por um casaco velho busca “perorar em favor de certas concessões feitas à camada pobre da população, é o golpe de que se serve Evéon (*Ec.* vv.408-421), o modelo de orador habilidoso, que junta a imagem patética ao estilo caudaloso para levar por diante os seus intentos. ” (SILVA, 2005, p.13). A nova ordem é representada pelo poder feminino que substitui os valores que aqueles que usurpam o poder estão acostumados. Desnudadas as técnicas retóricas, antes dominadas pelos hábeis (*δεξιοί*), a política também se despe para as mulheres.

na capacidade retórica, mas também no amplo contingente que une mulheres do campo e da cidade, “estou convencida que outras mulheres do campo vão direto para Pnix” (*Ec.*, v. 280-281). Ao iniciar a reunião é preciso reforçar o papel político daquele momento e sem delongas “decidir o que é preciso fazer enquanto ainda há estrelas no céu.” (*Ec.*, v.81-82), pois os perigos que podem ser enfrentados na assembleia (*Ec.*, vv. 245-261) não são poucos.

A oposição Evéon-Praxágora, expressa em *As Mulheres no Parlamento*, pode ser entendida como uma referência à oposição Cléon-Nícias. Essa relação explicita a crítica que pode ser observada em diversas outras peças de Aristófanes acerca do papel que os demagogos e sofistas<sup>42</sup> tinham, e seu impacto na *πόλις*. A figura de Evéon por sua vez é colada a do demagogo que é objeto de diversas críticas na comédia de Aristófanes. “A visão global do demagogo contempla as facetas de homem privado e político em competição com outros políticos. E não é tanto o retrato real de Cléon que o poeta pretende traçar, como criar nele o padrão do dirigente popular contemporâneo” (Silva, 2004, p.20).

Em casa, sem roupas para sair, Blépiro é informado que os papéis sociais se inverteram, a política que antes era fonte de recursos e exclusividade masculina, passara para as mãos femininas<sup>43</sup>. Sua mulher o deixou em casa (*οἶκος*) em

---

<sup>42</sup> A sutileza de expressar nessa peça, que é do final de sua carreira, uma referência ao estrategista, nos indicam uma ligação com os mesmos temas que Platão trabalha em diálogos como o *Mênon*, Protágoras, laques entre outros. Esses são elos que se dão entre os temas que movem a nossa investigação, a saber: perceber de que modo a problemática do *Mênon* refere-se às obras cômicas do período socrático, com ênfase em Aristófanes, e como isso leva Platão a promover um deslocamento *do τόπος* e *do τρόπος* de quem ensina e quem aprende.

<sup>43</sup> Como afirma sobre o cotidiano feminino políade Silva (1979-1980, p. 99): “De um modo geral o dia a dia da mulher ateniense desenrolava-se no interior de sua casa. Jovem ainda, as horas decorriam para ela num contacto estreito com a mãe e com as escravas da casa, abrigada nos apartamentos destinados às mulheres, limitada até no convívio com os elementos masculinos da família (cf. Lys. 473-475, Th. 414 sqq.), diante dos quais lhe ficava bem manter o silêncio. A educação que lhe era ministrada reduzia-se à prática de trabalhos domésticos e a uma formação moral, baseada na ignorância das realidades da existência. Assim a jovem se preparava para a sua condição futura de esposa dócil, de quem. O marido esperava uma administração equilibrada do património e a destreza de uma perfeita dona de casa. As suas ânsias culturais, salvo muito raras exceções, eram completamente

cobertores quentes, para assumir a condição de líder de uma Atenas em reforma. Com a veste masculina pôde sair à noite, confabular com as companheiras e orientá-las para a ação como uma mestra. Portando-se como um homem, atua na ágora em prol do bem comum, despiando do poder aqueles que desvirtuam a política em *As Mulheres no Parlamento*. Depois da assembleia os casacos serão guardados e os homens se recolherão também, para exercer uma outra função. Essa mudança tem implicações de ordem econômica, política, social e educacional.

A ginococracia (*γυναικοκρατία*) estabelece o fim da propriedade privada e torna obrigatória a partilha dos bens, dos homens e das mulheres, sinalizando também para um outro paradigma educacional em *As Mulheres no Parlamento*. Se a educação ateniense estava nas mãos daqueles que preparam para a vida política através das *τέχναι* (*τέχναι*) retóricas, e estes cobravam para transmitir esse saber. Com o fim da propriedade privada, podemos especular que Aristófanes sinaliza para a necessidade de um outro modelo de educação, uma educação pública e gratuita.

A crítica feita por Aristófanes à educação em *As Mulheres no Parlamento* não é direta, como a que é feita em *Nuvens* ou *Daitales*, mas traz à tona alguns problemas que são crônicos para a sociedade ateniense. A partir da crítica à retórica daqueles que usam o discurso nas assembleias, percebe-se uma demonstração que um problema de ordem prática comum a Platão, e aparece com toda a força no *Mênnon*. A educação sofística, para Aristófanes, não produziu um efeito benéfico à cidade. Aqueles que usam dos artifícios retóricos são terríveis (*δεινοί*), ou seja, a *τέχνη* retórica produziu indivíduos que só se preocupam com interesses privados. Esses interesses privados geram a negação da coletividade, e sua crítica então se dirige à propriedade privada. Vemos que a crítica à propriedade privada se estende para além do plano econômico, mesmo que de forma utópica atinge as relações familiares e até as relações amorosas. O deslocamento dos papéis, faz com que os homens saiam de casa com vestidos, e as mulheres com casacos ocupem o espaço público. Expressando um desencanto com os rumos que a cidade tomara, Aristófanes faz com

---

esquecidas. A maior parte das mulheres cultas encontrava-se entre as que não pertenciam ao número das cidadãs”. Acerca do tema feminino no contexto políade, Cf. Andrade (2001); Kibuuka (2010); Lessa (2004) e Pompeu (2008).

que a partir da tomada de poder pelas mulheres, não haja mais a necessidade de retorno do poder masculino.

A comicidade exposta nas cenas em que as velhas brigam, na parte final de *As Mulheres no Parlamento*, para que o jovem amante as escolhas, é um retrato de uma sociedade que em declínio não vê no bem comum o caminho para a saída de mais uma crise pós-guerra. No retorno ao tema feminino, ele propõe um deslocamento nas estruturas da própria concepção grega de democracia e de poder. A inversão social que a reforma feminina promove é fundamental para demonstrar que a crise não é só econômica ou política, ela é estrutural. Em *Lisístrata*, as mulheres tomam o poder apenas temporariamente, o intuito é o mesmo entre as duas heroínas, o restabelecimento da ordem. Contudo, o que se pode observar em *As Mulheres no Parlamento* é que a reforma feminina é duradoura, ocorrendo uma mudança no sistema, e isso implicara em alterações de ordem sociais, políticas e educacionais.

O determinismo da posição e a questão da sobrevivência pode ser observados em *O Dinheiro*, enquanto o patrão preocupa-se com a virtude que a educação pode atribuir ao seu filho, o escravo preocupa-se com algo mais palatável. Carião é escravo, mas nasceu livre e como o próprio afirma: “tornei-me escravo, por meia dúzia de patacos” (Pl., vv. 148). Ele não assume durante a peça uma mentalidade servil, e mesmo iniciando a peça com um monólogo típico dos escravos da comédia, repleto de reclamações (Pl., vv.1-21), é a *φιλία* com o patrão que se torna um escudo contra as tradicionais pancadas. No âmbito da casa (*οἶκος*), ao contrário do *παῖς* de Mênon, ele irá se tornar a imagem espelhada do patrão. Juntos, servo e senhor buscaram persuadir *Pluto* da necessidade de se curar e salvar a cidade daqueles que só usufruem dos recursos da *πόλις*. Num jogo de complementaridade, as falas de Carião e Crémilo se entrelaçam na teia argumentativa que possui dois lados, um voltado para as necessidades do patrão, retrato do cidadão, em busca do que é nobre e, por outro lado, o escravo que explicita as necessidades daqueles que carecem do que é mais elementar, a fome.

Crémilo: És, e sabe-se lá mais de quê! De tal modo que nunca ninguém julga ter o quanto baste. De tudo o mais nos saciamos: de amor...

Carião: de pão...

Crémilo: ... de cultura...

Carião: ... de guloseimas...

Crémilo: ... de glória...

Carião: ... de bolachas...

Crémilo: ... de valor...

Carião: ... de figos secos. (Pl., v.189-192)

As escolhas persuasivas de Carião, em *O Dinheiro*, dizem respeito à sua condição, e são determinantes para a ação. A carência do que é básico instanciam as suas escolhas no “chão”. É a complementaridade dos argumentos do par cômico (patrão/empregado) que fazem com que o deus assuma o poder da persuasão, “e, um pouco à maneira dos dois escravos de Cavaleiros, que procuram convencer o Salsicheiro das potencialidades políticas que tem, patrão e escravo se esforçam neste caso, da mesma maneira, por persuadir Pluto da sua vantagem sobre Zeus” (SILVA, 2007, p.195). Antes de entrar na casa de Crémilo, aquele que a fez a humanidade descobrir “tudo quanto são artes e competências ” (Pl., vv.160), reconhece a capacidade (*δύναμις*) dos dois afirmando: “estou persuadido” (*πειθομαι*) (Pl., v.251).

Retomando esses elementos comuns aos tipos cômicos, já conhecidos pelo público, em *O Dinheiro* é lançada a questão que servirá como pano de fundo para a trama. O pai é um tipo que se relaciona com a tradição rural e com a noção de trabalho duro que tem, assim como Estrepsíades (Nu., vv.95 e ss.), a preocupação com a educação do filho. Assim como em *Nuvens*, Crémilo tenta educar o seu único filho, contudo a sua condição de pobreza o impede de solucionar o dilema de torná-lo honesto ou não. “Mas o meu filho, que por acaso é o único que tenho: devia mudar de sistema e virar um velhaco, um patife, e estar-se nas tintas para a virtude? Porque virtude, cá na minha, é só aquilo que permite tocar a vida para a frente” (Pl., v. 35-38). Ligados por problemas econômicos, um por causa das dívidas e credores, e o outro pela pobreza típica dos homens do campo (*γεωργοί*), que mesmo sendo justos “falta o pão de cada dia” (Pl., vv. 221), Estrepsíades e Crémilo apostam em soluções diferentes para a educação de seus filhos.

A tônica econômica que permeia *O Dinheiro* deixa claro que o tema social e mais geral, em detrimento dos temas políticos, era o que moveria os espectadores, ou ainda como afirma Silva (2015, p. 12): “Público e privado terão sofrido um afastamento sensível, tendo-se as atenções progressivamente fixado sobretudo nas questões do doméstico” A peça se dá principalmente no entorno do *oἶκος*, e assim como em *As Mulheres no Parlamento*, as questões são debatidas principalmente na porta das casas. A temática da porta é mais uma vez levada à cena como elo entre dois mundos, o interior, misterioso e não acessível a todos, e o espaço público em que grande parte da ação ocorre. Quando Pluto está na casa de Crémilo, é a porta que servirá como separação entre os novos ricos e os que se tornaram pobres por não serem honestos, ou ainda como barreira para a entrada de Hermes que traz os desígnios de Zeus. Mais uma vez explorada a trivialidade da porta, o universo cômico separa o público e o privado, dando ênfase não à ágora, mas a casa de um lavrador, a quem as benesses das políticas não chegavam. Entre o interior e o exterior se dão as relações de poder, e é na *economia* (*oἰκονομία*) que se encontra a esperança de solução para as discrepâncias de uma cidade que sofre com as necessidades de um pós-guerra.

A pobreza, que sempre fora companheira dos trabalhadores, é personificada em uma velha cujos argumentos retóricos não são suficientes para barrar o intento restaurador que move o honesto camponês. Pobreza aparece personificada (Pl., vv.415) no caminho do santuário de Asclépio, quando Carião e Crémilo já estão quase à porta do santuário. Assim como no *Banquete* Penia maquina, só que em *O Dinheiro*, ao invés de unir ela busca separar. É junto à porta que Pobreza se apresenta no diálogo platônico, “eis que aparece a Pobreza, a mendigar os restos- como é usual em ocasiões de festas -e ali ficou, junto à porta” (Symp. 203b5-6). Se na geração de Eros ela é o princípio de carência que move os homens na busca pela sabedoria, em *O Dinheiro* ela alerta para a possibilidade de ser causado um mal a humanidade se a visão do deus for restaurada e a riqueza repassada para os honestos.

Para além da problemática econômica, Pobreza argumenta que se o recurso for ofertado a todos poderia gerar um desinteresse pelo trabalho e uma *ἀτεχνία* geral. Instanciada no campo do trabalho seu argumento alia carência e técnica, relega a Pluto um papel de Prometeu às avessas. O tema trágico do castigo de Zeus como



reparador da ordem humana está novamente em cena. Se na tragédia, como no Protágoras, o titã Prometeu beneficia a humanidade com as τέχναι. Em *O Dinheiro* o deus poderia extingui-las num jogo bem interessante de se notar. Zeus que houvera castigado com a cegueira o guia de Crémilo, poderia ver restabelecida a condição anterior ao roubo do fogo olímpico. A perspectiva da άτεχνία liga-se à não realização dos trabalhos duros, pois:

“(..)se *O Dinheiro* voltasse a ver e se distribuísse a si mesmo por igual, entre os homens ninguém mais se ocuparia de qualquer arte ou competência, mas é que ninguém mesmo. **E se artes e competências desaparecessem, graças a vocês os dois**, quem queria ser ferreiro armador, costureiro, carpinteiro, sapateiro, trolha, tintureiro, curtidor, ou rasgar, com o arado, a terra dura, para colher os frutos de Deméter” (Pl., vv. 510-516, grifo nosso).

O perigo da άτεχνία aparece como uma άπορία para aqueles que buscam reestabelecer a ordem. A não aceitação dos argumentos de Pobreza indicam a necessidade de superação dessa άπορία, assim como no *Mênnon* é necessário trilhar um caminho que possibilite o reestabelecimento. O perigo das τέχναι está instanciado no mundo do trabalho em *O Dinheiro*, mas no *Mênnon* esse perigo atinge a ζήτησις em curso.

## 2 O *MÊNON* E SEU DIÁLOGO COM A COMÉDIA

O tema que abre o *Mênon* é a possibilidade de ensino da virtude (*Men.*, 70a e s.s.), e obtém-se a conclusão que: pela ausência de mestres ela não pode ser ensinada: “SO. Logo, concordamos que ela não é nem coisa que se ensina nem uma compreensão<sup>44</sup> (*Men.*, 98e6)”. A tensão entre *διδάσκαλος* e *μαθητής*, significativa da obra platônica, ocupa um papel central no diálogo cuja composição expõe a relação supostamente infrutífera entre o aprendiz da sofística (*Mênon*) e o mestre Sócrates. A *ἀκμή* (culminância) dessa seção observa-se pela assunção do estado de *aporia* (*Men.*, 80a) e a colocação do paradoxo do conhecimento, sendo colocada em xeque a possibilidade de investigar o que é a virtude. Podemos observar de igual modo que esta limitação atinge também a possibilidade de ensinamento.

O paradoxo expresso por *Mênon* (*Men.*, 80d) de como procurar aquilo que não conhece e se se encontrar, como reconhecer aquilo que se busca, pode ser atribuído à perspectiva do ensinamento, pois o processo da *ἀνάμνησις* é realizado em conjunto. Se o investigar, examinar e ensinar podem ser expressos em uma comunidade com um processo que é a *ἀνάμνησις*, atrela-se o paradoxo do conhecimento ao ensino, pois à medida que não há *ἐπιστήμη* não há ensinamento: “Ou melhor: não é evidente para todo o mundo que nada se ensina ao homem a não ser o saber<sup>45</sup> (*Men.*, 87c1-2).

Entendemos que a tarefa socrática no *Mênon* é apresentar uma alternativa que possa superar os modelos pedagógicos vigentes, e servir de alternativa para a *pólis* em crise. A *ἀνάμνησις*<sup>46</sup> figura como o processo que permite ir além dos limites da

---

<sup>44</sup> Σωκράτης: ὠμολογήκαμεν ἄρα μήτε διδασκτὸν αὐτὸ μήτε φρόνησιν εἶναι; (*Men.*, 98e6)

<sup>45</sup> (...) ἀλλ’ ἄρα διδασκτὸν; ἢ τοῦτό γε παντὶ δῆλον, ὅτι οὐδὲν ἄλλο διδάσκεται ἄνθρωπος ἢ ἐπιστήμην; (*Men.*, 87c1-2).

<sup>46</sup>

crítica estabelecida acerca da *παιδεία*, que na literatura grega já era algo amplamente conhecido. O verbo *ἀναμιμνήσκω* de onde deriva o termo *ἀνάμνησις*, é traduzido por Iglésias (2002) como recordar ou rememorar. Liddell-Scott (1940) traduz *ἀναμιμνήσκω* como sendo: 1. Lembrar de uma coisa; 2. Lembrar-se de fazer; 3. Lembrar-se de memória; 4. Rememorar. Podemos observar que como *ἀναμιμνήσκω* é um verbo iterativo e o seu emprego implica uma relação processual, essa compreensão pode ser levada em consideração se observarmos a utilização de verbos como *βαδίζω* (*Men.*, 84a3).

SO. Estás te dando conta mais uma vez, Mênon, do ponto de rememoração em que já está este menino, fazendo sua **caminhada**? <Estás te dando conta> de que no início não sabia qual era a linha da superfície de oito pés, como tampouco agora ainda sabe. Mas o fato é que então acreditava, pelo menos, que sabia, e respondia de maneira confiante, como quem sabe, e não julgava estar em aporia. Agora porém já julga estar em aporia, e, assim como não sabe, tampouco acredita que sabe<sup>47</sup>. (*Men.*, 84a3-b2, grifo nosso).

A assunção de que o processo da *ἀνάμνησις* se dá analogicamente como uma caminhada, demonstra uma negação do *τόπος* estático que o jovem *Iarissos* está acostumado. Sócrates reflete com Mênon acerca do progresso da caminhada, e o faz ver a necessidade da compreensão de que o processo da *ἀνάμνησις* é colaborativo, partilhado (*ζητῶν μετ' ἐμοῦ*, *Men.*, 84d) e processual.

---

<sup>47</sup> Σωκράτης: ἐννοεῖς αὖ, ὦ Μένων, οὗ ἐστιν ἤδη **βαδίζων** ὁδε τοῦ ἀναμιμνήσκεσθαι; ὅτι τὸ μὲν πρῶτον ἤδει μὲν οὐ, ἥτις ἐστὶν ἡ τοῦ ὀκτώποδος χωρίου γραμμῆ, ὥσπερ οὐδὲ νῦν πω οἶδεν, ἀλλ' οὖν ὤξετό γ' αὐτήν τότε εἰδέναι, καὶ θαρραλέως ἀπεκρίνετο ὡς εἰδώς, καὶ οὐχ ἠγεῖτο ἀπορεῖν: νῦν δὲ ἠγεῖται [84β] ἀπορεῖν ἤδη, καὶ ὥσπερ οὐκ οἶδεν, οὐδ' οἶεται εἰδέναι. (*Men.*, 84a3-b2, grifo nosso).

## 2.1 O PRÓLOGO DO *MÊNON*

Em vários diálogos como o Protágoras (Prt., 309a-310a), o Teeteto (Tht., 142a-143d) o Fédon (Phd., 57a-59b) a cena inicial situa o leitor quanto ao estado da discussão, o local, entre outras coisas. A pergunta que abre o diálogo (*Men.*, 70a) tem uma característica diferenciada pois escamoteia o que seria o prólogo. O *Mênon* segundo Trindade Santos (In: Gomes 1993) inicia de forma abrupta o debate e apresenta uma variedade de abordagens sobre um mesmo tema. Contudo, ao tentarmos avaliar o caráter teatralizante desse diálogo, poderíamos perceber que a questão permite que sejam observados os elementos que comporão a trama, e revela um dos elementos que move a nossa investigação, a tensão entre quem ensina e quem aprende.

O cenário inicial (a partir de *Men.*, 70 a) vai sendo composto por um catálogo de possibilidades de investigação que são colocadas de modo que possamos perceber quais serão os próximos passos a serem dados, como numa representação em que os espectadores estão se arrumando na plateia, temos a ordenação de elementos que se apresentam como hipóteses a serem avaliadas e retomadas. A cena inicial apresenta a união do ensino à possibilidade de transmissão da virtude, esse tema tão comum já demonstra uma visão acerca da concepção de ensino representado pelos sofistas da época. Essa relação passa a ser avaliada através do efeito que acontece no discípulo de Górgias, o próprio Mênon.

A tensão entre *διδάσκαλος* e *μαθητής* é tomada como um componente da busca da definição do que é a virtude. Reformulada a questão, “quem não sabe o que uma coisa é, como poderia saber que tipo de coisa ela é?”<sup>48</sup> (*Men.*, 71b4) esses elementos pouco a pouco vão representando uma barreira quase intransponível para o jovem-sofista. O exame da questão irá expor as falhas que o ensinamento recebido por Mênon levando-o a um estado de *ἀπορία* (*Men.*, 80a e ss.), essa condição é vista por ele como algo limitante. A partir disso, será preciso estabelecer um novo

---

<sup>48</sup> ὃ δὲ μὴ οἶδα τί ἐστίν, πῶς ἂν ὁποῖόν γέ τι εἰδείην; (*Men.*, 71b4)

paradigma, um deslocamento, que relacionará a *ζήτησις* e o aprendizado (*μάθησις*) à *ἀνάμνησις*.

Um dos motivos em que nossa atenção está focada no processo da *ἀνάμνησις* é o fato de espelhar em duas faces o papel do *διδάσκαλος* e do *μαθητής*. Entendemos que a centralidade dessa problemática no *Mênon*, se articula com as temáticas mais recorrentes do pensamento platônico, revelando uma possibilidade de compreensão dos elementos centrais de sua filosofia<sup>49</sup> e da sua crítica aos modelos educacionais vigentes, que por sua vez refletem a estruturação política.

*MEN.* Podes dizer-me, ó Sócrates: a virtude é coisa que se ensina? Ou não é coisa que se ensina, mas que se adquire pelo exercício? Ou nem coisa que se adquire pelo exercício nem coisa que se aprende, mas algo que advém aos homens por natureza ou por alguma outra maneira. (*Men.*, 70a)<sup>50</sup>

Já na questão inicial os elementos que se relacionam com a *ἐπιστήμη* serão lançados como um catálogo e possibilidades de investigação. Diante de uma série de possibilidades, a opção platônica visa o deslocamento da questão. Ao alterar o *τρόπος* da *ζήτησις*, propõe-se um outro *caminho* (*ὁδός*), não mais será trilhada a investigação num formato caro à *Mênon* ou a seu mestre Górgias. O deslocamento proposto por Sócrates (a partir de *Men.*, 71d5), exige revelar o que ele e “Górgias sabeis <o que é a virtude>, tendo eu dito, ao invés, jamais ter encontrado alguém que soubesse (*Men.*, 71d5-e1)”. Esta solicitação atinge as pretensões do jovem sofista e abre um caminho para sedimentar uma mudança no *τρόπος*, e até mesmo do *τόπος*, de quem ensina e quem aprende.

---

<sup>49</sup>Alguns elementos que são comuns em diversos diálogos podem ser encontrados no *Mênon*, e não podemos abrir mão de pensar essa relação, mas sem deslocar o eixo de nossa pesquisa dessa obra. Entre essas problemáticas podemos destacar a relação entre mestre e discípulo, o acesso (ou não) às Formas, bem como a busca da definição do (mestre) filósofo (*Men.*, 80a-86c), do sofista (*Men.*, 70a-72b) e do político (*Men.*, 92d-95a) que entendemos se relacionar com a crítica apresentada nesse *Σωκρατικοί λόγοι*.

<sup>50</sup> *Μένων*: ἔχεις μοι εἰπεῖν, ὦ Σώκρατες, ἄρα διδακτὸν ἡ ἀρετὴ; ἢ οὐ διδακτὸν ἀλλ’ ἀσκητόν; ἢ οὔτε ἀσκητόν οὔτε μαθητόν, ἀλλὰ φύσει παραγίγνεται τοῖς ἀνθρώποις ἢ ἄλλῳ τινὶ τρόπῳ; (*Men.*, 70a1-3)

Ao observar a pergunta que abre o diálogo (*Men.*, 70<sup>a</sup>): “ἔχεις μοι εἰπεῖν, ὦ Σώκρατες, ἀρα διδασκτὸν ἢ ἀρετή;”. E, se focarmos ainda mais na primeira palavra da sentença podemos toma-la como ponto de partida para perceber o direcionamento que Mênon tenta dar à discussão. A pergunta de Mênon, que abre a discussão, implica na utilização do verbo ἔχω e como o campo semântico e uso desse verbo tem uma amplitude considerável. Apesar dessa sentença expressar possibilidade, é composta pelo verbo que em português é traduzido por *ter*, *portar*. O diálogo aparentemente começa sem prólogo, mas com uma oração interrogativa bem incisiva e enfática, que nos leva a pensar nesta hipótese: Mênon está a indagar a possibilidade de dizer algo sobre. Esse “dizer algo sobre” é acompanhado de diversas possibilidades de transmissão e une-se a noção de portabilidade, quem possui a virtude pode transmiti-la. A pergunta é sobre a possibilidade de ensinabilidade<sup>51</sup>, ou seja: o que o jovem sofista indaga a Sócrates se ele pode dizer se a virtude (ἀρετή) pode ser ensinável.

À medida que a discussão vai progredindo, ocorre a alteração da questão inicial (*Men.*, 71d5) visando a ζήτησις pelo que “é” a virtude: “SO. (...), mas tu mesmo, Mênon, pelos deuses! Que coisa afirmas ser a virtude? <sup>52</sup>” (*Men.*, 71d3-4). Esse deslocamento visa ultrapassar o intento erístico revelado por Mênon (*Men.*, 75c). A pergunta feita a Mênon sobre o παῖς é a pista de entrada para essa problemática: “Ele é grego e fala grego?”<sup>53</sup> (*Men.*, 82b4). Ou seja, a indagação socrática direciona para uma série de saberes que um indivíduo grego portaria<sup>54</sup>, e por outro lado acerca da capacidade linguística dele em compreender e responder aquilo que lhe é perguntado<sup>55</sup>. A esses pré-requisitos soma-se o prazer em buscar (νῦν μὲν γὰρ καὶ ζητήσκειν ἂν ἠδέως οὐκ

---

<sup>51</sup> Sobre esta questão as análises de Canto-Sperber (2003) acerca da questão inicial nos indicam um bom caminho para entender o uso destes termos. Ainda sobre a questão inicial, de acordo com Bluck (2000) avalia o uso do termo διδασκτὸν. A separação entre “coisa que se ensina” e “coisa que pode ser ensinável”, expõe o poder retórico presente já nesta indagação, bem como, a filiação de Mênon à escola sofística.

<sup>52</sup> σὺ δὲ αὐτός, ὦ πρὸς θεῶν, Μένων, τί φης ἀρετὴν εἶναι; ” (*Men.*, 71d3-4).

<sup>53</sup> “Ἕλλην μὲν ἐστὶ καὶ ἐλληνίζει; (*Men.*, 82b4).

<sup>54</sup> Cabendo, portanto, uma avaliação desse rol de saberes e suas implicações para o processo e saída da aporia, *Men.*, 80a),

<sup>55</sup> Isto parece ser reafirmado no passo 85 (*Men.*, 85e).

εἰδώς., *Men.*, 84b9) e abandonar suas certezas (*Men.*, 84a).

O problema exposto ao *παῖς* é o da duplicação do quadrado. A solução do problema remete a uma solução geométrica, a saber, um conhecimento que para um jovem-escravo-acompanhante seria complexo. A propositura socrática da solução para a questão é posta numa conversa em que as bases geométricas serão transformadas em desenhos e perguntas. E é no chão que Sócrates busca a resolução, em um artifício dialético ele leva os olhares para o trivial, para um nível linguístico acessível ao *παῖς*. E num processo dialogal, vai paulatinamente acessando as respostas que permitirão chegar a uma solução para o problema da duplicação do quadrado. Sem abandonar o seu *μαθητής*, o *διδάσκαλος* assinala um outro caminho possível para a solução da aporia lançada por Mênon.

A conversa inicial entre Sócrates e o *παῖς* pauta-se por três indicações bastante interessantes e que nos parecem dar o tom ao processo. a) “Diga-me se conhece...” (*εἰπέ δὴ μοι, ὦ παῖ, γινώσκεις ... Men.*, 82b9, grifo nosso); b). Examina... (*ὥδε δὲ σκόπει. Men.*, 82c7, grifo nosso); c) Calcula e diz... (*λογισάμενος εἰπέ. Men.*, 82d4). Esses momentos parecem demonstrar que as etapas desse processo de *ἀνάμνησις* se darão no campo dialógico e exigirão além de um abandono das crenças anteriores e assunção da aporia, um esforço de encadeamento lógico (*αἰτίας λογισμῶ, Men.*, 98a3). O modo como a *ζήτησις* da solução do problema é apresentado demonstra a necessidade de alteração da condição do *παῖς*, pois será necessário assumir a condição aporética, “agora porém já julga estar em aporia<sup>56</sup>” (*Men.*, 84b1) e dela se beneficiar (*προὔργου γοῦν τι πεποιήκαμεν, Men.*, 84b9, grifo nosso) para que só assim se possa produzir aquilo que se deseja como educando, e de Sócrates como encaminhador, pois lhe exigirá um esforço, “ SO. Isso não é fácil. Entretanto, estou disposto a empenharme, por tua causa<sup>57</sup>” (*Men.*, 82a7-8).

Pode-se inferir que há a aceitação de que o resultado do processo com o escravo é a rememoração daquilo que nele já estava (*Men.*, 85c-d). Essa mudança

---

<sup>56</sup> νῦν δὲ ἡγεῖται ἀπορεῖν ἤδη, (*Men.*, 84b1).

<sup>57</sup> Σωκράτης: ἀλλ’ ἔστι μὲν οὐ ῥάδιον, ὅμως δὲ ἐθέλω προθυμηθῆναι σοῦ ἔνεκα. (*Men.*, 82a7-8).

de estado entre o da ignorância e da emissão de opiniões verdadeiras sobre o problema geométrico, dá-nos pistas que o resultado do processo foi alcançado parcialmente, configurando-se como uma etapa que pode ser continuada. O entrelaçamento de opiniões e hipóteses pode resultar em algo que nos permite gradualmente alcançar diferentes estados de conhecimento, e paulatinamente abandonar a ignorância. “SO. Se, então, tanto durante o tempo em que ele for quanto durante o tempo em que não for um ser humano, deve haver nele opiniões verdadeiras, que, sendo despertadas pelo questionamento, se tomam saberes<sup>58</sup> (*Men.*, 86a5-6)” .

A crítica subjacente aos modelos educacionais, representada pela negação ao posicionamento de Mênon e Ânito, se torna radical ao alinharmos o processo da *ἀνάμνησις* e seu alcance ao projeto político-educacional platônico. Une-se a esse intento a possibilidade de pensar a perspectiva daquele com quem se dialoga, pois percebemos que a imagem do mestre ao ser deslocado<sup>59</sup> pode não apenas nos fazer alterar o sentido deste saber, mas deslocar o próprio saber. Por não ser possível ter posse do saber, esvaziaria o sentido de alguns *σοφισταί* o possuírem, e permitiria que aqueles que tiverem a *τέχνη* filosófica possam trabalhar juntos (*συνεργεῖν*) com os *μαθηταί* para o alcance do saber. Ao deslocarmos a posição do mestre, desloca-se também a imagem do *μαθητής*, de quem é exigida uma postura ativa ao invés da passividade. Assume-se a necessidade de deslocar imagem do mestre (*Men.*, 71d-e) que era propagada pelos sofistas como elemento central no processo de ensino. Assim, observamos que a perspectiva do *παῖς* esclarece essa relação entre quem pergunta e quem responde. Deste modo, esse tipo tão comum na literatura grega do período platônico, a saber, o tipo-escravo, exerce uma importante posição no deslocamento dos papéis.

---

<sup>58</sup> Σωκράτης: εἰ οὖν ὄν τ' ἄν ἦ χρόνον καὶ ὄν ἄν μὴ ἦ ἄνθρωπος, ἐνέσονται αὐτῷ ἀληθεῖς δόξαι, αἱ ἐρωτήσῃ ἐπεγερθεῖσαι **ἐπιστήμαι** γίνονται, (*Men.*, 86a5-6, grifo nosso). Optamos por adaptar esse trecho da tradução da professora Maura Iglésias, ao invés de adotarmos o termo ciência como ela faz, adotaremos saber. Entendemos que desse modo o contexto da discussão presente no *Mênon* se aclare mais.

<sup>59</sup> Refere-se a diferença entre a μάθησις filosófica e o διδάσκειν advindo da sofística ou do modelo geracional proposto por Ânito.



## 2.2 RIR PRA NÃO CHORAR: COMÉDIA E FILOSOFIA

A nossa educação é herdeira e solidária das transformações que a Grécia experimentou, principalmente nos séculos V e IV a.C.. Sobre a relação entre poesia, *παιδεία* e filosofia podemos encontrar diversas fontes. Inúmeros autores se debruçaram sobre estas questões e tentam compreender de que modo o legado grego fora constituído. Compreendemos a perspectiva continuadora da tradição literária grega epopeia/tragédia/comédia como fundamental para a crítica direcionada a esses gêneros. Consoante as análises de Marrou (1973) e Jaeger (1995), Campos (2011) sobre Platão e Aristófanes, oferece uma síntese simples e clara da relação entre a educação e a poesia no século V a.C..

A análise de Cassertano (2016) nos adverte que não podemos esperar de Platão uma coerência lógica do Fédon, e nesse sentido parece apontar que a estrutura dramática e sua composição estabeleceriam um papel mais relevante do que propriamente a construção lógica.

Portanto, não podemos procurar no discurso platônico deste diálogo a coerência da lógica pura: o fim do diálogo, como se disse, é fundamentalmente ético, e reafirma-se na conclusão deste bloco dramático, em 84a2-b7: a alma do filósofo pensaria deste modo e, seguindo o raciocínio, agiria de consequência. Para chegar a esta conclusão, o mito, as metáforas, a imaginação “popular” misturam-se intimamente com o discurso filosófico. (CASERTANO, 2016, p. 147).

Avaliamos que essa tese se coaduna com a ideia de que o processo parece ser tão importante como o fim a que se chega, e dessa forma, a captação daqueles que leem (ou veem) tais representações dialogadas é de fundamental importância.

A problemática do *τρόπος* de aquisição da virtude é um tema dos mais comuns da sociedade ateniense do período em que o *Ménon* teria sido escrito. Uma passagem relevante para compreendermos o impacto que tal questão tem na sociedade políade, é a ressalva apresentada por Ésquilo acerca da relação entre a *παιδεία* e a *φύσις*.

Hécuba (em peça homônima) recebe a notícia da morte de Polixena e apesar da dor da perda e da perplexidade diante da sua condição como mãe e rainha derrotada, acentua o caráter de sua filha.

O relato de Taltíbio expressa uma admiração profunda dos vencedores em relação à coragem, “o povo aplaudiu e o rei Agamémnon disse ao jovem para soltarem a donzela<sup>60</sup>” (Ἐκάβη, vv., 552-553); decência, “ela, no entanto, mesmo ao morrer, teve a extrema preocupação de tombar de forma decente, ocultando aquilo que deve ser ocultado aos olhos dos varões”<sup>61</sup> (Ἐκάβη, vv., 569-570); serenidade e coragem, “dobrando um joelho sobre a terra, pronunciou estas palavras de suprema coragem: <Eis aqui meu peito, ó jovem. Se desejas feri-lo, fere-o, mas se é junto ao pescoço que deseja azê-lo, aqui tens a minha garganta preparada<sup>62</sup>” (Ἐκάβη, vv., 560-565), de uma princesa cativa que aceita o sacrifício político-religioso que lhe cabe. A condição de Hécuba na visão de Taltíbio é vista também como a de uma mãe afortunada, pois mesmo diante das maiores desgraças poderá se orgulhar da nobreza de sua filha, o que lhe pouparia do sofrimento desmedido, “o relato da nobreza do teu gesto poupou-me o excesso de dor” (Ἐκάβη, vv., 590-591).<sup>63</sup> A cena trágica serve como elemento motivador para a reflexão sobre a natureza da virtude. A aparente “inutilidade” dessa questão atingindo seu espírito a faz pôr em cena a temática sofística que envolve o primeiro e o quarto elemento envolvidos na questão que abre o *Mênôn*. A observação feita por Hécuba sobre Polixena envolve o bom aprender<sup>64</sup> (εὖ μάθη), a instrução (δίδαξις) e a aquisição natural da virtude (φύσις). O paralelismo entre a cena que abre o segundo episódio da tragédia (Ἐκάβη, vv., 517-603) e o prólogo do *Mênôn* ,

---

<sup>60</sup> λαοὶ δ' ἐπερρόθησαν, Ἀγαμέμνων τ' ἄναξ εἶπεν μεθεῖναι παρθένον νεανίας. (Ἐκάβη, vv., 552-553)

<sup>61</sup> ἢ δὲ καὶ θνήσκουσ' ὄμως πολλὴν πρόνοιαν εἶχεν εὐσχήμων πεσεῖν, κρύπτουσ' ἃ κρύπτειν ὄμματ' ἄρσένων χρεών. (Ἐκάβη, vv., 569-570)

<sup>62</sup> Ἴδού, τόδ', εἰ μὲν στέρνων, ὦ νεανία, παίειν προθυμῆ, παῖσον, εἰ δ' ὑπ' αὐχένα χρήξεις, πάρεστι λαιμὸς εὐτρεπῆς ὄδε. (Ἐκάβη, vv., 560-565)

<sup>63</sup> τὸ δ' αὖ λίαν παρεῖλες ἀγγελθεῖσά μοι γενναῖος. (Ἐκάβη, vv., 590-591).

<sup>64</sup>Cf.: Men., 84b s.s.

expressam o quanto esta temática era de conhecimento público e servia de mote para relacionar o que era representado (portanto aparente) e o que era vivido pelos cidadãos. A cena espelha o que se vive, a integração entre os temas políticos, educacionais e epistemológicos servem como uma abertura de caminho que se trilha pode atingir em cheio a *ψυχή*.

Platão em seus diálogos consegue fazer o que as outras expressões artísticas não conseguiram: tratar em suas obras de arte da Filosofia. A obra platônica deve ser entendida, segundo pensamos, como uma expressão artística que se encontra entremeada por diversos outros gêneros e dialoga com eles. A avaliação da arte pela arte não seria um tema novo no seio de uma Atenas em crise. A comédia de Aristófanes já trazia uma crítica literária bem estruturada e exposta em peças como *Rãs*. O passo dado por Platão, em relação à crítica do seu tempo, é inserir no processo de construção dialogada a colocação de problemas eminentemente filosóficos. Utilizando dos mesmos elementos que são comuns à crítica estabelecida por Aristófanes em *Nuvens*, adotando tipos que são presentes nas comédias, mas sobretudo o eixo de seu *ἔργον* visa dinamizar o processo de apreensão do saber de modo que aqueles que lessem suas obras pudessem empreender uma busca pelo conhecimento e não apenas recebê-lo de uma forma passiva.

### 2.3 O *MÊNON* DIALOGA COM A COMÉDIA

As composições dos textos platônicos dão conta da pervivência<sup>65</sup> de elementos comuns à Comédia. Podemos observar que a linguagem e o cotidiano dos homens

---

<sup>65</sup> Em um artigo sobre a utilização por Haroldo de Campos do termo pervivência, Peterle (2013) sintetiza a noção que entendemos ser coerente com a aplicação que fazemos em nossa tese: “o termo ‘pervivência’ talvez tenha outros sentidos, mas adotamo-lo por ser

comuns atenienses ganham espaço no espaço cênico e da construção dos problemas filosóficos. A banalidade de um caminhar para o Pireu (Rep. 1.327a), da conversa de pais no ginásio como no *Laques*<sup>66</sup>, o bater à porta na casa de Cálicles ou banquetear na casa de um amigo como no *Banquete*, são elementos importantes na composição do drama filosófico. Munido da linguagem que era comum a um escravo, vemos no *Mênnon* constituída a possibilidade de prosseguimento da busca pela definição da virtude. Do mesmo modo que um cidadão que é avesso às inovações retóricas, como Ânito, pode conversar com Sócrates. Platão usa do mesmo artifício que se encontra na comédia de Aristófanos, mescla a linguagem comum ao povo (*θεατήρ*) a um linguajar técnico. A utilização de personagens históricos é algo solidário entre o comediógrafo e o filósofo. Em diversas obras podemos observar o uso de personagens com a finalidade de estabelecimento de uma crítica. O tom caricatural de algum desses personagens demonstra o interesse de ambos autores em demonstrar a inconsistência das ideias ou ações desses indivíduos na sociedade.

Alguns elementos nos chamam a atenção no prólogo do *Mênnon* (*Men.*, 70a-71d) de modo a atentarmos para a proximidade com a comédia. É a partir desses elementos que avaliamos que a ligação entre os temas e problemas que são expressos nas comédias, mais especificamente, as que tratam da *παιδεία* grega, apontam para a pervivência da crítica que será incorporada na filosofia platônica. A inserção desses elementos que para nós estão temporalmente apartados, parece complexa, para o espectador/leitor dos diálogos na época em que foram escritos expressam uma familiaridade que pouparia digressões acerca do tema, ou ainda maiores explicações. Nesse sentido, percebemos que a parte inicial do *Mênnon* traz algumas pistas que unidas ao tema central aprofundam essa filiação entre a crítica à *παιδεία* estabelecida por Platão e pela comédia.

Nas Comédias, um monólogo ou diálogos introdutórios permitiam aos *θεαταί* compreender qual o percurso a ser tomado, e tinham uma função determinante para

---

um termo que carrega o sentido de continuidade relacionada ao produto artístico e filosófico. Em latim, *pervivere*, verbo intransitivo, significa continuar a viver, viver por meio de ou através de. Uma vivência que continua independentemente do tempo, ela *pervive*. ”

<sup>66</sup> Cf. La., 178a e s.s.

que o público fosse informado acerca do tema e do percurso, como em *Rãs*, no diálogo entre Xântias e Dioniso (Ra., vv.1-10). Sabemos qual o destino e o propósito da *κατάβασις*, o deus pretende salvar a cidade resgatando um poeta trágico que sirva como paradigma educacional, *παιδεία* e política não se dissociam da crítica estabelecida pela comédia e atinge não só a literatura, mas também a retórica e as inovações trazidas pelos sofistas.

No *Mênnon* temos uma pergunta inicial (*Men.*, 70a) que aponta para modos de aquisição da virtude como hipóteses a serem investigadas. Não somos colocados diante de um percurso físico, mas diante de possibilidades investigativas. O caminho que é proposto por *Mênnon* é discursivo, e o desvio que é proposto por Sócrates (*Men.*, 71d-e) por sua vez, distância das expectativas do aprendiz da sofística pois visa a unidade (*εἶδος*, *Men.*, 72c7) como fim. Essa guinada filosófica é que dá início ao percurso investigativo (*Men.*, 71d) e tem como barreira, depois de infrutíferas tentativas de *Mênnon* em definir a virtude, a ausência de passagem (*Men.*, 80a), a *ἀπορία*. A assunção da *ἀπορία* encerra o *agôn* com a aparente derrota do jovem sofista numa similaridade entre as duas formas literárias. “E, como parece ser norma na comédia, o primeiro interveniente no *agôn* é o derrotado final” (Silva, 200, p. 35).

Tecnicamente no prólogo das comédias alguns gracejos eram inseridos com o intento de permitir aos espectadores se ajustarem na plateia, se inteirar da temática abordada e rir da condição dos personagens, “limpar o terreno”. Nesse sentido, o recurso presente no prólogo do *Mênnon* quando Sócrates faz um trocadilho com o próprio nome de *Mênnon*, “*Σωκράτης: οὐ πάνυ εἰμι μνήμων, ὦ Μένων*” (*Men.*, 71c, grifo nosso) no vocativo e o adjetivo referente à memória (*μνήμων* – adjetivo no nominativo) tal imagem refere a escassez de sabedoria (*Men.*, 70e-71a). Em um jogo de palavras entre o seu interlocutor e o papel da memória, somos levados a observar quais elementos pautarão tal discussão, entre eles se evidencia a memória ou falta dela.

Sem narrativa inicial somos levados diretamente para uma questão complexa e amplamente conhecida, e com a ironia Sócrates preenche o espaço que seria de uma narrativa que situaria os espectadores no ponto da conversa, como no Simpósio (*Smp.*, 172a e s.s.). É a origem de *Mênnon* e sua relação com Górgias que ocupa a

abertura do diálogo, e à imagem conhecida tanto nas comédias como nos diálogos, do *Estrangeiro* é atrelado o riso: “Pelo menos, se te dispões a, dessa maneira, interrogar os que aqui estão, nenhum<há> que não vai rir e dizer: *Oh estrangeiro, corro o risco de que penses que sou um bem-aventurado*” (*Men.*, 71a2-4).

Na mais célebre das comédias sobre educação que chegou até nós, *Nuvens*, o tema hípico inicia a problemática. Fidípides e Estrepsíades discutem por causa dos cavalos. Essa questão seria um tema bastante comum entre a juventude ateniense, o gosto e o trato com cavalos representa a nobreza, uma das possíveis traduções para o termo *ἀρετή*. A ambiguidade entre a nobreza e a virtude encerradas no termo *ἀρετή* causa uma *aparente* confusão e incompreensão da parte de Mênon no tocante ao sentido empregado por Sócrates. A riqueza e a arte equestre eram elementos componentes da fama (*δόξα*) dos Tessálios (*Men.*, 70a6) até o contato com Górgias, que insere novos valores naquela sociedade. Vemos nessa referência uma chave para os espectadores que conheciam os temas que faziam parte das peças que criticavam a educação, mais precisamente no que diz respeito a *Nuvens*, esses dois elementos são introdutórios, a saber, a temática hípica e a riqueza (no caso de Estrepsíades, as dívidas). É para obter riqueza que Estrepsíades desperta Fidípides do seu sonho equestre, e é encaminhando-o para junto do sofista, Sócrates, que ele pretende sanar seus problemas e “educar” seu filho. Mas nos dois casos o desvio torna-se mais importante. Na comédia Estrepsíades vai ao *Pensatório* primeiro, mas não logra êxito em sua educação e mesmo seu filho recebendo a educação desejada que lhe coube foi o revés. Com Mênon é o desvio que possibilita ser educado também mas parece que a fortuna estava a seu lado, pois poderá expectar o processo da *ἀνάμνησις* com o escravo e investigar junto a Sócrates o que é a virtude (*Men.*, 88d3).

A Comédia antiga se consolidando como problematizadora de questões referentes ao homem comum, às problemáticas cotidianas e às vezes ocasionadas pela guerra, além dos ataques a figuras políticas. O desenvolvimento cômico é solidário aos problemas filosóficos, mesmo Aristófanes questionando a nova *παιδεία* em suas composições. Observando as análises que Silva (2007) faz sobre Aristófanes, podemos perceber a crítica à retórica, e principalmente aos Sofistas, sobretudo a partir de dois elementos principais: 1. A crítica ao pormenor e interpretação textual; 2. Uma formulação dos fundamentos de uma teoria da arte.

Nesse sentido podemos observar que ao fazer a crítica literária, Aristófanes busca distanciar-se da sofística. A generalização de sua crítica apresenta um retrato uniforme dentro de uma concepção que parte da visão que o senso comum teria acerca da imagem dos sofistas, uniformizando o ataque, de modo a apresentar essa corrente de pensamento com um todo em que os diversos pensadores, e suas correntes de análise, fossem tomadas como um corpo delineado. Figuras como Górgias, Protágoras, Pródico e até mesmo Sócrates seriam tomados como representantes de uma espécie de ameaça vivaz que percorria Atenas e assolaria as bases da *παιδεία*, já tão desgastadas por tudo o que ocorria no período de sua produção.

Atento a seu tempo, Aristófanes escolhe de modo muito meticuloso a retórica sofística como uma espécie de inimigo a embater, e como terreno o espaço público. O *ἄγών* entre o comediógrafo e os pensadores se dá em diversas frentes, ou melhor dizendo em diversos momentos de sua produção, fazendo da crítica literária uma ferramenta para a problematização da sociedade. A inovação proposta pela oratória sofística e suas implicações em diversos ramos da sociedade tem eco na expressão cômica que é levada ao teatro, os espectadores vão sendo expostos à diversos problemas que teriam como causa esse modo de substituição de valores ocasionados em grande parte pelos efeitos que esse saber (a sofística) traria. Do *oikos* à *ágora* não há espaços onde não se possa sentir o impacto fulminante dessas vespas que zunem e picam. Elevados a esse patamar podemos perceber que aos sofistas são dadas diversas pechas (como em *Cavaleiros*, *Nuvens*, *Vespas*, *As Mulheres no Parlamento*, *Rãs*) pois nos tribunais, na assembleia, e no teatro e na educação o impacto lancinante dessas novas *τέχναι* é sentido.

Sobre a relação entre a poesia e a filosofia, Jaeger (1998) analisa que Platão foi o primeiro a exprimi-lo quando no final do Banquete faz Sócrates dizer que o verdadeiro poeta deve ser ao mesmo tempo trágico e cômico (Smp., 223d). A exigência que o próprio Platão satisfaz ao escrever um *Fédon* ou *Banquete*. Tudo na cultura ática está disposto para sua realização, não só no teatro representava a tragédia frente a comédia, mas também ensinava pela boca de Sócrates que a vida humana tem que ser encarada ao mesmo tempo como tragédia e comédia. Jaeger (1998) ainda adverte que o espírito moderno quando olha para a comédia o vê apenas

com o seu traço bufônico sem perceber o encanto que a comédia aristofânica tem. É preciso livrar-se, portanto de um preconceito contra a comédia, para a partir de aí ter a compreensão da sua potencialidade. A elevação cultural que a comédia aristofânica traz enobrece as forças dionisiacas originais

A intertextualidade entre a tragédia e a comédia pode servir para pensarmos a perspectiva aporética do final do *Mênnon*. Mesmo com a questão sobre o que é a virtude não resolvida, a ensinabilidade parece ganhar um outro viés que se coaduna com a tarefa deixada ao hóspede de Ânito, uma tarefa que sendo técnica, inverteria a perspectiva entre *διδάσκαλος* e *μαθητής*. O tom apologético do *Mênnon* pode ser observado como um dos sinais que há uma aproximação entre a filosofia socrática e a comédia de Aristófanes. A escolha de Ânito<sup>67</sup> como um antagonista é um sinal que a perspectiva apologética se une à crítica política, consequentemente associando temas que eram comuns na comédia.

Em certa medida os diálogos platônicos podem ser entendidos como expressões dramáticas, como peças a serem lidas e/ou encenadas. Não podemos perder de vista o modo que Platão escolheu para expressar a sua filosofia, a saber, em quase sua totalidade como diálogos, como conversas em que indivíduos através do seus *lógos* se expressam e se relacionam. A sequência de apresentação, a composição, e as atividades dos personagens têm relevância na trama filosófica. Um personagem pode se situar de uma determinada maneira e por fim apresentar uma opinião distinta em outra cena.

As entradas e saídas das personagens para Brague (1978) dão conta da peculiaridade deste diálogo. Ânito aparece em cena, como alguém que lá já estava a

---

<sup>67</sup> O substrato da participação de Ânito é a ridicularização desse personagem. A sua saída é digna de riso, ele deixa a cena por não suportar o elenchos socrático, abandona os hóspedes e ainda o amaldiçoa. “AN. Sócrates, parece-me que levemente falas mal das pessoas. Em realidade, eu te aconselharia, se te dispões a dar-me ouvidos, que tenhas cuidado. Pois talvez em qualquer outra cidade também é mais fácil fazer mal aos homens do que bem, mas nesta aqui, decididamente <é assim>. E creio que tu mesmo também <o> sabes.” (94e3-95a1) (“Ἄνιτος: ὦ Σώκρατες, ῥαδίως μοι δοκεῖς κακῶς λέγειν ἀνθρώπους. ἐγὼ μὲν οὖν ἂν σοι συμβουλεύσαιμι, εἰ ἐθέλεις ἐμοὶ πείθεσθαι, εὐλαβεῖσθαι: ὡς ἴσως μὲν καὶ ἐν ἄλλῃ πόλει ῥᾶόν ἐστιν κακῶς ποιεῖν ἀνθρώπους ἢ εἴ, ἐν τῇδε δὲ καὶ πάνυ: οἴμαι δὲ σὲ καὶ αὐτὸν εἰδέναι.(94e3-95a1)).



ouvir, mas sua saída é abrupta e não sabemos ao certo para onde ele vai. De mesmo modo o pais entra em cena, mas sua saída é de por oposição mais positiva. Se Ânito desaparece para não dialogar, a função do *παῖς* é cumprida, a mostraçãõ do processo é exitosa e lhe causa prazer (*Men.*, 84b). O *ἔλεγχος* é o motivo principal da diferença entre aparição e sumiço dessas duas personagens. Por um lado, o *παῖς* é preparado para ir além, e, se o processo fosse continuado, alcançar outros patamares epistêmicos, por outro lado a *ἀτεχνία* de Ânito é o limitante na sua relação com Sócrates, “Mas agora, é hora para mim de ir a outra parte; tu, porém, destas coisas e que estás persuadido, persuade também este teu anfitrião, Ânito, para que fique mais calmo. Pois, se o persuadires, terás prestado um serviço também aos atenienses.”

Em sua análise sobre o Mênon, Brague (1978) ainda observa que outro aspecto relevante é o modo de tratar a questão do retorno às origens. Sócrates vai do que há de mais atual no ensinamento, que é proposto pelo sofista e propõe um retorno aos poetas como forma de superação daquilo que Mênon tem como certeza. Ele apresenta uma espécie de reprise da história da *παιδεία* grega. Para Brague (1978, p. 221) “os dois personagens de Ânito e do escravo correspondem a tipos cômicos clássicos”

A análise da composição dramática dos personagens no *Mênon*, insere-se no sentido de perceber as nuances que cada um representa em cada cena, e como essa participação se relacionará com a economia do diálogo. O *λόγος διαλέτικος* é coerente com a sua forma de construção e é somente a partir daí que acreditamos ser possível de forma vivaz captar as noções trabalhadas e compor uma análise que dê conta de questões em um universo tão complexo como os seus diálogos.

Ao tentar ultrapassar a limitação que a *ἀπορία* impõe é necessário trazer à cena novas máscaras, inserir novos personagens. Estes novos elementos na cena dialógica trazem uma dinamicidade perante a estática da falta de caminho (*Men.*, 80a). Esse jogo entre o aparente e aquilo que é, tem um papel fundamental na construção de um caminho possível para o prosseguimento da busca. A tessitura dos argumentos expostos por Platão é recheada por uma profusão de imagens que se relacionam e descortinam o núcleo de sua crítica (*Men.*, 80a-82b).

A cena que ocorre entre Mênon, Sócrates e o jovem escravo poderia ser

realizada em dois planos cênicos. Nos dois lados do palco o movimento do mestre de um lado para o outro indicaria onde estava a ação, como se trouxesse à luz aquilo que se deseja transmitir como mensagem. Essa composição permitiria ao espectador perceber entre: 1) As ações com o *παῖς*, o *ἔλεγχος*, ou seja, a solução do problema da duplicação do quadrado, expondo a escolha feita por aqueles que buscam (*Men.*, 82d-83e), a sua dificuldade de realização “<Estás te dando conta> de que no início não sabia qual era a linha da superfície de oito pés, como tampouco agora ainda sabe”<sup>68</sup>. (*Men.*, 84a3-4), a entrada e saída da *ἀπορία*, o prazer no processo de busca, “Pois agora, ciente de que não sabe, terá, quem sabe, prazer em, de fato, procurar, ao passo que, antes, era facilmente que acreditava”<sup>69</sup> (*Men.*, 84b8-10); 2) A conversa com Mênon, seção meta-elêntica em que a avaliação do processo em curso com o *παῖς* pode ser observado e avaliado, ou seja, o esforço e a natureza do trabalho do ensinante (*Men.*, 84c-d), o conjunto do trabalho (*Men.*, 85d-86c), além da emergência das opiniões verdadeiras (*Men.*, 85c7).

Do ponto de vista metodológico, acatar a perspectiva dramática como caminho de interpretação implica aceitar que Platão tinha completo domínio de uma série de *τέχναι* que lhe permitiriam transitar da tragédia à comédia, relacionar-se com a poesia lírica e ainda com os escritos de Homero, “tal como disse Homero ser Tirésias entre os mortos<sup>70</sup>” (*Men.*, 100a3), Píndaro, “<como> diz Píndaro<sup>71</sup>” (*Men.*, 81b-c), “Teógnis, mas, também o poeta Teógnis, sabes que diz as mesmas coisas?<sup>72</sup>” (*Men.*, 95d-96a), entre outros. Voltar os olhos para um “Platão” que concebendo os outros saberes, dialoga e interpreta-os a fim de compor sua filosofia, é a forma que entendemos ser mais coerente com a dialética, pois os seus diálogos entrelaçavam os diversos

---

<sup>68</sup> ὅτι τὸ μὲν πρῶτον ἦδει μὲν οὐ, ἥτις ἐστὶν ἡ τοῦ ὀκτώποδος χωρίου γραμμὴ (*Men.*, 84a3-4)

<sup>69</sup> νῦν μὲν γὰρ καὶ ζητήσειεν ἂν ἠδέως οὐκ εἰδῶς, (*Men.*, 84b8-10)

<sup>70</sup> σχεδὸν ἂν τι οὗτος λέγοιτο τοιοῦτος ἐν τοῖς ζῶσιν οἷον ἔφη Ὀμηρος ἐν τοῖς τεθνεῶσιν τὸν Τειρεσίαν εἶναι, (*Men.*, 100a3).

<sup>71</sup> λέγει δὲ καὶ Πίνδαρος (*Men.*, 81b-c).

<sup>72</sup> ἀλλὰ καὶ Θεόγνιν τὸν ποιητὴν οἶσθ' ὅτι ταῦτα ταῦτα λέγει; (*Men.*, 95d-96a).

saberes e desse modo a tessitura dos argumentos filosóficos torna-se vivaz e acessível.

Durante o processo da *ἀνάμνησις* afloram elementos da dramaticidade comum em diversos diálogos platônicos. Podemos perceber que somos colocados diante do protagonista Sócrates que divide o plano cênico entre o escravo que aprende de um lado e de Mênon que impõe a impossibilidade de conhecer como limite. E é dialogando que a investigação prosseguirá.

A pergunta: “ele é grego, fala grego” (*Men.*, 82b) traz à cena um personagem que estava até então silenciado pela sua condição de *παῖς*, mas que agora passa a atuar permitindo a continuidade da busca pelo conhecimento. Essa pergunta revela uma exigência comunicativa e cognitiva, mas aponta também para elementos que são culturalmente comuns e aflora o interesse platônico com a potencialidade do *λόγος* do *παῖς* abrindo diversas possibilidades. A capacidade comunicativa de um jovem-escravo é essencial para que o diálogo entre o *διδάσκαλος* e o *μαθητής* ocorra, nesse sentido o poder narcótico da *τέχνη* filosófica que “silencia” Mênon será utilizada na *psicagogia* com o *παῖς*. Se a tensão entre Sócrates e Mênon caracteriza grande parte do diálogo, a relação entre o *διδάσκαλος* ateniense e o *παῖς* apresenta-se sobre outra perspectiva, mais suave e mais dialética.

O Aristófanes do *Banquete* é a representação da sua comédia. Não cabe ao comediógrafo, da obra platônica, a zombaria. Mesmo utilizando de elementos característicos da sua comédia, como o recurso mitológico e a tematização do retorno ao passado entre outros, ele expressa o Eros como um desejo de unificação e restituição. Essa expressão filosófica do pensamento aristofânico resguarda elementos que não tratamos nesta tese, mas aponta para assunção da necessidade da relação dialógica entre o pensamento platônico e do comediógrafo.

No final do *Banquete* quando as três artes estão relacionadas, a comédia, a tragédia e a filosofia, temos uma imagem que condiz com aquilo que acreditamos ser uma das propostas mais condizente com o que buscamos explicitar em nossa tese. A saber, Platão propõe um diálogo entre a filosofia e a Comédia. Compreender a unidade que há nas diferenças entre os gêneros literários e colocar-se “a caminho”, é uma proposta coerente para a interpretação do *Mênon*. “Forçados a isso e sem o

seguir com muito rigor eles cochilavam, e primeiro adormeceu Aristófanes e, quando já se fazia dia, Agatão. Sócrates então, depois de acomodá-los ao leito, levantou-se e partiu; (Smp., 223d6-8)”. Sem problematizarmos a questão da resistência (καρτερία) socrática, gostaríamos apenas de sublinhar a ligação entre os três gêneros.

Platão parece explicitar a necessidade de diálogo entre eles. Cabe a ressalva que na construção filosófica do Banquete, a comédia dorme primeiro (πρότερον). O sono aristofânico não é igual ao dos outros convivas, que cederam ao vinho e não suportaram os últimos momentos de diálogo. O mistério desses instantes finais da conversa, quase privado, dos três gêneros, se dá porque a tese socrática da unidade intrínseca entre a tragédia e a comédia parece ser a mensagem a ser legada. Mas, além disso, “Aristodemo pouco se lembrava do que diziam, pois não tinha seguido a conversa de início e, além disso estava ensonado” (Smp., 223d1-2).

No *Laques* Platão apresenta, assim como os pares cômicos, dois estrategos que discutem acerca da educação com dois paradigmas de uma educação não exitosa, Lisímaco e Melésias. O par pai e filho que é diversamente tratado por Aristófanes em comédias como *Nuvens*, *Cavaleiros*, *As Vespas*, *O Dinheiro* entre outras, é tomado sobre uma outra perspectiva no *Laques*, ou se preferirmos duplicado. A cena inicial do diálogo tem a presença de dois filhos e quatro pais (Lisímaco pai de Aristídes, Melésias pai de Aristides, *Laques* e Nícias. Os filhos desses dois não são nominados), mas há a referência aos avôs que servem como pano de fundo para a preocupação dos pais com a educação dos filhos. Os avôs que dão aos netos os seus servem como paradigmas de uma má educação tanto no *Laques* como no *Mênon*, mesmo sendo reconhecidos como *καλοὶ κάγαθοί*. Essas personagens, do modo como são apresentados demonstram a preocupação platônica em relacionar na discussão *παιδεία*, virtude e política. A assunção de Sócrates como paradigma de educador por parte de *Laques* à Nícias demonstra que os erros cometidos por Tucídides e Aristides necessitam de correção, e isso implica numa transformação também da pólis. Nesse sentido é que Oliveira (1987), consoante Szlezák (1985), observa que a advertência de *Laques* se liga à *República*:

*Laques*: Seja como for, aqui ao Lisímaco e ao Melésias eu vou dar um conselho: no que diz respeito à educação dos jovens, mandem-nos passear, a ti e a mim e, como dizia no começo, não deixem aqui o

Sócrates ir-se embora. Se eu tivesse filhos nessa idade, era exactamente isso o que eu faria. (La., 200c)

Platão também faz da figura de Nícias um personagem com relevância no *Laques*. Nesse diálogo são investigados temas que têm relação direta com o *Mênnon* e, por conseguinte com a nossa tese, a saber: virtude (*ἀρετή*) entendendo-se no *Laques* que a coragem (*ἀνδρεία*) é tomada como uma parte da virtude, *παιδεία* e política.

Sócrates propõe primeiramente buscar saber o que é a virtude (*τὸ εἰδέναι ὅτι ποτ' ἔστιν ἀρετή;*), do mesmo modo que no *Mênnon* (*Men.71d5*). Metodologicamente os dois diálogos diferenciam-se no que diz respeito à busca da virtude. No *Laques* Sócrates orienta que essa busca ocorra por partes (La., 190d11) e deixar para um outro momento a “busca pela totalidade da virtude” (La., 190c9), que ocorrerá no *Mênnon*. A mudança proposta é de que se opte pela coragem, entendendo que da multiplicidade das partes componentes da virtude, essa investigação será mais fácil (*ῥάων ἢ σκέψις ἔσται.*) (La., 190d1). Além disso a opinião de muitos é de que há uma relação entre a coragem e o ensino das armas (*ὄπλοις μάθησις*), e desse modo a questão então é alternada para “o que é a coragem?” (La., 190e4). Essa mudança, da unidade da virtude para a parte (coragem), encaminha a investigação para aquilo que é conhecido da maioria, e “faz a ponte com a questão da possibilidade de ensinar a virtude (política)” (OLIVEIRA,1987, p.90). É a partir desta peculiar indicação que passamos a verificar a relação estabelecida em *As Mulheres no Parlamento* entre o demagogo e uma outra forma de fazer política. Essa perspectiva é similar a que podemos extrair do diálogo entre Ânito e Sócrates (*Men.*, 90a-95b), e nesse sentido o combate àqueles que usurpam a cidade é feito no campo discursivo. Mesmo não havendo um *ἀγών* entre Praxágora e Éveon, como há entre Sócrates e Ânito, podemos notar que o discurso que sai vitorioso é aquele que busca a partir das aparências destacar aquilo que é mais útil para a *πόλις*. Nos dois casos, a utilidade dos homens bons para a cidade é reconhecida, em contrariedade ao modelo que o demagogo representa.

Intelectualidade e esperteza são elementos que vão traçar o caminho para os rumos da cidade. Em *As Mulheres no Parlamento*, a *πόλις* se encontra em *aporia* e, para que possa prosseguir, a solução é lançar mão de uma personagem que

retomando o passado, abra portas que possibilitem prosseguir para além do beco sem saída. Assim como no *Mênnon*, em que Sócrates diante do beco sem saída (ἀπορία) escolhe um escravo para unir esperteza e as artimanhas desse tipo à sua intelectualidade e assim transformar a ἀπορία em εὐπορία. Aristófanes leva à cena uma personagem que apresenta um caminho para que a cidade possa “caminhar junto”. Esse caminho é prazeroso à medida que a todos será facultado gozar do bem comum e daquilo que é coletivo. Se no *Mênnon* temos uma proposta que universaliza a possibilidade da busca pelo saber, em *As Mulheres no Parlamento*, a heroína torna comunitários os bens públicos, a propriedade privada, além de homens e mulheres (Ec., vv. 674 e ss.).

Praxágora em *As Mulheres no Parlamento* e Sócrates no *Mênnon* buscam a superação da ἀπορία, seja ela política ou epistemológica. Contudo os caminhos mesmo instanciados no campo discursivo seguem por vias diferenciadas. A heroína cômica escolhe a via da τέχνη retórica como forma de vencer na assembleia e fazer valer o plano feminino de reforma do poder. Sócrates no *Mênnon* através da dialética visa superar os elementos que poderiam limitar a busca pelo saber. A líder feminina com sua estratégia obtém o sucesso, tendo em vista que a oradora é aclamada pelos sapateiros e demais, só sofrendo a oposição murmurante dos camponeses “Armou-se uma barrafunda dos demónios, com a malta dos sapateiros a gritar: Bravo! Bravo!” (Ec., vv. 431-432). Seus argumentos aliados às τέχναι retóricas permitem um outro percurso para a pólis e destrona os demagogos e usurpadores.

O pragmatismo de Praxágora faz com que ela inverta toda a ordem, a saber, aprende do οἶκος as τέχναι que serão utilizadas no καιρός. Mas diferente da maioria dos jovens atenienses, ela não dispunha do recurso financeiro. No *Mênnon* percebemos um movimento análogo no que se refere à crítica ao modelo educacional estabelecido. O jovem hóspede do grande rei, Mênnon, pela sua condição econômica, pôde obter a melhor educação que a πόλις poderia oferecer. Tendo recebido do próprio Górgias as τέχναι retóricas (*Men.* 95c) que fariam dele apto a proferir belos e numerosos discursos para muita gente (*Men.* 80b2-4), seria ele um desses tantos que ocupam os lugares na ágora e de lá direcionam os rumos da cidade. Contudo no diálogo socrático o jovem sofista Mênnon vai se deparar com um problema que até então não havia enfrentado, a saber, a ἀπορία.

O *ἐλεγχος* socrático posto na cena do diálogo esvazia toda a sua formação e, diante deste beco sem saída é preciso que ocorra um deslocamento. Aristófanes, em *As Mulheres no Parlamento*, coloca a cidade toda em *ἀπορία*, não há mais para onde ir. O deslocamento em ambos os casos incide sobre o mesmo pressuposto, a educação. Se no *Mênon* Platão propõe que a mudança ocorra no campo epistemológico, na comédia o campo é político. Contudo em ambos os casos indivíduos que não teriam acesso aos processos formativos experimentaram modelos diferenciados daqueles que os sofistas apresentavam.

No *Mênon* é através do processo da *ἀνάμνησις* que é mostrada a possibilidade de obtenção do conhecimento sem a transmissão como seria proposto pelos sofistas. Por sua vez na comédia, é a partir do seu *οἶκος* que a heroína, por ouvir, aprende. Como centramos esforços em nossa tese em observar o deslocamento do ensinante e ensinado, ressaltamos que há um ponto de distinção entre *As Mulheres no Parlamento* e o *Mênon*, no que diz respeito a relação desses dois elementos do processo do conhecimento. Se no diálogo Platão demonstra uma preocupação em salvaguardar o papel do mestre, na comédia a heroína não teve mestres, pelo menos diretamente. Praxágora obtém o conhecimento de forma prática, pelos sentidos. É o ouvir atentamente que faz dela uma *δεξιὰ*. Acreditamos que o desencanto de Aristófanes com o fenômeno escolar seja um indício para que não tenhamos nenhuma referência aos *διδάσκαλοι*.

A cura da visão de Pluto, em *O Dinheiro*, é revestida de uma esperança econômica que visa reestabelecer a ordem cidadina. A redistribuição de renda não segue os mesmos caminhos de Praxágora em *As mulheres no Parlamento*, pois revestido de Utopia a inversão econômica esperada por Crêmilo e Carião visa beneficiar os *φίλοι* e os *δίκαιοί*. A discussão entre o Homem honesto, Carião e o Sicofanta (Pl., vv. 850 e ss.) dão conta da inversão econômica e ética advinda da condição do deus, que curado estabelece a ordem social desejada por Crêmilo, a saber, de enriquecer os trabalhadores. A imagem do Sicofanta em *O Dinheiro* demonstra a relação entre patriotismo e interesse. No *Mênon*, o argumento de Ânito para justificar a possibilidade de que qualquer cidadão possa ser mestre a virtude, parte da premissa que qualquer cidadão ateniense teria a honradez como marca (*Men.*, 92e), todos são *καλοὶ κάγαθοί*. Contudo, Aristófanes, seja em *As Mulheres no*

*Parlamento* ou na expressão de lamento do Sicofanta, demonstra uma posição contrária a essa visão, distante dessa indelével marca, os cidadãos se apresentam nas suas mais diversas facetas e seus problemas morais e políticos estão ligados a *O Dinheiro*. Em *As Mulheres no Parlamento* o problema do pagamento do trióbolo é um dos motes que movem as atenienses para a tomada do poder, tal remuneração leva os homens à Pnix apenas pelo interesse monetário e não para “salvar a cidade” como em exercícios retóricos eles proferem e prometem fazer. Já em *O Dinheiro* é um *φιλόπολις*, o Sicofanta, que se queixa de perder o benefício pois o numerário está sendo distribuído a todos, algo que é problemático para quem não tem a honestidade como característica profissional.

A relação entre *τέχνη*, trabalho duro e riqueza é posta na mesma ordem que a discussão entre Sócrates e Ânito nos passos 91b-92d do *Mênon*, a saber a produção de riqueza deve estar ligada a produção de um bem ou serviço que se entenda como útil à sociedade, contudo se este produtor não oferece algo que possa assim ser considerado, não seria digno da riqueza que possui. O Sicofanta se queixa de perder a sua condição de comerciante e “inspector geral, de assuntos públicos e privados” (Pl., v.908), mas o Homem honesto aponta que sua real falha está em ser *ἄτεχνος*, viver de inspecionar a vida alheia sem se preocupar em aprender uma *τέχνη* que possa ser produtiva como a dos lavradores:

Homem honesto: És trabalhador rural?

Sicofanta: Pensas que eu endoideci?

Homem honesto: Ou então, comerciante?

Sicofanta: Sou ... pelo menos procuro ser, quando há conveniência.

Homem honesto: Mas afinal diz-me lá: tu aprendeste uma arte?

Sicofanta: Nem pensar!

Homem honesto: E então de que é que vives, sem fazer coisa nenhuma? (Pl., v. 901-907, grifo nosso)

Colocada a condição do Sicofanta como *ἄτεχνος* e que não deseja aprender algo que seja condizente com a nova ordem social vigente, o Homem honesto indica



um caminho que eticamente seria aceito, e que de certo modo coaduna com a preocupação que leva Crémilo ao Oráculo de Delfos, a saber, buscar uma solução educacional que permita que seu filho acesse a riqueza. No plano utópico, em que todos que fossem honestos seriam beneficiados por Pluto, a proposta do Homem honesto é a mais plausível, contudo a *ψυχή* do Sicofanta não se adéqua ao novo modelo social. O problema educacional da mudança de vida pautada na aquisição, pelo aprendizado, de uma nova *τέχνη*, esbarra em um componente que torna a condição desse “agente público” inalterável, a falta de desejo por esse saber.

Homem honesto: Co’os diabos, que raio de responsável se arranjou! Não queres tu mudar de vida? Calares o bico e ficares quieto?

Sicofanta: Isso é vida de carneiro, se não há ocupação.

Homem honesto: E se aprendesses outra arte?

Sicofanta: Nem mesmo que tu me desses até o próprio *O Dinheiro*, ou mesmo o sílfio de Bato. (Pl., vv. 920-926).

A alteração da ordem social está ligada ao aprendizado de novas *τέχναι*, ante a crise democrática e o esvaziamento de algumas estruturas que se valiam do trabalho de pessoas como os sicofantas, a saída apresentada por Aristófanes é a do aprendizado. Mesmo sem indicar qual o caminho tomar, tendo em vista que o Sicofanta sequer deseja mudar de vida, a perspectiva educacional surge como necessidade numa nova e utópica Atenas. E os desígnios de Dion, no tocante ao poder que aspirava para si, seus amigos e seu Estado, eram os mesmos que eu diria que qualquer pessoa moderada, eu mesmo, ou qualquer outro indivíduo, deveria ter: tal indivíduo pensaria em alcançar e fruir do maior poder e das maiores honras somente concedendo os maiores benefícios. Contudo essa não é a prática de um indivíduo que enriquece a si mesmo, a seus amigos e ao seu Estado forjando tramas e organizando conspirações; na realidade, esse indivíduo é pobre, além de não ser senhor de si. (Ep., 351a). O caminho da reconstrução para aqueles que não possuem uma *τέχνη* útil à cidade passa pelo aprendizado. A mensagem que o Homem honesto indica àqueles que abusam do poder e do *dinheiro*, sem serem “úteis” ao bem comum, é pedagógica.

A conexão, expressa em *Rãs*, entre a *πόλις* e a arte necessita ser revista, e Aristófanos dá um passo gigantesco nesse sentido escancarando a crise educacional e técnica que atinge Atenas. “O logos na sua potência indomável revelou os perigos que trazia latente, ética e justiça e outros valores consignados pela tradição manifestaram-se impotentes para erguerem uma barreira a tirania do discurso” (Jaeger, 1995, p.30). Mas a proposta platônica tem outro viés e, no Banquete como no Fédon, “ Sócrates insistia em fazê-los ver que o mesmo homem que sabe compor tragédias sabe também compor comédias ” (Smp., 223d2-4).

A relação entre a comédia e a tragédia pode ser observada pela adoção de elementos feita por Aristófanos e outros comediógrafos, mas com a assunção do poder educativo que a comédia assumira. O tratamento de questões mais universais pela tragédia faz com que a comédia tenha uma ligação mais próxima ao cotidiano citadino. Compreendendo o poder mimético que ambas as artes possuíam Platão faz desse material um amplo campo dialógico. Sobre esse tema, no Banquete, Azevedo (2014, p. 23) assevera: “ O epílogo deixa-nos, pois, como tema de meditação, um novo conceito estético de tragédia e de comédia, cujo alcance só se compreende associando o Banquete ao Fédon”. Além disso, apontando que a chave mais provável para a compreensão dessa relação paradoxal está na compreensão de que o Fédon poderia ser entendido como uma tragédia, enquanto o Banquete como uma comédia, ambas postas em cena pela filosofia. O *ἔργον* do filósofo ultrapassa o *ἔργον* do tragediógrafo. Platão postula um modo de fazer filosofia que parte das *τέχναι* retóricas e das *τέχναι* poéticas.

As *τέχναι* do tragediógrafo e do comediógrafo poderia serem adquiridas pelo mesmo homem. A mensagem final do Banquete insere a problemática das *τέχναι* na *ποίησις* que os convivas apresentaram. A análise filosófica visa demonstrar o elemento limitante de cada *τέχνη* ali representada. O saber de Diotima visa a superação pelo diálogo, pela via do *λόγος* que possibilita a continuidade investigativa. O caminhar de Sócrates no término do Banquete expõe, além da capacidade de resistência, os limites que cada um dos saberes possui. Aristófanos e Agatão são os únicos a colocar-se na vigília dialógica no final da festa, mas ambos dormem ao ouvir o filósofo. Sem que suas razões sejam refutadas ou dialogadas, Sócrates expõe a “unidade intrínseca entre a tragédia e a comédia” (AZEVEDO, 2014, p.100) em meio

ao cansaço que abate os convivas. “Eles cediam às suas insistências, já sem acompanharem bem as palavras dele, pois estavam tontos de sono”. Para nós essa indicação do quão desgastadas estavam na época de Platão as fórmulas que eram utilizadas pelas duas formas de representação. Tal situação pode ser observada na própria crítica realizada por Aristófanis em *Rãs*.

Vimos em *O Dinheiro* uma ligação com a tese exposta ética e economia, contudo com finalidades diferenciadas. No *Mênon* o saber pode ser acessível a todos que buscarem, o processo da *ἀνάμνησις* ocorre com um escravo que rememorando torna-se um paradigma. Essa fórmula traduz-se em uma solução que aponta para aspectos éticos, pois os tornaria “melhores, bem como mais corajosos e menos preguiçosos” (*Men.*, 86b13-14). Outro aspecto é o econômico, tendo em vista que o processo com o escravo e com o próprio Mênon não incide em remuneração para o *διδάσκαλος*, ao contrário da educação recebida de Górgias. Por sua vez na comédia, a solução utópica coloca como eixo o *οἶκος* de Crémilo, e Pluto ao adentrar nesse recinto o transforma em um templo, carregando consigo a solução para o dilema educacional que o pai buscara resolver com Apolo.

Crémilo: Vai daí, fui consultar o deus e pôr-lhe a questão. Que a minha vida de pobre tinha dado o que tinha a dar, sabia eu. Mas o meu filho, que por acaso é o único que tenho: devia mudar de sistema e virar um velhaco, um patife, e estar-se nas tintas para a virtude? Porque virtude, cá na minha, é só aquilo que permite tocar a vida para a frente.

Carião (em tom solene) «E o que proclamou Febo, lá do alto das grinaldas?»

Crémilo: Já vais saber. Disse-me o deus o seguinte, assim, preto no branco: que não deixasse escapar, nem por nada deste mundo, o primeiro que encontrasse, logo à saída do templo – foram as ordens que deu - e que convencesse o tipo a acompanhar-me a casa. (Pl. vv. 33-44)

A solução apolínea é a de fazer sair da casa do pai que se preocupa com a educação do seu único filho, uma inversão social e ética, tendo em vista que a carência financeira não tornará o filho de Crémilo num *πανοῦργος* e num *ἄδικος* (Pl., vv. 37), como Mênon (*Men.*, 81e6) que recebera a educação sofística parece ter se tornado.

Assim como no êxodo do *Mênon*, o divino assume o centro da cena. No diálogo platônico a atribuição da virtude como uma *θεία μοίρα* (concessão divina, *Men.*, 100b) demonstra que é possível ter virtude, mas não se ter conhecimento acerca desta, e em certo sentido proceder e opinar de maneira correta (*ὀρθῶς δοκεῖν*). Os homens divinos que conduziram de forma acertada a cidade até então não possuem o saber necessário para a política, e essa escassez de uma *τέχνη* para governabilidade parece de igual modo surgir ao término da peça aristofânica. Em *As Mulheres no Parlamento* a *ἀτεχνία* dos homens que governam fica latente, e cabe à Praxágora e às outras mulheres tomar o poder e reordenar a cidade. Contudo, em *O Dinheiro* é ao deus “mais poderoso de quantos deuses existem” (Pl. vv.230) que coube essa tarefa.

Em *Nuvens* a distinção entre o ouvir e o dialogar é marca que ao longo da peça vai se tornando mais evidente à medida que é exigido o esforço de Estrepsíades. O elemento ético que Platão impõe no processo da *ἀνάμνησις* pode ser comparado ao não prosseguimento da busca pelo saber por parte do pai em relação ao progresso do filho. O esforço de Fidípedes faz com que ele se torne um membro do Pensatório, enquanto Estrepsíades não se apresenta mais corajoso (*ἀνδρικώτερος*) e menos preguiçoso (*ἀργός*) (*Men.*, 86b8).

A *ἀδυναμία* que Estrepsíades apresenta serve como elemento para o diálogo com o *Mênon*. A saber, a sua impotente memória e sua inabilidade para o pensar são barreiras que distinguem a ação pedagógica socrática em *Nuvens* da que será apresentada no diálogo platônico. O elemento limitante não está na condição de aprendiz imposta pelas *Nuvens*, mas é Estrepsíades que não é capaz de alcançar outros patamares, sua memória é fraca, ele não é capaz de desenvolver raciocínios sutis, “Sócrates: Só dizes disparates. Vá, fora daqui, já vi que não consigo ensinar-te nada. Estrepsíades: Mas que é lá isso? Consegues, pois, pelos deuses! Ó Sócrates!... Sócrates: Mas se tu te esqueces logo do que aprendeste...”<sup>73</sup>(Nu., vv. 783-785), e assim como *Mênon* ele não se governa (*Men.*, 86d-e). Todos esses elementos se conectam com o *Mênon*, pois no início do diálogo a memória de Górgias servirá como elemento diferenciador entre Sócrates e o discípulo do Sofista. A memória que

---

<sup>73</sup> Σωκράτης: ὑθλεῖς ἄπερρ', οὐκ ἂν διδάξαιμ' ἄν σ' ἔτι. Στρεψιάδης: ὀτιη τί; ναὶ πρὸς τῶν θεῶν ὧ̃ Σώκρατες. Σωκράτης: ἀλλ' εὐθύς ἐπιλήθει σύ. (Nu., v.v. 783-785)

Sócrates alega não ter (*Men.*, 71c1) serve como motivo para a utilização de uma outra dimensão cognitiva que é a *ἀνάμνησις*. Sócrates apresenta-se como alguém que não tem boa memória (οὐ πάνυ εἰμὶ μνήμων, ὧ̃ Μένων, *Men.*, 71c8, grifo nosso) diante de Mênon, não lembra o que Górgias disse mesmo tendo estado com ele. O elemento limitante na transmissão do conhecimento das *Nuvens* para Estrepsíades passa a ser o mote do *Mênon*. O filósofo necessita de uma memória que seja de um *τρόπος* diferenciado daquela que é exigida ao sofista.

A *παιδεία* é uma tarefa que depende da *τέχνη*, ao contrário do que Ânito<sup>74</sup> argumenta: “Pois encontre ele quem quer que seja dos atenienses, entre os que são homens de bem — não há nenhum que não o fará melhor do que os sofistas o fariam<sup>75</sup>” (*Men.*, 92e4-6). Desde a comédia de Aristófanes parece ficar claro essa relação necessária. Estrepsíades busca no Pensatório uma solução para dois problemas latentes, as suas dívidas e a educação do seu filho. A confiança que ele deposita nos “sofistas” dá conta do modo como o homem comum percebe a educação em seu tempo. Se a educação sofista para Ânito não serve como modelo, a tarefa caberia a qualquer cidadão ateniense. A proposta negativa do demagogo outorga a educação dos pais e cidadãos o processo formador que dê conta das necessidades que um jovem ateniense teria. “Pois encontre ele quem quer que seja, dos atenienses, entre os que são homens de bem- não há nenhum que não o fará melhor que os sofistas o fariam, contanto que ele esteja disposto a aceitar o que eles dizem (*Men.*, 92e3-6) ”.

Os *καλοὶ κάγαθοί* seriam capazes de ultrapassar a barreira técnica que a educação propõe. A proposta de Ânito encerra na *ἀτεχνία* que lhe é própria o poder educativo. A proposta educativa é colocada no sentido reativo às inovações trazidas

---

<sup>74</sup> A comédia ecoa no *Mênon*, em sua força criativa, como tarefa para o *ergon* (*ἔργον*) filosófico. Assim, o anti-intelectualismo expresso na proposta de Ânito reaviva a crítica que a comédia em diversas peças já tematizara, e traz a necessidade de se rever essa questão sobre um outro patamar. Platão aproveita esse manancial que a comédia oferece no conflito entre o tradicional e o novo em diversos diálogos como o Protágoras, Laques, Górgias, Sofista, República entre outros.

<sup>75</sup> ὅτω γὰρ ἂν ἐντύχη Ἀθηναίων τῶν καλῶν κάγαθῶν, οὐδεὶς ἔστιν ὃς οὐ βελτίω αὐτὸν ποιήσει ἢ οἱ σοφισταί (*Men.*, 92e4-6).

pela sofística, e conseqüentemente seu ataque atinge também às propostas socráticas. A negação do papel reflexivo e técnico de quem educa é por demais perigoso, mas Ânito não consegue em sua limitação intelectual perceber os riscos. A refutação socrática deverá atingir o cerne do argumento, a possibilidade de que qualquer um possa educar os jovens sem reflexão. A substituição de um modelo repleto de erudição como o dos sofistas por um que negue completamente o poder reflexivo não servirá para as pretensões platônicas. Nesse sentido, a crítica filosófica deverá mostrar tanto a Ânito como a Mênon, que supostamente estaria ouvindo a conversa, que ambos os modelos não servem para educar os jovens. O outro paradigma proposto pressupõe outros lugares e modos de fazer a educação e a busca pelo saber.

O prólogo do *Mênon*<sup>76</sup> encerra por parte de Sócrates elementos ironicamente<sup>77</sup> colocados. Pois o mesmo coloca que toda a sabedoria que havia por aquelas paragens teria migrado, ou ido junto com os sofistas. Esta assunção por parte do filósofo, da sua ignorância, dá início à investigação e prepara a *ζήτησις* filosófica.

SO. Até há pouco tempo, Mênon, os tessálios eram renomados entre os gregos, e **admirados, por conta de sua arte equestre e de sua riqueza**. Agora, entretanto, segundo me parece, também o são pela sabedoria. E sobretudo os concidadãos de teu amigo Aristipo, os larissos. O responsável por isso entre vós é Górgias. Pois, tendo chegado a vossa cidade, fez **apaixonados, por conta de sua sabedoria**, os principais tantos dos alêuades, entre os quais está teu apaixonado Aristipo, quanto dos outros tessálios. E, em especial, infundiu-vos esse costume de, se alguém fizer uma pergunta, responder sem temor e de maneira magnificamente ativa, como é natural <responderem> aqueles que sabem, visto que afinal ele próprio se oferecia para ser interrogado, entre os gregos, por quem

---

<sup>76</sup>A passagem em que podemos observar um uso irônico da *ἀνάμνησις* é 71c-d após a questão inicial em que Mênon propôs o que seria dialogado, a saber: investigar se a areté é ensinável ou teria outra forma de apreensão, surge no discurso de Sócrates um interesse em mudar o rumo do diálogo com o intento filosófico de buscar o *εἶδος*. Platão expõe no início do diálogo, a forma socrática de buscar e indagar prioritariamente o que é a areté, ao invés de se aventurar na tentativa de compreensão do modo como esta poderia ser adquirida, que já se configura como uma inovação.

<sup>77</sup> Sobre a discussão acerca da *eironeia* e *alazoneia* em Platão, são relevantes as análises de Campos (2016) e Torres (2013).

quisesse, sobre o que quisesse, não havendo ninguém a quem não respondesse. Por aqui, amigo Mênon, aconteceu o contrário. **Produziu-se como que uma estiagem da sabedoria, e há o risco de que a sabedoria tenha emigrado destas paragens para junto de vós.** Pelo menos, se te dispões a, dessa maneira, interrogar os que aqui estão, nenhum <há> que **não vai rir e dizer: “ estrangeiro, corro o risco de que penses que sou algum bem-aventurado**<sup>78</sup>. (*Men.*, 70a4-71a3)

A primeira intervenção de Sócrates já é repleta de imagens que satirizam a instrução recebida por Mênon. Assim como nas comédias aristofânicas, e mais especificamente em *Nuvens*, a imagem dos intelectuais são ironizadas. A preocupação em demonstrar o caráter migrante desse *διδάσκαλος* e seu *τρόπος* paidêutico é comum entre o *logoi sokratikoi* e o gênero cômico.

Em sua análise do *Mênon*, Bague (1978) analisa que a economia do diálogo, sendo dividido em três partes, contém elementos das partes subsequentes e mesmo não tratando da perspectiva cosmológica (astronômica), aponta para essa perspectiva. Assim as pistas que ele recolhe visam demonstrar a inter-relação entre as partes. Surge o problema da urbanidade, a saber, como pensar a cidade a partir dessa relação entre dialética e geometria. O instante de transição entre a política e a geometria é marcada por dois conceitos: comandar (*ἄρχειν*, *Men.*, 86d3-7) e livre (*ἐλευθερος*, *Men.*, 86d6). A passagem é marcada justamente pelo seu conteúdo fortemente marcado pela filosofia política, donde se destaca a relação entre a tirania e a liberdade de Mênon . Ele anseia pela liberdade, mas é ao mesmo tempo um tirano.

A ligação entre a riqueza, *παιδεία* e elementos ligados ao universo equestre é

---

<sup>78</sup> Σωκράτης: ὦ Μένων, πρὸ τοῦ μὲν Θετταλοὶ εὐδόκιμοι ἦσαν ἐν τοῖς Ἑλλησιν καὶ ἐθαυμάζοντο ἐφ’ ἵππικῆν τε καὶ πλούτῳ, [70β] νῦν δέ, ὡς ἐμοὶ δοκεῖ, καὶ ἐπὶ σοφίᾳ, καὶ οὐχ ἥκιστα οἱ τοῦ σοῦ ἐταίρου Ἀριστίππου πολῖται Λαρισαῖοι. τούτου δὲ ὑμῖν αἰτίος ἐστὶ Γοργίας: ἀφικόμενος γὰρ εἰς τὴν πόλιν ἐραστὰς ἐπὶ σοφίᾳ εἴληφεν Ἀλευαδῶν τε τοὺς πρώτους, ὧν ὁ σὸς ἐραστής ἐστιν Ἀριστίππος, καὶ τῶν ἄλλων Θετταλῶν. καὶ δὴ καὶ τοῦτο τὸ ἔθος ὑμᾶς εἴθικεν, ἀφόβως τε καὶ μεγαλοπρεπῶς ἀποκρίνεσθαι ἐάν τις τι ἔρηται, ὥσπερ εἰκὸς τοὺς [70ξ] εἰδότας, ἅτε καὶ αὐτὸς παρέχων αὐτὸν ἐρωτᾶν τῶν Ἑλλήνων τῷ βουλομένῳ ὅτι ἂν τις βούληται, καὶ οὐδενὶ ὄτῳ οὐκ ἀποκρινόμενος. ἐνθάδε δέ, ὦ φίλε Μένων, τὸ ἐναντίον περιέστηκεν: ὥσπερ αὐχμὸς τις τῆς σοφίας γέγονεν, καὶ κινδυνεύει ἐκ τῶνδε τῶν τόπων παρ’ ὑμᾶς οἴχεσθαι ἢ σοφία. εἰ γοῦν τινα ἐθέλεις οὕτως ἐρέσθαι τῶν ἐνθάδε, οὐδεὶς ὅστις οὐ γελάσεται καὶ ἐρεῖ: ὦ ξένε, κινδυνεύω σοὶ δοκεῖν μακάριός τις εἶναι (*Men.*, 71a3)

explorado pela Comédia. Aristófanes faz dessa relação o mote para que o revirado (*στρεφόμενος*) pai de Fidípides busque uma solução para os seus problemas junto aos Sofistas. Seus problemas econômicos surgiram graças a desmedida (*ὑβρις*) de seu filho que ligado ao universo equestre gasta em demasia:

Nada! Sorte maldita, que não consigo pegar no sono, que me mordem os...os gastos, a cavalaria, as dívidas... e tudo isto por causa deste meu filho. Agora usa uma trunfa assim (gesto largo de mãos na cabeça), pratica hipismo, conduz carros de corrida, enfim, não sonha senão com cavalos. E eu que me lixe, vendo a lua trazer os dias vintes<sup>79</sup>... (Nu., vv. 14-17)

A referência irônica feita por Sócrates ao *ἔθος* dos Larissos, nomeadamente a sua riqueza, fama equestre e virtude, não seria nada surpreendente tendo em vista que tais valores no contexto políade para homens como Estrepsíades e até mesmo Mênon parecem equivale. As temáticas são compartilhadas pelos *Σωκρατικοί λόγοι* platônicos e pelas comédias aristofânicas, reforçando o nosso viés interpretativo<sup>80</sup>. O elemento econômico é o contraponto entre a crise que Atenas vive e a riqueza tessália. A antítese exposta no discurso socrático opõe Mênon e os cidadãos de Atenas, tendo em vista que a virtude migrou para onde havia riqueza e, portanto, para lá os Sofistas também foram. Os concidadãos de Mênon são “admirados, por conta de sua arte equestre e de sua riqueza”<sup>81</sup>(*Men.*, 70a4-71b1), e esse é o vínculo que é escolhido para iniciar o deslocamento *do τρόπος*. É a partir da associação irônica entre a migração da sabedoria (*σοφία*, *Men.*, 70b4) ligada a fatores econômicos, relacionada aos sofistas que Sócrates, que se pauta a necessidade de separação desses elementos que estão imbricados, a saber riqueza, virtude e sabedoria. Essa aparente

---

<sup>79</sup> ὁ δὲ κόμην ἔχων ἵππάζεται τε καὶ ξυνωρικεύεται ὄνειροπολεῖ θ' ἵππους: ἐγὼ δ' ἀπόλλυμαι ὀρῶν ἄγουσαν τὴν σελήνην εἰκάδας. (Nu., vv. 14-17)

<sup>80</sup> Para Santos: “Aqueles que foram atraídos pela riqueza do pensamento platônico e se enredaram na complexidade do seu canto, quer direta, quer indiretamente, depararam-se com uma questão nevrálgica: como ler Platão? Como se aproximar de um pensamento que, pelo menos à primeira vista, não se deixa apreender em sua totalidade? Essa dificuldade ocorre porque não se tem um conjunto escrito das suas ideias de um modo ordenado, axiomático. Ou seja, ele nos deixa seu legado através de diálogos teatrais, comumente aporéticos”. (SANTOS, 2014, p.3)

<sup>81</sup> πρὸ τοῦ μὲν Θετταλοὶ εὐδόκιμοι ἦσαν ἐν τοῖς Ἑλλησιν καὶ ἐθαυμάζοντο ἐφ' ἵππικῆ τε καὶ πλούτῳ(*Men.*, 70a4-71b1)



relação que Estrepsíades apresenta, no prólogo de *Nuvens*, tem uma forte similaridade com o argumento que Sócrates tenta desconstruir, de forma irônica no *Mênon*.

Está em jogo no prólogo do *Mênon* o estabelecimento do *τόπος* discursivo. É preciso determinar o terreno em que a discussão prosseguirá, a saber, se a discussão irá se dar de acordo com o *τρόπος* gorgiano ou num outro patamar, em que a dialética filosófica determine a condução e onde se deseja chegar. A crise paidêutica políade é assumida e exposta em termos (*Men.*,75d) que possa ser reconhecida pelo interlocutor. Ironia e dialética se unem para demonstrar ao aprendiz da sofística que: “produziu-se como que uma estiagem da sabedoria, e há o risco de que a sabedoria tenha emigrado destas paragens para junto de vós. Pelo menos, se te dispões a, dessa maneira, interrogar os que aqui estão, nenhum <há> que não vai rir<sup>82</sup> (*Men.*, 71a3).”

A advertência socrática é exposta a Mênon e cabe a avaliação da aplicação do *τρόπος* sofístico. O risco de tornar o seu *λόγος* digno de riso e de não conseguir dar prosseguimento a discussão está exposto. É necessária optar entre o *τρόπος* sofístico e o filosófico, entre o *ἔλεγχος* socrático que se apresenta. O deslocamento *do τρόπος*, iniciado com a mudança da questão realizada por Sócrates, não pode acontecer sem a avaliação da estrutura argumentativa que Mênon tenta impor. O desejo de adquirir a virtude, para o jovem sofista, é mais importante do que investigar “como poderia saber que tipo de coisa ela é?<sup>83</sup>” (*Men.*, 71b4).

Mênon não é o representante mais hábil da sofística, e, portanto, não teria as mesmas artimanhas que seus *διδάσκαλοι*. Suas limitações no que diz respeito à *ζήτησις* filosófica ao longo da conversa são expostas. Assim, a ironia teria desde o prólogo a função de expô-lo ao *ἔλεγχος* socrático. E, desse modo, contrapor os

---

<sup>82</sup> Ὡσπὲρ ἀνχμὸς τις τῆς σοφίας γύγον\*ν, καὶ κινί τῶνόζ των τόπων παρ' νμας οἴγεσθαι ἡ σοφία, γονν τινα θέλεις ὄντως ἰρέσθαι των ἰνθάδι, οοτις ον γελάσεραι. (*Men.*, 71a3).

<sup>83</sup> Πῶς ἂν ὀποῖόν γέ τι εἰδείην;( *Men.*, 71b4).

interesses dos ensinamentos recebidos de Górgias, que é representado como “um desses sábios hábeis em erística e agonística<sup>84</sup>” (*Men.*, 75d1). A educação de Mênon serve de ponto de partida para a construção dos argumentos expostos por Platão. Em certo sentido as limitações dessa personagem permitem apresentar uma alternativa aos padrões que a Comédia criticara, a saber, a ἀρχαία παιδεία e a sofística.

Há uma passividade estática no discurso e ações de Mênon. Platão explora a ἀδυναμία do jovem sofista em relação ao ἔλεγχος e a dialética. O destaque a sua habilidade erística<sup>85</sup> resguarda a crítica à falta de interesse na cooperação com a ζήτησις filosófica. Sócrates vale-se desse ἔθος em “responder sem temor e de maneira magnificamente altiva<sup>86</sup>” (*Men.*, 70b6), para atordoá-lo, para com sua língua narcótica tocá-lo e levar a um estado aporético.

A ironia socrática é farmacêutica. As diversas investidas em distinguir a busca da definição da virtude pelas qualidades (ὁποῖον) em detrimento daquilo que o objeto investigado é (τι ἔστιν), levam Mênon a inferir que Sócrates é uma raia elétrica que “entorpece quem dela se aproxima e toca”<sup>87</sup> (*Men.*, 80a7-8).

O *phármakon* socrático também age como um veneno, um tóxico, uma picada de víbora. E a picada socrática é pior que aquela das víboras, pois seu rastro invade a alma. O que há de comum, em todo caso, entre a fala socrática e a poção venenosa é que elas penetram, para se apossar, na interioridade a mais oculta da alma e do corpo. A fala demoníaca desse taumaturgo arrasta para a *mania* filosófica e para os transportes dionisíacos. E quando não age como o veneno a víbora, o sortilégio farmacêutico de Sócrates provoca uma espécie de narcose, entorpece e paralisa na aporia, como a descarga do torpedo (nárke). (DERRIDA, 1997, p.66)

---

<sup>84</sup> Τῶν σοφῶν τις εἶη καὶ ἐριστικῶν τε καὶ ἀγωνιστικῶν (*Men.*, 75d1)

<sup>85</sup> Para Ferrari (2016, p.162): “Platão mostra-se consciente da perigosa contigüidade entre a dialética e erística e da consequente necessidade de distingui-las: na República V 454a4-b2 sobre a técnica antilógica, admite que muitos caem, pensando em praticar não a erística, mas a dialética (ouk erizein alla dialegesthai) ”.

<sup>86</sup> ἀφόβως τε καὶ μεγαλοπρεπῶς ἀποκρίνεσθαι ἐάν τις τι ἔρηται. (*Men.*, 70b6)

<sup>87</sup> καὶ γὰρ αὐτὴ τὸν αἰεὶ πλησιάζοντα καὶ ἀπτόμενον ναρκαν ποιεῖ (*Men.*, 80a7-8)

É a *psicagogia* socrática que leva Mênon, pela *diairesis* (*διαίρεσις*), perceber que o seu discurso não estaria apto ao *ἔλεγχος* filosófico e, desta forma, não poderia servir para a *ζήτησις* pretendida. A sua *ἀδυναμία* é aporética<sup>88</sup>, e ao contrário de Sócrates que vê na *ἀπορία* uma possibilidade de deslocar a problemática para outro patamar, ele só percebe a impossibilidade de conhecer. Essa impossibilidade será exposta no célebre paradoxo<sup>89</sup> em que o *τρόπος* da *ζήτησις* está sob ameaça.

A noção de *παιδεία* sofrendo algumas mudanças ao longo da antiguidade grega. Segundo Jaeger (1998, p.339) o interesse pedagógico sofisticado no contexto da pólis ateniense não é o da educação do povo, mas a educação dos nobres, dos que chefiavam. Não há por parte deles, os sofistas, um comprometimento com alguma transformação política ou sistemática, mas o fortalecimento do modelo democrático que privilegia as disputas, assim sendo haveria uma manutenção do público (a ser ensinado) que lhe interessaria. À medida em que os *διδάσκαλοι* podem transmitir essa *τέχνη*, uma via de mão dupla se instaura por um lado a palavra ganharia espaço e notoriedade, o discurso dos sofistas instaurando-se mantém a separação que Platão criticava entre discurso e verdade. Os sofistas, para Platão, visam a construção de uma relação de conhecimento instanciado no campo da *δόξα*, ou mais especificamente como Mênon afirma sobre o *ἔργον* de Górgias<sup>90</sup>, que este “acredita

---

<sup>88</sup> Segundo Liddell-Scott a Sem passagem, sem entrar, sair ou por meio de: por isso, de lugares impassíveis, II. De estados ou circunstâncias, impraticáveis, difíceis, difíceis de descobrir ou resolver, difíceis de obter, escassos. III. De pessoas, difíceis de lidar, incontroláveis, sem meios ou recursos, desamparados, pobres, necessitados,

<sup>89</sup> MEN. E de que modo procurarás, Sócrates, aquilo que não sabes absolutamente o que é? Pois procurarás propondo-te <procurar> que tipo de coisa, entre as coisas que não conheces? Ou, ainda que, no melhor dos casos, a encontres, como saberás que isso <que encontre> é aquilo que não conhecias? (Men., 80d5-81a) Μένων: καὶ τίνα **τρόπον** ζητήσεις, ὦ Σώκρατες, τοῦτο ὃ μὴ οἶσθα τὸ παράπαν ὅτι ἐστίν; ποῖον γὰρ ὦν οὐκ οἶσθα προθέμενος ζητήσεις; ἢ εἰ καὶ ὅτι μάλιστα ἐντύχοις αὐτῷ, πῶς εἴσῃ ὅτι τοῦτό ἐστιν ὃ σὺ οὐκ ἤδησθα; (Men., 80d5-81a, grifo nosso)

<sup>90</sup> Acerca da retórica sofisticada Kerferd (2008) observa que tal sentença conceitual levanta questões de importância considerável. Nos debates modernos que tem sido desde há muito uma questão de convenção para se opor a retórica filosófica. Retórica é considerada como a arte da persuasão ou impressionante falar ou escrever, ou o uso de linguagem para convencer ou impressionar muitas vezes com a implicação de não sinceridade ou exagero. Filosofia, por outro lado é visto como o amor à sabedoria ou conhecimento, especialmente no

que é em falar que é preciso fazer hábeis os homens”<sup>91</sup>(*Men.*,95c3-4).

Os sofistas mesmo sendo em sua maior parte errantes, principalmente os que tiveram mais destaque como Górgias e Protágoras, foram essenciais para o desenvolvimento do pensamento político, com mais ênfase no que diz respeito à problemas éticos e da justiça. O processo de formação dos jovens gregos não poderia prescindir do conhecimento da virtude como se torna claro no *Mênon*. O desejo destes jovens é por poder fazer em suas terras o que outros “ensinados”, já o fariam em outras terras. Sócrates parece mais danoso que a *δόξα* que o filósofo atribui aos Sofistas (*Men.*, 92a1-6), e Mênon expressa sua preocupação estabelecendo um paralelo entre o papel narcótico socrático e o risco que este pode representar no âmbito político e educacional.

*MEN.* (...) Realmente, parece-me teres tomado uma boa resolução, não embarcando em alguma viagem marítima, e não te ausentando daqui. Pois se, como estrangeiro, fizesses coisas desse tipo em outra cidade, rapidamente serias levado ao tribunal como feiticeiro. (*Men.*,80b4-6)

Sócrates está propondo no *Mênon* algo diferenciado, a saber, a superação da *ἀπορία* acerca do conhecimento da virtude e a possibilidade de reconhecimento de algo que supostamente não se conheceria. A crítica socrática ao ensinamento estaria baseada no intento próprio de alguns sofistas de enriquecer às custas de quem pudesse, como Mênon, pagar por lições dessa *τέχνη*. O *ἔργον* dos sofistas torna-se, portanto, um alvo da crítica platônica. Como pode-se observar na advertência relativa à Protágoras: “Eu decididamente não consigo acreditar em ti. Pois sei de um homem,

---

que diz respeito a realidade última ou as causas e os princípios gerais. Mas é provável que essa oposição não era para ser encontrada no mais no sentido inicial da expressão “a arte da retórica”, esta foi entendida simplesmente a remeter para o melhor e mais correto uso da língua. Para Chatelêt (1977): “A virtude política – que é a virtude por excelência (...). Sendo professores de << virtude política>, os sofistas pensam que prestam inestimáveis serviços tanto ao indivíduo como à Cidade. Cada um possui em si talentos singulares; mas todos podem << no que se refere aos negócios do Estado, saber como ter maior poder possível, quer pela ação, quer pela palavra>>. Basta para isso aprender a falar, por um lado, e por outro assimilar um certo número de conhecimentos gerais que tornam apto a discutir não importa que assunto.” (CHATELÊT, 1977, p. 56-57).

<sup>91</sup> ἀλλὰ λέγειν οἴεται δεῖν ποιεῖν δεινούς. (*Men.*, 91d2-4).

Protágoras, que adquiriu mais dinheiro com sua sabedoria do que Fídias, que tão brilhantemente produziu obras-primas, e mais outros dez escultores”. (*Men.*, 91d2-4).

A relação entre economia, política e *παιδεία* que sintetiza o *ἔθος* de Mênon demonstram os resultados práticos do ensino sofísticos recebidos. A composição cênica traz uma personagem que não é apenas um discípulo de Górgias, mas um jovem-sofista, tendo em vista que este fora capaz de proferir muitas vezes “numerosos discursos, para multidões, e muito bem, como pelo menos parecia<sup>92</sup>” (*Men.*, 80b2-4). Este aparente sucesso educativo é posto à prova na seção elêntica e, tal confronto expõe as falhas desse modelo educativo e leva o jovem sofista à afasia (*ἀφασία*). O *ergon* filosófico quando confrontado ao sofístico revela a necessidade de deslocar-se o *τρόπος* educativo. Mas a esta necessidade une-se a erótica filosófica que é exigida no processo que a *ἀνάμνησις* apresenta. Estático e acostumado com a passividade de aprendiz ao qual fora submetido em sua educação com Górgias, Mênon não compreende que a exigência socrática é pela adoção por sua parte de uma postura colaborativa e cooperativa instanciada na dialética (*Men.*, 75d). Urge estabelecer uma homologia que possa a partir dos elementos exigidos no processo da *ἀνάμνησις* transpor a *ἀπορία*, transformando esta relação entre *amigos* numa *psychagogia*.

---

<sup>92</sup> καίτοι μυριάκις γε περὶ ἀρετῆς παμπόλλους λόγους εἶρηκα καὶ πρὸς πολλούς, καὶ πάνυ εὖ, ὥς γε ἑμαυτῷ ἐδόκουν (*Men.*, 80b2-4).

## 2.4 AS PERSONAGENS DO *MÊNON* E OS TIPOS CÔMICOS

O talento literário platônico despertou em diversos comentadores a possibilidade de perceber as nuances e a vivacidade que os diálogos portam<sup>93</sup>. Um elemento que nos atrai é que Platão dota o Sócrates-*διδάσκαλος* de uma característica peculiar e presente naqueles que despertam nos aprendizes a ânsia pelo conhecer, a capacidade de utilizar de elementos que permitam que o diálogo aconteça (*Men.*, 75d).

Ao tentar ultrapassar a limitação que a *ἀπορία* impõe (*Men.*, 80a e ss.) é necessário trazer à cena novas máscaras, inserir novos personagens. Estes novos elementos na cena dialógica trazem uma dinamicidade perante a estática da falta de caminho. Esse jogo entre o aparente e aquilo que é, tem um papel fundamental na construção de um caminho possível para o prosseguimento da *ζήτησις*. A tessitura dos argumentos expostos é recheada por uma profusão de imagens que se relacionam e descortinam o núcleo de sua crítica.

Platão apresenta além do *ἔλεγχος*, que expõe as falhas dos dialogadores, uma mudança na perspectiva educacional e epistemológica, a saber, a assunção do argumento da *ἀνάμνησις*. A partir dessa mudança visa a negação do *τρόπος* paidêutico adotado por Mênon, e esvaziamento das teses de Ânito. Tais movimentos indicam o que entendemos por deslocamento *do τρόπος* e *do τόπος*. Tendo como base a dramaticidade presente no diálogo é que compreendemos que uma breve análise dos personagens que dialogam torna-se necessária. A partir da composição das personagens é que vislumbramos que os problemas filosóficos se aclaram. É só a partir da análise da composição desses elementos que podemos reforçar a tese que

---

<sup>93</sup>Sobre esse tema podemos observar as contribuições de (Casertano, 2016; Klein, 1989; Pessanha, [s.d.]; Platão e Canto, 1993)

há um diálogo franco entre o *Mênon* e a produção aristofânica que propõe um outro paradigma educacional.

Partindo do pressuposto que as personagens carregam caracteres que se relacionam com tipos cômicos é que explicitamos os elementos que entendemos serem relevantes a substanciar a nossa tese. Essa análise seguirá a ordem de aparição no diálogo, assim analisaremos alguns aspectos das personagens Mênon, Sócrates, o *παῖς* de Mênon e Ânito.

### 2.4.1 Mênon

É um jovem larisso (*Men.*, 76b), filho de Alexidemo (*Men.*, 76e), rico e com vários servidores (*Men.*, 82a), bem-educado que se demonstra especialmente pelo seu conhecimento dos poetas (*Men.*, 77b, 95d) e dos saberes (*Men.*, 76c). Mênon (Μένων) tem seu nome ligado ao particípio presente ativo masculino nominativo do verbo μένω<sup>94</sup>, esta relação já poderia ser explorada de diversas formas. Em um dos comentários mais relevantes sobre o *Mênon*, Brague (1978) dá nome a sua obra com base nessa relação. O livro de Brague (1978) tem o título de *Le restant*<sup>95</sup>, e esta referência indica o τόπος da personagem título da obra. Sua condição imóvel é infértil diante da proposta de deslocamento de Sócrates. Preso às suas opiniões ele não se move, não está disposto a fazer aquilo que está à sua disposição. A proposta platônica no *Mênon* é um convite à disposição, ao esforço laborioso em busca da ἐπιστήμη. Sem deslocar o seu modo τρόπος de agir, advindo da sofística, e assumir um outro τόπος na relação entre μαθητής e διδάσκαλος ele é o ‘que resta’.

---

<sup>94</sup> O verbo μένω no dicionário de Liddell-Scott (1940) tem como significados 1. Firme em batalha; 2. Ficar, ficar em casa, estar ausente; 3. Permanecer, estar fixo; 4. Geralmente ligado às circunstâncias (R.466c); **6 presos às convicções** (Prt.356 e) (grifo nosso).

<sup>95</sup> O título completo da obra de Brague é: *Le Restant. Supplément aux commentaires du Mênon* de Platon. Esta obra é dividida em duas partes com subseções em que o autor analisa a economia do diálogo adotando a tese que o mesmo representa uma decadência. Essa decadência é analisada na segunda parte em que as divisões do diálogo são interpretadas como uma passagem da alma à política.

Torna-se uma das personagens protagonistas por ter recebido sua educação de Górgias (*Men.*, 72d, 73d) e compartilhar das mesmas opiniões que ele. Outro aspecto relevante na constituição dessa personagem é que ele assume papéis marcantes na trama: 1) inicialmente assume a condição de **aprendiz da sofística** (*Men.*, 70a-72d) e como tal seria o produto do processo de ensinamento de Górgias; 2) Sem deixar de lado esses elementos formadores assume as vestes de um **jovem-sofista**<sup>96</sup> destemido, que é capaz de responder aos anseios de Sócrates em dizer o que é a virtude: “mas não é difícil dizer, Sócrates”<sup>97</sup>(*Men.*, 71e), essa característica revela uma impaciência e uma incompreensão do objeto da investigação, que não o permite aceitar o processo dialético e compreender a aplicação da *τέχνη* filosófica nele<sup>98</sup>. Essa incapacidade não é limitante para que crie uma paródia com a imagem socrática, transfigurando-o em feiticeiro estrangeiro<sup>99</sup>, com um discurso narcótico (*Men.*, 80a-b) que entorpece a alma e a língua, assemelhando-o à imagem da raia elétrica. Tal imagem irônica prepara a segunda parte do diálogo. Quando Sócrates coloca o jovem-escravo em *ἀπορία* a postura de Mênon é de aceitação e este parece assumir o 3) **papel de espectador**<sup>100</sup> (*θεατής*) da *τέχνη* filosófica, que compreendendo o processo, aceita as investidas socráticas, seja com o *παῖς*, seja com o mestre que faz uma demonstração. “Sócrates: **Vês, Mênon**, que eu não estou ensinando” (**ὄρας, ὦ Μένων, ὡς ἐγὼ τοῦτον οὐδὲν διδάσκω**). O papel de espectador que é atribuído a Mênon pode ser observado com a utilização do verbo **ὀράω**, demonstrando que nesse

---

<sup>96</sup>Em 72d a solicitação de Sócrates solicita que Mênon se expresse, após a ironia em relação à memória pede: “Deixemos, pois, Górgias em paz” (72d4).

<sup>97</sup>70e1 ἀλλ’ οὐ χαλεπόν, ὦ Σώκρατες, εἰπεῖν

<sup>98</sup>Em alguns momentos Mênon parece apresentar uma ingenuidade como em 75a-b quando solicita a Sócrates que execute a tarefa que a ele cabia que se alterna com uma postura mais irônica, sendo a ele atribuído a característica de patife/traiçoeiro (*πανουργός*) (81e6)

<sup>99</sup>Sobre este tema podemos observar a análise do Sócrates como feiticeiro feita por Grimaldi (2014), além de observarmos a também outras passagens em que o discurso socrático é relacionado ao poder terapêutico e comparado ao sofista. Cf. (Phd. 89 a5), (Chrm. 156e), (Sph. 235 a1), (Smp.215 d-e).

<sup>100</sup>Cf. Men.82e4 e, de igual modo em outras passagens essa postura é adotada Men. 82e12; 84a 2, 84c10.



momento não o cabe participar ativamente do processo da anámnese, mas de perceber como ele se dá com o *παῖς*.

### 2.4.2 Sócrates

A imagem socrática nos diálogos platônicos é um dos temas mais abordados por inúmeros comentadores, por isso destacamos alguns elementos que achamos relevantes na nossa abordagem. Sócrates assume algumas ‘máscaras’ durante o desenvolvimento da trama no *Mênon*. O poder cênico do diálogo, faz com que esta personagem apresente diversas características. A imagem que mais nos interessa é a do *διδάσκαλος*, que será analisada no último capítulo. Mas, para além desta podemos destacar que Platão constrói essa personagem de acordo com a necessidade dialética. Buscamos compreender essa aparência multifacetada, tendo como parâmetro o pressuposto dialético, que exige a necessidade de que se expresse “por meio de coisas que aquele que é interrogado admita que sabe (*Men.*,75d)”. A proposta platônica é expressa, portanto, em função de um acordo<sup>101</sup> (*προσομολογῆ*) entre os que investigam.

Podemos perceber que Platão entre as imagens que nos oferecem de Sócrates a primeira é a do sofista. Sócrates para possibilitar o prosseguimento da *ζήτησις*, propõe responder “à maneira de Górgias” (κατά **Γοργίαν** ἀποκρίνωμαι, 76c4); tal intento, demonstra a capacidade de utilizar das *τέχναι* sofísticas com um discípulo do sofista. A dificuldade aparente em se mostrar diante de um hábil *μαθητής*, é contornada com um argumento que é de uso habitual da linguagem (*συνήθειαν*, *Men.*,76d7)<sup>102</sup> do seu interlocutor. Numa das mais célebres passagens do *Mênon* em

---

<sup>101</sup> Sobre o *προσομολογεῖν* Cf.: Grg.461b e Sph.248d;

<sup>102</sup> A partir da noção de *συνήθεια* é que Sócrates assinala para *Mênon* que este pode afirmar diversas outras coisas.

que são evocadas as teses de Empédocles e Górgias, Sócrates após definir o que é a cor, apresenta-a como sendo trágica ou teatral<sup>103</sup>.

Em sua análise sobre a discussão sobre a definição de cor Bluck (1961) afirma que a mesma foi à maneira de Górgias, e ressalta a relação desse trecho com o que ocorre no Banquete (198c) ou no Górgias (467b). Ainda sobre o tema assevera que á uma possível alusão irônica à natureza grandiosa da matéria da definição. Para nós a análise de Sansone (1996) é mais relevante, nela há a descrição dessa definição como uma espécie de ‘contexto trágico’:

Se, então, essa definição é Empedocleana e Gorgiana, qual é o sentido de descrevê-la como "trágico"? (Esta questão, presumivelmente, é o que tornou difícil para a maioria dos estudiosos considerar a possibilidade de que a definição seja realmente a do próprio Górgias). A resposta é que essa definição de cor pertence a uma teoria da percepção que encontramos repetida no que podemos chamar um contexto "trágico". Especificamente, encontramos, não exatamente em Eurípidés, mas em "Eurípidés", o personagem principal de *As mulheres que celebram as Tesmofórias* de Aristófanes. Na abertura da peça de Aristófanes, "Eurípidés" chega no palco levando seu parente, que está tendo dificuldade em manter-se (tanto literal como figurativamente) com seu parente intelectualmente avançado. (...) ‘Eurípidés’ leva seu parente (e a audiência) para uma explicação deliciosamente abstrusa da origem das sensações da visão e da audição. Não há nada nesta explicação que seja incompatível com a teoria da percepção de Empédocles. (SANSONE, 1996, p. 341)

A partir dessa percepção apresentada por Sansone (1996) podemos perceber o vínculo entre o discurso socrático e a *δῶξα* da Comédia. A presença de elementos cômicos como referência no debate com *Mênôn* sobre o *τρόπος* gorgiano, reforça a nossa tese de uma relação dialógica entre a estrutura dos argumentos filosóficos e as composições aristofânicas.

Além das vestes de Sofista, quando Sócrates pronuncia um discurso à maneira do *διδάσκαλος* que ele visa atingir, percebemos que como *Mênôn* afirma ele também

---

<sup>103</sup> A tradução deste trecho é feita de duas maneiras, para Sansone ela é trágica (SANSONE, 1996), já Ferrari (2016) opta por traduzir como teatral. Acerca deste tema observar Bluck (1961, p. 253)

pode ser visto como feiticeiro. Sócrates é feiticeiro<sup>104</sup> (γότης) e estrangeiro (ξενός) na expressão do discurso de Mênon<sup>105</sup>. A imagem construída em no passo 80a resume a relação entre esses dois personagens na primeira fase do diálogo, Mênon encontra-se, além de encantado, desprovido da capacidade técnica (ἄτεχνος) que lhe conferia a possibilidade de proferir muitos e belos discursos (*Men.*, 80b2). ‘Caracterização como feiticeiro Sócrates pode demonstrar o poder que o λόγος -filosófico possui, e assim abrir espaço para através de um discurso mítico acessar a via pela qual poderá trilhar a saída da ἀπορία, pela ἀνάμνησις. A conversa (*Men.*, 70a-82a) ocorre entre o Sócrates mestre que deseja chegar a uma definição da virtude e um aluno “mimado” que não cedendo a erotizante investida socrática, desiste da busca. A necessidade de uma guinada no processo apresenta-se no deslocamento do mestre, isso implica dizer que a imagem do διδάσκαλος estabelecida anteriormente, precisava ser redirecionada. A questão topológica do papel do mestre que ensina é fundamental,

---

<sup>104</sup> Em outros diálogos podemos encontrar referências ao poder farmacêutico do *logos* socrático. Esses feitiços que atordoam a quem ele toca’: No Fédon. (89 a5). “Mas o que achei maravilhoso de sua parte foi antes de tudo o bom humor, a bondade, o ar interessado com que acolhia as objeções daqueles moços e, além disso, a finura com que percebeu e soube avaliar o efeito que sobre nós tinham produzido as suas objeções. E, enfim, como nos soube curar! ”. No Cármites 156e. “(...) que assim como não se deveria tentar curar os olhos sem curar a cabeça, e também nem a cabeça sem o corpo, da mesma forma não se deveria tentar curar o corpo sem curar a alma; esta seria a causa de, entre os gregos, muitas doenças escaparem aos médicos, pois ignoram o todo (to holon), ao qual é necessário prestar cuidado pois, não estando ele bem, seria impossível que a parte estivesse. De fato ..., todo o mal e todo o bem, para o corpo e para o homem, provêm da alma e dela dimanam. É preciso, pois, tratar (therapeúein) desse aspecto em primeiro lugar e acima de tudo, se se quer passar bem da cabeça e do resto do corpo”.

Sofista 235 a1.: (...) torna-se manifesto que o sofista é um mágico, imitador de todas as coisas.

Symposium (215 d-e) Alcebiades. (...). Eu pelo menos, senhores, se não fosse de todo parecer que estou embriagado, eu vos contaria, sob juramento, o que é que eu sofri sob o efeito dos discursos deste homem, e sofro ainda agora.

<sup>105</sup>Men. 80a “E, agora, está me parecendo, me enfeitiças e drogas, e me tens simplesmente sob completo encanto, de tal modo que me encontro repleto de aporia.” (καὶ νῦν, ὥς γέ μοι δοκεῖς, γοητεύεις με καὶ φαρμάτεις καὶ ἀτεχνῶς κατεπρόδεις, ὥστε μεστὸν ἀπορίας γεγονέναι)

pois antes tínhamos um mestre que transmitia o conhecimento, enquanto o aprendiz tinha que receber e sorver o que lhe era dado sem uma participação ativa na ação de educar-se.

O que a *ἀνάμνησις* traz, é a possibilidade de apresentar um deslocamento com relação ao ensino. A saber, diante do *ἔλεγχος* esvai-se a sombra de Górgias-mestre e é reforçada a imagem do Sócrates-*διδάσκαλος*. Alguns elementos caracterizam esse mestre são: o domínio da geometria seja na passagem com o jovem-escravo ou na definição da figura (*Men.*, 74d-76c), deve ser investigador e obreiro<sup>106</sup>, e o retrato mais claro que podemos destacar parece residir na tarefa que o *λόγος διαλέπικος* exige (*Men.*, 75d): “ (...)seja não só responder a verdade, mas também por meio de coisas que aquele que é interrogado admita que sabe”<sup>107</sup>. Tal tarefa parece erigir a pedra de toque que possibilite a inversão no processo de ensinamento sofístico retratado em *Ménon*, a saber, de uma educação unilateral, para um processo em que ambos percorram o caminho, procurando juntos (*Men.*, 84c10-11).

### 2.4.3 O παῖς de Ménon

Acerca dessa personagem, geralmente pouco se diz. Em algumas traduções e comentários a menção realizada não passa de poucas linhas<sup>108</sup>, que de resto, muito pouco ou quase nada pode-se inferir. A imagem que lhe é atribuída muitas das vezes esconde as problemáticas que essa personagem anônima representa. Na tradução brasileira de Iglésias (2001) em apenas quatro linhas temos informações acerca dessa

---

<sup>106</sup>Cf. Augusto, 1997, p.227.

<sup>107</sup>*Men.* 75d 4-6 μὴ μόνον τάληθῆ ἀποκρίνεσθαι, ἀλλὰ καὶ δι’ ἐκείνων ὧν ἂν προσομολογῆ εἰδέναι ὁ ἐρωτώμενος.

<sup>108</sup> Na tradução brasileira de Iglésias (2001) em apenas quatro linhas temos informações acerca dessa personagem.

personagem, e se ressalta apenas a sua capacidade comunicativa. “Personagem anônimo, certamente escolhido por ser ‘qualquer um’, alguém que jamais passou por um ensinamento sistemático, mas, como ‘qualquer um’ fala uma língua (no caso, grego), instrumento da dialética” (IGLÉSIAS, In: PLATÃO, 2001, p.16).

A constituição cênica do diálogo coloca a figura do *παῖς* de *Mênon* no momento central da articulação da trama. Após quatro tentativas infrutíferas em definir o que é a virtude o jovem-sofista assume o estado de *ἀπορία*<sup>109</sup>, apresentando o argumento com o qual é impossível prosseguir a investigação e exige que Sócrates apresente uma saída pelo ensinamento (*Men.*, 81e5). Assumida a relação já apresentada entre o aprendizado e a *ἀνάμνησις* (*Men.*, 82a1)<sup>110</sup> é preciso empenhar-se em mostrar (*Men.*,82a7-9) como esse processo se dá. Nesse momento entra em cena um aprendiz que acredita<sup>111</sup> na possibilidade de resolução do problema da duplicação do quadrado, e responde de maneira confiante. E esse aprendiz é um jovem-escravo acompanhante de *Mênon*, que é grego e fala grego: “SO. Ele é grego, não?, e fala grego?<sup>112</sup>(*Men.*, 82b3) ”

A imagem de um escravo era das coisas mais comuns nas representações teatrais gregas. E é na comédia que esse tipo<sup>113</sup> é apresentado nas mais diversas formas e nesse sentido a análise de Silva (2007), nos alerta para alguns paralelos

---

<sup>109</sup>Em *Men.*, 79e-80b, há a insinuação por parte de *Mênon* que a *aporia* é um mal, e nesse sentido é exigido que Sócrates desconstrua tal imagem e ultrapasse o paradoxo do conhecimento (*Men.*, 80d-e).

<sup>110</sup>*Men.* (ὅς οὐ φημι διδασχὴν εἶναι ἀλλ’ ἀνάμνησιν).

<sup>111</sup>*Men.* 84a: “O fato é que então acreditava, pelo menos que, sabia. ”

<sup>112</sup> Σωκράτης: “Ἕλληγν μὲν ἔστι καὶ ἑλληγνίζει;(*Men.*, 82b3)

<sup>113</sup>A partir das análises de Silva (2007) podemos destacar algumas características desse tipo: O porteiro (p.190-191) que era algo banal nas casas gregas, chamado de *παῖς*, convertido às vezes na imagem mimética do patrão ou na caricatura desse (p.192), ainda podemos destacar a imagem do escravo que carrega as bagagens (p.193) que em Aristófanes em *Rãs* apresenta uma troca de identidade que expressa um jogo de atividade e passividade.

com a imagem apresentada no *Mênon*<sup>114</sup>. Alguns desses aspectos nos servirão para compreender de que modo um personagem que poderia passar despercebido, como ocorre para alguns comentadores, pode ser tão relevante para a compreensão do processo da *ἀνάμνησις*. A imagem dos escravos na comédia mescla elementos de natureza política e privada, a dupla constituição dessa imagem reflete uma espécie de evolução que é destacada por Silva, (2007, p. 196), em que esses tipos são valorizados sem privar-lhes dos efeitos que produzem no público que assiste.

A partir da figura do *παῖς* que é personagem central no processo da *ἀνάμνησις*, visamos compreender que a crítica platônica dialoga com um modelo que já era comum, seja na imagem dos personagens ou em alguns recursos linguísticos empregados, bem como na temática abordada. Platão em seus diálogos, e mais precisamente no *Mênon*, estabelece uma crítica severa à *παιδεία* mas a sua esperança epistemológica na *ζήτησις*, instanciada na *ἀνάμνησις*, estabelece a necessidade de prosseguir para além da *ἀπορία*.

A crítica estabelecida pelas comédias gregas pode ser compreendida como combustível para a construção filosófica, e por isso torna-se relevante investigar de que modo podemos estabelecer pontes entre essas duas formas de expressão. Entendemos a *ἀνάμνησις* como uma forma de ultrapassar não apenas a crítica já estabelecida na literatura, mas tornar-se um modo de acesso a um saber que somente com o *ἔργον* filosófico se obtém. Essa configuração tem na imagem de um “menino” (*παῖς*) um elemento destoante, e é com esse personagem que surge do nada (*Men.*, 82a-b) que o processo da *ἀνάμνησις* se dá. O *παῖς* é mais que um elemento instrumental no intento socrático de superação da *ἀπορία*, ele se configura como possibilidade de acesso amplo (*Men.*, 85c-d) ao saber na sua totalidade, pois qualquer um como ele (um escravo acompanhante) pode acessar a todo o conhecimento (*Men.*, 85e).

---

<sup>114</sup>A crítica à comédia feita por Platão não será aqui avaliada, mas tentamos apontar elementos que liguem os tipos utilizados por essa expressão artística a imagem do jovem-escravo de Mênon.

SO. E agora, justamente, como num sonho, essas opiniões acabam de erguer-se nele. E se alguém lhe puser essas mesmas questões freqüentemente e de diversas maneiras, bem sabes que ele acabará por ter ciência sobre estas coisas não menos exatamente que ninguém<sup>115</sup>. (*Men.*, 85c-d)

A esperança platônica no acesso ao saber é revestida de elementos políticos (*Men.*, 81d-e) e se pauta na perspectiva de uma construção coletiva, colaborativa e cooperativa do saber em que a *δύναμις* de *διδάσκαλος* e *μαθητής* se congruem. A tarefa socrática no *Mênon* é a de apresentar um caminho educacional que possa superar os limites dos modelos vigentes, e servir de alternativa para a *πόλις* em crise.

Nas comédias os escravos são caracterizados também pela forma como dialogam, um jovem rico, tirano, belo e bem-educado como Mênon teria no seu séquito um acompanhante (*παῖς*) que refletisse características similares às suas. Mas a suscetibilidade como o *παῖς* aceita o encaminhamento socrático apresenta-o como uma antítese do seu patrão, algo que também ocorria nas comédias. Mesmo não caracterizando o *παῖς* e deixando-o inominado, algo incomum no corpus platônico, podemos pelas suas respostas e atitudes conhecê-lo, ou melhor, compreender que ele é representante de um “tipo”.

Ao observarmos a presença de um *παῖς* em um diálogo tão peculiar como o *Mênon*, que aborda a temática da *παιδεία*, que tem como personagens principais um discípulo da sofística e Sócrates, e ainda um anfitrião tão peculiar como Ânito, democrata e defensor de valores tradicionais e que é *persona non grata* para Platão, vemos nessa trama elementos que afloram similaridades com os temas cômicos. A crítica educacional à democracia, aos sofistas entre outros temas, é compartilhada entre os dois gêneros literários. A obra platônica não está alheia a seu tempo.

A imagem de um escravo na literatura grega era uma das coisas mais banais, contudo é na comédia que esse tipo tem um destaque, e para nós, em função das peças conservadas, mais especificamente na obra de Aristófanes é que podemos

---

<sup>115</sup> Σωκράτης : καὶ νῦν μὲν γε αὐτῷ ὡσπερ ὄναρ ἄρτι ἀνακεκίνηται αἱ δόξαι αὐταί: εἰ δὲ αὐτόν τις ἀνερήσεται πολλάκις τὰ αὐτὰ ταῦτα καὶ πολλαχῆ, οἷσθ' ὅτι τελευτῶν οὐδενὸς ἦπτον ἀκριβῶς ἐπιστήσεται περὶ τούτων. (*Men.*, 85c-d)

notar o destaque que lhe é dado, passando a ser muito importante para a crítica social. É a partir desta referência à comédia que buscamos uma aproximação entre o jovem acompanhante de Mênon e este tipo cômico. Quais são os elementos que nos fazem compreender uma aproximação entre o *tipo escravo* da comédia e o *παῖς* do *Mênon* ?

Inicialmente podemos afirmar que o próprio termo utilizado para o qualificar: *παῖς*. Como o termo *παῖς* era utilizado de diversas maneiras como filha ou filho, ou ainda como expressão de idade relativa a uma criança independente do gênero, ou ainda para definir uma condição de serviço como um escravo, servo etc. No Brasil seria equivalente ao termo “menino” ou “menina” que utilizamos às vezes para chamar aqueles que não conhecemos ou para uma criança qualquer. Há várias formas de se denominar um escravo, há o criado (*δοῦλος*), o porteiro (*θυρωρός*), servente ou cuidador (*θεράπων*) e talvez o mais banal e genérico, *παῖς*. Assim como no Protágoras em que a entrada de Sócrates na casa de Cálias é barrada por um porteiro que diante do mestre anuncia: “Ah, mais sofistas! O meu patrão não tem tempo para vocês”<sup>116</sup> (Prt., 314d). A abordagem desse personagem é propriamente cômica e comum. Podemos observar que Platão conhecia e utilizava esses elementos em suas obras, pois o caracteriza como ‘nascido em casa’ (*οἰκογενής*, *Men.*, 82b5).

Além disso não podemos esquecer da idade do acompanhante (*παῖς*) no *Mênon*, e nisso observar um aspecto bem peculiar da constituição desse personagem, a saber, se ninguém nunca lhe ensinou, ele fala grego e consegue responder as perguntas elementares de geometria como as propriedades de um quadrado, como ter quatro lados iguais, ter uma diagonal mesmo sem saber o nome da linha, ou que não é longo de um lado e curto do outro, ele teria passado pelo processo mínimo de educação.

O aspecto da *trophé*, conforme observa Marrou(1973), relacionada ao acompanhante é importante para permitir estimar a sua condição de jovem inculto, como uma espécie de antítese dos jovens atenienses que eram frutos do processo educativo a ser criticado. A *trophé* representa a educação que era transmitida em casa

---

<sup>116</sup> κινδυνεύει δὲ διὰ τὸ πλῆθος τῶν σοφιστῶν ἄχθεσθαι τοῖς φοιτῶσιν εἰς τὴν οἰκίαν (Prt.,314c-d)



e servia de base geral para o primeiro contato do indivíduo com um currículo educacional que permitiria torná-lo apto a uma vida pública.

O *παῖς* teria, em certa medida, uma condição de abrir-se às investidas filosóficas com mais disposição e menos rejeição que aquele que já sofreu o processo educativo advindo de Górgias. Em síntese, Platão dá mais importância à disposição de ânimo demonstrada pelo *παῖς* no processo da *ἀνάμνησις* que à educação trazida por *Mênnon*. Esse sentido ético do processo elêntico e da *ζήτησις* filosófica é uma das consequências mais aparentes, extraídas da demonstração (*ἐπιδείξωμαι*, *Men.*, 82b2) com o *παῖς*.

A condição de servo-acompanhante já demonstra uma peculiaridade na literatura grega. O modo como Sócrates refere-se a esse acompanhante demonstra a sua impessoalidade, ou seja, ele é um entre muitos “dos muitos acompanhantes” (*πολλῶν ἀκολουθῶν*, 82a8-b1). Na comédia, o escravo apresenta-se muitas vezes respondendo à maneira do patrão, esse jogo pode demonstrar a identidade do mesmo que é revelada na figura daquele que o serve. Em muitos casos o escravo é o porta-voz daquilo que o “dono” quer dizer, e de modo caricatural como no Protágoras (314e), antecipando o *λόγος* do patrão de modo a permitir que saibamos a mensagem aos que vem de fora, num jogo espacial que separa o interno e o externo, como é o caso dos escravos porteiros. A imagem da separação entre o externo e o interno nos é cara, pois percebemos que é a partir daí que Platão insere através da *ἀνάμνησις* uma possibilidade de ultrapassar a *ἀπορία*. O deslocamento exigido pela *ἀνάμνησις* estabelece que é preciso não ser passivo e receptivo no processo de aprendizagem e, nesse sentido, o jogo entre aquilo que separa o exterior e o interior é tematizado na figura de um “escravo porteiro” decalcado das imagens cômicas. A *ἀπορία* observada por *Mênnon* (*Men.*, 81a) é algo limitante no processo do conhecimento, uma ausência de passagem, e diante desta condição é necessário abrir uma porta para um outro caminho. Essa ultrapassagem deve se dar não para o ambiente externo como uma espécie de imposição de conhecimento, mas sim uma compreensão de que a resposta já existe como possibilidade, assim a porta a ser aberta será para dentro e por isso deve revelar um novo caminho que não está construído nem dado.

É através da figura de um escravo que será tematizada a transposição de plano topológico, e a partir disso possibilitada uma nova forma de compreender não só o processo de aquisição de conhecimento, mas uma alteração na própria estrutura do conhecimento, em relação àquilo que *Mênon* experimentara até então. O tipo escravo é escolhido por Platão, pois expressa determinadas características que eram amplamente conhecidas nas obras teatrais, e sobretudo destoava da figura do jovem aristocrata. O jogo cênico aponta para a antítese entre *Mênon* e o jovem *παῖς*. Se o jovem sofista representa a estática e a *ἀπορία*, o *παῖς* por sua vez abre a porta para o conhecimento e se põe prazerosamente a caminhar. Afora isso, a partir do processo da *ἀνάμνησις*, Platão promove o deslocamento do papel do mestre e, por conseguinte, do processo de aprendizado e do saber, ao sugerir que a preocupação com o caminho percorrido deva se equivaler ao resultado. Tem-se não apenas uma crítica à prática pedagógica vigente, mas a sugestão de um modelo educacional radicalmente alternativo como possível.

A análise de Santos (1997) aponta para a compreensão que ora adotamos de perceber na figura do *παῖς* uma imagem paradigmática, seja do investigador, seja do processo educativo. A assunção de que todos possuem um saber, que esqueceram (*Men.*, 86b) liga-se a necessidade que a *ζήτησις* ocorra e, abre a perspectiva para, “se for interrogado frequentemente e de diversos modos ele pode adquirir o conhecimento como qualquer pessoa” (*Men.*, 85c9-11).

Buscamos a partir de algumas dessas pistas perguntar, em que sentido há aproximações entre o *παῖς* de *Mênon* e os tipos advindos da comédia<sup>117</sup>? Um elemento que se destaca na constituição desse personagem é a sua forma de responder mais suave (*πραότερον*, *Men.*, 75d4) que a de *Mênon*. Esse elemento é condicionante no processo dialético, e expõe o antagonismo no que concerne ao aprendizado proposto por Platão com a *ἀνάμνησις*. A condição revela uma crítica de

---

<sup>117</sup>Destacamos uma imagem do escravo trabalhada por Platão, a do tipo porteiro, nessa passagem do *Protágoras* (*Prt.*, 314c) o porteiro de Cálías confunde Sócrates com os sofistas dizendo que o patrão não tem tempo para sofistas, fechando a porta na cara do filósofo. Essa animosidade do porteiro de Cálías se assemelha à ira de Ânito, pois ambos não aceitam mais a presença de sofistas. Uma sutil crítica à imagem dos sofistas encontra paralelos nessas duas obras.

ordem político-epistemológica que diz respeito à ignorância (*ἀγνοσία*) e a coragem de buscar (*ζητεῖν*) expondo ainda mais as incapacidades do jovem-sofista. Se *Mênnon* carrega consigo o peso do ensino sofístico, e tal bagagem não lhe permite prosseguir numa busca pela virtude, é o jovem-escravo que parece trocar de identidade e se mostrar apto ao *μανθάνειν*. Essa troca de identidade se revela como possibilidade de continuidade da tarefa filosófica. A porta que se abre no processo da *ἀνάμνησις* revela um campo de possibilidades que precisa ser explorado. O jovem-escravo permite com essa abertura o acesso a um outro caminho que deve ser percorrido em conjunto, assinalando que a “alma aprendeu todas as coisas” (*Men.*, 81d1). Ao permitir a ultrapassagem da barreira da *ἀπορία* inicial (*Men.*, 80a) e usufruir dela (*Men.*, 83a-84c), Sócrates expõe a insuficiência do saber que Mênnon recebera amplificando a crítica ao modelo educacional que o jovem-sofista representa.

A relação com o *παῖς*<sup>118</sup> inicia com uma cordialidade entre o *διδάσκαλος* e o jovem-escravo que seria mais suscetível às investidas filosóficas. O entorpecimento narcótico (*Men.*, 80a) causado por Sócrates é o mais gentil (*πραότερον*, *Men.*, 75a) e encontra na imagem desse tipo-escravo as condições para que seja possível o prosseguimento da busca pelo conhecimento. A compreensão do que é ensinar para o jovem-sofista que observa o processo está ligada a uma relação unilateral na figura do *διδάσκαλος* e do aprendiz (*μαθητής*). Essa compreensão da possibilidade da alteridade no processo educativo parece ser uma das barreiras mais efetivas para as infrutíferas investidas socráticas em demonstrar, desde o início do diálogo, a necessidade de mudança do objeto buscado, a saber, a virtude. Por outro lado, podemos perceber que há uma aceitação da colocação e discussão da problemática metodológica, e nesse sentido principalmente na segunda parte do diálogo percebemos quase uma mudança de postura de Mênnon no que diz respeito a reflexão sobre a *τέχνη* filosófica.

---

<sup>118</sup>A imagem do escravo é uma representação peculiar na literatura grega. Como grande parte dos personagens do corpus platônico representa figuras históricas da Atenas de seu tempo, pode-se destacar as figuras que são aparentemente deslocadas dessa compreensão, seriam elas: O Ateniense (Leis), O *ξένος* (Sofista, Político), Diotima (Banquete) e o *παῖς* do *Men.* Essas figuras podem ser entendidas como representações de elementos gerais.

As questões que são feitas durante o processo da *ἀνάμνησις* exigem uma postura ativa ante o conhecimento. O *παῖς* é levado a ultrapassar a sua condição limitada (*Men.*, 85c-86a), e essa tensão não é mais compreendida como um embate erístico, mas adota uma relação de aprendizado acompanhado (84d). As perguntas socráticas configuram-se como elementos motivadores para o prosseguimento do processo, entendendo as limitações que o outro apresenta, pela sua condição de escravo, e incitando-o a ultrapassá-las.

Durante a seção elêntica com o *παῖς* Platão constrói uma cena em que o jogo de presença e ausência dos atores coloca o foco em dois níveis de linguagem, e dois níveis de aprendizado. O *ἔργον* filosófico tem como intenção despertar no *παῖς* a capacidade de reconhecer a sua ignorância, colocar-se em *ἀπορία* e, aproveitando-se deste estado deslocar-se do papel de passivo, como se esperaria na concepção sofística da transmissão do conhecimento segundo Platão, para um estado em que sua *ψυχή* se disponha a investigar em conjunto a solução que antes ele mesmo achava saber, mas que de fato não sabia.

#### 2.4.4 Ânito

Ânito pode ser apresentado como a antítese do hóspede Mênon. Em sua participação demonstra a intenção de defender a velha educação e sua hostilidade é digna de risos. A construção dessa personagem revela a *ἀδυναμία* que é marca não só do seu *λόγος* como de sua ação.

Caracterizado como um democrata marcado pelo tradicionalismo e avesso ao intelectualismo; apresenta sua visão de virtude ligada também ao domínio político (*Men.*, 92e-93e). Essas marcas poderiam passar despercebidas se não fosse o seu antagonismo à figura dos sofistas (*Men.*, 91c) e em certo modo ao projeto de transformação que Sócrates representa. Se por um lado ele se aproxima de Mênon por entender que a virtude está ligada ao campo político; por outro, se distancia no que diz respeito à possibilidade de se ensinar, pois acredita que a virtude pode ser

transmitida de um cidadão para outro (*Men.*, 92e3-6). Ele recebe em sua casa o jovem sofista, mas com ele não dialoga. A cena é composta de tal modo que esses personagens, que são marcados por posturas políticas e compreensões educacionais distintas, não se encontram. Percebemos que o modo como ele entra em cena dá a impressão que assistia ao debate, mas sem intervir (*Men.*, 90b). A tensão entre hospitalidade e hostilidade marca a participação dele, uma espécie de jogo entre as duas visões antagônicas com as quais Sócrates dialoga e que critica. A aversão aos sofistas é grande e ele anuncia: “Por Zeus! Jamais me aproximei de nenhum deles, e tampouco permitiria que nenhum dos meus o fizesse<sup>119</sup>. (*Men.*, 92b)” O jogo cênico põe Ânito, que representa a tradição e o anti-intelectualismo, diante da postura questionadora de Sócrates, que se apresenta de forma antagônica. A tensão é expressa, demonstrando a sua incapacidade dialética e sua ὑβρις.

---

<sup>119</sup> οὐδὲ μὰ Δία ἔγωγε συγγέγονα πώποτε αὐτῶν οὐδενί, οὐδ’ ἄν ἄλλον ἐάσαιμι τῶν ἐμῶν οὐδένα. (*Men.*, 92b)

### 3 ALGUNS ASPECTOS DA ANAMNESIS NO *MÊNON*

Cabe a Platão na sua construção ultrapassar o *τόπος* da crítica que a comédia expôs. A imagem dos Sofistas era conhecida por todos, seja na sua fama direta pois os Sofistas atraíam por onde passavam diversos seguidores. Um sintoma disso era o tempo que alguns passavam em determinadas cidades, pois conseguiam arrecadar mais seguidores e aumentar os seus lucros. Um outro testemunho a favor destes pensadores, era a fama alcançada pelos seus seguidores. O início do *Mênon* (*Men.*, 72a e ss.) é marcado por essa observação de como a fama dos sofistas se espalhava em *Larissa*, e assim sendo, essa perspectiva imagética que estes pensadores criavam tornava-se um elemento de propagação de suas ideias.

Propaganda e educação tornaram-se aliados, na visão platônica e na crítica aristofânica esses dois elementos passam a ser problemáticos, pois inundariam as cidades de novos costumes. O modo de divulgação de suas *τέχναι* era tão importante como os próprios ensinamentos, pois para profissionais migrantes a *κλέος* era um elemento a ser desejado. A concorrência passa a ser um problema que outrora não existia no que concerne à *παιδεία*. Se na Atenas de Aristófanes e Sócrates as peças disputavam os prêmios e acirrava a disputa entre os comediógrafos, a saber, tal disputa pode ser claramente percebida na parte inicial das *Rãs*, no campo educacional tal acirramento ocorre de modo tão ou mais agressivo.

O termo *ἀνάμνησις*<sup>120</sup> é um substantivo, que deriva do verbo *ἀναμιμνήσκω*<sup>121</sup>,

---

<sup>120</sup> Na forma de substantivo *ἀνάμνησις* podem ser observadas as ocorrências de 81d5, 81e4, 82a2 e 98a4. Em sua forma verbal, o *ἀναμιμνήσκειν* pode ser encontrado nas seguintes passagens: 71c10 (*ἀνάμνησον*), 73c7 e 81c8 (*ἀναμνησθήναι*), 76b1 (*ἀναμνησθεις*), 81d2 (*ἀναμνησθέντα*), 82b7 e 82e12 (*ἀναμιμνησκόμενον*), 82e13, 84a4, 85d7 e 86b4 (*ἀναμιμνήσκεσθαι*), além de adjetivo em 87b8 (*ἀναμνηστόν*)

<sup>121</sup> No *Fedro* em 249b tem uma conotação diferenciada da utilizada no *Mênon* pois a *ἀνάμνησις* irá figurar como base para a exposição e não como tema central da discussão. No

e é traduzido em grande parte das versões dos textos para a língua portuguesa por reminiscência<sup>122</sup> encontramos outras versões para a língua portuguesa, como rememoração, relembrar, recordar, entre outros significados.

No entanto, para entendermos o *τόπος* da *ἀνάμνησις*<sup>123</sup> no *Mênon*, e como tal noção se inter-relaciona com a economia do diálogo, é necessário ultrapassar o limite da análise linguística e perceber de que modo é possível estabelecer a relação entre ela, a dialética e o deslocamento *do τόπος* e *do τρόπος*. Inicialmente tratamos de analisar um panorama da teoria da *ἀνάμνησις* no *Mênon*.

A *ἀνάμνησις* possui um papel fundamental para a relação entre a crítica realizada à *παιδεία* e a própria estrutura da filosofia platônica. Entendemos que a *ἀνάμνησις*, no *Mênon*, é o núcleo de onde podemos perceber o diálogo entre o pensamento platônico e as questões de sua época. Acerca do sentido do termo *ἀνάμνησις* podemos perceber assim como assinala Muller (2016) uma polissemia e

---

*Filebo* o termo *ἀνάμνησις* irá aparecer inicialmente no passo 34 b, quando em meio ao debate acerca do prazer, Sócrates irá evocá-lo com a intenção de fundamentar racionalmente uma distinção entre sensação, memória e reminiscência. Em *Leis* o termo *ἀνάμνησις* aparece em 732b e seu sentido estabelece uma relação clara com a exposta no *Filebo*, podemos perceber que a distinção entre memória comum e *ἀνάμνησις* figurará de maneira que explicita a relevância do que é superior, permitindo assim que se diferencie a instância do divino e do humano: “O bom fluxo consiste na *ἀνάμνησις*; os presentes males; e quanto às suas bênçãos, na esperança de que, pelo contrário, irão, com a ajuda da sorte, ser aumentado. Nestas esperanças, e no reconhecimento de todas estas verdades, ele é adequado a cada homem a viver, não poupamos esforços, mas sempre lhes lembrando claramente para o recolhimento tanto de si mesmo e do seu vizinho, tanto quando no local de trabalho e quando em jogo”(Lg.732 b). O *Fédon* é o diálogo em que a questão da imortalidade irá assumir a pauta de discussões, pois a morte de Sócrates aproxima-se e a “teoria da imortalidade” começa a ser urdida como argumento central da última conversa do mestre com seus amigos-discípulos, em meio a diversas teorias, surge a necessidade de se sustentar a partir de um conhecimento pretérito.

<sup>122</sup> Tanto Iglésias (2001, p.12 e ss.) como Gomes (1992, p.74) em suas traduções optam pelo termo reminiscência, contudo Santos (In: GOMES, 1992, p.14) escolhe utilizar o termo anamnese. Como optamos por trabalhar com apenas essas duas traduções para língua portuguesa, não assinalamos as outras traduções.

<sup>123</sup> Segundo Molina (1998) A primeira ocasião na história do pensamento grego que aparece o termo anamnese, ocorre é no *Mênon*. Este autor atribui ao retorno de viagem platônica em 390 a.C à Sicília, onde entrou em contato com as comunidades pitagóricas, tal novidade.

um uso diverso para o termo e suas variantes. Destaca-se assim (como é o sentido expresso em *Men.*, 70a1-79e6), a compreensão da *ἀνάμνησις* como uma lembrança simples. Tal sentido revela o uso para o homem comum, seja da época de Platão, assim como para os nossos dias. E, se observarmos que a conversa entre Sócrates e Mênon estaria sendo acompanhada por um grupo de indivíduos: “Chama-me, pois, um desses muitos servidores teus que aí estão, qualquer que queiras, para que com ele eu te faça uma demonstração”<sup>124</sup> (*Men.*, 82a-b5-6). Não seria complexo para esses acompanhantes tal compreensão, reforçando a ideia da presença do termo no vocabulário comum no final do século V a.C.. A primeira seção do diálogo resguardaria um *τρόπος* que era comum à Mênon e, assim sendo, não haveria dificuldade na assunção da semelhança entre a *ἀνάμνησις* e a *μνήμη* (memória) (*Men.*, 71c-d).

Relembrar o que Górgias disse, é a tarefa exigida por Sócrates ao jovem sofista (71c10), partindo da asserção que este tem ideias comuns<sup>125</sup> a seu *διδάσκαλος*. A comunidade de ideias entre o mestre e o aluno serve para que Mênon aceite a relação entre memória comum e *ἀνάμνησις*. O objetivo socrático é, mais do que dialogar, expor o jovem sofista ao *ἔλεγχος* e apresentar um outro modo (*τρόπος*) de compreender a *ἀνάμνησις*.

A segunda acepção relaciona-se ao fundo religioso<sup>126</sup> e é expressa como narrativa. Imerso em um fundo mítico, assim como as almas que fazem a anabasis do Hades sob o concurso da deusa Perséfone que auxilia a ciclicidade do mundo<sup>127</sup>:

---

<sup>124</sup> ὁμως δὲ ἐθέλω προθυμηθῆναι σοῦ ἔνεκα. ἀλλά μοι προσκάλεσον τῶν πολλῶν. (*Men.*, 82a-b5-6).

<sup>125</sup> Segundo Klein (1965, p. 45), a atitude de Mênon revela um traço característico da educação sofística, a saber: a ideia de educação como mero acúmulo da opinião do outro.

<sup>126</sup> Em um artigo sobre o *Mênon*, Brisson (In: Santos, 1999, p. 23-61) avalia o papel das escolhas platônicas acerca desses mitos que são expressos na narrativa da *ἀνάμνησις* (*ἀνάμνησις*), analisando a sua relação com a religião comum e explicitando, como afirma, seu fundo religioso.

<sup>127</sup> Sobre a imagem de Perséfone no *Mênon* Cf.: Bluck (1961, p.279); Canto-Sperber (1993, p. 257); Ferrari (2016, p.198-199).



“Perséfone a expiação por uma antiga falta tiver recebido, ao sol lá em cima, no nono ano, as almas desses ela de novo envia<sup>128</sup>” (*Men.*, 81b-c). A *ἀνάμνησις* emerge do centro do diálogo e visa o sol que está no alto (*Men.*, 81b9). Em certo sentido, a compreensão das diversas metáforas que são urdidas na seção intermediária do diálogo nos permite perceber o jogo entre planos espaciais da relação entre o *διδάσκαλος* e o *μαθητής*. Dialeticamente Platão demonstra (*ἐπιδεικνύει*) a necessidade de mudança do sentido da *ἀνάμνησις* e solicita uma outra forma de compreensão para o problema colocado no prólogo do diálogo (*Men.*, 70a). Emerge a exigência para Mênon da aceitação de pressupostos, como o argumento de autoridade, “E também fala Píndaro e muitos outros, todos os que são divinos entre os poetas<sup>129</sup>” (*Men.*, 81a), em que o recurso aos poetas serve para sustentar o postulado da imortalidade da alma<sup>130</sup>. Tais solicitações vão além da condição e do desejo do jovem sofista na investigação. Observando que que o seu interlocutor se encontra em estado de *aporia* (*ἀπορία*), o *διδάσκαλος* Sócrates desloca para outro patamar a relação entre eles.

A terceira acepção corresponde ao processo maiêutico realizado entre Sócrates e o *παῖς* (*Men.*, 82a7 – 85b7). Não se trata apenas de uma atividade da memória em que se retorna àquilo que já se experienciou ou percebeu. Platão apresenta um processo em que o investigar e o examinar se unem dialogicamente e cooperativamente de modo necessário. Nesse sentido, como afirma Lledó:

Esse processo, sempre justificável, que reside na mesma constituição temporal do ser humano, deixa, no entanto, sem cumprimento um requisito essencial do conhecimento. A projeção do presente não é para o passado, mas para o futuro. Dele recebe significado e plenitude. Se em uma ordem mais geral, o passado pode determinar e até

---

<sup>128</sup> “Φερσεφόνα ποινὰν παλαιοῦ πένθεος δέξεται, εἰς τὸν ὑπερθεὺν ἄλιον κείνων ἐνάτω ἔτει ἀνδιδοῖ ψυχὰς πάλιν, (*Men.*, 81b-c)

<sup>129</sup> λέγει δὲ καὶ Πίνδαρος καὶ ἄλλοι πολλοὶ τῶν ποιητῶν ὅσοι θεοὶ εἰσιν (*Men.*, 81b)

<sup>130</sup> As observações feitas por Scott (2007), serviram para que observássemos a questão do inatismo e sua relação com a *ἀνάμνησις*, assinalando que há uma reverberação por demais amplificada ao longo de toda a tradição filosófica no que diz respeito a teoria do conhecimento. Nesse nosso estudo não avaliamos tais implicações.

condicionar o presente, é o futuro que libera muitas vezes dessa determinação. Platão aponta na anamnese a orientação para o futuro, tornando o *zetein* um componente fundamental. A integração está inserida no centro da filosofia platônica. A exposição desta filosofia ocorre sob a forma de diálogo, E esta forma chegou a Platão, com a dialética, para ser algo mais do que a expressão simples de seu pensamento. (LLEDÓ, 1966, p. 199)

Há duas perspectivas a serem evidenciadas, a primeira diz respeito ao paradoxo do conhecimento<sup>131</sup> que é expresso em 80d. O paradoxo do conhecimento se configura também como um paradoxo do ensinamento, pois é o *ζητεῖν* que também se encontra inviabilizado. Podemos pensar um paradoxo do ensinamento como algo implícito ou como consequência.

O modelo socrático de ensino, ou Sócrates como um paradigma de *διδάσκαλος*, encontra-se diante de um tipo que representa o papel de um aprendiz infrutífero, e nesse sentido o apogeu da “atuação” de Mênon está na personificação da *ἀπορία*. Mênon não só colocaria para Sócrates a *ἀπορία*, mas seria ele mesmo a representação desta.

A condição de negação da busca do que é a virtude se configura como uma posição estática em relação ao conhecimento pois não aceita a possibilidade de uma outra forma de ensinamento que não é correspondente ao *διδάσκειν* que lhe é comum. Ou seja, a alteridade do processo educativo se mostra como uma impossibilidade. Por não aceitar a diferença no que diz respeito ao ensinar e aprender, Mênon seria um aprendiz que seria infrutífero ou estático? Percebemos que ele nega a possibilidade de seguir a *τέχνη* filosófica, e essa suposta negação seria uma forma de representação de um modelo educacional pelo qual ele foi ensinado. A *τέχνη* sofística o teria dotado de uma condição em que só é possível a erística sendo insensível às

---

<sup>131</sup>Acerca da problemática do paradoxo no *Mênon*, Canto-Sperber (2003) introduz, de forma satisfatória a questão.

investidas socráticas. O desfile de teorias e de métodos<sup>132</sup> com o qual nos deparamos no *Mênon*, coaduna com a *ἀνάμνησις* passa a ser elemento que centraliza e ultrapassa alguns componentes comuns da educação tradicional e dos modelos com os quais os atenienses podiam ser confrontados. Passo a passo o processo que relaciona o mestre e o escravo-aprendiz revela uma relação que é pautada na *φιλία* e no desejo de solucionar o problema investigado. Podemos perceber que há um novo paradigma na relação entre mestre e aluno e evidencia possibilidade de uma construção do conhecimento processual, colaborativo e cooperativo. A imagem da acessibilidade do conhecimento, e nesse sentido a figura paradigmática do escravo é essencial. A escolha de métodos de outros saberes que se unem e proporcionam o acesso a *ἐπιστήμη*.

Em meio a necessidade de prosseguimento da *ζήτησις*, Sócrates desafia o *παῖς* a solucionar um problema de ordem geométrica, assim é a partir do chão e não das nuvens que a saída da aporia se dará, “SO. Dize-me aí, menino: reconheces que uma superfície quadrada é desse tipo? — ESC. Reconheço<sup>133</sup>” (*Men.*,82b8-10 ). Ferrari (2016) observa que no início da *ἐπίδειξις* socrática é perceptível que a demonstração é efetuada com o auxílio perceptivo de uma figura que é desenhada. Brague (1978) observa também que a maneira que a questão é colocada merece uma atenção especial. Sócrates não pergunta ao escravo se a figura que ele desenha é um quadrado, mas se “reconhece” que aquilo é um quadrado. Esse linguajar socrático indica uma preocupação em ultrapassar o limite da percepção sensível em direção a geometria. Segundo Brague (1978), a linguagem matemática é uma casca que nos

---

<sup>132</sup> A herança escolar que prescinde dos pitagóricos e as nuances que podem ter vindo do orfismo, penso que vão paulatinamente moldando o espectro daquilo que posteriormente será concretizado na Academia. Diante da diversidade de propostas e métodos educacionais que permeiam a Atenas na qual convive seria preciso, estabelecer a partir de uma crítica o que lhe faria diferenciar dos diversos sofistas ou do anseio de uma educação não intelectualizada e que não tivesse um programa no qual pudessem ser universalizadas as questões.

<sup>133</sup> Σωκράτης: εἶπε δὴ μοι, ὦ παῖ, γινώσκεις τετράγωνον χωρίον ὅτι τοιοῦτόν ἐστιν;

Παῖς: ἔγωγε. (*Men.*,82b8-10 ).

faz pensar sobre a virtude, e o uso da imagem do quadrado não está distante do objeto de *ζήτησις* buscada com Mênon. A aproximação entre virtude e geometria está no campo não filosófico, “um dos sentidos não-filosóficos do adjetivo *tetrágonos* é, em poesia, virtuoso” (BRAGUE, 1978, p.159). O *διδάσκαλος* traz para perto de si os dois *μαθηταί*, alia a investigação com o *παῖς* aos intentos do jovem lariso e amplia a possibilidade de investigação.

O advento da *ἀνάμνησις* e sua utilização na construção de um modelo educacional que vise a universalidade e unidade do saber expõe Mênon à problemas de ordem onto-epistemológica como o alcance da Opinião verdadeira e acessibilidade das Formas. A Opinião correta/verdadeira é um produto (*Men.*,85c) do processo da *ἀνάμνησις*. Exposto o argumento Sócrates demonstra a potencialidade epistemológica da *ἀνάμνησις*, ou seja, postula que ela pode tudo “alcançar”<sup>134</sup>. Com base no fundo mítico que o argumento da *ἀνάμνησις* possui, a figura do *παῖς* reveste-se de potencialidade, a proposta que deriva desses postulados é universalizante. O deslocamento do *τρόπος* e do *τόπος* da *ἐπιστήμη* estende a qualquer indivíduo a possibilidade da *ζήτησις*.

---

<sup>134</sup> Cf. *Men.*, 85. (...) οὗτος γὰρ ποιήσει περὶ πάσης γεωμετρίας ταῦτα ταῦτα, καὶ τῶν ἄλλων μαθημάτων ἀπάντων.

#### 4. O DESLOCAMENTO DO ΤΡΟΠΟΣ Ε ΔΟ ΤΟΠΟΣ ΔΑ ΠΑΙΔΕΙΑ ΝΟ ΜΕΝΟΝ

Como a comédia aristofânica escolhe dois paradigmas para estabelecer suas análises, sustentamos também nesses dois modelos a nossa investigação. Não partimos da análise direta da antiga παιδεία (τὴν ἀρχαίαν παιδείαν Nu., vv. 961) mas das imagens que nos são transmitidas tanto por Aristófanes, principalmente em *Nuvens*, como por Platão. Entendemos que não é possível deslocar a discussão acerca da παιδεία do contexto políade, e, sobretudo, de temas como a economia, retórica, política e ética. Nesse sentido a definição de archaia παιδεία oferecida pelo Δίκαιος Λόγος, serve como ponto de partida:

RACIOCÍNIO JUSTO: Vou então expor em que consistia a pedagogia antiga, naqueles tempos em que eu florescia pugnano pela justiça, quando a moderação era de norma. Para já, não era habitual ouvir-se um puto murmurar sequer uma palavra. Além disso, quando se dirigiam para a escola de música, marchavam nas ruas em boa ordem, cada grupo de seu bairro, sem manto e em formatura, ainda que nevasse como farinha. Aí, o professor obrigava-os a manter as pernas afastadas e fazia-os decorar cantigas, como aquela: «Pálade, terrível destruidora de cidades», ou aquela outra: «Um clangor que trespassa os ares». E os moços observavam a harmonia tradicional recebida dos seus antepassados<sup>135</sup>.(Nu, vv. 961-969)

A outra proposta educativa que é expressa em *Nuvens*, é apresentada pelo Ἄδικος Λόγος e antagoniza com os moldes advindos da archaia παιδεία. Aparentemente mais eficaz, tendo em vista a conclusão que o postulante à μαθητής Fidípides e o tal λόγος chegam a saber: “RACIOCÍNIO INJUSTO: Não te dê cuidado, há-de levá-lo daqui feito um sofista refinado. FIDÍPIDES (à parte) pois, sim...

---

<sup>135</sup> Δίκαιος Λόγος : λέξω τοίνυν τὴν ἀρχαίαν παιδείαν ὡς διέκειτο, ὄτ' ἐγὼ τὰ δίκαια λέγων ἦνθουν καὶ σωφροσύνη ἕνετόμιστο. πρῶτον μὲν ἔδει παιδὸς φωνὴν γρύξαντος μηδὲν ἀκοῦσαι: εἶτα βαδίζειν ἐν ταῖσιν ὁδοῖς εὐτάκτως ἕς κιθαριστοῦ τοὺς κωμήτας γυμνοὺς ἀθρόους, κεῖ κριμνώδη κατανεῖφοι. εἶτ' αὖ προμαθεῖν ἄσμι' ἐδίδασκεν τῷ μηρῷ μὴ ξυνέχοντας, ἢ Ἰπάλλαδα περσέπολιν δεινὰν ἢ Ἰηλέπορον τι βόαμα, ἕνετναμένους τὴν ἀρμονίαν, ἣν οἱ πατέρες παρέδωκαν.

macilento e miserável, estou mesmo a ver...”<sup>136</sup>(Nu., vv.1111-1112).

Postas em oposição as duas *παιδεΐαι* embatem, a que possui a *τέχνη* retórica sairá como vencedora, o *Ἄδικος Λόγος* será o *διδάσκαλος*. A síntese do *ἀγών* abre as portas do Pensatório para que o jovem Fidípides possa aprender a afiar a língua. No *Mênon* é preciso preparar a *ψυχή* para que se busque conjuntamente aquilo que já está em si. Mesmo com modelos diferentes de *διδάσκαλοι* e *mathetai* as duas obras se interligam.

Há tanto em *Nuvens* como no *Mênon* um embate de *τρόπος* educativos aos quais Sócrates está relacionado. Revelam-se também a característica topológica em que *διδάσκαλος* e *μαθητής* se encontra. Se em *Nuvens*, Sócrates não participa do *ἀγών*, no *Mênon*, os representantes desses modelos sequer dialogam, mas o filósofo assume uma postura construtiva, apresentando um modelo que ultrapassa os limites das outras *παιδεΐαι*. O antagonismo entre o anfitrião Ânito, defensor de uma arcaica *παιδεία* destituída de *τέχνη*, e o hóspede *Mênon* que, como um jovem-sofista advoga as ideias gorgianas e a sua *παιδεία*. A questão que nos resta fazer é: Quem seriam então os *διδάσκαλοι* e o que eles ensinam? Seriam estes capazes de transmitir aquilo que aprenderam? Em síntese, a seção final do *Mênon* expressa uma preocupação fulcral no pensamento platônico.

Por sua *ἀδυναμία* Estrepsíades torna-se um obstáculo para as intenções socráticas de transmissão do conhecimento etéreo e dos *dissoi logoi*. A disposição para a obtenção de elementos que o façam vitorioso, nos possíveis embates com credores, é reconhecida até pelo Corifeu: “Ὁ criatura ávida de aprender conosco a suma sabedoria! (Ὡ τῆς μεγάλης ἐπιθυμήσας σοφίας ἄνθρωπε παρ’ ἡμῶν) (Nu., vv. 412). Além disso ressalta que nele há “uma força de vontade e que não falta afouteza e sobra determinação” (λήμα μὲν πάρεστι τῷδὲ γ’ οὐκ ἄτολμον ἀλλ’ ἔτοιμον.) (Nu., vv. 458-459). Mas a essa vontade devem unir-se outros caracteres que o tornem apto para a tarefa. Apenas o desejo de saber não seria necessário para a obtenção dos conteúdos expressos no programa do Pensatório. É preciso que à *ἐπιθυμία* unam-se

---

<sup>136</sup>**Ἄδικος Λόγος:** ἀμέλει κομιεῖ τοῦτον σοφιστὴν δεξιόν. **Φειδιππίδης:** ὡχρὸν μὲν οὖν οἴμαι γε καὶ κακοδαίμονα.

outras qualidades, como a memória e a velocidade de raciocínio, que o permitam ter acesso ao saber que as *Nuvens* possuem. A recomendação do Corifeu serve como advertência a um novo *μαθητής* daquilo que é necessário para a recepção da *sofia* (Nu., vv. 412).

Como um *διδάσκαλος* Heracles indica a Dioniso em *Rãs* o caminho para a obtenção daquilo que o deus deseja. Mesmo sem interesse em acompanhá-lo, demonstra os perigos que este irá enfrentar. Ciente de que o caminho é tortuoso e que enfrentará os perigos infernais, o deus do teatro veste-se como seu “mestre”. A obtenção do sucesso não depende apenas de seguir as lições e percorrer o caminho corretamente, mas de assumir as vestes daquele que o ensina.

Dioniso e seu servo em *Rãs* alternam-se nas vestes daquele que retornou do Hades, esse também é o interesse da viagem. Obter de Perséfone, e do deus dos reinos dos mortos, a possibilidade de trazer um poeta *dexios* que salve a cidade. A esperança do deus do teatro na comédia aristofânica está em que a *παιδεία* possa reestabelecer a *πόλις*.

O novo movimento educativo, representado pelo Pensatório, exige requisitos que para um homem rude (Nuv., vv.135) parece ser excludente. Apesar da determinação em tentar, o novo saber é excludente. A exclusão de Estrepsíades é pautada na sua incapacidade de lembrar as coisas e perceber as sutilezas do pensamento “enfarinhado” (Nu., vv. 260-261). Ao abrir a porta do novo mundo educacional, com a entrada de um homem velho e mediano aos rincões do saber, Aristófanes leva a seu público as limitações e exigências que este local maravilhoso possui.

Cabe a ressalva que Fidípedes após receber sua instrução, nega a sua condição anterior, e se vangloria de “estar familiarizado com as modernas correntes do pensamento e com as sutilezas, e poder desdenhar das leis estabelecidas!<sup>137</sup> ”

---

<sup>137</sup> ὡς ἡδὺ καινοῖς πράγμασιν καὶ δεξιόις ὀμιλεῖν, καὶ τῶν καθεστώτων νόμων ὑπερφρονεῖν δύνασθαι (Nu., vv. 260-261).

(Nuv., vv. 1399-1400). Tal condição serve como motivo para castigar o pai que desejava o novo, mas não se tornou um *dexios*.

Mesmo frisando a todo tempo o seu interesse limitado com relação ao currículo do Pensatório, posto que só os *dissoi logoi* são objetivados, Estrepsíades precisa se habilitar como um outro *μαθητής* qualquer. E isso implica que ele esteja disposto aos sacrifícios propostos no rito iniciático, a saber:

Como serás venturoso entre atenienses e gregos em geral, se de facto possuis **boa memória** e és dado à meditação, se o teu espírito é, é dos que resistem às dificuldades, se **não te fatiga** nem estar de pé nem caminhar longamente, se **não te incomoda o frio em excesso**, se te aceitas privar-te de almoçar, **se te absténs de vinho**, de ginásios, e de outras tolices que tais, se, como é próprio dum homem às diretas.<sup>138</sup>(Nu., vv.413-417, grifo nosso)

A caracterização dos elementos que são exigidos a um iniciado, são decalcadas da imagem do mestre Sócrates. Num jogo de espelho, Aristófanes faz exhibir a *ἀδυναμία* do *μαθητής* por exigir dele os caracteres que são do *διδάσκαλος*. Entre o mestre e o aprendiz é tecida uma referência à *karteria* (*καρτερία*) socrática.

Diogénes Laêrtios em sua caracterização de Sócrates reforça a homenagem que, segundo ele, a comédia tecia sem perceber. E assim, não só Aristófanes, mas também Amípsias em seus versos estabelecia reverências ao filósofo. Os elementos gastronômicos são caracteres que marcam a imagem sóbria socrática. O alimento com pouco tempero e a resistência ao vinho demonstram a retidão que Alcebiades destaca em seu elogio no Banquete de Platão: “Tudo o que lhe quiserem mandar beber, ele bebe até ao fim, sem jamais ficar embriagado” (*ὅπόσον γὰρ ἂν κελεύη τις, τοσοῦτον ἐκπιῶν οὐδὲν μᾶλλον μὴ ποτε μεθυσθῆ*) (Smp., 214a3-4). Contudo Diógenes Laêrtios<sup>139</sup> afirma que há uma possível confusão como padrão cômico porque “os poetas cômicos, os quais, sem perceber, cobriam-no de elogios enquanto imaginavam

---

<sup>138</sup> ὡς εὐδαίμων ἐν Ἀθηναίοις καὶ τοῖς Ἑλλησι γενήσει, εἰ **μνήμων** εἶ καὶ φροντιστῆς καὶ τὸ ταλαίπωρον ἔνεστιν ἐν τῇ ψυχῇ, καὶ μὴ κάμνεις μὴθ' ἔστως μῆτε βαδίζων, μῆτε ῥιγῶν ἄχθει λίαν μὴτ' ἀριστᾶν ἐπιθυμεῖς, οἴνου τ' ἀπέχει καὶ γυμνασίων καὶ τῶν ἄλλων ἀνοήτων, καὶ βέλτιστον τοῦτο νομίζεις, ὅπερ εἰκὸς **δεξιὸν ἄνδρα**, (Nu., vv.413-417, grifo nosso)

<sup>139</sup>Thiercy (1997, p.1081) ressalta que estes versos serviriam para Diógenes Laércio como uma espécie de homenagem à Sócrates.



ridicularizá-lo” (*D.L.*, II.27). Sobre o conteúdo do comentário de Diógenes não nos cabe neste trabalho avaliar, contudo destacamos a filiação atribuída entre a comédia e a imagem socrática. Cabe a ressalva que para o doxógrafo a imagem socrática serve como um padrão do qual a comédia teria retirado um material para criticar. O que Estrepsíades não dimensiona em sua vontade de vencer é a sua limitação enquanto aprendiz. Entre o amante da vitória e o amante do saber há uma distinção que de forma sutil a comédia parece mesclar, de modo a fazer transparecer um modelo educacional novo que seja contraposto ao antigo.

Estrepsíades em sua ignorante prepotência demonstra ainda mais a sua *ἀδυναμία*, porque ele não se conhece. Por não se conhecer ele se considera apto a receber o saber que vem das *Nuvens*, admitindo que as privações que já sofrera em sua vida campesina serviriam como prova de sua resistência na busca pelo saber. Contudo o que a comédia nos mostra é uma distinção essencial entre o homem do campo e o do Pensatório, pois mesmo as privações sendo de dureza similar, as exigências para quem deseja ser instruído nos altos saberes exclui os inábeis. A *ἀδυναμία* revela um traço que distingue aquele que busca o saber daquele que busca a vitória, o autoconhecimento. É exigida ao novo *μαθητής* a capacidade de reconhecer as suas potencialidades e sua predisposição para alcançar o que se objetiva.

É preciso ressaltar que enquanto aprendiz de Sócrates, Estrepsíades não compreende a diferença entre o desejo de vencer e o desejo de saber. A aquisição das *τέχναι* que permitam dominar os *dissoi logoi* é o objetivo único para o *μαθητής*. Aristófanes expõe um quadro complexo em que estabelece um diferencial entre o amante da vitória e o amante do saber. Nesse sentido, a crítica expressa em *Nuvens* se mostra muito mais conceitual que pessoal. O amante da vitória (*φιλόνικος*)<sup>140</sup> diferencia-se do filósofo por incapacidade de compreender a amplitude de exigências que ao segundo são impostas.

Se Trigueu em *Paz* se maravilha (*θαυμάζειν*) com o Olimpo e todo seu esplendor ao ultrapassar a entrada, em *Nuvens* o efeito é similar, mas as figuras científicas dão

---

<sup>140</sup>No *Protágoras* esse epíteto de *philonikos* (*φιλόνικος*) é atribuído à Alcebiades em função de sua ânsia de vitória e apego à causa defendida. Cf. *Prt.*, 336e1

conta de como o interior do Pensatório era estranho aos que assistiam à peça. As incapacidades que Estrepsíades apresenta servem como elemento para a construção teórica no *Mênnon*. A saber, a sua impotente memória e sua inabilidade para o pensar. O elemento limitante não está na condição de aprendiz imposta pelas *Nuvens*, mas é Estrepsíades que não é capaz de alcançar outros patamares, sua memória é fraca, ele não é capaz de desenvolver raciocínios sutis e sobretudo ele não se governa. Todos esses elementos se conectam com o *Mênnon*, pois no início do diálogo a memória de Górgias servirá como elemento diferenciador entre Sócrates e o discípulo do Sofista. A memória que Sócrates<sup>141</sup> alega não ter (*Men.*, 71c1) serve como motivo para a utilização de uma outra dimensão cognitiva que é a *ἀνάμνησις*. Sócrates é desmemoriado ante Mênnon (*οὐ πάνυ εἰμι μνήμων, ὤ Μένων*) (*Men.*, 71c8), não lembra o que Górgias disse mesmo tendo estado com ele. O elemento limitante na transmissão do conhecimento das *Nuvens* para Estrepsíades passa a ser o mote do *Mênnon*. O filósofo necessita de uma memória que seja de um *τρόπος* diferenciado daquela que é exigida ao sofista.

Estrepsíades mesmo antes de ter contato com Sócrates refere-se a ele imitando o mesmo comportamento dos outros *μαθηταί*. A reverência ao *διδάσκαλος* é marcada por uma ameaça ao filho que desrespeita os pensadores (*Nuv.*, vv. 105) que são *καλοὶ κάγαθοί*. Se em *Nuvens* é através dos *καλοὶ κάγαθοί* que o pai visa fugir dos tribunais e preparar o filho para vencer as disputas, através do uso dos *dissoi logoi*. Por sua vez, no *Mênnon*, Ânito ameaça Sócrates, pois este não teria utilizado bem a linguagem e falado mal dos *καλοὶ κάγαθοί* (*Men.*, 94e3-95a1).

O público e o privado se entrecortam nos dois dramas, na comédia aristofânica o que Estrepsíades busca é fugir dos embates em espaços públicos, sua intencionalidade não é tornar-se hábil em discursos para a *Ágora* ou para os tribunais

---

<sup>141</sup>Sobre essa passagem Canto-Sperber (2003) assinala que os esquecimentos socráticos são estratégicos para obrigar o seu interlocutor a responder de modo curto e a formular suas opiniões. Ferrari (2016) ainda destaca o jogo de palavras que o termo *mnemon* causa. E concordando com Canto-Sperber, Halich (2013) e Scott (2006) asseveram a relação entre a memória e a *ἀνάμνησις* como tema do diálogo.

“mas virar a justiça do avesso em meu proveito, e conseguir livrar-me dos credores (ἀλλ’ ὅσ’ ἐμαυτῷ στρεψοδικῆσαι καὶ τοὺς χρήστας διολισθεῖν.) (Nu., vv. 434). Sua intenção em se aproximar dos *καλοὶ κάγαθοί* não é política. Em contraposição no *Ménon*, Ânito atribui a qualquer polítes ateniense a possibilidade de transmissão da virtude, “ AN. E por que é preciso que se ouça o nome de um homem? Pois encontre ele quem quer que seja dos atenienses, entre os que são homens de bem<sup>142</sup>” (*Men.*, 92e3-5) . O espaço do saber é público, pois a tarefa é política. Mesmo que seu argumento não seja forte o suficiente para enfrentar o *ἔλεγχος* socrático, ele atrela à educação uma função política. Postos em confronto, a proposta do camponês da comédia e do demagogo do diálogo platônico são deficientes. A proposta da comédia é privada e atende apenas aos interesses daquele que prefere pagar ao mestre que aos credores, por sua vez a do demagogo no diálogo platônico é irrestrita e sem critérios delimitativos da capacidade de quem ensina e de quem aprende. Tal comparação serve-nos para situar o plano político-pedagógico que a proposta socrática deverá ser compreendida. A saber, nem privada e limitante como pretendia Estrepsíades, nem irrestrita e sem critérios como postula Ânito.

A imagem do Pensatório para Estrepsíades, como um vizinho que nunca lá entrou, é imersa numa áurea de saber e mistério que o encanta. Ele é um pai que deseja tornar seu filho uma arma de defesa contra cobradores, sua compreensão daquele espaço se resume em duas grandes linhas: 1. As características atribuídas aos pré-socráticos, a saber, a investigação da natureza (Nu., vv. 95-97); 2. A retórica mais próxima da imagem dos sofistas.

A negativa de Fidípides em ir ao encontro dos habitantes do Pensatório demonstra uma percepção ética de ordem diversa da paterna. Mesmo sendo um jovem cidadão, ele se mostra avesso à novidade que aquele espaço do saber representa. O antagonismo que Aristófanes propõe no início da peça, sintetizado pela mudança de papéis, entre o jovem avesso à novidade e o pai (velho e camponês) interessado no desconhecido, posteriormente será restabelecido de modo a ter o

---

<sup>142</sup> Ἄνυτος: τί δὲ ἐνὸς ἀνθρώπου ὄνομα δεῖ ἀκοῦσαι; ὅτω γὰρ ἂν ἐντύχη Ἀθηναίων τῶν καλῶν κάγαθῶν, (*Men.*, 92e3-5) .

jovem como defensor das inovações linguísticas e das sutilezas do pensamento. Mas tal reordenamento tem como estrutura fundante a *παιδεία* que será transmitida no Pensatório. E a troca de posições, que causa um ótimo efeito cômico, servirá como mote para a insatisfação paternal com o resultado da educação do filho.

Estrepsíades em seu primeiro diálogo com Sócrates demonstra um elemento que é essencial para a nossa tese, a saber, a questão espacial. De forma caricatural, como é comum nas peças aristofânicas, a relação entre *διδάσκαλος* e *μαθητής* é posta em planos topologicamente definidos. A primeira distinção se dá entre o exterior e o interior. A imagem do *διδάσκαλος* e dos *mathetai* é tema de conversa familiar (Nu., vv.103-125), e enquanto o filho atribui aos habitantes do Pensatório caracteres negativos: “uns vigaristas muito macilentos, sempre de pata ao léu, de que fazem parte esse miserável Sócrates e Querefonte<sup>143</sup>” (Nu. vv. 104-105), o pai vê neles a possibilidade de resolver seus problemas: “Portanto, se tu me aprenderes esse tal raciocínio injusto, todas as dívidas que eu contraí por tua causa... truca: não pagarei a ninguém, nem sequer um chavo<sup>144</sup>”. Estrepsíades vê no processo formativo de seu filho a possibilidade de sucesso com seus credores. Mas entre dois *topoi*, nomeadamente o interno e externo do Pensatório, o jovem aventureiro escolhe aquilo que já conhece.

A outra referência topológica marcante da relação entre *μαθητής* e *διδάσκαλος* em *Nuvens*, é expressa na distinção vertical entre os dois. Enquanto postulante ao Pensatório, Estrepsíades, homem comum como os *θεαταί* da plateia, diante de tanta estranheza presente no ambiente escolar apresentado pela comédia, vê-se diante da imagem suspensa do *διδάσκαλος*. “Por Zeus! Ainda vos haveis de arrepender...

---

<sup>143</sup> οἶδα. τοὺς ἀλαζόνας τοὺς ὠχρῶντας τοὺς ἀνυποδῆτους λέγεις, ὧν ὁ κακοδαίμων Σωκράτης καὶ Χαιρεφῶν. (Nu., vv. 103-104, grifo nosso)

<sup>144</sup> ἦν οὖν μάθης μοι τὸν ἄδικον τοῦτον λόγον, ἃ νῦν ὀφείλω διὰ σέ, τούτων τῶν χρεῶν οὐκ ἂν ἀποδοίην οὐδ' ἂν ὀβολὸν οὐδενί.(Nu., vv. 116-118)

(Reparando numa personagem suspensa numa cesta.) Mas... repara... quem é aquele fulano pendurado dentro da cesta?<sup>145</sup>. (Nu., vv 216-217).

A surpresa cenicamente exposta na fala de Estrepsíades é compartilhada com os *θεαταί*. O público é brindado com a imagem de um *διδάσκαλος* que suspenso numa cesta não é sequer nominado. “Discípulo: É ele! ”. Esse ‘ar de superioridade e distanciamento’ que é atribuído a Sócrates marca a cena. Mas, sobretudo, expressa o distanciamento *do τόπος* entre quem ensina e quem aprende. Disposto em planos espaciais distintos, o *διδάσκαλος* está mais próximo daquilo que investiga, o plano celeste, é na *δόξα* da comédia o lugar do *διδάσκαλος* que não está ao chão, que não está ligado às coisas do cotidiano.

SÓCRATES: Claro... Nem de outro modo seria jamais possível interpretar correctamente os fenómenos celestes, se não suspendesse o espírito e misturasse o pensamento, | que é subtil, com o ar que lhe é afim. Ora, se eu ficasse aí na terra, a observar aí de baixo as coisas cá de cima, nunca mais descobriria nada... o que é óbvio, porquanto a terra arrasta para si, à força, a seiva do pensamento... exactamente como sucede com os agriões. (Nuv., vv. 228-233)

Entre o papel investigativo do *διδάσκαλος* e sua ação de ensinar há uma separação, e é Estrepsíades quem adverte a necessidade de se realizar a *κατάβασις*. Ao solicitar que o mestre se disponha em nível que seja igual ao seu, o camponês demonstra aquilo que ao homem comum é representativo da imagem dos intelectuais que a comédia ataca, a saber, o distanciamento entre eles. “Estrepsíades: (...) Bom, bom... Desce mas é já daí, meu Socratezinho, e chega aqui, que é para me instruíres sobre o assunto que aqui me trouxe<sup>146</sup>” (Nuv., vv. 236-238).

---

<sup>145</sup> Στρεψιάδης νῆ Δί’ οἰμώξεσθ’ ἄρα. φέρε τίς γὰρ οὗτος οὐπί τῆς κρεμάθρας ἀνήρ;(Nu., vv 216-217)

<sup>146</sup>Στρεψιάδης: ἡ φροντίς ἔλκει τὴν ἰκμάδ’ ἐς τὰ κάρδαμα; ἴθι νυν **κατάβηθ’** ὧ Σωκρατίδιον ὡς ἐμέ, ἵνα με διδάξης ὦνπερ οὔνεκ’ ἐλήλυθα. (Nuv., vv. 236-238, grifo nosso). A presença do verbo καταβαίνω em seu plural do aoristo conjuntivo demonstra que o mathetes espera que o mestre possa vira a sair de sua condição superior e dialogar, a partir do *τοπος*. Esse desejo de Estrepsíades é reforçado com o uso do diminutivo **Σωκρατίδιον**, Socratezinho. Essa tentativa de aproximar-se do mestre será sucedida por um processo de iniciação, para que o postulante se torne um mathetes pleno como os outros habitantes daquele espaço do saber.

O novo *μαθητής* (Nu., vv. 250-260), Estrepsíades, se transformará em uma matraca (κρόταλον), polido (τριμμα), falante sutil (παιπάλη), num empapado, banhado de farinha. A mudança, no entanto, só será entendida pelo sentido direto, esta visão limitada e cômica da proposta intelectual socrática por Estrepsíades se assemelha a visão de Ânito para quem o *ἔλεγχος* socrático soa como algo ofensivo e um mau hábito do filósofo (94e-95a). Sócrates utilizara um tom que fosse adequado ao aluno que vai adentrar no Pensatório, ou “por meio de coisas que o interrogado admita que sabe” (*Men.*, 75d5-6).

Aristófanes nos oferece em *Nuvens* a imagem de alguns tipos de *μαθητής*. O primeiro que aparece em cena é bastante peculiar, pois é a caricatura de um tipo comum às comédias. Esta personagem aparece quando no gesto trivial do bater à porta e repetir a fórmula comum: “Eh moço! E mocinho!” (*Παῖ παιδίον*) (Nu., vv.132), esperava-se um escravo porteiro. Mas a surpresa fica por conta da aparição de um aluno do Pensatório que irá assumir esse papel e fazer as vezes de mediador entre o homem que “mora no campo” (Nuv., vv.138) e o local que “moram uns fulanos que estudam o céu” (Nuv., vv.95-96).

A determinação de resolver os seus problemas, se mistura ao espanto com o lugar e as possibilidades que lhe aparecem. Estrepsíades assume a curiosidade para saber os segredos internos, revelando sua intenção em tornar-se um deles (Nu., vv.141). Sem se dar conta do programa que só lhe será revelado posteriormente e sem assumir as suas limitações o agricultor avança. A sua sede de descoberta revela a sua *ἀτεχνία* ante os métodos empregados nas investigações realizadas pelos outros *μαθηταί*. O efeito do saber que é oferecido ele sentirá na pele.

O público é colocado diante de um cenário fantástico em que vai sendo caracterizado o *διδάσκαλος* Sócrates com suas lições sobre pulgas e zumbidos de mosquito. A imagem decalcada desse contato entre o *μαθητής* porteiro e o ignorante agricultor demonstra o conflito entre as sutilezas do ensino sofisticado e filosófico e a visão popular. O público ateniense é brindado com anedotas que expõe o ar etéreo, e despreocupado com as coisas práticas, como o jantar de poeira (Nu., vv. 173-179) e o lagarto que interrompe o pensamento do mestre (Nu., vv. 170). Nas caricaturas dos intelectuais esse tom jocoso coloca em contraposição a novidade trazida pelo

ambiente escolar e o cotidiano do homem comum. Desse conflito é que podemos extrair a imagem do *διδασκάλος* do *μαθητής* e da educação que é transmitida na visão da comédia em *Nuvens*.

O *ἔργον* do *διδασκάλος* é o centro do ataque. De modo fulcral atinge-se a perspectiva de trazer ao público uma personagem, ultrapassando os limites entre o público e o privado, e essa entrada no universo privado da escola é uma forma de retratar o homem em sua ação, no seu fazer cotidiano. E se, a comédia de modo imagético apresenta um filósofo de forma caricatural por outro lado é capaz de apresentar ao público um espaço que, como para os pitagóricos, caberia apenas aos iniciados. O retrato aristofânico de Sócrates parece-nos credível à medida que compreendemos que estamos diante de uma personagem-tipo na comédia, o Sofista, ou o intelectual. Essa perspectiva técnica deve ser levada em consideração, pois em cena não caberia, talvez, um retrato fiel do *διδασκάλος* ateniense, nem tampouco a imagem da *καρτερία* filosófica, como no final do Banquete.

A não aceitação dos trabalhos de Aristófanes como fonte para a compreensão do Sócrates histórico pode ser compreendida se tomarmos a noção de que o que o comediógrafo pretende atingir não é propriamente o homem, mas o “tipo”. Sendo assim o tipo “Sócrates” era um representante da sofística que se destacara não apenas pelas suas características físicas, mas também de modo inovador, a comédia tematiza as noções que seriam componentes do pensamento de Sócrates e dos socráticos que a ele frequentava (sofista-escola). Nessa perspectiva parece-nos que o foco da comédia não era precisar de modo documental quem era o filósofo, mas muito mais expor o *διδάσκαλος* em sua ação.

Assentado numa imagem que sintetiza os conflitos que lhe representam, Estrepsíades é desonesto, um homem do campo e ainda por cima velho (*Nuv.*, vv. 1457) que deseja o novo. Ele vê na novidade, representada por Sócrates e os *μαθηταί*, a possibilidade de utilizar os *λογοί* como algo privado (*ἴδιον*), sem perceber as consequências que tais ações terão. Se no *Mênnon* o velho Ânito expressa seu conservadorismo em uma aversão aos sofistas, destilando sua ojeriza condenando a *μανία* (*Men.*, 91c3-5) quem deles se aproximar. Além disso acredita que a ruína avizinha quem deles recebem instrução. Já o pai de Fidípedes em seu diálogo com o

filho, avesso às novidades educacionais, repreende-o por ofender Sócrates e Querofonte (Nuv. , vv.103-105). O processo educacional não surte o mesmo efeito que em seu filho, o insucesso demonstra algo que compreendemos pode ser muito mais relevante: a necessidade da relação entre saber e política. Nussbaum (1980, p.43) assevera que na Atenas do final do século V a.C. duas concepções de educação ética e cívica se confrontaram, competindo pela fidelidade dos *παῖς* e dos filhos. De um lado estaria o modo tradicional, *πάτριον*, consistindo em parte em hostilidade e em parte em uma espécie de exortação, e o melhor nome para ele como um todo é admoestador. Por outro lado, o modo dos especialistas em que a educação ética é inútil a menos que seja guiada por uma habilidade prática precisa, semelhante ao conhecimento científico.

A memória de Estrepsíades é um elemento que é preponderante na sua qualificação enquanto *μαθητής* de Sócrates. A seletividade demonstrada em sua fala vai se tornar um aspecto primordial de sua *ἀδυναμία* e revelar também um aspecto que é divergente entre a perspectiva de ensino socrática em *Nuvenis*, no qual a memória é essencial para a retenção dos conteúdos transmitidos. Sem grandes desejos (Nu., vv. 435) e com uma incapacidade para reter quaisquer lições que lhe são oferecidas (Nu., vv.785) o *μαθητής* Estrepsíades é caracterizado pelo *διδάσκαλος* como um velho inábil e incapacitado para reter na memória o que aprendeu<sup>147</sup>.

Outro aspecto relevante da entrada de Estrepsíades no Pensatório é seu processo de iniciação. O contato com Sócrates não é suficiente para ter acesso ao conteúdo programático daquela escola. O desejo que guia o novo *μαθητής* necessita ultrapassar o processo de iniciação. Surpreso ele anuncia: ESTREPSÍADES Para quê a coroa?... Ai de mim, Sócrates... não me digas que me vão imolar como fizeram a Atamante. SÓCRATES Qual quê! Isto é o que nós costumamos fazer aos iniciados.<sup>148</sup>(Nu., vv. 255-256).

---

<sup>147</sup> ἐπιλησμότατον καὶ σκαιότατον γερόντιον.

<sup>148</sup> Στρεψιάδης : ἐπὶ τί στέφανον; οἴμοι Σώκρατες ὥσπερ με τὸν Ἀθάμανθ' ὅπως μὴ θύσετε. Σωκράτης : οὐκ, ἀλλὰ ταῦτα πάντα τοῦς τελουμένους ἡμεῖς ποιοῦμεν. (Nu., vv. 255-256).



As etapas de iniciação permitem que Estrepsíades torne-se um *μαθητής* em pleno, contudo sua *ἀδυναμία* não o permite usufruir com sucesso do tempo que passa no Pensatório. No *Mênon* a advertência socrática é um fator limitante que irá demonstrar que o processo com Mênon também não será exitoso. “Sócrates: (...) E creio que tampouco a ti pareceria como parece se, como disseste ontem, não te fosse necessário ir embora antes dos mistérios, mas sim ficasses e fosses iniciado (*Men.*,76e6-9)<sup>149</sup>”. Sobre o processo de iniciação e os mistérios, Canto-Sperber (1993) observa que Sócrates não faz alusões aos mistérios<sup>150</sup> religiosos como os de Elêusis. Os mistérios que é feita a referência, são aqueles que dizem respeito à iniciação filosófica. Por sua vez Ferrari (2016, p.174) observa que em diversos passos do diálogo a aquisição do conhecimento filosófico equivale à iniciação aos mistérios. Concordamos com Ionescu (2007, p. 24) que assevera que na verdade, durante todo o diálogo, as ideias nunca são expressamente questionadas, mas estão constantemente atuando no fundo das reflexões de Sócrates e não há dúvida de que a referência a elas poderia resolver muitos dos problemas que a conversa deixa aberta.

A busca pela definição de quem é o sofista, que no *Mênon* é representado pelo jovem tessaliano, o político, representado pelo demagogo Ânito, e o Filósofo que é representado por Sócrates, é a tônica de diversas obras de Platão. No micro-cosmo do *Mênon* (FERRARI, 2016) encontramos elaborações que permitem iniciar a investigação (*σκοπιά*), mesmo que não seja possível nesse diálogo encerrar tal processo.

Segundo Guthrie (1995), um *σοφιστής* é o que tem *τέχνη*. Os *διδάσκαλοι* sofistas perderam esse espaço para os escritores em prosa, derivando daí a função

---

<sup>149</sup> Σωκράτης: οἶμαι δὲ οὐδ’ ἂν σοὶ δόξαι, εἰ μὴ, ὥσπερ χθὲς ἔλεγες, ἀναγκαῖόν σοι ἀπιέναι πρὸ τῶν μυστηρίων, ἀλλ’ εἰ περιμέναις τε καὶ μνηθεῖης. (*Men.*,76e6-9)

<sup>150</sup>Sobre os Mistérios e a iniciação filosófica em Platão Canto-Sperber (1993, p. 238) sugere a observação do Banquete 209e, Górgias 497c, Eutidemo 277e, República VIII 560e, Fédon 69c, 81a e Fedro 249c, 250b-c.

didática dos *sophistes*<sup>151</sup>. Conforme observa Chatelêt (1977), teriam os sofistas uma pretensão de saber enciclopédico, e por sua vez os mesmos seriam “educadores retribuídos” que visariam ultrapassar a educação anterior propondo tanto uma nova *virtude* como uma expressão ideológica. Tal proposta surge no seio de toda uma série de transformações culturais próprias do século V a.C.. Tal proposta ocupa na ágora o espaço desejado pelos jovens filhos da nobreza. Mênon configura-se como um bom discípulo, visto que seu perfil adequasse ao de Górgias<sup>152</sup>. E, se tomarmos a definição de sofista no *Sofista* que se equivale ao *διδάσκαλος* do jovem tessálio no *Mênon*, ele pode ser entendido como: “Caçador interesseiro de jovens ricos” (*Sph.*, 222a-223b), “comerciante por atacado dos saberes” (*Sph.*, 223b-224d), “pequeno comerciante de primeira ou de segunda-mão” (*Sph.*, 224d-225a), “erístico mercenário (225a-226a)” e “refutador” (*Sph.*, 226a). Mênon afirma-se discípulo de Górgias (*Men.*, 71d, 97e), Platão utiliza desta prerrogativa para demonstrar o quão danoso fora esse ensinamento em sua *ψυχή*. Deduz que a sua condição estática (μένω). O jovem sofista diante do *ἔλεγχος* socrático sequer consegue defender de forma eficaz as suas teses. Nesse embate entre a *τέχνη* sofística, aprendida de Górgias, e a dialética socrática extrai-se o substrato da imagem do *διδάσκαλος* sofístico no *Mênon*.

O deslocamento proposto por Platão no embate entre ensinamento (*διδασκτόν*) e aprendizagem (*μάθησις*) dá voz ao sofista fazendo com que o *leontino* possa ser “atualizado na memória” dos que estão conversando. Delineando-se a imagem do

---

<sup>151</sup> Em sua obra capital sobre os sofistas Guthrie, (1995) afirma que: “Um *sophistes* escreve e ensina porque tem especial perícia ou conhecimento para comunicar. Sua *sophía* é prática, quer nos campos da conduta e política quer nas artes técnicas. Se alguém pudesse fazer os produtos de todos os ofícios, e ademais todas as coisas do mundo natural, seria, com efeito, um fabuloso *sophistes*”. (GUTHRIE, 1995, p. 34.). Esse duplo aspecto da figura sofística não sintetiza a imagem do jovem sofista Mênon.

<sup>152</sup> Porque Platão no *Mênon* atribuiria tamanha responsabilidade a um personagem que não apareceria em momento algum? É sabido que este embate entre sofística e filosofia não acontece apenas nas obras platônicas, mas Xenofonte já se referenciara aos mesmo, bem como Píndaro entre outros, mas sobretudo, na obra do filósofo sobre diversos aspectos, no entanto verifique-se que o mesmo servirá de elo entre uma teoria tradicional e uma forma de transmissão de conhecimentos e uma nova abordagem que é o seu próprio pensamento que se consolida.

*διδάσκαλος*, Platão dialeticamente apresenta o modelo sofístico gorgiano, representado por um *μαθητής* 'formado'. Para além dessa imagem do *διδάσκαλος* sofístico, compreendemos que a negação das respostas de Mênon e a colocação do mesmo em *ἀπορία*, associado a colocação do paradoxo do conhecimento apresentam um cenário propício para a compreensão do *τόπος* filosófico. Dialeticamente se dá voz a quem pode falar, se Górgias<sup>153</sup> não está presente cabe a seu interlocutor transmitir as suas *δόξαι*, e, nesse sentido, constituir o elemento a ser desconstruído. A *διαίρεσις* pretendida no *Mênon* coloca lado a lado as imagens de *διδάσκαλος* e *μαθητής* sofísticos e filosóficos, visando distanciar os *τρόποι*. É a partir de um exemplo prático, que Sócrates além do *τρόπος* negativo, próprio da exposição ao *ἔλεγχος*, apresenta um *τρόπος* positivo, em que inicia com o *παῖς*, através da *ἀνάμνησις*<sup>154</sup>, o caminho em busca da *ἐπιστήμη*.

Ao se instaurar o debate, é expressa a intenção de se estabelecer o deslocamento, seja do conhecimento opiniático visando atingir a virtude, seja do *τρόπος* que altera a *ζήτησις*, seja do *τόπος* do *διδάσκαλος* (como Sócrates é apresentado) e do *μαθητής*. Desde o início do diálogo a principal diferença entre a retórica sofística e a dialética filosófica. Quando há a recorrência ao discurso de Górgias<sup>155</sup>, e depois o aparente abandono, tal expediente é utilizado para mostrar a

---

<sup>153</sup> Sobre essa questão, Jaeger (1995, p.342.) analisa que em termos de continuidade e ruptura do processo educacional os sofistas representavam um avanço significativo, mas isso não desfaz ainda os laços com o conservadorismo e aponta como elementos principais para esse advento que o processo de educação sofística visava uma formação do espírito, espírito esse que poderia ser entendido como o "órgão através do qual o Homem apreende o mundo das coisas e se refere a ele". Outro destaque observado pelo autor, pode ser percebido na forma de educação sofística que teria um "currículo duplo" e seria formado, portanto de um ensinamento das *technai* sofísticas e da *areté*.

<sup>154</sup> Conforme assinala Cornford (2001, p.63) sobre o *Mênon*: "O pitagorismo sugeriu a Platão a doutrina da Reminiscência, por ele anunciada como solução para o problema do conhecimento" sejam de Parmênides, e do outro lado uma sofística que se entende herdeira da tradição poética, o que se configuraria numa tradição ainda mimética do conhecimento.

<sup>155</sup> Respectivamente (Men., 71c) "MEN. Mas como não te encontrastes com Górgias quando ele esteve aqui?" E (Men., 71d) "Deixemos, pois, Górgias em paz, já que afinal está ausente. Mas tu mesmo, Mênon, pelos deuses! que coisa afirmas ser a virtude?"

falibilidade do *τρόπος* sofisticado. A referência ao *τρόπος* do *διδάσκαλος* de Mênon, expressa uma crítica que se estende a média dos jovens atenienses e, para alguns comentadores, tem uma função protréptica

Acerca dessa função protréptica podemos observar que, para Goldschmidt (2002) ela estaria presente em todos os diálogos platônicos. Por sua vez Szlezák (2005, p.185) afirma que: “por sua vivacidade próxima da vida, os diálogos desenvolvem uma força que se volta para a filosofia. Mas o aspecto protréptico não é tudo”. Entendemos que a posição de Soares (2011) sobre tal questão além de esclarecedora é coerente com a tese que defendemos, a saber entender que o diálogo platônico nos coloca como espectadores-ouvintes, e aguarda uma resposta para que ocorra o ato comunicativo<sup>156</sup>, a autora afirma que:

Deve se tomar em consideração a estratégia comunicativa platônica: enquanto uns testemunhos falam de uma função protréptica do diálogo, outros falam de prolépsis. Finalmente, não se pode descartar a presença, quer seja simplesmente assinalada quer seja como estrutura compositora, de uma doutrina do princípio, da qual nos falam os testemunhos” (SOARES et al.,2011, p. 44)

Há de se observar também uma herança em comum assumida por Sócrates e Mênon no que diz respeito às suas formações, se por sua vez Mênon assume que é discípulo de Górgias, o filósofo também assume a sua filiação educativa ao lançar mão da crítica daqueles que pretendiam ensinar a virtude, avaliando que as falhas das suas formações adviriam dessa tentativa de ensinamento comum aos sofistas. A referência à Górgias e Pródico.<sup>157</sup> (*Men.*, 96e) demonstra claramente o conhecimento

---

<sup>156</sup> Coerentes com esta posição estão as teses de Bague (1978), além de Klein (1965).

<sup>157</sup> Na Apologia Platão refere-se ao mestre Pródico da seguinte forma: “Na realidade, nada disso é verdadeiro e, se tendes ouvido de alguém que instruo e ganho dinheiro com isso, não é verdade. Embora, em realidade, isso me pareça bela coisa: que alguém seja capaz de instruir os homens, como Górgias Leontino, Pródico de Coos, e Hípias de Élida. Porquanto, cada um desses ó cidadãos, passando de cidade em cidade, é capaz de persuadir os jovens, os quais poderiam conversar gratuitamente com todos os cidadãos que quisessem, é capaz de persuadir a estar com eles, deixando as outras conversações” (PLATÃO, 2007, p.53). Contudo podemos observar que Pródico foi discípulo de Protágoras e por isso pode ser considerado o sofista menos atacado por Sócrates. É com ironia que Sócrates se refere ao mesmo no Crátilo, explicitando que só poderia ter acesso a uma sabedoria de um dracma,

dos métodos sofísticos por parte de Sócrates, ao passo que criticaria-os também guarda referências positivas sobre os mesmos.

A resposta a ser dada por Sócrates a esta proposição é listar as qualidades de Mênon enquanto Tessálio e ao ressaltar tal característica, a saber, que se configura com o renome na arte eqüestre tanto quanto pela riqueza e que apresentaria também um interesse no que concerne a sabedoria, inicia a crítica ao modelo sofístico apresentando desde já uma sutil inversão, que será posteriormente efetivada, da proposição de investigação por parte de Mênon. O intuito dessa crítica é demonstrar através da ironia, própria do filósofo, o que ele chamaria de “estiagem de sabedoria em Atenas<sup>158</sup>” causada pela presença de Górgias entre os Tessálios, ora se os Sofistas tinham como função principal ensinar aos conterrâneos de Mênon a sabedoria, pareceria dessa forma que a tarefa não fora bem cumprida, assim como não fora a de Pródico com Sócrates, e ainda teria tornado-os sem temor para enfrentar quaisquer embates, não deixando ninguém sem resposta, evidenciando pois o interesse do discurso sofístico, na visão socrática, de vencer pelo discurso.

O que está sendo exposto no discurso de Mênon ao questionar sobre o *τρόπος* da aquisição da *virtude* não configura um interesse filosófico, mas a confirmação de um interesse comum causado pela vontade, de numa sociedade democrática, poder apresentar um discurso mais adequado e persuasivo. Seu intento não o diferencia da maioria dos seus contemporâneos, que buscavam como jovens que eram, encantar as assembleias. O recurso metodológico empregado pelo *διδάσκαλος* Sócrates, visa a partir de definições já conhecidas prosseguir no processo investigativo. A saber, após a demonstração com o *παῖς*, a utilização da geometria se configuraria como

---

mas que se tivesse cinquenta seria um hábil retórico, criticando desse modo o método sofístico e sua cobrança pelo ensinamento (*διδασκτόν*).

<sup>158</sup>Essa “estiagem de sabedoria” confere aos Sofistas ironicamente o poder de levar consigo o que eles ensinavam numa contradição que posteriormente se evidenciará, como é possível levar o que não possui. A ironia filosófica de Sócrates aponta exatamente para a questão do conhecimento, se ele está ensinando o que possui, ao se deslocar para Larissa ou para Tessália esvaziaria toda a Atenas dessa sabedoria que o filósofo busca, o problema então começa a se delinear à medida em que a questão não está em saber apenas se a virtude poderá ser ensinada, mas muito além, é saber mesmo se o conhecimento e o modo de buscá-lo e transmiti-lo dos sofistas é verossímil, ou ainda, se ele pode dizer o que é mesmo o que está a ensinar.

*τρόπος* válido para a *ζήτησις* daquilo que é a virtude. Cabe à Sócrates o papel de percorrer, com Mênon, as mesmas veredas em busca da definição posta no início do diálogo, mesmo que este não aceite ainda o processo de aprendizado.

Há uma exigência do *λόγος* filosófico no que diz respeito à *μάθησις* que é essencial para a busca, a coragem. Esse ímpeto de não desistir, de buscar e prosseguir avaliando, parece ser o convite que Platão no *Mênon* faz. Se para a demonstração da *ἀνάμνησις* Sócrates exige que o escravo fale a mesma língua que o filósofo, e essa condição parece ser suficiente para fazer ver a solução do problema geométrico.

Assim, o aprender (...) é sempre reminiscência e aquele que tiver a coragem de buscar (...) verificará que *zeteîn* e *manthánein* são sempre *ἀνάμνησις*. É por isso que não devemos deixar-nos persuadir pelo *λόγος eristikós*; ele nos faz preguiçosos, impossibilitando a *zétesis*; ao contrário, o *λόγος* que fala da imortalidade da alma nos faz buscadores e obreiros (...). (AUGUSTO, 2007, p.9)

A *μάθησις* não se dá como um processo mágico ou revelador, muito pelo contrário exige-se dos que se põe nesta investigação um comprometimento com a *ζήτησις*. O buscar exige pois destes interlocutores um esforço contínuo, e assim sendo esta preguiça sofística que o questionamento de Mênon sugere poderia ser superada. “Não é preciso então convencer-se daquele argumento erístico; pois ele nos tornaria preguiçosos, e é aos homens que ele é agradável de ouvir, ao passo que este <outro argumento> faz-nos diligentes e inquisidores”<sup>159</sup>(*Men.*,81d5-8). Essa preguiça é o que se evitará com o deslocamento. Não se pode, no exercício dialético, existir a aceitação de um argumento sem antes avaliá-lo em suas minúcias. O rigor investigativo parece servir como argumento contrário aos interesses da sofística de Mênon, bem como servir como esteio para a possibilidade de prosseguimento da investigação e superação da *ἀπορία*, pois a *ἀνάμνησις*, a *μάθησις* e a *ζήτησις* em suma se equivalem

---

<sup>159</sup> οὐκουν δεῖ πείθεσθαι τούτῳ τῷ ἐριστικῷ λόγῳ: οὗτος μὲν γὰρ ἂν ἡμᾶς ἀργοὺς ποιήσειεν καὶ ἔστιν τοῖς μαλακοῖς τῶν ἀνθρώπων ἡδὺς ἀκοῦσαι, ὅδε δὲ ἐργατικούς τε καὶ ζητητικούς ποιεῖ.(*Men.*,81d5-8)

(*Men.*, 81d).

A definição de *μάθησις* ligada à *ἀνάμνησις* e *ζήτησις* encerraria a possibilidade de qualquer discurso que não se estabeleça através de uma busca detalhada colaborativa, compartilhada e cooperativa. Esvazia-se as condições do discurso sofisticado alcançar aquilo é buscado, e por isso o mesmo não poderia dizer o que é a virtude. O que está se buscando não é ensinar sem atividade colaborativa, *διδάσκαλος* e *μαθητής* são co-responsáveis pela *ζήτησις* e os locais que antes ocupavam podem ser deslocados pois “(...) não há ensinamento e sim rememoração” (*Men.*, 82a1-2)<sup>160</sup>.

Se observarmos a utilização do hápax *ἀναμνηστόν* (rememorada, *Men.*, 87c1) atrelado ao termo *διδασκτὸν* podemos notar a preocupação em utilizar um linguajar que modifique a percepção daqueles que assistiram ou leram o diálogo. “Em primeiro lugar, se ela (a virtude) é um tipo de coisa diferente do tipo de coisa que é o saber, é ou não, coisa que se ensina, ou como dizíamos há pouco, coisa que pode ser rememorada?”<sup>161</sup> (*Men.*, 87b7-10)

O papel do ensinante é posto em linha de conta com a *παιδεία* vigente, seja a dos sofistas ou a pretendida por Ânito. A *ἀνάμνησις* é *μάθησις* (ἀλλὰ ἦν καλοῦμεν **μάθησιν ἀνάμνησίς** ἐστίν; *Men.*, 81e3-4, grifo nosso), é *ζήτησις* (*Men.*, 84d), é um processo *ἀναμιμνησκόμενος*<sup>162</sup> (*Men.*, 82b7, 82e12), e é também coisa que se ensina *διδασκτὸν* (*Men.*, 87b7-8). Mênnon compreende a mudança semântica aplicada por Sócrates no emprego do adjetivo didático, diferente da pergunta inicial do diálogo (*Men.*, 70a), e (*Men.*, 87b) há um deslocamento do sentido e da função do ensinante. O jogo expresso entre o *τόπος* do *διδάσκαλος* sofista Górgias e o *διδάσκαλος* Sócrates apresentado paradigmaticamente no processo com o *παῖς* é pressuposto para a adoção do método hipotético a ser empregado na investigação sobre o que é a virtude.

---

<sup>160</sup> (...)ὅς οὐ φημι διδασκτὸν εἶναι ἀλλ’ ἀνάμνησιν (*Men.*, 82a1-2)

<sup>161</sup> πρῶτον μὲν δὴ εἰ ἔστιν ἄλλοιον ἢ οἶον ἐπιστήμη, ἄρα διδασκτὸν ἢ οὐ, ἢ ὁ νυνδὴ ἐλέγομεν, ἀναμνηστόν (*Men.*, 87b7-10).

<sup>162</sup> O uso do particípio médio passivo indica essa compreensão processual que o verbo iterativo *ἀναμιμνήσκω* possui.

Como o *διδάσκαλος* Sócrates não possui a *έπιστήμη* acerca da virtude é necessária a investigação conjunta e, portanto, uma mudança aceita até por Mênon, que anteriormente (*Men.*, 80a) parecia irreduzível a sedutora e narcótica *τέχνικο* filosófica.

Na cena ocorre uma divisão, de um lado está o *παῖς* e o caminhar dinâmico, e no outro lado a estática de Mênon que só especta. Pela via negativa que vai paulatinamente sendo abandonada, cabe observar e perceber que o deslocamento *do τόπος* e *do τρόπος* institui uma possibilidade que a sofística não apresenta. Ao assumir a *δόξα* como fundamental ao processo da *άνάμνησις*, e estabelecer a *δόξα* *alethes* como equivalente à *phronesis*, o deslocamento se efetiva. Apresenta-se um outro caminho a ser trilhado, que está como nos desenhos feitos para o *παῖς*, no chão.

A imagem de Sócrates em um cesto suspenso em *Nuvens* não causa uma grande surpresa ao postulante a *μαθητής*: Estrepsiades “Por Zeus! Ainda vos haveis de arrepender... (Reparando numa personagem suspensa numa cesta.) Mas... repara... quem é aquele fulano pendurado dentro da cesta?”<sup>163</sup> (*Nu.*, vv.217-218). E recebendo a informação de que se elevou para ter um acesso melhor aos objetos investigados parece compreender a homogeneidade entre o que se investiga e o *τόπος* do investigador: “Nem de outro modo seria jamais possível interpretar correctamente os fenómenos celestes, se não suspendesse o espírito e misturasse o pensamento, que é subtil, com o ar que lhe é afim”<sup>164</sup>(*Nu.*, vv.228-230). Platão adota premissas similares quando na apresentação do argumento da *άνάμνησις* aponta para a homogeneidade (*συγγενής*, *Men.*,81d2) entre a *ψυχή* e todas as coisas (*πάντα χρήματα*, *Men.*,81c6).

Entendemos que a possibilidade de obter as opiniões verdadeiras prescinde a adoção dessa origem comum entre a *ψυχή* e as coisas que ela investiga. Apontando para a saída do paradoxo, essa adoção permite deslocar o *τόπος* do *διδάσκαλος*. Se

---

<sup>163</sup> Στρεψιάδης: νῆ Δί’ οἰμώξεσθ’ ἄρα. φέρε τίς γὰρ οὗτος οὐπί τῆς κρεμάθρας ἀνήρ;(Nu., vv.217-218)

<sup>164</sup> Σωκράτης οὐ γὰρ ἄν ποτε ἐξηῦρον ὀρθῶς τὰ μετέωρα πράγματα, εἰ μὴ κρεμάσας τὸ νόημα καὶ τὴν φροντίδα λεπτὴν καταμείξας ἐς τὸν ὁμοίον ἀέρα. (Nu., vv.228-230)



em *Nuvens* é preciso que Estrepsiades chame ao chão o *διδάσκαλος* suspenso (κρεμάθρα, Nu., vv.203): "desce, mas é já daí meu Socratezinho, e chega aqui, que é para me instruíres sobre o assunto que aqui me trouxe<sup>165</sup> (Nu.,236-237)". O pedido de Estrepsiades para que o *διδάσκαλος* o ensine (*διδάσκω*) pressupõe uma alteração topológica. Será necessário que Sócrates abandone a sua condição verticalmente superior e vá até o chão. Por sua vez, no *Mênon* é Sócrates que solicita que todos olhem para o chão ao desenhar o problema para que o *παῖς* possa compreender a complexidade daquilo que será investigado. Sem a assunção do deslocamento *do τόπος* a relação entre *διδάσκαλος* e *μαθητής* será estéril.

A partir da convocação socrática para a demonstração (*Men.*, 82a5-82b2) o *παῖς* é objeto da *άνάμνησις* em que o *διδάσκαλος* irá mostrar a *Mênon* que além de outro *τρόπος*, *διδάσκαλος* e *μαθητής* ocupam um outro *τόπος*. A relação entre quem ensina e quem aprende não se dá apenas com a horizontalidade e transmissão, a qual o discípulo da sofística está acostumado e que fora objeto das sátiras cômicas (Nu., vv.217-218). Um outro paradigma de ensino que assume a aprendizagem como parte do processo. A não desvinculação da relação é apresentada em cada pergunta. Há a necessária relação entre a busca e a compreensão dos envolvidos no processo. O *παῖς* não está como um papagaio a responder sem colaboração. Platão faz com que o interlocutor perceba o seu papel e sinta a dificuldade que é exigida no processo. O caminho é duro, mas pode ser prazeroso (*Men.*, 84b-c) e prescinde a realização de atividades como examinar (*Men.*, 82c7) e calcular. Mas para além das solicitações de um questionamento elêntico, há uma preocupação dialética em permitir que o interlocutor responda de acordo com suas capacidades. Essa preocupação socrática em permitir que o *παῖς* às vezes não realize o cálculo ou utilize da linguagem geométrica e que este responda de acordo com o limite do seu *λόγος*, a saber, que ele faça como deseja (*βούλει*, *Men.*, 84a1) e se não sabe calcular apenas mostre: e não queres calcular, mostra (*εἰ μὴ βούλει ἀριθμεῖν, ἀλλὰ δεῖξον ἀπὸ ποίας*, *Men.*, 84a1). A capacidade do *λόγος* do outro interlocutor é elemento essencial no processo investigativo (*ζήτησις*) e aponta para a compreensão que ultrapassa a estática

---

<sup>165</sup> ὦ Σωκρατίδιον ὡς ἐμέ, ἵνα με διδάξης ὧνπερ οὔνεκ' ἐλήλυθα. (Nu.,236-237)

condição (μένω) do jovem sofista.

A proposta platônica exige a condição dinâmica quem deseja investigar (σκοπεῖν). O deslocamento está explícito na adoção da relação necessária entre a *ἀνάμνησις* e a adoção do caminhar (βαδίζειν). O gênio literário platônico constrói poeticamente um confronto entre a condição de Mênon espectador (θεώμενος) e o *παῖς* que se desloca. Aqueles que buscam a *ἐπιστήμη* precisam se colocar a caminho: “SO. Estás te dando conta mais uma vez, Mênon, do ponto de **rememoração** em que já está este menino, fazendo sua **caminhada**?” <sup>166</sup>(*Men.*,84b3, grifo nosso).

Com abordagens diferenciadas, os diálogos expõem aquilo que cada *ψυχή* necessita, se ao *παῖς* cabe a descoberta em si da diagonal do quadrado duplo, a Mênon cabe a descoberta de um novo método que permite o prosseguimento da investigação, e aliada ao método hipotético abre um caminho que até então não fora percorrido (mesmo em outros diálogos). A cena do processo da *ἀνάμνησις* é repartida, pois a seção meta-elêntica tem um papel tão relevante quanto a investigação com o *παῖς*. E é nesse jogo de aparecer e desaparecer da cena que Platão faz com que os personagens envolvidos, mesmo sem dialogar, a saber Mênon e o *παῖς*, possam servir para a dupla demonstração do poder das teclinha filosóficas

No mesmo palco três personagens contracenam, só que dois são guiados por um *διδάσκαλος* que se permite deslocar de um lado para o outro, focando a atenção de quem assiste ou lê para o processo em curso. Quando o foco é direcionado para o *παῖς* é necessário perceber a utilização de um discurso que permita a psicagogia no sentido de ultrapassar a carência de certeza que ora ele achava que tinha e que modo irrefletido parecia solucionar o problema que nunca lhe fora proposto, posto que ele nunca recebera lições de geometria. Mas é só mudar o foco e do outro lado o antes intempestivo Mênon, numa docilidade quase dialética acompanha atento e ativo o espetáculo paradigmático que o *ἔλεγχος* proporciona. Contudo Mênon não é só espectador, ele é parte do processo.

---

<sup>166</sup> Σωκράτης: ἐννοεῖς αὖ, ὃ Μένων, οὗ ἐστιν ἤδη **βαδίζων** ὅδε τοῦ **ἀναμνήσκεσθαι**;(Men.,84b3, grifo nosso)

À medida que Sócrates dialoga com ele acerca dos progressos alcançados com o *παῖς*, este esboça uma aceitação à investigação socrática, e sobretudo aos pressupostos que alteram a metodologia da investigação acerca da virtude. Se Mênon não aceitasse: 1. A argumentação sobre a natureza do saber e a congruência da *ψυχή* com ele; 2. A mudança do estatuto da *ἀπορία* como algo proveitoso (convertendo-se numa *euporia*), 3. Que o processo com o *παῖς* fora proveitoso, prazeroso, e que obtivera sucesso, não haveria possibilidade de continuidade e a investigação seria estéril. Durante o processo com o *παῖς* há a aceitação que ambos não sabem a resposta do problema geométrico (mesmo que Mênon e Sócrates saibam), mas aí surge um elemento primordial para que a busca tenha sucesso: a aceitação de investigar em conjunto (*ζητῶν μετ' ἐμοῦ*, *Men.*, 84c10).

É a partir dessa mudança de postura, mesmo sem questionamento por parte de Mênon, que observamos a necessidade de afirmar que a figura do ensinante e do ensinado no processo se desloca. A vinculação que se dá com a utilização do adjetivo *αναμνηστόν* (*Men.*, 87b8) é a chave para a compreensão da profundidade do estabelecimento de um método que supera o modelo da *παιδεία* grega em crise. A utilização do *anamnestón* demonstra a profundidade que esse modelo forjado no *Mênon* traz, a saber é necessário utilizar uma vinculação que una *ἀνάμνησις* ao ensino. Não nos moldes como eram conhecidos, e nesse sentido a demonstração com o *παῖς* tem o papel preponderante de apresentar uma aplicação prática para algo que anteriormente tinha sido apresentado de modo discursivo. O alcance da teoria da *ἀνάμνησις* na *ψυχή* do *παῖς* visa não apenas transformá-lo, mas apresentar uma alternativa que mesmo no corpus platônico não era encontrado (tratamos dos diálogos conhecidos como aporéticos). A saída para além da *ἀπορία* é mudar o caminho, alterar a metodologia que permita o acesso à investigação e buscar um conhecimento novo que se reformule a partir dos erros que se encontra e do encadeamento lógico das opiniões corretas/verdadeiras.



## CONCLUSÃO

O projeto platônico no *Mênnon* está imerso em reflexões do campo epistemológico, político-paidêutico e, aponta para uma necessidade de desconstruir o modelo vigente em detrimento da possibilidade da construção dialogada. Além disso, pressupõe a assunção da necessidade de reformulação completa de uma espécie de currículo daquilo que se ensina e se aprende. Uma mudança que tem como objetivo a busca daquilo que é (*εἶδος*, *Men.*, 72c6), bem como de uma revisão no *τρόπος* e no *τόπος* de quem ensina e de quem é ensinado.

O deslocamento do papel de quem ensina/aprende é uma proposta radical e se coaduna com o projeto onto-epistemológico expresso no *Mênnon*. Por sua vez, exige do *διδάσκαλος* que não seja detentor e transmissor de sabedoria, mas que permitisse perceber na alteridade o caminhar em busca da *ἐπιστήμη*. Assim como a compreensão da limitação de sua condição no processo. O ensinado é impelido a efetuar o processo em conjunto e essa atividade contrasta com a característica que Platão parece atribuir aos discípulos da *τέχνη* sofística.

Há uma mudança topológica que é fundamental entre *Mênnon* e o *παῖς* (a partir de *Men.*, 82a). É o *παῖς* que assume o papel de interrogado no processo. Ou seja, tornando-se ele agora *μαθητής* do *διδάσκαλος* Sócrates que pergunta, no jogo dialético o perguntar e o responder são as ferramentas que o mestre e o *μαθητής* tem para construção do conhecimento, ou melhor, para a obtenção do resultado<sup>167</sup>. Agora a tarefa é compartilhada não mais com *Mênnon*, mas sim com o escravo. E esse *παῖς*, esse menino, tem uma figura importante no processo de construção pedagógica em que *Mênnon* o transforma em expectador.

---

<sup>167</sup> *Mênnon* anteriormente assume o papel de respondedor (*Men.*, 70a- 81a), posteriormente (a partir de *Men.*, 82a) é o escravo que vai assumir o papel de respondedor, de elemento principal, de elemento componente da tarefa filosófica. Ou seja, o elemento investigado agora tem dois investigadores.

A questão que fecha a primeira parte do diálogo diz respeito à capacidade de perceber a distinção entre a unidade e a multiplicidade (*Men.*, 79c-d). O discurso sofístico limita-se ao domínio do múltiplo, expressando em todas as tentativas de definição uma carência que resulta da impossibilidade de realizar a passagem onto-epistemológica que é exigida para a busca daquilo que é (*Men.*, 72c). A insuficiência leva o jovem-sofista à *ἀπορία*, expondo o paradoxo do conhecimento (*Men.* 82d6-8) e estabelecendo o limite para a investigação. O paradoxo do conhecimento se configura também como um paradoxo do ensinamento, pois é o *ζητεῖν* que também se encontra inviabilizado. O modelo socrático de ensino, ou o Sócrates como um paradigma de mestre, encontra-se diante de um tipo que representa o papel de um aprendiz infrutífero. O apogeu da “atuação” de Mênon está na personificação da *ἀπορία*. Essa condição de negação da busca do que é a virtude se configura como uma posição estática em relação à dinâmica que a filosofia requer, pois não aceita a possibilidade de uma outra forma de ensinamento que não é correspondente ao *διδάσκειν* que lhe é comum. A tentativa de saída passa por um *λόγος* que é comum aos que dialogam, como é exigido pela dialética, e nesse sentido Platão reveste com elementos míticos as bases que permitirão a saída pela *ἀνάμνησις*.

É através de um prelúdio mítico que vai ao Hades e retorna (*Men.*, 81c), que se expressa a necessidade ética da continuidade da tarefa, e essas crenças servem como elementos iniciais que possibilitem o diálogo em vistas ao aprendizado. A homogeneidade entre a *ψυχή* e a natureza das coisas (81c-d) passa a ser o elemento que garante a busca e desconstrói a argumentação que inviabilizaria o aprendizado. É preciso sublinhar que é exigência da *τέχνη* filosófica encontrar uma solução dialogada contra as iniciativas erísticas. Acolhendo as regras dialéticas, e partindo da fórmula que associa aprendizado/*ἀνάμνησις*, o *ἔργον* da investigação partilhada torna-se possível, desconstruindo assim a imagem do mestre sofista. A sombra de Górgias parece paulatinamente está sendo apagada, à medida que se percorre paulatinamente o caminho que culmina no processo da *ἀνάμνησις*.

É necessário dar um passo além da crítica estabelecida já na Comédia. Une-se no *Mênon* o aspecto epistemológico, que não é abordado nas comédias, aos problemas de ordem política e sobretudo a perspectiva pedagógica. O momento de *ἀπορία* proposta por Mênon (*Men.*, 80a) é muito mais que uma parada no caminho, é

uma redefinição total de rota, e ao assumir o *óδος* proporcionado pela *ἀνάμνησις* desloca-se completamente a pedagogia que até então servia como modelo para a formação dos cidadãos da *πόλις*.

A tessitura que o processo da *ἀνάμνησις* expõe, tem em sua trama uma necessidade de reformulação do alcance objetivado com a pedagogia; uma nova compreensão dos papéis, seja da *ψυχή*, de quem ensina e de quem aprende; uma reformulação metodológica no processo da busca com uma exigência de reflexão sobre o próprio processo; uma abertura no alcance epistemológico e ainda uma reconstrução da cidade que forma esses cidadãos. É com a assunção da *ἀνάμνησις* que se possibilita uma construção de um caminho que se os passos forem seguidos pode ser ultrapassado os limites da crítica que a comédia expõe<sup>168</sup>. E, se a retórica está no centro da vida democrática, é preciso suplantar os seus limites e permitir um acesso à estabilidade do saber.

Entre a passividade que a retórica na visão platônica representa, e a atividade exigida pela *τέχνη* filosófica no *Mênon*, fica estabelecido o viés que será exigido doravante. Não é possível se colocar de modo passivo diante da construção dialogada do conhecimento, a atividade da *ζήτησις* é compartilhada.

A advertência socrática é marcada pela observação de que sem a outra etapa da *ἀνάμνησις* (*Men.*,98a3-4), que é o encadeamento lógico (*αἰτίας λογισμός*) da opinião verdadeira *opinião verdadeira* (*δόξα αληθής*), não é possível deslocar-se, e resta ficar preso ao erro, não engendrando a *ἐπιστήμη*. Esse é o caminho que não se busca no *Mênon*, em todo o diálogo podemos observar o esforço platônico para

---

<sup>168</sup> Segundo Nussbaum, Aristóteles encontrara falhas no ensino de Sócrates: 1. A negligência...(p.12). 2. Falta de um programa positivo que substitua o criticado; 3. Falta de esclarecimento para seus alunos da distinção entre a não-moralidade de Sócrates e a imoralidade do Discurso injusto. Reavaliação do papel da dialética na cidade da República. A instrução como sendo apenas intelectual e descuidando da convivência em sociedade. “Sócrates considera a instrução exclusivamente através da habilidade intelectual, descuidando do que se adquire pela convivência na sociedade.” (Pompeu, 2004, p.7) “Confia a representação cômica a Escravos 816-e”; Proibição de ridicularizar os cidadãos 935e/936e (Leg.)

apresentar uma alternativa à estática e falta de interesse na *ζήτησις* que os representantes das outras *παιδείαι* simbolizam.

A compreensão de educação decorrente de tal visão fora representada caricaturalmente pela imagem dos sofistas, de tal modo que Górgias surge como sendo o representante desse tipo. Assim, a memória imagética dos ensinamentos advindos desse mestre itinerante, exigida por Sócrates no início do diálogo parece nos dar a impressão que não seria possível chegar ao que se objetivava (ou seja, saber o que é a virtude) e demonstraria assim a falibilidade desse modo de ensinar. A exigência de uma outra memória calha com a condição e posicionamento daquele que ensina, sendo necessário que ocorra o deslocamento do mestre da função de vertedor do conhecimento para um encaminhador investigador.

A perspectiva topológica do papel do mestre e do aprendiz é de suma importância para a proposta platônica no *Mênon*. Entendemos que somente a partir do deslocamento desses elementos no processo da aprendizagem é que é possível a crítica platônica. Os personagens que compõem a cena do diálogo compreendem de igual modo a figura do ensinante e do ensinado. A saber, *Mênon* representante da *τέχνη* sofisticada, nos termos platônicos, demonstra que a unilateralidade da transmissão do saber é a via pela qual recebeu a sua formação, causa da sua limitante condição que em 80a e s.s. fica demonstrada. Por sua vez *Ánito* também entende a unilateralidade como forma de transmissão daquilo que é ensinado, a saber, a virtude. Essa compreensão de transmissão do saber é compartilhada pelos dois.

O deslocamento é exigido, tanto do ensinante como do ensinado, nessa nova metodologia explicitada a partir da *ἀνάμνησις*. Com a assunção da *ἀνάμνησις* e a adoção do método hipotético, se evidencia que nem Górgias, Protágoras ou os outros mestres que foram responsáveis pela *παιδεία* ateniense, adotaram o *τόπος* que Sócrates assume em relação ao *παῖς* e depois com *Mênon*. Os parâmetros estabelecidos no processo da *ἀνάμνησις* impõe exigências mútuas a quem ensina e quem aprende.



Pensar Platão nos tempos atuais parece ser uma tarefa mais que urgente. Diante dos desafios que enfrentamos durante a composição desta tese, parece ser indissociável a relação entre o universo políade da data dramática do *Mênon* e a nossa condição política e educacional atual. Vimos de modo similar ao contexto platônico a emergência de golpes democráticos, o combate veemente de Sicofantas, em nosso caso principalmente na mídia, a condenação do filosofar, a desestruturação da *παιδεία* em detrimento de valores privatistas do saber.

Compreendemos que a proposta platônica propõe um deslocamento do saber, não o instanciando nos indivíduos, que o possuindo, podem transmiti-los de acordo com seus interesses. Em diversos diálogos no corpus platônico este *ἀγόν* é evidenciado. A crítica aos sofistas e ao intento de fazer da *ἐπιστήμη*. Uma moeda de troca é tematizada no *Sofista*, *Górgias*, *Laques*, *Protágoras*, *A República*. A crítica platônica ao *τρόπος* paidêutico de sua época, que fora representado no *Mênon* por um jovem sofista e por um demagogo, sintetizam um diálogo com a Comédia, que por sua vez, já denunciava este risco à sociedade.

Aristófanes, assim como seus rivais, trouxe à cena os problemas de seu tempo. O padrão crítico expôs aos *θεαταί* os intelectuais e os sofistas que traziam à *πόλις* um outro padrão educativo. Ligado a esta crítica à *παιδεία* elementos políticos, econômicos se entrelaçam. A descoberta e análise desses padrões foram relevantes para a nossa interpretação e proposta de leitura do *Mênon*. Em síntese, podemos dizer que assim como o deus Pluto em *O Dinheiro*, recuperamos a nossa visão e nos colocamos a caminhar.

Nos últimos anos há um aumento do número de artigos, livros e trabalhos que buscam analisar a relação entre Platão e a poesia grega<sup>169</sup>. Notadamente, a relação entre a filosofia e a tragédia são mais exploradas. Em muitas dessas análises há a aceitação da relação estrutural entre a produção filosófica platônica e o gênero dramático. Entender que Platão dialoga com outros gêneros de seu tempo foi o mote que nos motivou na investigação, e buscamos em nossa tese evidenciar esta relação

---

<sup>169</sup> Podemos observar pelo aumento de trabalhos registrados sobre o tema na bibliografia da International Plato Society. Cf. Brisson, 2016.

com a Comédia aristofânica. Percebemos que não é só Aristófanes fornece o material acerca da comédia que servirá para o diálogo com este gênero. Mas, no *Mênon* diante dos temas, questões e tipos utilizados fica evidente a ligação.

Concluimos com nossas investigações que Platão no *Mênon*, assim como em outros diálogos efetua o que chamamos de 'deslocamento topológico e tropológico'. Esse movimento implica na modificação do *τρόπος* com o qual se relaciona com seu interlocutor e com o conhecimento e assim, o lugar de quem ensina e quem aprende, bem como do próprio saber são alterados em relação aos outros paradigmas educacionais expostos e avaliados. A saber, não se adota mais a perspectiva relativista sofística, por sua vez há a assunção da opinião verdadeira/correta como algo útil para ação e, que esta, permite o acesso à *ἐπιστήμη*. Esse acesso à *ἐπιστήμη* só se dá à medida que se assume a *ἀνάμνησις* como possibilidade de superação da *ἀπορία*.

A proposta metodológica platônica no *Mênon* é baseada na dialética, e por isso, exige o abandono das intenções erísticas e agonísticas próprias da sofística. O paradigma dialético prescinde a amizade e homologia dos que pretendem investigar. Adota-se como método na investigação da virtude o geométrico. O exemplo dos geômetras é assumido e universalizado, a saber, o sucesso na condução das matemáticas servirá como possibilidade na investigação daquilo que é a virtude.

A escolha das personagens do drama filosófico serve como um demonstrativo dos *modelos* paidêuticos da época dramática do *Mênon*. Entendemos que mais do que simples personagens do drama filosófico, Platão coloca quem se depara com o *Mênon* diante de tipos cômicos. Escolher tipos cômicos numa discussão sobre a *παιδεία* é transmitir uma mensagem de diálogo, seja com o gênero cômico, mas sobretudo com a *δόξα* daqueles que viviam no tempo em que o diálogo foi escrito, bem como torna-os universalizáveis. Buscamos a partir da análise da constituição dessas personagens demonstrar a profusão de temáticas que pode ser avaliada à medida que compreendemos que há uma tradição que já levava à cena demagogos, sofistas, mestres, alunos e escravos.

Ao chegarmos ao fim da exposição da nossa tese ficamos com a certeza de que apenas obtivemos algumas opiniões verdadeiras (*ἀληθεῖς δόξαι*, *Men.*,86a6) que

surgiram como úteis, mas que será necessário ainda percorrer muitos caminhos. Muitas vezes como *διδάσκαλος* nos deparamos com *μαθηταί* que nos trazem estátuas tão fugidias como as de Dédalo. Ao longo dos nossos processos formativos para nos tornar professores de filosofia, fomos levados a compreender o pensamento platônico como doutrinário, dualista etc.. O que se perdeu na maioria das nossas academias foi a percepção do Platão que dialoga, que vê na poesia mais que algo a combater, uma fonte de opiniões a serem analisadas. Como tal, precisam ser investigadas, separado aquilo que é mimético e que não permite o caminhar para a *ἐπιστήμη*.

Esperamos com nosso trabalho, assim como Platão propôs, dialogar. Em nosso percurso de *ζήτησις*, utilizamos não só dos elementos metodológicos filosóficos, mas buscamos ultrapassar as nossas aporias, e as do texto. Dialogar com a Comédia e com o universo clássico foi um caminho difícil, mas prazeroso (*Men.*,84b8). Assim como o *παῖς* de Mênon tivemos que ir ao chão, reconhecer a nossa ignorância e fazer um percurso que pudesse obter a solução de algumas aporias.

Diante do nosso percurso de pesquisa esperamos contribuir não só para o desenvolvimento de pesquisas filosóficas sobre Platão ou o universo clássico, mas sobretudo para o diálogo entre os diversos saberes. Além desse esforço teórico, esperamos que esse texto porte algumas das lições mais importantes que obtivemos do *Mênon*: I. O saber não possui dono e, portanto, pode ser deslocado. II. Devemos buscar investigar de modo cooperativo e colaborativo em processos nos quais mestres e discípulos possam, deslocados, desconstruir a relação verticalizada do ensino e aprendizagem. III. perceber que a Filosofia é dialogo, feita por e entre amigos que buscam através da homologia a compreensão dos objetos investigados. IV. A *ἀνάμνησις* no *Mênon* traz a mensagem que a nossa *ψυχή* possui a mesma constituição de todas as coisas, cabendo-nos o esforço para empreender o caminhar em busca do conhecimento. V. Partindo do pressuposto que o saber não possui dono, que este deve estar livre de interesses econômicos e privatistas, e VI. compreender que o ensino e aprendizagem devem ser gratuitos, livres, cooperativos, colaborativos e com prazer.

Alguns outros pontos desse argumento, claro, eu não afirmaria com grande convicção. Mas que, acreditando que é preciso procurar as coisas que não se sabe, seríamos melhores, bem como mais corajosos e menos preguiçosos do que se acreditássemos que, as

coisas que não conhecemos, nem é possível encontrar nem é preciso procurar – sobre isso lutaria muito se fosse capaz, tanto por palavras quanto por obras. (*Men.*, 86b6-c2)

## REFERÊNCIAS

### DIÁLOGOS DE PLATÃO

BRISSON, Luc. (dir). **Platon, Oeuvres complètes**. Paris: Flammarion, 2008.

BLUCK, R. S. **Plato's Meno. Edited with Introduction and Commentary**. Cambridge: University Press, 1961

PLATÃO. **Apologia de Sócrates**. Tradução de Jaime Bruna. São Paulo: Abril Cultural, 1972.

\_\_\_\_\_. **O banquete**. Introdução, tradução e notas Maria Teresa Schiappa de Azevedo, Lisboa: Edições 70, 2007.

\_\_\_\_\_. **Cartas**. Trad. Carlos Alberto Nunes. Belém: Universidade do Pará, 1980.

\_\_\_\_\_. **Fedro**. Trad. de Manoel Pulquério. Lisboa: Edições 70, 1997.

\_\_\_\_\_. **Fédon**. Introdução, tradução e notas Maria Teresa Schiappa de Azevedo, Coimbra, 2004.

\_\_\_\_\_. **Hípias Menor**. Trad. de Maria Teresa Schiappa de Azevedo. Lisboa: Edições 70, 1999.

\_\_\_\_\_. **Laques**. Introdução, tradução e notas Francisco de Oliveira. Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987.

\_\_\_\_\_. **Ménon**. Trad. Ernesto Rodrigues Gomes, introdução José Trindade Santos. Lisboa: Edições Colibri, 1992.

\_\_\_\_\_. **Mênnon**. Trad. Maura Iglésias. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

\_\_\_\_\_. **Obras Completas**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. 3 ed. Belém: EDUFPA, 2000. 13 vols.

\_\_\_\_\_. **Parmênides**. Rio de Janeiro: ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

\_\_\_\_\_. **A República**. Introdução, tradução e notas de Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

\_\_\_\_\_. **Sofista**. São Paulo: Abril Cultural, 1972 (Coleção Os Pensadores).

\_\_\_\_\_. **Teeteto**. Trad. Adriana Manuela Nogueira e Marcelo Boeri, prefácio José Trindade Santos. 4 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2015.

PLATO. **Meno and Phaedo**, David Sedley (ed.); Alex Long (ed., tr.), Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

PLATON. **Gorgias-Mênon**. Texte établi et traduit par Alfred CROISET avec la collaboration de Louis BODIN. Paris: Les Belles Lettres, 1935.

\_\_\_\_\_. **Mênon**. Traduction inédite, introduction et notes par Monique Canto-Sperber. 2 ed, Paris: Flammarion, 1993.

\_\_\_\_\_. **Oeuvres complètes**. 14 tomos. Collection dès Universités de France. Paris: Les Belles Lettres, 1920 – 1924.

## OBRAS EM GERAL

ACKRILL, J. L.: '**Anamnesis in the Phaedo: Remarks on 73c–75c**'. *Essays on Plato and Aristotle*. Oxford: OUP, 1997. p. 13-22.

ADAM, James. **The Republic of Plato**. Cambridge: Cambridge University Press, 1902.

ADĂMUȚ, Anton. **The Conflict of Educations (Socrates vs. Aristophanes)**. *Recent Researches in Educational Technologies*. Penang, Malaysia, October, 2011, p.61-66.

ADRADOS, Francisco Rodríguez. **Del teatro griego al teatro de hoy**. Madrid: Alianza Editorial, 1999.

AGOSTINI, Cristina de Souza. **Aristófanes e Platão: deformadores da democracia antiga**. 2008. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8133/tde-15012009-144506/pt-br.php>>. Acesso em: 29 nov. 2016.

ALENCAR, César A. M.. **A caricatura da philosophía, ou de como Aristófanes encena um Sócrates pré-socrático**. Rio de Janeiro: PPGLM/UFRJ, 2013.

ANDRADE, Marta Mega de. **A Cidade das Mulheres – Cidadania e Alteridade Feminina Clássica**. Rio de Janeiro: Laboratório de História Antiga, 2001.

\_\_\_\_\_. **O Feminismo e a Questão do Espaço Político das Mulheres na Atenas Clássica**. *Anais Eletrônicos do XXVI Simpósio Nacional de História*. São Paulo: ANPUH, 2011, p.1-15. Disponível em: < [http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300880108\\_ARQUIVO\\_MMAanpuh2011.pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300880108_ARQUIVO_MMAanpuh2011.pdf) >. Acesso em 23 jul. 2017

ANDERSON, W. C. F. **Plato's Definition of Colour**. *The Classical Review*, Vol. 34, No. 5/6. (Aug. - Sep., 1920), p. 101. Disponível em: <<http://links.jstor.org/sici?sici=0009840X%28192008%2F09%291%3A34%3A5%2F6%3C101%3A%27DOC%28R%3E2.0.CO%3B2>>. Acesso em 13 nov. 2007.

ARÊAS, James. **Aspectos da transposição platônica**. O que nos faz pensar, n. 11, abril de 1997.

ARISTÓFANES. **As Aves**. Tradução, introdução notas e glossário de Adriane da Silva Duarte. São Paulo:Hucitec, 2000.

\_\_\_\_\_. **As mulheres no Parlamento: introdução, versão do grego e notas**: Maria de Fátima Sousa e Silva. Coimbra: Imprensa de Coimbra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Comédias, vol. I: Acarnenses, Cavaleiros, Nuvens**. Introdução geral de Maria de Fátima Sousa e Silva, introdução e notas de Maria de Fátima Sousa e Silva e Custódio Magueijo. Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 2006.

\_\_\_\_\_. **Os cavaleiros**. Introdução e notas Maria de Fátima Sousa e Silva. Publicação: Lisboa: Edições 70, 2004.

\_\_\_\_\_. **O Dinheiro**. trad. grego int. e comentário: SILVA, Maria De Fátima Sousa e. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2015.

\_\_\_\_\_. **Rãs**. trad. introdução e notas. SILVA, Maria de Fátima, 2014. Disponível em : <<http://hdl.handle.net/10316.2/31788>>. Acesso em : 15 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **Revolução das Mulheres**. Trad. Mário da Gama Kury. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

ARISTOPHANE. **Théâtre Complete**. Introduction et notes: Pascal Thiercy. Paris: Gallimard, 1997.

ARISTOPHANES. **Aristophanes Comoediae**. ed. F.W. Hall and W.M. Geldart, vol. 2. Oxford: Clarendon Press, Oxford. 1907. Disponível em: <<http://http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3atext%3a1999.01.0039>>. Acesso em 07 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. **As Mulheres no Parlamento**. The Complete Greek Drama, vol. 2. Eugene O'Neill, Jr. New York: Random House. 1938.

ARISTÓTELES. **Poética**. Prefácio de. Maria Helena da Rocha Pereira. Tradução e notas de Ana Maria Valente. 5 ed.. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2015.

ARTAUD, M.. **Epicharme considéré comme philosophe et comme moraliste**. Comptes rendus des séances de l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres, 1<sup>e</sup> année, 1857. p. 59-62.

AUGUSTO, Maria das Graças de Moraes. **O argumento cômico no diálogo entre Sócrates e Trasímaco no Livro I da República.** *O que nos faz pensar*, [S.l.], v. 1, n. 34, p. 183-192, mar. 2014. ISSN 0104-6675. Disponível em: <<http://oquenofazpensar.fil.puc-rio.br/index.php/oqfnfp/article/view/410>>. Acesso em: 11 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **O filósofo cômico.** *Kléos*, n. 2/3, p. 84-99, 1998/1999.

\_\_\_\_\_. **O filósofo e o poeta: liberdade, filosofia e comédia no livro V da república.** *Organon*, v. 13, n. 27, 1999. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/30445/18881>> Acesso em: 18 de jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **O Filósofo e o Sofista no Mênon de Platão.** *Kléos*. N.1: 211-229, 1997. Disponível em: <<http://www.pragma.kit.net/kleos/K1/scan/GracaAugusto.pdf>> Acesso em: 05 de mar. 2013.

\_\_\_\_\_. **Politeia e utopia: o caso platônico.** *Kléos* n.16/17: 103-151, 2012/13. Disponível em: <<http://www.pragma.ifcs.ufrj.br/uploads/K16-MariaAugusto.pdf>> Acesso em: 08 de jan. 2017.

AUSTIN, C.; KASSEL, R.. **Poetae Comici Graeci.** vol. III, New York: De Gruyter, 1984.

BAILLY, Anatole. **Le grand Bailly dictionnaire grec-français.** 4 ed. Paris: Hachette, 2000.

BAIN, David. **Actors and Audience. A Study of Asides and Related.** Conventions in Greek Drama. Oxford: Oxford University Press, 1977.

BAIN, David. **Masters, Servants and Orders in Greek Tragedy: A Study of some Aspects of Dramatic Technique and Convention.** Manchester: Manchester University Press, 1981.

BEDU-ADDO, J. T. **Recollection and the Argument 'From a Hypothesis' in Plato's Meno.** *The Journal of Hellenic Studies*, Vol. 104. (1984). Disponível em: <<http://links.jstor.org/sici?sici=00754269%281984%29104%3C1%3ARATA%27A%3E2.0.CO%3B2-R>>. Acesso em 24 nov. 2007.

\_\_\_\_\_. **Sense-Experience and Recollection in Plato's Meno.** *The American Journal of Philology*, Vol. 104, No. 3. (Autumn, 1983). Disponível em: <<http://links.jstor.org/sici?sici=0002475%28198323%29104%3A3%3C228%3ASARI%3E2.0.CO%3B2-H>>. Acesso em. 24 nov. 2007.

BLONDELL, Ruby. **The play of character in Plato's dialogues.** New York: Cambridge University Press, 2002.

BOCAYUVA, Izabela. **Platão e o discurso performático enquanto princípio do pensamento ocidental.** *Prometeus* - Ano 9 – n. 19 – Janeiro-Junho/2016.



\_\_\_\_\_. **A anámnese em Platão.** *Hypnos*. Revista do Centro de Estudos da Antiguidade, v. 14, p. 269-288, 2012.

BRANDÃO, Jacyntho Lins. **A poesia como diegese: a propósito de República 392d.** *Organon*, Porto Alegre, nº 49, julho-dezembro, 2010, p. 31 – 58.

BRAGUE, Rémi. **Le Restant. Supplément aux commentaires du *Ménon* de Platon**, Paris: Vrin/Les Belles Lettres, 1978.

BRISSON, Luc. **Platon, les mots et les mythes. Comment et pourquoi Platon nomma le mythe?, Textes à l'appui.** Série histoire classique, Paris: La découverte, 1994.

\_\_\_\_\_. **Une nouvelle interprétation du Parménide de Platon.** Platon et l'objet de la science (recueil), 1996, p. 69-111.

\_\_\_\_\_; PRADEAU, Jean-François. **Vocabulário de Platão.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BURNET, John. **Platonis opera — The works of Plato.** Oxford: Clarendon Press, 1900-1907.

BYL, Simon. **La comédie d' Aristophane, un jeu de massacre.** *Les Études Classiques*, n. 56, 1989, p.11-123.

CADIOU, René. **Le Philèbe et le théâtre.** *Revue des Études Grecques*, tome 65, fascicule 306-308, Juillet-décembre, 1952.

CAIN, Rebecca Bensen. **The Socratic Method: Plato's Use of Philosophical Drama.** New York: Continuum, 2007.

CALVO MARTÍNEZ, José Luis. **Los mecanismos del humor en Aristófanes.** *BITARTE*, n. 23, 2001, p. 37-54.

CAMPOS, Antonio José Vieira de Queirós. **Platão, leitor de Aristófanes: elementos para uma leitura intertextual e proléptica da Apologia de Sócrates.** Dissertação de Mestrado em Filosofia. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2011.

\_\_\_\_\_. **A Eironeia de Sócrates e a Ironia de Platão nos primeiros diálogos : (uma visão crítica sobre a noção de Vlastos de “ironia complexa”).** Tese (doutorado)—Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Filosofia, 2016.

CANTO-SPERBER, Monique (Org.) **Les paradoxes de la connaissance: essais sur le *Ménon* de Platon.** Paris: Editions Odile Jacob, 1991.

CASERTANO, Giovanni. **Sofista.** Trad. José Bortolini. São Paulo: Paulus, 2010.

CASSIN, Barbara. **O efeito sofístico**. Trad. Ana L. Oliveira et al., São Paulo: Editora 34, 2005.

CASSIO, Albio Cesare. **Two studies on Epicharmus and his influence**. *Harvard Studies in Classical Philology*, v. 89, 1985, p. 37-51.

CERQUEIRA, Fábio Vergara. **As Antestérias, um ritual carnavalesco de transgressão e afirmação da ordem social na antiga Atenas (séc. VI e V a.C.)**. *Patrimônio e Memória* (UNESP), v. 7, p. 151-171, 2011.

CHANTRAINE, PIERRE. **Dictionnaire étymologique de la langue grecque. Histoire des mots**. Paris: Klincksieck, 1968.

CORNFORD, Francis Macdonald. **Principium Sapientiae – As origens do pensamento filosófico grego**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1975.

\_\_\_\_\_. **Estudos de Filosofia Antiga: Sócrates, Platão e Aristoteles**. Coimbra: Atlantida, 1969.

\_\_\_\_\_. **The Origins of Attic Comedy**. Londres: Edward Arnold, 1914.

COUTINHO, Carlos Luciano Silva. **Katabasis e Psyche em Platão**. Coimbra: [s.n.], 2015. Tese de doutoramento. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10316/28391>>. Acesso em 16 jul. 2016.

DINUCCI, Aldo. **Górgias 448c-460b: Sócrates estabelecendo as fundações da crítica à retórica através de sua concepção de technê**. *O que nos faz Pensar*, n. 28, 2010.

DIXSAUT, Monique. **Le naturel philosophe: Essai sur les dialogues de Platon**. Paris: Les Belles Lettres, 1985.

DOVER, Kenneth. **Aristophanes Frogs**. Oxford: Clarendon Press, 1993.

\_\_\_\_\_. **Aristophanic Comedy**. Berkeley: University of California Press, 1972.

\_\_\_\_\_. **Greek homosexuality**. Londres: Duckworth, 1978.

DUPRÉEL, E.. **La légende socratique et les sources de Platon**. Bruxelles: Robert Sand; Fondation Universitaire de Belgique, 1922.

EHRENBERG, Victor. **The People of Aristophanes. A Sociology of Old Attic Comedy**. Nova Iorque: Schocken Books, 1962.

EIRE, Antonio López. **Lengua y Política en la Comedia aristofánica. Sociedad, Político y Literatura: Comedia Griega Antigua**, 1997, p. 45-80. Disponível em: <[http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/55531/1/FALE\\_Comedia\\_97\\_capitulo.pdf](http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/55531/1/FALE_Comedia_97_capitulo.pdf)>. Acesso em 18 jan. 2017.

FÉRAL, C. M. R. **O Agon na poética aristofânica: Diversidade da forma e do conteúdo**. 2009. 305 f. Tese (Doutorado em Estudos Literários) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

FERNÁNDEZ, Luis Gil. **Aristófanés**. Madrid: Editorial Gredos, 1996.

FERRARI, G. R. F. **Socratic Irony as Pretence**. *Oxford Studies in Ancient Philosophy*, volume xxxiv, summer 2008.

FINE, Gail. **Enquiry and Discovery: A Discussion of Dominic Scott, Plato's Meno**. Oxford: Clarendon Press; New York: Oxford, 2007.

FORNIS, César Antonio. **Corinto, Beocia y la Alianza Argiva tras la paz de Nicias**. *Habis*, 26, 1995. Disponível em <<http://hdl.handle.net/11441/12150>>. Acesso em 26 fev 2017.

FOUILLÉE, Alfred. **La philosophie de Platon**. Paris: Hachette, 1889.

FROST, Bryan-Paul; MHIRE, Jeremy J.. **The political theory of Aristophanes: explorations in poetic wisdom**. New York: State University of New York Press, 2014.

GIANNOPOULOU, Zina. **Socratic Midwifery: A Second Apology?**. *Oxford Studies in Ancient Philosophy*. vol. xxxiii, Oxford: Clarendon Press, 2007.

GOLDSCHMIDT, Victor. **Le problème de la tragédie d'après Platon**. *Revue des Études Grecques*, tome 61, fascicule 284-285, Janvier-juin 1948.

\_\_\_\_\_. **Les dialogues de Platon: structure et méthode dialectique**. 3. éd. Paris: PUF, 1971.

\_\_\_\_\_. **Os diálogos de Platão: estrutura e método dialético**. São Paulo: Loyola, 2002.

GREENE, Willian Chase. **The Spirit of Comedy in Plato**. *Harvard Studies in Classical Philology*, Vol. 31, 1920.

GRISWOLD JR.; Charles L.. **Irony in the platonic dialogues**. *Philosophy and Literature*, n. 26, 2002.

GULLEY, Norman. **Plato's Theory of Recollection**. *The Classical Quarterly, New Series*, Vol. 4, No. 3/4. (Jul. - Oct., 1954). Disponível em: <<http://links.jstor.org/sici?sici=0009-8388%28195407%2F10%292%3A4%3A3%2F4%3C194%3APTOR%3E2.0.CO%3B2-S>>. Acesso em: 02 dez. 2007.

\_\_\_\_\_. **Review: Plato's Meno: A Dramatic Commentary**. *The Classical Review, New Ser.*, Vol. 19, No. 2. (Jun., 1969). Disponível em: <<http://links.jstor.org/sici?sici=000940X%28196906%292%3A19%3A2%3C162%3APMADC%3E2.0.CO%3B2-Z>>. Acesso em: 02 dez. 2007.

GUTHRIE, William Keith Chambers. **Os Sofistas**, São Paulo: Paulus, 1995.

HAMM, C. V.. **Platão como artista**. *Archai*, n. 12, jan-jun, p.61-67, 2014. Disponível em : <[http://dx.doi.org/10.14195/1984-249X\\_12\\_6](http://dx.doi.org/10.14195/1984-249X_12_6)>. Acesso em 12 jan. 2016.

HAVELOCK, Erick . 'The Socratic self as it is parodied in Aristophanes' Clouds', *YCIS*, n. 22, p. 1-18, 1972.

\_\_\_\_\_. **A revolução da escrita da Grécia antiga e suas conseqüências culturais**. São Paulo: Editora Unesp; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Prefácio a Platão**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1996.

HEATH, Malcolm. **Political Comedy in Aristophanes**. *Hypomnemata*, n. 87. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht , 1987.

HUIT, Charles. **Platon et Aristophane**. *Revue des Études Grecques*, tome 1, fascicule 3, 1888.

JAEGER, W. **Παιδεία: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KAHN, Charles. **Plato and the Socratic Dialogue. The philosophical Use of a Literary Form**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pourquoi la doctrine de la réminiscence est-elle absente de la République?**. In: DIXSAUT, Monique. *Études sur "La République" de Platon*. Paris: Vrin, 2005.

KERFERD, G.B.. **The Sophistes** In: TAYLOR. C.C.W.. *Routledge History of Philosophy: From the Beginning to Plato*. Disponível em: <<http://www.ebookstore.tandf.co.uk/html/index.asp>>. Acesso em 05 jun. 2008.

KIBUUKA, Greice Ferreira Drumond. **A comédia de Aristófanes na fase de transição**. Tese (doutorado) – UFRJ/FL/Programa de Pós-Graduação em Letras Clássicas, 2010.

KLEIN, Jacob. **A Commentary on Plato's Meno**. Chicago: The University of Chicago Press, 1965.

LAËRTIOS, Diógenes. **Vidas e Doutrinas dos Filósofos Ilustres**. Trad. Mário da Gama Kury. Brasília: Ed. UnB, 1987.

LEÃO, Delfim Ferreira. **Retrato físico de Sócrates nas Nuvens e em Platão: breve apontamento**. *Humanitas*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Instituto de Estudos Clássicos,1995.

\_\_\_\_\_. **A globalização no mundo antigo. Do polites ao kosmopolites**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.

LESSA, Fábio. **O Feminino em Atenas**. Rio de Janeiro: Mauad, 2004.

LESKY, Albin. **A Tragédia Grega**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

LIDDELL, Henry George; SCOTT, Robert. **A Greek-English Lexicon. revised and augmented throughout by. Sir Henry Stuart Jones. with the assistance of. Roderick McKenzie**. Oxford. Clarendon Press. 1940. Disponível em: <<http://perseus.uchicago.edu/Reference/LSJ.html>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

LLEDÓ, Emilio. **La memoria del logos**, Taurus: Madrid 1996.

MacDOWELL, Douglas M.. **Aristophanes and Athens**. Oxford: Oxford University Press, 1995.

MALHADAS, D.. **As Dionisíacas urbanas e as representações teatrais em Atenas**. *Ensaio de Literatura e Filologia*, v. 4, p. 67-79, 1983.

MAMARY, Anne. **Plato and Aristophanes: Poets of Hope**. *Reason Papers*, v.36, n. 1, julho 2014.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. 12 ed.. São Paulo: Cortez, 2006.

MANON, Simone. **Platão**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

MANSO, Francisco Nodar. **El concepto platónico de transtextualidad escénica**. *Revista de Estudios Culturales / A Journal of Cultural Studies*, n. 5, 1994.

MARQUES, Marcelo Pimenta. **Platão, Pensador da diferença. Uma leitura do Sofista**, Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006.

MARROU, Henri Irénée. **História da educação na Antigüidade**. São Paulo: EPU, 1973.

MAZON, Paul. **Essai sur la composition des comédies d'Aristophanes**. Paris: Hachette, 1904.

MOLINA, Antonio Ignacio. **Introducción al estudio de la reminiscencia platónica. Panta rei**. *Revista digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*. 1998. Disponível em: <DOI: 10.6018/pantarei/1998/2>. Acesso em :23 abr. 2017.

MÜLLER, Nestor Reinoldo. **Inflexões semânticas da palavra Anámnese no Diálogo Mênon de Platão**. 2016. Trabalho apresentado em: *New perspectives on Plato's philosophy, International Conference in Ancient Philosophy*. Disponível em: <[https://www.academia.edu/27656680/D\\_3\\_vers%C3%A3o\\_8\\_Tr%C3%AAs\\_significas\\_dos\\_de\\_an%C3%A1mnese\\_no\\_M%C3%AAnon](https://www.academia.edu/27656680/D_3_vers%C3%A3o_8_Tr%C3%AAs_significas_dos_de_an%C3%A1mnese_no_M%C3%AAnon)>. Acesso em :23 abr. 2017.

MURRAY, Gilbert. **Aristophanes and the war party: a study in the contemporary criticism of the Peloponnesian War**. London: Allen & Unwin, 1919.

NIGHTINGALE, A. W. **Genres in Dialogue. Plato and the Construct of Philosophy.** Cambridge, Cambridge University Press, 1995.

NUSSBAUM, Martha. **Aristophanes and Socrates on learning practical wisdom.** *Yale Classical Studies*. v. 26. New York: Cambridge University Press, p. 43-97, 1980.

**NOVAS normas de transliteração.** *Archai*, nº 12, jan. 2014, p.193-194. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/archai/article/view/10149/7457>>. Acesso em 14 jun. 2016.

O'REGAN, Daphne Elizabeth. **Rhetoric, Comedy and the Violence of Language in Aristophanes' Clouds.** Oxford: Oxford University Press, 1992.

OLIVEIRA, Francisco de. **Teatro e poder na Grécia.** *Humanitas*. Coimbra. v.43, p. 69-93, 1993.

MIGNANEGO, P. **Aristofane e la rappresentazione di Socrate.** *Dioniso*, n. 62. 1, 1992, p.71-101.

PEREIRA, Maria Helena da Rocha. **Estudos de História da Cultura Clássica, volume 1 Cultura Grega.** 8 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1998.

PETERLE, Patrícia. **Pervivência e sobrevivência.** *Rascunho*, março, 2013. Disponível em: <<http://rascunho.com.br/pervivencia-e-sobrevivencia/>>. Acesso em: 14 jun. 2017.

PLACES, E. des. **La tradition indirecte des Lois de Platon (Livres I-VI).** Disponível em: <[http://links.jstor.org/sici?sici=00426032\(197609\)30%3A3%3C201%3ATNOI%3E2.0.CO%3B2-F](http://links.jstor.org/sici?sici=00426032(197609)30%3A3%3C201%3ATNOI%3E2.0.CO%3B2-F) - >. Acesso em: 02 dez. 2007.

POMPEU, Ana Maria César. **Aristófanis e Platão: a justiça na pólis.** 2004. Tese (Doutorado em Letras Clássicas) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <[doi:10.11606/T.8.2004.tde-02062004-124148](https://doi.org/10.11606/T.8.2004.tde-02062004-124148)>. Acesso em 02 fev. 2012.

PRIETO, Maria Helena Ureña. **Breves apontamentos sobre o homossexualismo Grego: de Platão à época Helenística.** *Cadmo*. Lisboa: Centro de História da Universidade de Lisboa, 2006.

PUCHNER, Martin. **The drama of ideas: platonic provocations in theater and philosophy.** Nova Iorque: Oxford University Press, 2010.

RAMALHO, Américo da Costa. **[Recensão a] Victor Ehrenberg - The People of Aristophanes.** *Humanitas*, vol. IV, Coimbra, 1952. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10316.2/26180>> . Acesso em 20 mar. 2017.

REIS, Maria Cecília L. Gomes dos. **O diálogo Fedro de Platão como meta-dialético.** *Sala Preta*. v.14, n.2, 2014. Disponível em:

<<http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/84578>> . Acesso em 04 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Aspectos cênicos do diálogo Protágoras de Platão.** *Sala Preta*. v. 4, 2004. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57138/60126>> . Acesso em 05 set. 2016.

ROBB, Kevin. **Literacy and Παιδεία in Ancient Greece.** Oxford: Oxford University Press, 1994

ROIG, Vicente Ordóñez. **El lugar de la tragedia y la comedia en el Estado platónico.** *Δαίμων*. Revista Internacional de Filosofía, n. 55, 2012, p. 143-156.

ROSSETI, Lívio. **O diálogo socrático.** Trad. Janaína Mafra. São Paulo: Paulus, 2015.

SABIT, Audrey. **Le théâtre d'Aristophane et la dérision de la démocratie.** *Hermès, La Revue* . n. 29, p. 101-111, 2001/1 .

SAÏD, Suzanne. **La République de Platon et la communauté des femmes.** *L'antiquité classique*, Tome 55, 1986. Disponível em: <[http://www.persee.fr/doc/antiq\\_0770-2817\\_1986\\_num\\_55\\_1\\_2174](http://www.persee.fr/doc/antiq_0770-2817_1986_num_55_1_2174)>. Acesso em 20 fev. 2017.

SANSONE, David. **Socrates' "Tragic" Definition of Color (Pl. Meno 76D-E).** *Classical Philology*, Vol. 91, No. 4. Oct., 1996. Disponível em: <<http://links.jstor.org/sici?sici=0009837X%28199610%2991%3A4%3C339%3AS%22DOC%28%3E2.0.C0%3B2-Q>>. Acesso em: 02 dez. 2007.

SANTORO, Fernando. **Platão e o plágio de Epicarmo.** *Archai*, n.8, 2012, p. 11-20.

SANTOS, Ademir Souza dos. **Platão, poeta de uma nova tragédia.** *Anais do seminário dos estudantes de pós-graduação em filosofia da UFSCar*. 10 ed, 2014.

SILVA, Maria de Fátima Sousa e . **A dupla patrão/criado, uma tradição cômica.** A. José da Silva, *Os encantos de Medeia*”, in Virgínia Soares Pereira e Ana Lúcia Curado (org.), *A Antiguidade Clássica e nós: herança e identidade cultural*, Braga, Universidade do Minho, 2006.

\_\_\_\_\_. **As Nuvens de Aristófanes: um texto fundador do teatro científico europeu.** *Biblos*, n. VI, Coimbra, 2008b.

\_\_\_\_\_. **Crítica à retórica na comédia de Aristófanes.** *Humanitas*. Coimbra. n. 39-40, 1987-1988.

\_\_\_\_\_. **Ensaio sobre Aristófanes.** Lisboa: Cotovia, 2007.

\_\_\_\_\_. **Execução dramática do tema 'viagem' na comédia de Aristófanes.** *Máthesis*, n.5, Viseu, 1996.

\_\_\_\_\_. **Grandes heroínas trágicas.** *Boletim de Estudos Clássicos*. v. 52, 2009.

\_\_\_\_\_. **Padre e filho: uma pareja cómica tradicional.** *Daitales de Aristófanes. Cuadernos de Filología Clásica. Estudios Griegos e Indoeuropeos*, 18. Madrid, 2008. p. 234-237.

\_\_\_\_\_. **A posição social da mulher na comédia de Aristófanes.** *Humanitas*, Coimbra, n. 31-32, p. 97-114, 1979-1980.

\_\_\_\_\_. **Um deus em busca de identidade: Dioniso em Rãs.** *Minerva*, n. 20, 2007b.

SZLEZÁK, Thomas A. **Ler Platão.** São Paulo: Loyola, 2005.

SOARES, Carmen (Coord) et al. **Norma & transgressão II.** Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2011.

SOMMERSTEIN, Alan H.. **Talking About Laughter: And Other Studies in Greek Comedy.** Oxford/New York: Oxford University Press, 2009.

STOREY, Ian Christopher. **Eupolis, Poet of Old Comedy.** Oxford: Oxford University Press, 2003.

STRAUSS, Leo. **Socrates and Aristophanes.** Chicago: The University of Chicago Press, 1996.

TARRANT, Dorothy. **Plato as Dramatist.** *The Journal of Hellenic Studies*, v. 75, 1955, p. 82-89. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/629173>> . Acesso em : 27 mar. 2014.

THOMPSON, E.S.. **The Meno of Plato.** New York & London: Garland Publishing, 1980.

TRABATTONI, Franco. **Oralidade e Escrita em Platão.** São Paulo: Discurso Editorial, 2003.

\_\_\_\_\_. **Platão.** São Paulo: Annablume, 2010.

TREDÉ, M. **Avant-propos. Le rire des anciens: actes du colloque international.** Paris: Presses de L'École Normale Supérieure, 1998. p. 7-10.

TRINDADE SANTOS, José Gabriel (org.). **Anamnese e Saber,** Lisboa, Imprensa Nacional, 1999.

\_\_\_\_\_. **Para Ler Platão. Alma, idade, cosmo. Tomo III. Tomo I.** São Paulo: Loyola, 2009.

\_\_\_\_\_. **Para Ler Platão. A ontoepistemologia dos diálogos socráticos. Tomo I.** São Paulo: Loyola, 2008.



\_\_\_\_\_. **Para Ler Platão. O problema do saber nos diálogos da teoria das formas. Tomo III.** São Paulo: Loyola, 2008b.

\_\_\_\_\_. **Preâmbulo do argumento contra os “amadores de espetáculos”:** *República v 475e4-477a4. Trilhas Filosóficas – Revista Acadêmica de Filosofia, Caicó-RN, ano VIII, n. 2, p. 11 - 30, jul.-dez. 2015.*

\_\_\_\_\_. **Sujeito epistêmico e sujeito psíquico na filosofia platônica.** Disponível em: <<http://www.principios.cchla.ufrn.br/15-16P-65-82.pdf>> Acesso em 05 nov. 2007.

TRIVIGNO, Franco. **Paratragedy in Plato's Gorgias.** *Oxford Studies in Ancient Philosophy.* v. 36, New York: Oxford University Press, 2009.

TORRES, Milton Luiz. **A “impostura” (alazoneia) na antiga filosofia grega.** *Acta Científica, Engenheiro Coelho, v. 22, n. 2, p. 67-82, mai/ago 2013.*

TUCÍDIDES. **História da Guerra do Peloponeso.** Prefácio de Helio. Jaguaribe; Trad. do grego de Mário da Gama Kury. 4 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

VAILATI, G.. **A Study of Platonic Terminology.** Disponível em: <[http://links.jstor.org/sici?sici=00264423\(190610\)2%3A15%3A60%3C473%3AASOPT%3E2.0.CO%3B2-E](http://links.jstor.org/sici?sici=00264423(190610)2%3A15%3A60%3C473%3AASOPT%3E2.0.CO%3B2-E) - >. Acesso em 05 nov. 2007.

VERNANT, Jean-Pierre. **Mito e pensamento entre os Gregos.** Trad. Hainaguchi Sarian. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

\_\_\_\_\_; VIDAL-NAQUET, Pierre. **Mito e Tragédia na Grécia Antiga.** São Paulo: Brasiliense, 1988.

VICAIRE, Paul. **Platon et Dionysos.** *Bulletin de l'Association Guillaume Budé, n. 3, octobre 1958.*