



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

Um ensino natural de filosofia? Reflexões a partir da Física de Aristóteles

Rafael Mello Barbosa

Como citar: BARBOSA, R. M. Um ensino natural de filosofia? Reflexões a partir da Física de Aristóteles. *In*: VELASCO, P. D. N. (org.). **Ensino de – qual? – Filosofia: ensaios a contrapelo**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019. p. 45-68. DOI: <https://doi.org/10.36311/2020.978-85-7249-063-4.p45-68>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

UM ENSINO NATURAL DE FILOSOFIA? REFLEXÕES A PARTIR DA *FÍSICA* DE ARISTÓTELES

Rafael Mello Barbosa²¹

A natureza começa sempre resistindo ao desenhista, mas quem leva sua tarefa realmente a sério não se deixa confundir, pois esta resistência, ao contrário é um excitante para obter melhores resultados, e no fundo a natureza e um desenhista sincero estão de acordo. (Vincente Van Gogh, Cartas a Théo, p. 60).

1. APRESENTAÇÃO

Todo professor de filosofia que se predisponha a pensar na sua atividade docente acaba encontrando algumas questões importantes, uma delas é: como ensinar filosofia? Por algumas razões, nunca me senti satis-

²¹ Doutor em Filosofia (UFRJ). Professor do CEFET/RJ, leciona tanto no Ensino Médio quanto nos programas de Pós-graduação em Filosofia e Ensino e de Relações Étnico-Raciais. Coordena o grupo de pesquisa certificado pelo CNPq *Filosofia e Ensino*.

<https://doi.org/10.36311/2020.978-85-7249-063-4.p45-68>

feito enquanto respondia na prática essa questão exclusivamente com o livro didático. Este foi um dos motivos pelos quais comecei a pesquisar, na prática de fazer filosofia e de ensinar filosofia de outros filósofos, elementos que me permitissem fundamentar a minha própria prática. Em verdade, não deveríamos considerar tão distantes o fazer e o ensinar filosofia, pois todos desejam ser bem compreendidos quando escrevem ou falam, e a fala e a escrita dos filósofos também têm como objetivo ensinar algo.

O exercício de pensamento que proponho realizar consiste em olhar para os primeiros capítulos da *Física* de Aristóteles e buscar nela elementos (como os sentidos de princípio ali trabalhados) que permitam pensar em caminhos para o ensino de filosofia (atrelado ao fazer filosofia) consoante ao modo de ser da natureza (como desenvolvida no referido livro) e, assim, pensar em um método natural de ensino de filosofia. A intenção deste ensaio não é apontar um único e impositivo método de ensino para todo professor de filosofia, mas estreitar a relação e fazer dialogar a minha atuação docente com a minha pesquisa, sem que seja necessário subordinar uma à outra.

O ensino de filosofia é assunto do qual queremos tratar, e não deve ser confundido com a questão da educação ou a formação que se deve dar aos cidadãos em respeito à sua idade com o objetivo de consolidar a constituição e o estado. É possível pensar na hipótese que, para Aristóteles, o conhecimento em sua totalidade (ou quase toda) devesse ser designado por Filosofia, assim, o ensino de qualquer tema deveria verter o estudante para a natureza do objeto estudado, isto é, para seus primeiros princípios, causas e elementos. Dessa maneira, educação em geral como compreendemos hoje e ensino de filosofia não possuiriam grandes diferenças. Todavia, quando hoje nós falamos de ensino de filosofia, falamos do ensino de uma disciplina específica que inclui certas questões e exclui outras, de um ramo do conhecimento que se distingue de muitos, que possui um tempo e um lugar na formação dos jovens. Por isso, talvez o recorte que eu precise fazer seja, de certa maneira, contemporâneo, ainda que desde a antiguidade os professores de filosofia tenham pensado em como lecionar isso que lecionavam. Procurar ouvir algumas lições sobre o tema é uma boa razão para revisitá-los e dialogar com eles.

Caso compreendamos a filosofia seguindo a esteira aristotélica, isto é, como uma atividade que procura os primeiros princípios, causas e elementos do mundo, do conhecimento, da linguagem, da ação dos homens com outros homens e com o mundo, acabaremos por ver a filosofia como reflexão radical, como movimento pelo qual o homem exercita ao máximo sua discursibilidade e se constitui maximamente homem. Para aquele que compreende filosofia assim, os princípios que fundamentam os meus pensamentos e minhas ações passam a ser, obviamente, objetos de atenção e reflexão. Assim, sendo eu professor de filosofia, as questões concernentes ao ensino de filosofia, seus fundamentos, seus objetos, seus objetivos, seus modos de proceder e suas dificuldades não podem passar sem que elas me inquietem. Afinal, que professor de filosofia seria eu, se considerasse a filosofia um exercício da reflexão radical e não refletisse sobre o que ela é e como ensiná-la?

A primeira razão de considerar Aristóteles em uma pesquisa que tem como objetivo final o ensino de filosofia no Brasil, advém do fato dele ter fundado uma escola de filosofia, o Liceu, e de ter sido igualmente lembrado pelo método de ensino que ele elaborou e praticou, o peripatético. Assim, se ele criou uma escola filosófica e ficou consagrado pela prática de um determinado método de ensino, então é bem provável que, além de ter o que dizer sobre a filosofia em geral, igualmente tivesse se preocupado em como ensinar filosofia, ainda que não tenhamos atualmente nenhuma obra sua dedicada ao tema.

A segunda razão que conto, para procurar em Aristóteles esta questão, não deixa de ter seu aspecto pessoal: há mais de 20 anos que eu me debruço sobre os textos de Aristóteles e um pouco menos de tempo que leciono. Nos textos de Aristóteles julguei pertinente procurar um sem número de questões que são mais ou menos explícitas. Mas nunca atinei que poderia incluir entre estas questões alguma sobre o ensino de filosofia (o que é e como realizá-lo). Foi só recentemente que senti essa necessidade e percebi esse equívoco. Equívoco, sobretudo, porque julgava, como julgo hoje, pensar em ensino de filosofia, mas quando o fazia, eu limitava a discussão aos livros didáticos e a aqueles títulos que tratavam explicitamente sobre o tema. Como se de um lado estivessem pensamentos sobre a filoso-

fia (dura) e, de outro, os pensamentos menos filosóficos, entre eles aqueles ligados ao ensino de filosofia. A raiz do equívoco estava em hierarquizar sem critérios válidos temas que não deveriam ser inferiorizados, principalmente, porque eu era e sou professor e, desde o início, me comprometi em sê-lo. Quando percebi meu descompromisso com a reflexão sobre aquilo que eu já fazia e era, fui levado a reavaliar as razões pelas quais eu hierarquizava autores, temas e métodos. A pesquisa sobre o ensino de filosofia me levou a pensar na filosofia como prática e exercício e essa perspectiva vem alterando o modo como compreendo a filosofia e a pesquisa filosófica.

2. A *Física* DE ARISTÓTELES TEM ALGO A DIZER SOBRE ENSINO DE FILOSOFIA?

Aristóteles tematiza a educação mais explicitamente em obras como a *Política* ou a *Ética*, o que não é o caso da *Física*. O que se pretende tematizar não é a educação humana, ainda que o debate sobre o ensino de filosofia possa ser alocado neste ponto. A pesquisa que venho procurando desenvolver, e que norteia este capítulo, consiste em procurar nos modos de proceder, na atividade filosófica, os fundamentos do sentido de filosofia e do seu ensinar. O raciocínio que embasa esse projeto parece-me evidente: se a filosofia é uma atividade e uma prática, então também o ensino de filosofia implica no ensino de uma atividade e de uma prática. Por isso, venho procurando o sentido e o modo de fazer filosofia no modo como os filósofos fizeram e fazem filosofia.

Ainda que Aristóteles não tenha dedicado um trabalho ao ensino de filosofia, ele pretendeu ensinar sobre alguns temas (que ainda hoje são considerados próprios à área) como sobre o vir-a-ser, sobre a natureza, sobre o movimento, entre outros. Além disso, muitas das obras do Estagirita são destinadas ao ensino que ele professava no Liceu, seja como um preparatório para o curso ou em decorrência do curso ministrado. O título da obra *Preleções sobre a Ciência Natural* (*physikes akroaseos*) indica que essa obra pode ter esse caráter, ainda que muito provavelmente o título não tenha sido dado pelo autor da obra.

Para pensar o ensino de filosofia nesta perspectiva será preciso vê-la como um vir-a-ser e a natureza aparece como primeiro paradigma do

vir-a-ser e como princípio articulador e ordenador da filosofia aristotélica. Esse último ponto não é difícil de ver por toda obra do autor, como por exemplo na *Política*, (1337b 32) “a natureza, repito, é o princípio de tudo”²². Ou, por exemplo, na *Metafísica*, Livro VII Z: “E uma vez que alguns não são essências das coisas, mas os que são essências, são constituídos conforme natureza e por natureza...” (Metafísica 1041b 30).

Tomando como pacífica essa tese, uma pergunta se impõe imediatamente: de que forma a natureza pode ser pensada como princípio para o ensino de filosofia? E outras derivadas: seria possível pensar em um ensino de filosofia em conformidade com a natureza? Seria possível pensar em um método natural de ensinar filosofia? Haveria um método natural ou muitos métodos?

3. HÁ UM CAMINHO NATURAL PARA O CONHECIMENTO?

Se houver um caminho natural para o conhecimento, então será possível pensar em um caminho natural para o ensino, uma vez que a aprendizagem, que é objetivo do ensino, está intimamente associada com o passar a saber e a conhecer.

Não é algo descabido julgar que a *Física* é um livro que tem especial atenção para com aqueles que desconhecem e querem passar a conhecer. Além de ser contado entre as preleções para o ensino, o objeto mesmo dele pode ter demandado isso, uma vez que talvez seja o primeiro trabalho sistemático que se propõe a investigar e, por isso, a ensinar sobre os princípios e causas do vir-a-ser e da natureza e do tempo e do espaço e do movimento...²³ Essas são razões que nos permitem pesquisar, naquilo que é dito e nos procedimentos levados a cabo nos primeiros livros da *Física* de Aristóteles, o modo como conduzem a um melhor aprendizado e investigação da natureza.

²² Tradução do autor, assim como as demais citações aristotélicas do presente capítulo. Os originais utilizados constam nas Referências, ao final do texto.

²³ Esta obra de Aristóteles aparece para nós como o primeiro tratado sistemático sobre o tema, ainda que outros filósofos tenham tratado da noção de natureza. Não é possível afirmar que Aristóteles é o primeiro a escrever um tratado sobre a natureza, uma vez que a obras de quase todos os outros filósofos anteriores foram parcialmente ou completamente perdidas.

Diferentemente daquilo que se poderia esperar de um livro contemporâneo sobre física, a obra de Aristóteles não começa abordando fenômenos naturais, ou os seus princípios ou mesmo o sentido de natureza. Inicialmente ela tece considerações sobre o fundamento de todo e qualquer conhecimento e o relaciona à noção de princípio; em seguida, tece considerações sobre os procedimentos para lidar com o assunto. Esses procedimentos, como veremos, levam em consideração tanto o objeto, quanto aquele que deve aprender sobre esse objeto.

A *Física* começa exatamente assim:

Uma vez que o saber (*eidenai*) e o conhecer (*epistathai*) acontecem com todos os métodos, dos quais são princípio ou causa ou elementos, e a compreensão (*gnorizein*) é desde tais itens (pois julgamos compreender quando compreendemos as primeiras causas, os primeiros princípios e até acerca dos elementos), é evidente que também acerca da ciência da natureza é preciso delimitar primeiramente acerca dos princípios. (*Física* 184a 10-15).

Desta observação que aparentemente diz respeito exclusivamente à metodologia, podemos vislumbrar o sentido de filosofia compreendido pelo primeiro professor do Liceu. Qualquer que seja o conhecimento, ele só será efetivamente isso (conhecimento de algo), se lidar com princípios, causas e elementos. Sem se referir à razão de ser de tal ou qual coisa, o conjunto de argumento não será considerado conhecimento por ninguém.

Assim, enquanto aprender for passar a saber algo de algo²⁴, aprender levará necessariamente o estudante a se envolver em um trabalho com princípios, e deste movimento surgirá o conhecimento efetivo. Encontramos aqui um princípio geral norteador para o ensino de qualquer coisa que seja. Se quero aprender sobre X, devo igualmente buscar compreender seus princípios, causas e elementos e, igualmente, aquele que deseja ensinar deverá fazê-lo empreendendo uma busca daquilo que ensina que leve aos seus princípios.

²⁴ Entender aprender como passar a saber algo de algo implica em buscas os itens mais explicativos daquilo que pretendemos conhecer. Não é tudo que se diz de algo que produz efetivo aprendizado.

A filosofia se adequa igualmente a este princípio geral e leva-o às últimas consequências. A filosofia também diferencia-se das demais formas de saber por pretender ser ciência dos últimos e primeiros princípios. Assim, se conhecer é lidar com princípios e causas, terá conhecimento mais aprofundado aquele que conhecer os primeiros princípios e causas. Igualmente, aprenderá mais aquele que buscar os princípios, sobretudo os primeiros.

Após ter apresentado o objeto, o caminho de todo conhecimento e do conhecimento da natureza, isto é buscar e lidar com princípios, depois de ter indicado de modo latente o sentido de filosofia, isto é, conhecer os princípios primeiros e, com isso, o papel da natureza enquanto princípio ontológico e epistemológico, o texto da *Física* passa a tratar do percurso de conhecimento daquele que desconhece algo e passa a conhecer.

Encontram-se neste caso (dos que passam a conhecer) tanto aquele que empreende por si mesmo uma nova investigação quanto aquele que se dispõe a aprender algo com outrem. Encontram-se no mesmo caso, uma vez que os dois ignoram aquilo que posteriormente irão conhecer. Ainda que aprendizagem e investigação não sejam a mesma coisa, a investigação é uma tarefa da filosofia, fazer filosofia comporta investigação e aprender filosofia implica em investigar.

Nenhum leitor mais ou menos atento à questões concernentes ao ensino ou à educação fica inerte quando lê a continuação da citação anterior, ainda na primeira página da obra.

O caminho naturalmente começa pelas coisas cognoscíveis e claras a nós em direção ao mais claro e mais cognoscível por natureza. Pois as coisas cognoscíveis não são as mesmas para nós e simplesmente. Por isso é necessário proceder desse modo: avançando desde os itens mais obscuros por natureza e mais claros para nós em direção aos que são mais claros e cognoscíveis por natureza. E é para nós primeiramente claro e evidente, sobretudo, os itens misturados, posteriormente, desses vem a ser o conhecimento distinguindo os elementos e princípios deles. Por isso, é preciso prosseguir desde o universal para o particular. Com efeito, o todo segundo a sensação é mais cognoscível do que o todo que é segundo o universal. Pois o universal assume muitos itens como partes. (184a 16-26).

Novamente os argumentos ora apresentados não se restringem à *Física*, eles têm a amplitude da natureza humana. É interessante notar que a argumentação começa por apresentar dois sentidos de natureza, dos quais nenhum deles se coaduna estritamente com o sentido de natureza que será tomado como objeto de investigação da *Física*, posteriormente.

O primeiro sentido de natureza aparece para determinar o modo de ser do caminho traçado pelo ignorante, por todo e qualquer ignorante. Este ignorante não seria o ignorante completo, aquele que ignora todas as coisas, mas aquele que não sabe determinadas coisas, mas sabe outras. Por essa razão é preciso começar respeitando o conhecimento anterior que o ignorante traz consigo. Esse encaminhamento respeita o conhecimento prévio, mesmo aquele derivado do senso comum que não chega a ser conhecimento efetivo. Uma evidência substancial da preocupação do autor com o aprendizado e com o ensino.

Para sair da ignorância é preciso considerar aquilo que é mais cognoscível e claro para nós, e “nós” deve ser compreendido como aqueles que iniciam a caminhada para conhecer tal coisa. A pertinência desta observação fica mais clara imaginando o oposto, isto é, começar a aprender a partir daquilo que é completamente desconhecido, estranho e quase inacessível, como quem buscasse, sendo brasileiro, um manual japonês de grego antigo. Não é difícil ver que isso seria recomendável apenas em poucas ocasiões.

Para passar a saber, é importante respeitar aquilo que já se sabe. Sem partir daquilo que é para nós mais cognoscível não se chegará a conhecer aquilo que é mais claro e mais cognoscível por natureza. Disso decorre que aquele que ensina deve igualmente respeitar o conhecimento mais claro para eles, os estudantes. Por isso é preciso conhecer os estudantes e o mundo em que eles vivem para que o ensino seja efetivo. Por conta desta necessidade, aquele que ensina deve poder trilhar o caminho para o conhecimento como se fosse um entre os estudantes.

No segundo sentido de natureza, a palavra é empregada como o conhecimento que é em essência e por si mais claro, distinguindo-se do

conhecimento que é para nós mais claro. Natureza assume, como falamos anteriormente, o sentido de objeto e referencial universal de conhecimento, isto é, conhecer profundamente alguma coisa é conhecer sua natureza. Natureza aparece tanto como índice de adequação do caminho para o conhecimento quanto como objeto universal de conhecimento. Parece que agora podemos responder as questões: há um objeto universal natural ao conhecimento? Há um método natural para abandonarmos a ignorância?

A resposta, segundo o texto da *Física*, parece ser, forçosamente, sim. Tais procedimentos são percebidos por Aristóteles como necessários para todo ignorante que deseja passar a conhecer. Conhecer, assim como aprender e ensinar, implica em partir daquilo que é mais próximo para aquele que deseja conhecer e mais afastado da natureza do objeto a ser conhecido, como também reverter aos poucos essa relação, afastando-se dos seus conhecimentos iniciais e conhecendo a natureza do objeto desejado. O conhecer implica trilhar um caminho, em uma viagem que começa na casa em que se foi criado, e que paulatinamente nos leva para bem longe do porto da cidade natal. Aquilo que se encontra ao final e durante a viagem será um mundo novo, nem vivenciado e nem imaginado por aqueles que trilham esse caminho, e, como em toda viagem, é preciso ter desejo, disposição e estratégias para ir longe.

A esses procedimentos outros dois procedimentos são somados, decorrentes do caminho natural de passar a conhecer. O terceiro deles supõe que aquilo que conhecemos primeiramente é sempre um todo confuso, do qual não vemos as partes em detalhes e, por isso, igualmente não vemos o todo em detalhe. O todo confuso em que prevalece a mistura e o não-discernimento precisa ter cada uma das suas partes analisadas e compreendidas em função do todo. Algo semelhante àquele que olha uma cidade de longe, mas nunca se predispõe a passear pelas suas ruas e conversar com seus moradores. Como poderíamos passar a saber algo se nós nunca o investigamos minimamente, se não passeamos pelas suas peculiaridades?

Se conhecer implica em buscar e lidar com princípios, causas e elementos, então, passar a conhecer implica em afastar-se da compreensão inicial que não distingue em cada item seus princípios, causas e elementos. Também por isso “é preciso prosseguir do universal para o particular”

(184a 24-25), isto é, do universal tomado como um todo confuso, para os seus itens fundamentais.

No que toca ao ensino de filosofia, é de se esperar que isso que vai ser ensinado não é ainda bem compreendido pelos estudantes, porque não se detiveram a elaborar tais noções e, quando as veem, o fazem de modo confuso. Ver o ensino como um caminho implica assumir que haverá tempo e um processo para a aprendizagem. É interessante que, já no início do caminho, o professor permita que o estudante elabore ele mesmo suas noções e compreenda as particularidades delas, da mesma forma que aquele que investiga precisa compreender as particularidades do seu objeto; por isso, o caminho da investigação e do ensino devem se encontrar. A diferença é que no ensino esse caminho para compreensão é planejado por outro e deve levar em conta, entre outras coisas, aquilo que é mais claro para o estudante e o seu tempo de aprendizagem.

O quarto procedimento diz que é preciso começar por um todo conforme a sensação, porque a sensação é mais cognoscível. Para posteriormente fazer o mesmo com um todo segundo o universal, pois ele comporta mais itens como partes. Disso também deriva-se que devemos começar a ensinar aquilo que tem menos partes e, posteriormente, aquilo que tem mais itens. Este procedimento decorre do anterior.

Pode parecer uma contradição afirmar primeiro que se deve passar do universal para o particular e depois afirmar que o todo segundo as sensações é mais cognoscível do que o todo segundo o universal, e que portanto, o universal está em segundo lugar no caminho de conhecimento. Todavia “universal” está sendo utilizado em sentidos diferentes. A expressão “mais cognoscível” nos dois casos está se referindo ao mais cognoscível para aquele que se põe no início do caminho de conhecimento e não o mais cognoscível “por natureza”.

A razão apresentada para o segundo caso, assumindo que o universal assume mais partes do que as sensações e, portanto, é menos cognoscível, deixa isso bem claro. A sensação é anterior ao universal na medida em que sua apreensão não implica na unidade essencial de suas partes e a distinção de espécies. E por ser mais simples e por ser imediata é mais

cognoscível e, igualmente, um ótimo recurso para iniciar o caminho para o conhecimento e para o ensino. É uma boa estratégia de ensino introduzir as noções que deverão ser trabalhadas posteriormente por “um todo segundo a sensação”.

O termo “universal” é usado nas passagens citadas acima em duas acepções diferentes. No primeiro uso o termo se opõe a “particular”, no segundo, ele se opõe a “sensações”. Como acabamos de ver, a diferença das sensações para o universal está no fato deste comportar mais partes. E na diferença de universal para particular, universal aparece como o todo indistinto, sem partes. Por isso, não é possível simplesmente assimilar “sensação” a “cada coisa em particular”, pois as coisas segundo a sensação devem ser igualmente tomadas como um todo de partes. No primeiro sentido, “universal” aparece como um todo confuso oposto às partes; no segundo sentido, universal já comporta partes, e não só isso, tem mais partes do que as sensações.

4. HÁ UM CAMINHO NATURAL PARA O ENSINO?

Podemos contar quatro procedimentos que podem auxiliar a nor-tear a nossa prática com a filosofia e com o seu ensino. O primeiro procedimento diz respeito ao objeto e ao modo de ser do conhecimento: procurar e lidar com princípios, causas e elementos. O segundo, em conformidade com o primeiro, diz respeito ao processo de conhecimento: passar daquilo que é mais cognoscível e claro para nós em direção ao que é mais por natureza (lembrando que natureza é princípio e causa). O terceiro, passar do universal confuso para a análise de cada coisa e, quarto, passar a conhecer a partir de itens que são segundo as sensações, porque são mais cognoscíveis do que os itens que são segundo o universal e têm mais partes, de forma que, concordando com a primeira consequência, é mais difícil discernir um todo misturado que comporta mais partes do que aquele que comporta menos e que devemos começar distinguindo aquilo que comporta menos partes e, gradualmente, adicionar itens que comportem mais distinções.

Nós, professores, estamos sempre nos perguntando sobre o que ensinar ou que recorte fazer em nossas aulas. Autores? Temas? Épocas? Com

ou sem interconexão com outros saberes? A sugestão de Aristóteles parece ser esta: investigar é lidar com princípios, sobretudo, os primeiros. Dessa maneira, nem autores, nem temas, nem épocas, mas princípios, causas ou elementos²⁵ primeiros devem ser o assunto principal e o norte que organiza e verte tudo aquilo que trabalhamos em sala de aula. E que o objetivo final do processo de conhecimento será alcançado lentamente, após várias etapas de um processo que conduz à compreensão disso que julgamos mais fundamental, mas distante da realidade inicial do estudante.

Isso não implica em abandonar autores, temas, épocas ou abordagens transdisciplinares, e isso é evidentemente pelas estratégias argumentativas aristotélicas que trazem consigo o relato da teoria de muitos autores, as preocupações sobre um sem número de temas, e pelo fato de talvez ter sido ele um dos filósofos que mais trabalhara de modo multidisciplinar.

Como qualquer professor sabe, há uma imensa distância entre começar a trilhar o caminho de conhecimento de algo e saber efetivamente (*i.e.*, conhecer os princípios e trabalhar a partir deles). Nesta distância reside o ensino. O ensino de algo deve permitir chegar a conhecer e a lidar com princípios desconhecidos inicialmente. Não é difícil perceber que para ensinar princípios para alguém é preciso igualmente conhecer tais princípios.

Este ponto demanda esclarecimento para evitar mal entendidos. Ao afirmar que os professores precisam conhecer os princípios sobre os quais fala, não quer dizer que ser professor e professor de filosofia implica em ter que aceitar certos números de princípios canônicos e advogar em função deles. O que se espera de um professor de filosofia é que busque ter consciência dos princípios que defende quando trata desse ou daquele objeto e que seus discursos e ações sejam coerentes com eles.

Dizendo de outra maneira, o professor de filosofia invariavelmente faz um recorte da filosofia como um todo. Esse recorte obedece a parâmetros didáticos e pedagógicos, temporais, sociais, espaciais e, igualmente, depende daquilo que o professor julga ser filosofia e ter que ensinar. Se tenho que abordar um conjunto de livros, de autores, de ideias... muito

²⁵ Acredito que a terminologia aristotélica possa ser compreendida em sentido aberto, algo como os itens com maior poder explicativo.

menor do que aquele que estou acostumado a lidar e sei que existe, então, qual a razão da seleção feita para as aulas? Porque falar desse tema, desse autor, desse texto e não de todos os outros? Quando faço tais escolhas procedo aleatoriamente?

Novamente Aristóteles parece dar uma resposta a essa pergunta, não diretamente, mas pelo modo de proceder. Nos primeiros capítulos do *Livro I da Física*, como também ocorre no início de outras obras, ele procurará entre os filósofos antecessores aquilo que eles disseram sobre o objeto tratado, neste caso, a natureza. Como a natureza se conta entre as coisas que vem a ser, o Estagirita procura compreender a posição dos físicos gregos sobre o vir-a-ser para de certo modo incorporá-las, ainda que delas se diferencie. O texto não se ocupa em “falar a verdade” sobre o que disse tal ou qual físico, mas sim, em pensar como tais teorias podem colaborar com a compreensão da posição defendida ao final. Aristóteles não parece preocupado em apresentar cada filósofo por si mesmo, como faria alguém preocupado com a memória do que foi dito; parece estar preocupado em compreender os filósofos anteriores segundo os princípios que lhe são claros e caros.

Desse modo, o trabalho com autores e temas é direcionado por princípios e torna-se virtualmente impossível ensinar sem assumir como nossos os princípios que nos levam a selecionar o conteúdo de nossas aulas. Isto é, toda seleção de texto e autores já carrega a perspectiva do professor que a realizou. A seleção de textos e autores, tanto para o ensino quanto para a pesquisa, é um recurso, e feita sob interesses de quem a realiza.

Não são poucas as funções desse procedimento argumentativo. Quando Aristóteles traz à tona Parmênides, Anaxágoras ou Platão, o discurso se torna mais respeitável, uma vez que discute com os pensadores mais reconhecidos que trataram do assunto à época. Serem autores reconhecidos implica igualmente que eram, de certo modo, do conhecimento comum do cidadão grego da época. Assim, esta estratégia argumentativa tem a vantagem de considerar a fala dos mais reputados sobre o assunto na época, “começando por onde é mais cognoscível para nós...” (184a 16-18) ou para os homens do tempo de Aristóteles, conduzindo o leitor/aprendiz de ideias já conhecidas sobre os princípios primeiros aos princípios pri-

meiros do vir-a-ser que o autor julga mais adequados, e que, em verdade, já orientavam a análise dos filósofos anteriores e, somente, por isso, tais princípios puderam parecer brotar dessa análise.

Talvez a distância entre saber e não saber, lá onde se insere o ensino, só possa mesmo existir se considerarmos a estrutura supracitada, que parece ser natural ao conhecimento humano. Inicialmente não sabemos, ignoramos algo, para depois passarmos a saber. Passamos a saber algo quando com tempo e esforço nos distanciamos do conhecimento que tínhamos anteriormente, caminhando para um novo conhecimento mais apropriado da coisa estudada.

5. VIR A SER E ENSINO DE FILOSOFIA

Diferentemente da ciência física que conhecemos hoje, a ciência física aristotélica não opera de modo matemático quantificando os entes naturais, mas busca um conhecimento qualitativo deles, por isso a ela importa o que são os entes, assim como o princípio e as causas que os fazem ser o que são.

Para os gregos de modo geral, está firme que se natureza existe, natureza é princípio de vir-a-ser de entes, isto é, as coisas chegam a ser o que são e deixam de ser o que são em função da sua natureza. Assim, estudar a natureza é estudar o que as coisas são e como são. Além da natureza, conta-se, entre os princípios do vir a ser, a arte e o acaso. A arte é todo vir a ser que é produzido em obediência aos princípios dos processos naturais, mas que não teriam sido produzido por natureza, como a construção de uma casa. O acaso ocorre à revelia dos princípios naturais.

É por essa razão que o primeiro livro da *Física* de Aristóteles é dedicado ao vir-a-ser. Neste livro encontramos debates e análises de filósofos anteriores como, por exemplo, Parmênides, Melisso e Zenão sobre a quantidade e a qualidade dos princípios do vir-a-ser, e posteriormente, a defesa de três princípios: subjacente, forma e privação.

Os principais problemas concernentes ao vir-a-ser com os quais toda a tradição lidava até então e lidamos ainda hoje, podem ser, *grosso*

modo, condensados assim: se veio a ser então advém ou do ente ou do não-ente. Se veio a ser do ente, então propriamente nada veio a ser, pois já era, mas se veio a ser do não-ente é preciso explicar como do que não havia nada, algo passou a existir.

O *Livro I da Física* procura resolver esse impasse pelo modo como usamos o discurso, provavelmente por supor que o discurso revela algo essencial. E o faz em três etapas²⁶, e cada etapa traz uma nova nuance que permite ver um dos princípios requisitados pelo vir-a-ser. As duas primeiras etapas devem ser vistas como falas insuficientes e problemáticas. A característica músico servirá para ilustrar o exemplo. Inicialmente é preciso notar que a atribuição da qualidade *músico* a alguém só é possível em função dele ter vindo a ser músico, isto é, só é possível dizer que algo é músico porque antes veio a ser músico. Quando se diz que *um homem torna-se músico*, não estamos dizendo que o ente homem deixou de ser este ente que é e passou a ser o ente músico. De fato, quando passa a ser músico, o homem continua mantendo sua humanidade, o ser músico é uma expressão dela.

Dessa forma, se não é o ser homem que se altera quando torna-se músico, o que é que se altera? A resposta de Aristóteles é: o que se altera e pode se alterar é precisamente a característica oposta à do músico, isto é, não-músico. Talvez seja difícil de ver com este exemplo, mas tomando a cegueira como exemplo, fica fácil. Quem deixa de possuir visão passa a cego ou aos níveis intermediários de cegueira e visão, isto é, as alterações das características não ocorrem de modo aleatório (não se deixa de ser cego para torna-se alto), mas circunscritas a pares de opostos, onde um é a negação do outro. Desse modo, somente quem é precisamente não-músico (ou está em um intermediário entre não-músico completo e músico completo) é que pode passar a ser músico.

Se o mais adequado não é dizer que *homem torna-se músico*, então, o adequado é dizer que *o não-músico torna-se músico*? Também não, não-músico é uma característica negativa e que indica o que não está presente e o que falta. Como, então, afirmar que a ausência é o fundo que permite que algo venha a ser? Ainda que a privação seja requerida como

²⁶ 1 - O homem torna-se músico. 2 - O não-músico torna-se músico. 3 - O homem não-músico torna-se homem músico.

um princípio, como algo que não está lá poderia figurar como princípio primeiro a partir do que todas as outras coisas seriam?

Assim como é evidente que músico só pode advir de não-músico, também é evidente que não é qualquer ente que pode tornar-se o músico, apenas o ser humano. Por isso não é qualquer não-músico, mas homem não músico, o ser humano é quem suporta e permite a passagem do não-músico para músico. Então o adequado é dizer que um *homem não-músico torna-se homem músico*. Isto é, um subjacente que sustenta e permite a passagem de uma privação para sua forma oposta e vice-versa. Sintetizando, se há vir-a-ser, então há subjacente (*hypokeimenon*) e privação (*steresis*) e forma (*eidōs*) (*Física* 191a 2-7).

Não dá para deixar de lado a noção de músico ao empreender esta investigação sobre ensino de filosofia, primeiro porque na Grécia ela diz muito mais do que diz nos dias de hoje. Hoje a denominação músico designa aquele que se dedica a escrever músicas ou executá-las, não importando o instrumento que toca ou se canta. Para os gregos, de modo geral, a noção de músico referia-se àquele que era educado nas artes das musas que personificavam os gêneros de poesia e saber da Grécia arcaica, entre eles a épica, a tragédia e a astronomia. A junção de tais artes constitui ponto fundamental da estrutura educacional grega e carrega consigo o valor e a garantia das filhas de Zeus e Memória. A fala do poeta e do sábio, na medida que era chancelada pelos deuses, era crivada de prestígio social e político.

Em segundo lugar, o autor poderia ter tomado o filósofo como exemplo no lugar de músico, não-filósofo vem a ser filósofo. Então bastaria dizer que o não-filósofo, aquele que não sabe filosofia e que está privado dela, vem a ser filósofo quando ele passa a conhecê-la e estar na posse desse saber. Todavia isso não seria ignorar as lições de Pitágoras e Sócrates?

Uma boa razão para o nome filosofia ter sido criado e amplamente usado é para diferenciar-se da *sofia*, da sabedoria. Ao mesmo tempo que filosofia não é sabedoria, também está ligada por vínculo de amor à sabedoria. O nome “filosofia” traz consigo esta tensão; a filosofia é uma certa anti-sofia, uma não-sofia, como também a deseja.

A lição de Sócrates é primorosa: só o ignorante pode desejar a sabedoria, só o não-músico pode desejar ser músico, o não-arquiteto ser arquiteto. Só o filósofo pode continuamente desejar a sabedoria, por isso de modo fundamental o filósofo deve ser sempre um ignorante. Vê-se assim que não é possível tomar o filósofo pelo músico (pelo homem culto em geral). O processo do ensino de filosofia não será simplesmente a passagem do não saber ao saber, da ausência do saber à presença dele. Ao assumir a filosofia como um certo não-saber, o ensino de filosofia será também a passagem de um saber a um não-saber.

Semelhantemente ao caso do músico, é o homem que vem a ser ou não filósofo, mas, diferentemente deste caso onde um homem não-músico torna-se homem músico quando aprende e sabe as “músicas”, as artes das musas, ou como quando o construtor aprende a arte da construção, o filósofo, parece ter em si mesmo uma característica negativa, daquele que é privado da sabedoria, daquele que ignora. Vir a ser filósofo envolve tanto passar do saber ao não-saber quanto passar do não-saber ao saber. Estamos diante de um impasse: se filosofia deve ser pensada tanto como passar do saber ao não saber quanto vice-versa, então, talvez a dupla de opostos que anteriormente apontamos no caso do músico (passar do não-saber ao saber) não seja a mais apropriada para distinguir aquele que faz filosofia e quando faz daquele que não filosofa. Seria possível ensaiar uma resposta para a pergunta: do que se vê privado, o que falta àquele que não filosofa?

O primeiro livro da Física trabalha com um grande conjunto, o das coisas que vem a ser. Neste conjunto estão praticamente todos os entes naturais e artificiais, incluindo o homem e a filosofia. Desse modo, trata-se homem e filosofia como entes que chegam a ser e deixam de ser e cuja estabilidade depende de forças atuantes que os garantam. Os atributos devem ser percebidos desde as causas que os permitem ou os fazem ausentes, pois não seriam características mais ou menos estáveis sem a atividade das causas.

Homem e filosofia estão no conjunto das coisas que vem a ser, e filosofia é sempre dita de homens e os tem como subjacente, assim, a filosofia pode ser vista como um vir-a-ser (que depende) de outro vir-a-ser. Que vir a ser humano e filósofo são coisas diferentes, não parece ser difícil de ver, pois nunca coincidem e nem todo homem vem a ser filósofo. Toda-

via, é de se pensar se a questão da filosofia não está intimamente ligada ao vir a ser homem, isto é, com percepção de si mesmo como um vir-a-ser em vir a ser, quando sabe-se inacabado e em projeto. E isso estaria de acordo com o que foi dito anteriormente, uma vez que a filosofia é uma busca por princípios de diversos entes, nós mesmos não podemos nos excluir da busca que realizamos. E quando realiza-se esta busca, ela também contribui com a formação do caráter, a busca por princípios constitui-se também como princípio norteador das ações e do modo de ser.

Um ensino de filosofia em atenção ao vir-a-ser humano deve permitir ao estudante ver-se inacabado e a ver a importância de levar a sério o projeto de vida e de homem que se quer ser, bem como suas causas, princípios e consequências; distanciando-se dos projetos fechados de ser humano. O mito de Édipo é paradigmático do exercício do conhecimento humano. Édipo responde o enigma da esfinge, cuja resposta é homem, entretanto o mito leva a ver que ele mesmo não sabe quem ele é. É preciso perguntar-se pelo que é o ser humano e, ao fazer isso, perguntar pelo que nós somos, por isso essa é uma pergunta que põe em cheque a vida de cada homem e da cidade. Não basta estudar e lidar com a filosofia como se ela dissesse respeito a outros, a outros países, a outros tempos, a outros autores. Fazer filosofia envolve colocar-se em risco, envolve repensar seus fundamentos, suas ações, a própria vida.

Por isso, talvez a filosofia seja melhor vista pelo prisma do movimento, isto é, como “ato do ente em potência enquanto tal” (201a 10-11), é esta a definição a que se chega no terceiro livro da *Física*, que trata especificamente do movimento. Grosso modo, movimento não ocorre no motor, mas no móvel e apenas quando efetivamente movido. Não basta que estejam disponíveis o motor e o móvel, é preciso que estejam efetivamente em ato, isto é, o motor como movente e o móvel sendo movido. Mas o que é propriamente movido? Segundo a *Física*, nem a forma nem a matéria são bons candidatos. Aristóteles diz expressamente que a forma é imóvel e não suscetível de movimento (234b 11-13). A matéria não é um bom candidato, porque ela se estrutura e é dita pela forma, os diversos tipos de madeira ilustram bem este ponto, madeira de cerejeira, madeira de jatobá, madeira de eucalipto... A madeira de cerejeira é diferente da

de jatobá e da de eucalipto, a estrutura da madeira e a maneira como ela é dita, são relativas à forma que a orienta. Enquanto for madeira de cerejeira, continuará possuindo tal ou qual característica e não outra.

Entretanto, a matéria é um duplo, carrega consigo algo de determinado, da forma em ato, mas também carrega a potencialidade e a indeterminação que a permite ser diferente. Desse duplo, o que pode ser movido, não é a parte determinada, mas a parte indeterminada e que pode vir a ser outra. Por isso dito *ato do ente em potência enquanto tal*, não o ato da forma ou a parte da matéria que é em ato e pela qual ela é designada, mas da parte da matéria que é ela mesma em potência e indeterminada e que não pode ser designada senão por esta indeterminação.

O movimento é no móvel, a parte potencial da matéria, exatamente quando esta parte é movida e assume uma nova determinação. E depois que o movimento cessa e algo é alterado, o que será novamente movido? De modo geral, o móvel continuará sendo o ente em potência, não este ou aquele ente em potência, mas o ente em potência enquanto tal.

O exemplo da construção ajudará a ver melhor o que se quer dizer. A simples junção de um arquiteto e materiais disponíveis para um casa não fazem uma construção; um construtor poderia ter passado no final de semana para visitar um amigo que faz obras no quintal. É preciso que o construtor esteja efetivamente construindo, e que tijolos, paus, pedras, cimentos, estejam sendo utilizados para a construção da casa, neste momento podemos falar de construção em ato e que há movimento. E o movimento da construção não está no construtor, ainda que ele possa locomover-se e empregar sua sabedoria, o movimento da construção acontece propriamente nos materiais disponíveis da construção. Tais materiais não deixam de ser a pedra e o cimento que são, mas juntos tornam-se um outra coisa, a parede ou o telhado da casa, por exemplo. Quando são paredes ou telhados deixam de ser em movimento, o movimento da construção continua com a repetição do movimento dos materiais para tornarem-se isso ou aquilo, até que todas as coisas estejam em seu lugar apropriado e a construção seja encerrada.

Sem o construtor em ato, os materiais para construção seriam meramente entes em potência de vir a ser casa. Quando o construtor está em ato, os materiais disponíveis para construção, por causa dele, passam a estar em ato, o ato de entes em potência de vir a ser casa.

Voltemos ao caso da filosofia e do ensino de filosofia. Assumindo que filosofia pode ser dita de muitos modos diferentes e tomando o exemplo anterior, é possível ver a filosofia como a arquitetura, isto é, como o conjunto de saberes do arquiteto que igualmente possuem uma longa história e ensiná-la seria ensinar a longa história deste conjunto de saberes. É possível também ver a filosofia como a casa, isto é, o produto estável resultado do movimento do seu autor e passível de ser designado por ele, filosofia de Aristóteles, de Platão, de Kant... Neste caso ensinar filosofia é tanto ensinar as diversas filosofias (assim como quem aprende vendo como se faz) quanto ensinar a construção da própria. É possível ainda ver a filosofia como a construção e como movimento, isto é, nem como um saber consolidado, a arquitetura, nem como um produto de um saber consolidado (uma teoria, um livro, um artigo), a casa.

6. VIR A SER HOMEM E VIR A SER FILÓSOFO

O construtor lida com materiais externos e completamente diferentes dele e é ele mesmo o motor da construção com auxílio da técnica. No caso da filosofia, tanto o motor, quanto aquilo que é “construído”, quanto aquilo com o que “constrói” não estão fora do ser humano. Mas o que nele seria o movente, o móvel e a obra?

Seguindo o caminho pitagórico-socrático o motor da filosofia (ou o principal deles) é ignorância. A ignorância é uma força em si mesma que impele aquele que a tem para seu contrário. Não a ignorância de qualquer coisa, mas a constitutiva que acompanha o homem que coloca a si mesmo em questão. O ser humano não é de modo absoluto, nem se conhece de modo absoluto, por isso assumir a ignorância como constitutiva é bastante adequado, sendo o ser humano em vir a ser, o conhecimento de si e por ele produzido, deve ser igualmente em vir a ser.

A filosofia é uma busca por si mesmo, mas essa busca altera o ser humano que já somos, e o que passamos a ser é algo diferente ao realizar essa busca. O que muda no ser humano quando faz filosofia? Não é a cor da pele, ou a habilidade de tocar um instrumento com as mãos, ou capacidade de projetar uma casa, são suas dúvidas que passam a ser constitutivas e isso lhe forma o caráter. Quando colocamos em questão o mundo, quando percebemos nossa ignorância sobre ele, mudamos nós mesmo e o modo como vemos o mundo. Quando nos colocamos em questão e percebemos nossa ignorância sobre nós mesmos, mudamos nós mesmos e nossa compreensão sobre nós mesmos.

Ver a filosofia sob o prisma do movimento é percebê-la como ato, (evidentemente de seres humanos) mas não ato daquilo que já conhecemos. É vê-la como uma busca que leva tempo e demanda esforço, começando por onde é mais cognoscível, procedendo por análises das partes de totalidades mais simples às mais complexas. Neste percurso onde afinal não seremos mais aquilo que éramos antes, mas resultado dessa busca e das escolhas que fizermos ao longo dela. A filosofia é um modo, talvez o mais próprio, do ser humano buscar a humanidade e realizá-la plenamente. Ato do ente em potência que se sabe em potência e realiza sua potência mais própria. Dessa forma, buscando conhecer a si mesmo o homem realizaria a sua própria natureza.

Filosofia seria, então, o ato do ser humano não enquanto ele se sabe ser esse ou aquele ser humano, mas que acontece quando colocamos em jogo o ser humano que se é, justamente ao colocar-se a si mesmo em questão, assumindo-se ignorante. Para pensar a filosofia em movimento, não basta pensar na ignorância como motor, ela deve ser movente e agir em mim mesmo, assim como não basta eu julgar que é no ser humano que a mudança acontece, é preciso que eu mesmo seja movido pela ignorância a buscar àquilo que é mais fundamental. Nesta perspectiva, comparando com o construtor, a obra do filósofo não seria a sua sabedoria, ou os livros reconhecidos e relidos por séculos. Se o ser humano é um vir-a-ser em vir a ser, a obra de quem se coloca em questão o que é ser humano, não pode ser outra do que vir a ser homem, não qualquer ser humano, mas aquele

que se percebe em vir a ser e é responsável por isso que se é. Buscando conhecer-se o homem torna-se homem.

7. CONCLUSÃO

Neste capítulo pretendemos dialogar com a *Física* de Aristóteles, mais particularmente com o primeiro livro, procurando saber o que ela poderia dizer sobre o ensino de filosofia e como realizá-lo. E de fato não são poucas as sugestões que esta obra faz aos professores de filosofia. Para concluir esse trabalho, vamos reunir as principais sugestões que pudemos ouvir e apontar algumas questões que tais sugestões trazem.

A filosofia pode ser compreendida em analogia ao ente natural, pois do mesmo modo que ele, a filosofia é segundo um impulso interno cujo movimento atende às exigências de constituição do ser ele mesmo. Se eu aceito que existe uma relação entre ensino de filosofia e natureza, entre outras coisas, eu aceito que ensino de filosofia ocorre por meio de um processo direcionado para um fim. E esse fim não pode ser outro do que a liberdade para questionar-se sobre os fundamentos primeiros bem como a “autoconstrução” consciente e ciente de alguns dos processos que permitem tal vir-a-ser.

Tais ideias trazem para mim outro problema. No CEFET/RJ unidade Maracanã, nós organizamos o nosso currículo de forma temática e histórica, ao trabalharmos com os temas que julgamos os mais fundamentais, o fazemos, na medida do possível, de um perspectiva histórica, pois elencando os principais autores, textos e comentários conforme a progressão da história da filosofia. Em consonância com o currículo avaliamos os estudantes pelo modo como entendem e se apropriam dos temas, autores e comentários, através de diversas atividades, que variam desde um trabalho individual escrito à confecção coletiva de máscaras de gesso. Dessa forma supomos que ensinar filosofia é ensinar a lidar e saber sobre determinados temas e conhecer as principais respostas e as principais questões que direcionam esse tema.

Todavia, se filosofia deve envolver o ser humano que a realiza relacionando-o com o seu modo de ser e de vir-a-ser, é igualmente preciso avaliar o nosso currículo como um todo e repensá-lo, caso necessário. Pode ser que da forma como ensinamos, acabemos logrando sucesso também neste ponto que não tínhamos previamente determinado como objetivo, mas deixar ao acaso algo tão importante, não parece conveniente.

Talvez tenhamos, ou pelo menos, eu tenho que pensar em como organizar o currículo (temas, autores, estratégias) de modo que ao final do Ensino Médio o estudante possa também repensar a si mesmo e agir mais propriamente. E ao fazê-lo considerar como sugestão os cinco procedimentos apontados anteriormente. Começar de onde é mais próximo do estudante. Avançar por processos que permitam ver aquilo que inicialmente é desconhecido pelo estudante, mas é claro para o professor, partindo primeiro daquilo que é misturado analisando as partes dele, começando por totalidades que possuam menos partes e pelas sensações.

Dessa forma alargamos em muito as perguntas que tínhamos anteriormente. Para o estudante passar a questionar-se e a conhecer a si mesmo é interessante questionar-se sobre os entes do mundo? Sobre o conhecimento? Sobre a lógica? Ou apenas questionamentos éticos e políticos são importantes para isso? Ou serão os psicológicos?

Se o objetivo do currículo não é a revisão histórica da filosofia no Ensino Médio, devo preocupar-me em apresentar quantos autores, quantas temáticas? Devo começar por quais deles? Quais dos temas e dos autores são mais simples, isto é, possuem menos partes? E quais são mais complexos? Qual desses temas e autores são mais próximos aos estudantes? Qual ordenação pode levar-me a lograr mais sucesso? Quais recursos à sensação posso utilizar? Como avaliar o sucesso dessa empreitada ao final e parcialmente nos seus diversos momentos?

A partir das noções de natureza, vir-a-ser e movimento, como desenvolvidas na *Física*, tentamos pensar em princípios de realização, procedimentos, para o ensino de filosofia. Entretanto, essa tentativa está longe de ser encerrada e já nos levou a outros questionamentos e problemas severos, pois assumindo tais princípios a minha prática enquanto professor

de filosofia precisará ser revista e repensada, e provavelmente, ao final desse processo, novas questões irão surgir...

REFERÊNCIAS

ARISTOTLE. *Aristotle's Metaphysics*. Ed. W. D. Ross. Oxford: Clarendon, 1924.

ARISTOTLE. *Aristotle's Política*. Ed. W. D. Ross. Oxford: Clarendon, 1957.

BEKKER, E. *Aristotelis Opera*. Editio altera Olof Gigon. Berlin: Walter De Gruyter, 1961.

GOGH, V. *Cartas a Théo*. Tradução de Pierre Ruprecht. Porto Alegre: L&PM, 2012.