

AS PALAVRAS E AS COISAS NA EDUCAÇÃO RENASCENTISTA

Maria Cristina Theobaldo¹

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

Resumo: A tópica relativa à oposição entre as palavras e as coisas constitui importante questão sobre a arte do discurso no Renascimento. Entre seus desdobramentos, tem-se um dos mais significativos debates sobre a educação letrada, envolvendo o período do segundo humanismo. Erasmo e Montaigne, e cada um a seu modo, participam dessa polêmica.

Palavras-Chave: Renascimento; Retórica; Educação.

WORDS AND THINGS IN RENAISSANCE EDUCATION

Abstract: The topic related to the opposition between words and things is an important question about the art of discourse in the Renaissance. Among its consequences, there is one of the most significant debates about the literate education of the period describing the second humanism. Erasmus and Montaigne, and each in its own way, take part in this controversy.

Keywords: Renaissance; Rhetoric; Education.

1 INTRODUÇÃO

Humanistas como Petrarca, depois Salutati e Bruni e, mais tarde, Valla e Erasmo, entre tantos outros, influenciados por Cícero e Quintiliano, acreditam que, pelo exercício da palavra (e do uso da palavra em público), o homem pôde construir sua vida civilizada, alçando-se acima dos animais e atingindo a plenitude da condição humana. Erasmo escreve: “O homem distingue-se dos seres animados que chamamos sem *logos*, não pela razão mas pela palavra.” (ERASMO, 2008, p. 32). Essa elevação do homem encontra seu ponto de apoio mais firme nos *studia humanitatis*, sendo pelo contato com a sabedoria antiga e pelo exercício eloquente da palavra que o homem se aproxima da perfeição e conquista sua dignidade². A

¹ Professora do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail: cteofrei@yahoo.com.br.

² O tema da dignidade do homem está presente em várias obras do Renascimento: além do famoso discurso de Giovanni Pico, *A Dignidade do Homem*, Valla escreveu o *De Libero Arbitrio*, Alberti o *Da Família*, Manetti o *De Dignitate et Excelentia Hominis*.

tradição literária antiga se torna então o instrumento fundamental da formação cívica³ e da educação de modo geral, sendo considerada o meio pelo qual se alcança a excelência humana.

A própria trajetória da cultura humanista atesta a importância atribuída aos clássicos e sua repercussão no processo formativo do homem renascentista. Num primeiro momento, em função dos interesses políticos das cidades italianas, se evidencia o vínculo da tradição antiga à formulação política dos ideais republicanos e à valorização da vida ativa, vínculo expresso pela tradição grego-romana no registro da arte retórica. Em seguida ocorrerá um maior empenho no campo educacional, permanecendo, porém, a ênfase nos *studia humanitatis*, especialmente na retórica e na filosofia.

O amplo papel formador (intelectual e moral) conferido à tradição clássica levará muitos estudiosos e educadores renascentistas a condenar a apropriação e a imitação empobrecidas das palavras e dos estilos dos antigos, pois, segundo pensam, a forma habitual de seu estudo negligenciaria e dissiparia o que o contato com os clássicos poderia de melhor proporcionar. Já em Quintiliano, cujas concepções sobre o ensino da gramática e da retórica repercutem enormemente no Renascimento, encontramos o alerta ao cuidado para não se cair na mera imitação dos textos: o bom orador adapta as palavras às circunstâncias e ao auditório, fica atento às intenções, aos sentimentos e à maneira que podem contribuir para a vitória no debate e nessa perspectiva deve compor seu discurso, aplicando-lhe os métodos da variação e o vigor nas provas e nas refutações (QUINTILIANO, 1934, vol.IV, Livro X, 27. p. 67).

2 COISAS E PALAVRAS

A Renascença segue a tendência dos retóricos latinos de manter conciliadas a forma e as matérias do discurso, preocupando-se em imprimir nele um efetivo conhecimento acerca dos assuntos tratados associado às exigências da eloquência. Essa posição tem em Cícero sua maior influência, posição segundo a qual o orador perfeito é aquele que consegue articular a cultura filosófica, a erudição literária e a excelência na utilização das técnicas da retórica. A *verba* – as palavras e sua articulação discursiva – deve estar, então, em consonância com a *res*

³ As questões em torno do civismo no Renascimento podem ser entendidas a partir do termo “humanismo cívico” (assim denominado por H. Baron), constituindo um corpo de ideias voltado para a defesa do ideal republicano da vida ativa e da afirmação da retórica como parte fundamental da prática política; opõe-se, dessa forma, à vinculação medieval entre religião e política e ao ideal da vida contemplativa. O humanismo cívico floresce no contexto político das cidades italianas do século XV, formado por um vigoroso círculo de letrados, chanceleres e homens ligados à administração das cidades. Entre eles, podemos citar: Coluccio Salutati, Leonardo Bruni, Carlo Marsuppini, Poggio Bracciolini e Bartolomeo Scala (cf. BARON, 1993; GARIN, 1996; BIGNOTTO, 2001).

– a matéria, os temas e os argumentos – e ainda com o auditório a que se destina (CICERÓN, 1971, Livro III, 5, 19). Cabe ao orador captar os significados relativos à *res* nos usos e nas práticas comuns dos homens e adequar a ela as palavras. O sentido da *res* emerge de cada situação particular em causa e, nessa medida, a linguagem que a expressa não pode ser alcançada apenas pela expressividade das palavras, mas deve, antes, ser buscada no repertório de conhecimentos das coisas e da variedade dos assuntos, na forma de argumentos verdadeiros ou verossimilhantes. De modo semelhante, esses argumentos precisam contar com a acomodação e o ornamento das palavras e das sentenças para serem persuasivos.

Cícero busca superar a cisão entre retórica e filosofia apontada nos diálogos platônicos, diálogos que condenam moralmente o discurso retórico por considerá-lo vazio de conhecimentos verdadeiros e voltando tão somente para a persuasão. Exige, para a formação do orador, o aprendizado da retórica (a escolha dos argumentos, sua organização e o conhecimento dos lugares e das figuras do discurso) e da sapiência (o saber acumulado pelos homens, com destaque para os clássicos, seus exemplos morais, senso de responsabilidade pública e atuação política). Dessa forma, os interesses da cidade, a moral e um forte senso de conveniência (*decorum*) se entrelaçam às técnicas da retórica na construção da verdadeira eloquência, visada pela formação do perfeito orador (NARDUCCI, 2001, p. 47-56). No *De Oratore* está presente uma das asserções mais decisivas e influentes dessa tradição: a afirmação de que o poder do orador está justamente em aliar a razão à eloquência ou, ainda, filosofia e retórica. Para Cícero, “[...] ninguém pode florescer e sobressair-se na eloquência, não só sem a doutrina do dizer (doctrina), mas ainda sem uma inteira sapiência (*sapientia*)” (CICÉRON, 1971, Livro II, II, 5). É importante notar que o termo *sapientia*, tradução latina do termo grego *philosophia*, é utilizado, nessa passagem do *De Oratore*, com a intenção de unir filosofia e oratória; pois a eloquência ciceroniana exige do orador não apenas o conhecimento dos preceitos técnicos da retórica, mas também uma ampla cultura, aproximando o orador do filósofo.

Concepção semelhante pode ser encontrada em Quintiliano, que, seguindo a direção apontada por Cícero, estabelece a formação do orador com base na filosofia, na história e no direito (QUINTILIANO, 1934, Livro XII, 2, 3, e 4). O bom orador não pode negligenciar as virtudes civis (confiança, lealdade, constância, senso de conveniência e justiça) nem a retórica, pois somente a partir da conjunção de ambos – virtude e convencimento – os assuntos públicos podem chegar a bom termo.

Os humanistas são herdeiros e continuadores do ideal ciceroniano de unir sabedoria e eloquência no discurso político e na formação moral. Já nos primeiros educadores humanistas é possível notar acentuada preocupação com a *res*, sugerindo a ênfase em uma maior interdependência entre a retórica e as demais matérias de estudo. Vergerius (1370 - 1444), por exemplo, considera necessário que o programa escolar contemple, além das artes, a história e a filosofia moral. Mais tarde, de modo similar, Vives, no *De Ratione Dicendi*, de 1532, adverte sobre o prejuízo da descontinuidade entre as palavras e as ideias, pois as primeiras sem a arte não atingem o objetivo de bem expressar as ideias, e essas, para se abastecerem e darem significado para as palavras, devem ir buscar sua matéria nas demais artes e na própria experiência de vida: “Em todo discurso, há as palavras e há as ideias que vêm a ser seu corpo e sua alma. A ideia é a alma e como que a vida das palavras. Vazias e mortas são as palavras carentes de sentido e não vivificadas pela ideia” (VIVES, 1948, p. 693). Os humanistas procuram, como fez Cícero, vincular a retórica à participação política e às exigências da vida cívica. Logo em seguida, a partir de meados do século XV, a retórica é fortemente associada à educação, o que proporciona ao seu ensino um horizonte que vai além do emprego puramente técnico das regras e dos ornamentos dos discursos. Sobretudo, o grande portador dessa preocupação no campo educacional é Erasmo, que, por razões pedagógicas, entende o início da formação retórica pela instrução da gramática latina e grega.

Apesar do empenho em manter equilibradamente associadas *res* e *verba*, esforços que podem ser confirmados em obras como o *De Copia*, de Erasmo, o foco dos programas de estudos humanistas acabou por deixar-se na *compositio verborum*. Vives, no *De Disciplinis*, por exemplo, sublinha que, além das disciplinas tradicionais do trivium, é necessário o ensino da matemática e das artes práticas. A preocupação com uma formação nas “ciências liberais” também pode ser encontrada em Elyot, em seu *The Book Named the Governor* (1531), com o ensino da cosmografia (SKINNER, 1999, p. 44-45). Todavia, Porteau, apoiando-se em escritos da segunda metade do século XVI – Verrepaeus (1573), Dickius (1564) e Chystraeus (1564) –, afirma que as ciências do *quadrivium* tinham uma presença muito acanhada no ensino secundário, sendo muitas vezes ensinadas particularmente ou deixadas para que os alunos por conta própria delas se inteirassem através de manuais que poderiam ser lidos após as lições regulares. As ciências são consideradas “matérias facultativas” que podem vir a servir ao gramático, ao retórico ou ao dialético (PORTEAU, 1935, p. 23, 24).

Por sua vez, as rotinas dos estudos das letras passaram a privilegiar as tarefas de leitura, repetição, composição e declamação, dedicando-se, quase que exclusivamente, ao

aprendizado da gramática e da retórica latinas e no treino da composição de discursos. A ênfase no ensino da gramática pode ser constatada nos registros dos quadros de horários das aulas dos colégios (PORTEAU, 1935) ou mesmo em escritos como o *Education of Children in Learning*, de William Kempe (de 1588), no qual se recomendava, numa primeira fase (iniciada por volta dos sete anos), o aprendizado “de cor” das declinações dos substantivos e da conjugação dos verbos. Em seguida, com o ensino da gramática, esperava-se que o aluno conseguisse ler alguns escritos latinos. Passava-se, então, num segundo momento, ao aprendizado da escrita e da fala latinas, através de exercícios de tradução e de elaboração de composições em latim, os quais deveriam apresentar elementos da arte da eloquência (SKINNER, 1999, p. 48-49).

Essa orientação pedagógica, fortemente dirigida para o aperfeiçoamento retórico e gramatical, provoca desgastes significativos nas propostas educacionais originais do humanismo e acabam por descaracterizá-las: o mestre dedicado transforma-se no pedante, o estudo das letras se reduz à repetição empobrecida dos clássicos e à erudição livresca. A finalidade da formação moral e política se perde nos seus meios, na rigidez e excesso das tarefas de memorização, no aprendizado formal das técnicas estilísticas e da dialética.

3 ERASMO

As ideias educacionais de Erasmo privilegiam as letras e o conhecimento das línguas, mas isso sem deixar de tentar uma conciliação entre o estudo da forma – as gramáticas latina e grega, bem como a retórica – e a formação moral. Na proposta educacional erasmiana, os escritos dos antigos guardam o fundamental da reflexão moral necessária à formação do homem; é o que encontramos em obras como o *Rationne Studi* e o *De Cópia*. No entanto, apesar dos grandes exemplos de forma (*verba*) e de conteúdo (*res*) contidos nos antigos, Erasmo ressalta sempre, em seus trabalhos, a capacidade inventiva e criativa do aluno, para que este possa, ao fim de seu aprendizado, se desatar dos modelos clássicos e fugir da imitação. Nota-se aí uma forte crítica ao pedantismo e à erudição livresca dos seus contemporâneos (PINTO, 2006). O alvo das advertências erasmianas dirige-se, sobretudo, ao conjunto das práticas pedagógicas centrado nas técnicas de memorização, na falta de liberdade do aluno e na ausência de procedimentos que levem à formulação de julgamentos próprios.

Em relação ao pedantismo, ele condena, no *Ciceronianus*, a imitação direta e acrítica de palavras e expressões ciceronianas, um tipo de procedimento ainda muito comum entre os

italianos no início do século XVI, e insiste na variação de autores e formas discursivas, não sendo adequado nem educativo limitar o estudo da retórica a um único modelo se existem tantos outros que se igualam a Cícero no uso das *res* e *verba*.

Erasmus critica os métodos menemônicos, que ainda eram considerados por educadores sob influência escolástica como infalíveis para se reter o maior número possível de informações necessárias à arte discursiva. Assim escreve Yates sobre Erasmo e a arte da memória: “Para o tipo de humanista que segue a tendência de Erasmo, a arte da memória estava morrendo, assassinada pelo livro impresso [...] uma arte incômoda que os educadores modernos abandonavam” (YATES, 2007, p. 204).

Já a valorização da liberdade e das inclinações próprias do aluno está presentes na quase totalidade de seus trabalhos pedagógicos. Somente uma educação atenta às peculiaridades de cada um permitirá o desenvolvimento das potencialidades naturais, capacitando o homem a dispor de sua razão e de seu poder de julgamento sobre as coisas. O aprendizado se realiza de modo prático, pela exercitação, não carecendo dispor de muito tempo com o estudo de regras gramaticais. O mestre deve o mais rápido possível disponibilizar os textos dos bons autores para seus alunos (escolhendo-os segundo a idade e as aptidões naturais), pois as regras do latim ou do grego serão absorvidas mais facilmente a partir da leitura dos originais. O aluno descobre, então, o gosto pela leitura, pelas sentenças morais dos sábios antigos e da doutrina cristã, já que não é obrigado a se perder em definições e regras gramaticais (PINTO, 2006).

Na pedagogia erasmiana, a retórica fica, assim, aliada à formação moral: o falar excelente não está dissociado do bem agir. O “bem falar, o bem escrever e o bem pensar” significavam o triunfo da retórica, da “boa” retórica, ou seja, daquela arte que, segundo Cícero e Quintiliano, se traduz em um meio de convencer orientado para a comunicação da verdade, ou do que se estima ser verdade (PINTO, 2006).

4 MONTAIGNE

Montaigne, nos capítulos pedagógicos dos *Ensaio*s, especialmente o “Do pedantismo” e o “Da educação das crianças”, nos apresenta várias advertências à educação letrada do seu tempo: o afastamento das palavras em relação às coisas; a necessidade do aprendizado das línguas pela prática e pela experiência, em oposição às técnicas mnemônicas e ao conhecimento livresco; a valorização da “escola dos homens” por oposição ao ensino exclusivo pela “escola das letras” (GARIN, 1988, p. 82, 83). Mostra-se ainda intransigente em

relação ao longo tempo consumido pelo estudo da retórica e das línguas antigas, enquanto as coisas da vida e a formação prática são depreciadas e remetidas ao futuro. De certa forma, pode-se resumir a posição de Montaigne na insistência de um “exercitar da alma” (MONTAIGNE, 2000, p. 213) em detrimento da “exercitação da língua”. Os estudos devem nutrir e formar o caráter e não somente servir de ornamento oratório.

A educação vigente, no entender do ensaísta, ao buscar promover a formação moral exclusivamente pelo estudo das letras, perde o contato com a realidade, distanciando-se do aprendizado das necessidades mais urgentes da vida. Trata-se de enfatizar a formação das disposições morais pelos atos, pela prática de ações virtuosas, e não pela leitura de leis e de preceitos. Os alunos dos colégios terão aprendido latim, gramática, retórica e dialética, tudo sobre as palavras e o modo de arranjá-las elegantemente num discurso; mas não é este o aprendizado que realmente importa ou que merece uma esmerada aplicação. É justamente contra essa orientação pedagógica que Montaigne se insurge ao acusar os gramáticos e os retóricos de perderem o senso relativo ao quê e ao quanto importa efetivamente ao jovem aprender em seus estudos literários.

No Livro III dos *Ensaaios*, capítulo 13, temos a advertência para a necessidade de se avaliar até que ponto valem a pena os estudos intermináveis dos eruditos de comentar os textos e depois em comentar os comentários já produzidos, e assim numa tarefa sem fim até se distanciarem completamente das coisas: “Há mais dificuldade em interpretar as interpretações do que em interpretar as coisas, e mais livros sobre os livros do que sobre outro assunto. Só o que fazemos é nos glosarmos mutuamente” (MONTAIGNE, 2001, p. 428)⁴. Na educação, a questão colocada por Montaigne é: – Até que ponto é efetivamente educativo um ensino que se prende a este enredamento de palavras? De sua parte, ele tem uma opinião formada sobre a questão. Indo contra a uma formação fortemente centrada na preocupação com as palavras, afirma que aquele que detiver um conhecimento claro das coisas, não terá dificuldade para expressá-las: “Desde que nosso discípulo esteja bem provido de coisas, as palavras virão mais que bastante: ele as arrastará se não quiserem vir.” (MONTAIGNE, 2002, p. 252).

Ao contrário do que os gramáticos e retóricos afirmam, a dificuldade em expressar claramente as ideias não reside na falta de eloquência, visto que muitos que não conhecem a arte retórica mesmo assim se comunicam com clareza. Expressar-se bem depende mais de

⁴ Sobre a presença do gênero *comentário* nos *Ensaaios* e a forma como Montaigne dele se apropria, ver Demonet, M.-L. Michel de Montaigne: *Les Essais*. Paris: PUF, 1985.

saber buscar os argumentos, de concebê-los de maneira clara do que de falar de maneira eloquente:

Ouçoo pessoas que se desculpam por não conseguirem expressar-se, e dão a impressão de que têm a cabeça cheia de muitas coisas belas, mas que, por falta de eloquência, não as conseguem divulgar: isso é mistificação. Sabeis o que é isso na minha opinião? São sombras que lhes advêm de algumas concepções informes, que eles não conseguem deslindar e esclarecer interiormente, nem portanto mostrar exteriormente: nem sequer entendem a si mesmos. Vede um pouco como gaguejam no momento de dar à luz, e compreendereis que a sua dificuldade não está no parto e sim na concepção, e que não fazem mais que lamber essa matéria imperfeita. (MONTAIGNE, 2002, p. 252).

Se as ideias estão confusas, “informes” já na sua origem, não será a eloquência que irá esclarecê-las; o máximo que ela poderá fazer é disfarçar a confusão com ornamentos, procurando dar uma forma sedutora às discussões, mas as ideias não serão tocadas em suas raízes “informes”. A “provisão das coisas” para o juízo e o pensamento não se fará, portanto, pelas técnicas da retórica ou pelo conhecimento da gramática. O modelo socrático é o grande contraponto: na maiêutica, as ideias são partejadas de modo claro na medida em que são formuladas com clareza desde as primeiras etapas de sua constituição; pois a investigação dialética visa, precisamente, realizar esse trabalho de definição clara das ideias, após desembaraçar a confusão resultante da sobreposição de elementos e de oposições. Sócrates, primeiramente, procurava mostrar para seus interlocutores o quanto suas respostas eram limitadas e escapavam à definição adequada das coisas; uma vez feito isso e tendo estabelecido a ignorância sobre o assunto tratado, iniciava-se o trabalho de pesquisa que, se bem conduzido, levaria a uma definição satisfatória da coisa investigada.

O objetivo da inquirição socrática consiste, portanto, em sanar as ambiguidades presentes nos discursos em decorrência do emprego de definições que não correspondem às coisas. As ideias, quando bem concebidas e desembaraçadas, são facilmente comunicáveis, mesmo por gestos⁵ ou em qualquer língua ou dialeto, não exigindo uma técnica cultivada ao longo de anos para adquirirem clareza. As palavras não faltarão se as concepções estiverem vivas no espírito; do mesmo modo as regras gramaticais não comprometerão o discurso onde houver clareza de ideias, seja na fala de um erudito ou naquela de pessoas de pouca instrução.

Outra observação importante refere-se ao conhecimento da retórica. O argumento vem complementar a afirmação anterior de que a capacidade de enunciar as concepções claramente

⁵ Sobre a eficiência da linguagem dos gestos e sobre a comunicação que pode ser estabelecida através do olhar, da cabeça ou com a gesticulação das mãos, ver *Ensaíos*. Livro II, capítulo 12. p. 183, 184.

não depende da instrução escolar: um discurso “simples e natural”, ou seja, espontâneo e sem arte, tem poder de persuasão por si só, dispensando o uso dos recursos da retórica. A força persuasiva vem da clareza, da veracidade e da consistência dos argumentos, qualidades que por si mesmas tornam a fala espontânea mais reluzente que qualquer ornamento ou disposição do discurso proporcionado pela arte. Segundo Montaigne, os artifícios da eloquência impressionam o vulgo, as “almas baixas”, os que buscam o espetáculo ao invés da solidez do conhecimento. No centro de sua argumentação encontramos a ascendência da *res*: são as palavras que devem se adaptar à matéria do argumento; a *res* deve comandar a *verba* e não o contrário; da mesma forma, é o artifício (a forma e a arte) que deve ceder ao sentido, à significação das ideias a serem expressas. Para corroborar sua posição, cita Quintiliano: “[C] ‘Ou que, em vez de escolher as palavras para as coisas, vão procurar fora do tema coisas a que as palavras possam servir’.” E, em seguida, uma citação de Sêneca: “Há os que, para poderem expressar um dito que lhes agrada, embrenham-se num tema que não tinham intenção de abordar” (MONTAIGNE, 2002, p. 256).

Percebe-se, pois, que a preocupação com os excessos na eloquência já está presente nos antigos e faz eco na cultura renascentista. Sêneca, assim como posteriormente Montaigne, recomenda que seu aluno não se preocupe demasiado com as palavras; nas Cartas a Lucílio 100 e 115, temos: “Não te quero, Lucílio meu, demasiado ansioso pelas palavras e composição [...]”; “Cada qual, cuja oração vires que é solícita e polida, saberás que tem o ânimo não menos ocupado com pequenezas.” Sêneca se opõe ao estilo grandioso de Cícero, optando pelo simples, preceituando a negligência com as palavras em prol do cuidado com a coisa. Defende, assim, a primazia do “caso” (a *res*), que deve ser tratado com cuidado e expresso com simplicidade: “Mas comovam-se com o caso, não com a composição das palavras [...]” Carta 52. E na Carta 59: “Que falavam com simplicidade e por causa de demonstrar o caso [...]” (SANTOS, 1999, p. 54-56). A negligência com as palavras, por seu turno, pode imprimir “graça” ao discurso, e deve ser considerada, portanto, como um valor positivo.

Encerrada a sequência das críticas, em um último argumento vemos sintetizada a opinião e o desejo de Montaigne, que bem podem ser interpretados como uma recomendação final acerca das relações entre as palavras e as coisas: “[A] [...] cabe às palavras servir e seguir [...]. Quero que as coisas predominem, e que invadam de tal forma a imaginação de quem escuta que ele não tenha a menor lembrança das palavras” (MONTAIGNE, 2002, p. 256).

5 REFERÊNCIAS

- BARON, H. **Em busca del humanismo cívico florentino**. México: Fondo de Cultura Econômica, 1993.
- BIGNOTTO, N. **Origens do republicanismo moderno**. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2001.
- CICERÓN. **De l'oratore**. Livro II e III. Paris: Les Belles Lettres, 1971.
- DEMONET, M.-L. **Michel de Montaigne: les essais**. Paris: PUF, 1985.
- ERASMO. **De pueris**. São Paulo: Escala, s/d.
- ERASMUS. D. **Oeuvres choisies**. Présentation, traduction e annotations de Jacques Chomarat. Paris: Librairie Générale Française, 1991.
- GARIN, E. **Ciência e vida civil no Renascimento italiano**. São Paulo: Unesp, 1996.
- . **La cultura del Rinascimento**. Milano: Il Saggiatore, 1988.
- MONTAIGNE, M. **Ensaio**. Livro I. Tradução de Rosemary C. Abílio. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- . **Ensaio**. Livro III. Tradução de Rosemary C. Abílio. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- NARDUCCI, E. “Introdução”. In: CICERONE. **Dell'oratore**. Milano: Biblioteca Universale Rizzoli, 2001.
- PINTO, Fabrina M. **O discurso humanista de Erasmo: uma retórica da interioridade**. Tese (Doutorado em História). Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2006.
- PORTEAU, P. **Montaigne et la vie pédagogique de son temps**. Paris: Droz, 1935.
- QUINTILIANO. **Institution oratoire**. Paris: Garnier Frères, 1934.
- SANTOS, Marcos M. dos. “Arte dialógica e epistolar segundo as Epístolas Morais a Lucílio”. In: **Letras Clássicas**, n. 3, 1999.
- SÉNÈQUE. **Épîtres a Lucilius**. Tradução de Pintrel et Jean La Fontaine. In: **Oeuvres complètes**. Paris: J.-J. Dubochet et Compagnie, 1944.
- SKINNER. Q. **Razão e retórica na filosofia de Hobbes**. São Paulo: Unesp; Cambridge, 1999.
- VIVES, J. L. Arte de hablar. In: **Obras completas**, v. II. Madrid: M. Aguilar, 1948.
- . Pedagogia Pueril. In: **Obras completas**, v. II. Madrid: M. Aguilar, 1948.

------. Las disciplinas. In: **Obras completas**, v. II. Madrid: M. Aguilar, 1948.

YATES, F. A. **A arte da memória**. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2007.

Recebido em 06/01/2011.

Aprovado para publicação em 27/04/2011.