

TRADUÇÃO ANOTADA DA INTRODUÇÃO (M 1. 1-40) DO *CONTRA OS PROFESSORES* (M 1-6) DE SEXTO EMPÍRICO: ARGUMENTAÇÃO GERAL CONTRA A EXISTÊNCIA DO ENSINO

Joseane Prezotto

Universidade Federal do Paraná

joseane.prezotto@gmail.com

RESUMO

Tradução anotada da introdução (M 1. 1-40) – ou parte inicial – do *Contra os Professores*, incluída no primeiro livro: *Contra os Gramáticos*, escrito pelo filósofo cético Sexto Empírico (II d.C.). O filósofo expõe, nesse momento, um ataque geral contra as disciplinas por meio do que lhes é comum, i.e., os elementos essenciais do ensino: conteúdo, método, aluno e professor (os dois últimos atacados em conjunto). As aporias aqui direcionadas de forma generalizada às disciplinas do ciclo (*enkuklia mathemata*) valem-se de paradoxos comuns desde a Primeira Sofística, e foram em outras obras sextianas (M 11. 170ss; PH 3. 239ss) desenvolvidas contra o ensino da ‘arte de viver’ (*tekhne peri ton bion*) dos estoicos. As notas da tradução buscam esclarecer questões subjacentes ao argumento sextiano, justificar nossas escolhas tradutórias e disponibilizar informações que viabilizem traçar paralelos entre a passagem em questão e outras obras do autor ou do período.

Palavras-chave: Sexto Empírico; ceticismo; estoicos; epicuristas; ensino; *enkuklia paideia*.

ABSTRACT

Annotated translation of the introduction (M 1. 1-40) – or initial section – of the *Against the Professors*, included in its first book: *Against the Grammarians*, written by the skeptical philosopher Sextus Empiricus (II AD). Sextus presents, in this moment, a general attack against the disciplines by means of what they have in common, i.e., the essential elements of teaching/learning: content, method, student and professor. The *aporias* directed here in a general way against the disciplines of the cycle (*enkuklia mathemata*) take advantage of paradoxes which were common since the First Sophistic, and which were developed in other Sextian works (M 11. 170ss; PH 3. 239ss) against the ‘art of living’ (*tekhne peri ton bion*) of the Stoics. The notes following the translation try to clarify themes underlying the Sextian argument, to justify our translational choices and to make available information that could lead to parallels between the passage in question and other works from Sextus or other philosophers of the period.

Keywords: Sextus Empiricus; Skepticism; Stoics; Epicureans; teaching.

APRESENTAÇÃO

Sexto Empírico é o único cético grego da antiguidade de quem possuímos obras completas. Seu posicionamento filosófico exerce grande influência (ainda que indiretamente) no pensamento ocidental a partir do Renascimento, momento em que seus textos são redescobertos e traduzidos ao latim.¹ Sobre sua vida, porém, não sabemos praticamente nada. Provavelmente teria estado ativo durante ou ao fim do século II d.C. A datação é imprecisa, pois as poucas indicações em seus textos são incertas e as informações a partir de outras fontes, duvidosas. Os temas de seu interesse, no entanto, configuram-se ao longo de no mínimo cinco séculos, tendo sido abordados, antes dele, por pensadores e estudiosos com distintas filiações e interesses. Para nós, seus escritos são uma das principais fontes de informação sobre os estoicos (seus principais adversários) e demais escolas filosóficas helenísticas, além de conterem muitos dos fragmentos que possuímos de filósofos pré-socráticos. É também uma das mais importantes vias de acesso ao que configura a ‘gramática’ (ou filologia) helenística, além de outras disciplinas do período.

Sexto, entretanto, parece nunca se referir a um pensador que lhe seja contemporâneo, e dos filósofos que critica o mais recente teria morrido três ou mais gerações antes dele, não havendo qualquer menção em sua obra supérstite a um filósofo atuante por volta do século I-II d.C. O ponto crucial das discussões retomadas por Sexto é, certamente, o conflito entre as escolas filosóficas helenísticas durante os três últimos séculos a.C. Tal é, propriamente, o ambiente intelectual com o qual dialoga sua obra. É com base nos ataques à filosofia estoica daquele período que ele desenvolve seu exercício filosófico (inclusive seu vocabulário é fortemente contíguo ao estoicismo e epicurismo), posicionando-se frente ao embate que constituiu as três linhas filosóficas que

¹ “A redescoberta e publicação das obras de Sexto Empírico nos séculos XVI e XVII induziram diretamente o ceticismo de Montaigne, Gassendi, Descartes, Bayle, e outras figuras importantes e, provavelmente, a preocupação da filosofia moderna, até os dias de hoje, em refutar ou senão combater o ceticismo filosófico.” (MATES, 1996, p. 4). Convém, no entanto, recordar que os filósofos do princípio da era moderna fazem parte de uma tradição teológica que remonta, principalmente, a Santo Agostinho, cuja formação intelectual deve muito aos escritos de Cícero, expoente do ceticismo de viés acadêmico. O ceticismo apresentado por Sexto Empírico parece diferir em muitos aspectos, e em pontos cruciais, das formas de ceticismo modernas que são, de algum modo, suas descendentes históricas. Sobre possíveis causas para esse fenômeno, principalmente sobre o ceticismo ter sido historicamente compreendido como a posição ‘dogmática’ de que nada é, ou pode ser, conhecido com certeza, ver a argumentação de Frede, 1987, p. 201-222. Ademais, as questões que interessaram os cétricos antigos estariam, hoje em dia, associadas a discussões em áreas como a epistemologia, filosofia da linguagem, ou teoria da ação, entre outras; aquilo que geralmente seria apontado como a cena contemporânea cética parece envolver questões que não teriam desempenhado papel fundamental naquele contexto. Cf. Vogt, 2014.

ele menciona no começo das *Hipotiposes Pirrônicas*: acadêmicos, dogmáticos e céticos.

De Sexto Empírico, chegaram até nós, através de manuscritos medievais, as seguintes obras: *Hipotiposes Pirrônicas* (*Pyrrhoniae Hypotyposes*); *Contra os Professores* (*Adversus Mathematicos*): *Contra os Gramáticos*, *Contra os Retóricos*, *Contra os Geômetras*, *Contra os Aritméticos*, *Contra os Astrólogos* e *Contra os Músicos*; e *Contra os Dogmáticos* (*Adversus Dogmaticos*): *Contra os Lógicos*, *Contra os Físicos* e *Contra os Éticos*.²

*Contra os Professores*³ (M 1-6) é, portanto, uma obra em seis livros dedicada ao ataque de disciplinas (*mathemata*) centrais na vida intelectual dos gregos antigos (e, logo, dos romanos): gramática, retórica, geometria, aritmética, astronomia (o alvo de Sexto é a astrologia) e teoria musical. Além de serem, em sentido amplo, expressão do posicionamento filosófico sextiano, esses textos também apresentam interessantes informações históricas sobre tais áreas do conhecimento.

Apresentamos, neste artigo⁴, a tradução anotada da introdução (M 1., pp. 1-40) – ou parte inicial – do *Contra os Professores*, incluída no primeiro livro: *Contra os Gramáticos*. Sexto Empírico expõe, nesse momento, um ataque geral contra as disciplinas por meio do que lhes é comum, i.e., os elementos essenciais do ensino: conteúdo, método, aluno e professor (os dois últimos atacados em conjunto). As aporias aqui direcionadas de forma generalizada

². Adoto, neste artigo, o seguinte esquema de referência: PH. 1-3: *Hipotiposes Pirrônicas* 1-3 (*Pyrrhoniae Hypotyposes*); M. 1-6: *Contra os Professores* 1-6 (*Adversus Mathematicos*); M. 1.1-40 Introdução; M. 1.41-320 *Contra os Gramáticos* (*Adv. Grammaticos*); M. 2 *Contra os Retóricos* (*Adv. Rhetores*); M. 3 *Contra os Geômetras* (*Adv. Geometras*); M. 4 *Contra os Aritméticos* (*Adv. Arithmeticos*); M. 5 *Contra os Astrólogos* (*Adv. Astrologos*); M. 6 *Contra os Músicos* (*Adv. Musicos*); M. 7-11 *Contra os Dogmáticos* (*Adv. Dogmaticos*) (transmitido junto com o *Contra os Professores*, mas na verdade um tratado diferente); M. 7 e 8 *Contra os Lógicos* 1-2 (*Adv. Logicos*); M. 9 e 10 *Contra os Físicos* 1-2 (*Adv. Physicos*); e M. 11 *Contra os Éticos* (*Adv. Ethicos*). Deve-se ter em mente, no entanto, que essa numeração não reflete a ordem cronológica em que as obras foram escritas.

³. *Pros mathematikous*: talvez se pudesse definir melhor a classe de pensadores que está sendo atacada: *Contra os que professam disciplinas do estudo cíclico* (ver nota 3 da tradução), ou alguma dentre as opções seguintes: *Contra os Especialistas* ou *Expertos*, *Contra os Teóricos*, *Contra os Eruditos*, *Contra os Doutos* (cf. Bett, 1997, p. x: “Against the Learned”), ou ainda, “*Contra os Homens de Ciência*” (Bolzani, 2011, p. 6). A verdade é que *Contra os Professores* talvez seja mesmo uma opção ruim para transmitir ao público atual o conteúdo dessa obra. Porém, além de já ser conhecida por esse título, as opções mencionadas também nos parecem gerar algum tipo de equívoco.

⁴. Este artigo deriva de tese de doutorado financiada com recursos CAPES/REUNI e CAPES/PDSE (0862-12-6). Agradecemos a Alessandro Rolim de Moura, Bernardo Lins Brandão, Guilherme Gontijo Flores e aos pareceristas deste periódico pelas leituras atentas da tradução. O leitor poderá encontrar a discussão e tradução das demais passagens do texto de Sexto Empírico em outras publicações de nossa autoria.

às disciplinas do ciclo (*enkuklia mathemata*) valem-se de paradoxos comuns desde a primeira sofística, e foram, em outras obras sextianas (*M* 11. 170ss; *PH* 3. 239ss), desenvolvidas contra o ensino da ‘arte de viver’ (*tekhnē peri ton bion*) dos estoicos. Demais esclarecimentos podem ser encontrados nas notas da tradução.

SOBRE A TRADUÇÃO

Nossa preocupação principal foi encontrar certo equilíbrio entre a imprescindível permanência e padronização de termos e conceitos técnico-filosóficos e a fluidez da argumentação, procurando salvaguardar características do estilo retórico sextiano, mas sem nos restringirmos a mimetizar propriedades da língua grega em português. A padronização de termos acontece por ser necessário preservar, ainda que artificialmente, a especificidade, polissêmica talvez, daquele termo em um contexto maior, que o relaciona a uma tradição. Tal tradição, no entanto, não é somente, e necessariamente, a do contexto de produção. Pelo contrário, é geralmente a do contexto de recepção. É a história do termo como parte de uma cultura de recepção da filosofia helenística, em específico, ou da cultura grega, em geral, que costuma gerar muitas das dúvidas do processo tradutório. Procuramos, portanto, não perder de vista o lugar em que se insere nossa contribuição, herdeira dessa tradição, e expressar, em nota, ao menos parte de nossas hesitações, fornecendo nosso roteiro de leitura do termo e da passagem em que ocorre. Assim, as notas de fim procuram esclarecer o leitor acerca de nosso caminho interpretativo e disponibilizar informações que permitam visualizar outras associações e leituras diferentes da nossa.⁵

O texto grego de base é o de J. Mau e H. Mutschmann, *Sexti Empirici opera*, vol. 3, 2ª edição, Leipzig: Teubner, 1961, presente no *corpus online Thesaurus Linguae Graecae*. A mesma edição serviu de base para a tradução de Blank (1998). Este estudioso afirma (*idem*, p. lvi) não ter percebido diferenças com o texto de Bury (1949) para as edições Loeb, no entanto, Bury teria seguido a edição de I. Bekker (1842).⁶ Blank realiza algumas modificações no texto e, de maneira geral, seguimos suas recomendações, por acreditarmos que sua minuciosa exegese, apresentada em comentários, à moda de ensaios, a cada linha do texto, justifica sua autoridade sobre ele. Ainda assim, talvez algumas dessas modificações possam mesmo ser supérfluas, e buscamos apontar em nota quando esse parecer ser o caso.

⁵ Encontra-se disponível outra tradução para o português: Brito e Huguenin, 2015.

⁶ Ver, no entanto, as notas 7 e 9 abaixo.

Quando uma inserção foi sugerida por Blank, informamos em nota de rodapé e usamos o sinal <...>. Quando Blank propõe uma supressão, a nota de rodapé traz o texto grego suprimido usando os símbolos: {...}, bem como a tradução da passagem. Lembrando que o livro de Blank, tal como esta publicação, não traz o texto grego, apenas acompanha a tradução com notas que justificam suas opções. Em alguns momentos (raros, é verdade), sua tradução parece implicar alguma modificação que ele, no entanto, não indicou.

TRADUÇÃO

Contra os Professores (*M* 1-6)/Contra os Gramáticos (*M* 1, pp. 1-320)/ **Introdução (*M* 1. 1-40):**

[1] Tanto o círculo de Epicuro quanto seguidores de Pirro parecem ter, em comum, proposto ataques¹ contra os professores, mas não pelo mesmo motivo.² Os epicuristas fizeram-no ou por terem concluído que estudos especializados³ não contribuem em nada para a sabedoria, ou por imaginarem, como supõem alguns, que isso pudesse disfarçar sua própria falta de cultura. Com efeito, Epicuro foi censurado por não ter instrução em muitos assuntos e nem ao menos falar corretamente a língua em conversas cotidianas.⁴ [2] Ou talvez tenham-no feito por má vontade com aqueles do círculo de Platão e Aristóteles, e outros como eles, que eram polímatas. E não é improvável que também o fizeram por sua hostilidade contra Nausífanés⁵, discípulo de Pirro. Nausífanés atraía muitos jovens e dedicava-se com seriedade a essas disciplinas, principalmente à retórica. [3] E Epicuro, para parecer que fora autodidata e filósofo nato, negava de todas as formas ter sido seu aluno, dedicando-se a destruir a reputação dele. Tornou-se então um acusador constante dos estudos nos quais Nausífanés se destacava.⁷ [4] Em sua *Carta aos filósofos em Mitilene*, expressou-se mesmo desta forma: “Suponho que os linguarudos⁸ vão dizer que sou discípulo da ‘água-viva’ porque estive escutando-a junto a um bando de jovens de ressaca” (chamando Nausífanés de água-viva como alguém desprovido de percepção).⁹ E depois de já o ter insultado várias vezes, parece insinuar sua competência nos estudos especializados ao dizer: “Era um homem sem qualquer valia, alguém que se dedicava a coisas pelas quais é impossível alcançar sabedoria”, fazendo alusão a tais estudos.

[5] Pois bem, como se pode supor, é desse modo, com base em coisas como essas, que Epicuro justifica sua invectiva. Os seguidores de Pirro, no entanto, criticaram esses estudos não porque não fossem de nenhum proveito para a sabedoria (pois esse argumento é dogmático), nem por lhes faltar educação – uma vez que, a par da formação recebida e de serem muito mais experientes que outros filósofos, são também indiferentes à opinião do vulgo. [6] Nem certamente teria sido por qualquer espécie de inimizade com alguém,

já que tal tipo de maldade está bem longe de seu caráter gentil.¹⁰ Mas fizeram-no por sentirem em relação a esses estudos algo como o que sentiram em relação à filosofia⁷ como um todo. Pois procuraram-na movidos pelo desejo de encontrar a verdade, porém, ao deparar-se com conflito entre argumentos equipolentes e anomalia nas coisas, acabaram por suspender o julgamento. Do mesmo modo dispuseram-se a se dedicar a esses estudos, procurando também aí aprender a verdade. Porém, tendo encontrado aporias iguais àquelas, não as ocultaram.¹¹ [7] É por isso que também nós, que seguimos a mesma orientação¹² deles, tentaremos apresentar sem espírito de rivalidade argumentos efetivos¹³ selecionados contra os estudos especializados.

Creio ser desnecessário expor por que são chamados estudos cíclicos¹⁴ ou quantos são em número, pois nossa exposição dirige-se a quem⁸ já ouviu suficientemente falar sobre isso. [8] Neste momento, o necessário é apontar que contra esses estudos existem os argumentos gerais, que falam contra todos os estudos especializados; e os específicos, que se dirigem a cada disciplina em particular.¹⁵ Não existir estudo¹⁶ é o argumento mais geral. Um mais específico seria, por exemplo, contra os gramáticos em relação aos elementos da palavra,¹⁷ ou contra os geômetras acerca de não ser necessário assumir princípios a partir de uma hipótese;¹⁸ ou contra os músicos sobre não existirem som e tempo¹⁹. Por ordem, veremos primeiro o ataque mais geral.

SE EXISTE ESTUDO

[9] Este não é o momento adequado para examinar o longo e variegado desacordo que existe entre os filósofos sobre o ensino.²⁰ Basta colocar que, se existe algo como um estudo, acessível para o homem, quatro coisas precisam ser admitidas de antemão: uma coisa²¹ que se ensina, quem ensina, quem aprende, e um modo de ensinar. E não existe o que se ensina, nem quem ensina, tampouco quem aprende ou o modo de ensinar, conforme demonstraremos; portanto, não existe algo como um estudo.

SOBRE O QUE SE ENSINA

[10] Ao abordar o primeiro ponto, diremos primeiro que se alguma coisa é ensinada²², ou é ensinado o que existe (*to on*), por existir, ou o que não existe (*to me on*), por não existir. Mas nem o que existe é ensinado por existir, nem o que não existe por não existir, conforme provaremos: logo coisa alguma é

⁷ Blank, 1998, *ad loc.*: de acordo com todos os manuscritos, exceto um: φιλοσοφίας por σοφίας.

⁸ Blank, *op. cit.*, *ad loc.*: com Giusta, 1962, p. 429: <πρὸς τοὺς>.

ensinada.²³ E o que não existe não viria a ser ensinado por não existir, pois, se é ensinado, é ensinável, e, sendo ensinável, tornar-se-á das coisas²⁴ que existem. [11] E assim seria algo que existe e não existe: e certamente não é possível existir (*huparkhein*) uma mesma coisa que existe e não existe:²⁵ portanto o que não existe não é ensinado por não existir. Ao que não existe, nada é atribuído, e ao que nada é atribuído, não se atribuirá nem o ser ensinado, pois mesmo ‘ser ensinado’ é um atributo.²⁶ [12] Assim, por essa razão, o que não existe não é ensinável. E mais, o que se ensina nós o apreendemos através da representação (*phantasia*) que provoca;²⁷ o que não existe, sendo incapaz de provocar qualquer representação, tampouco é ensinável.⁹ Ainda, o que não existe também não é ensinável como algo verdadeiro. De fato, algo verdadeiro não está entre as coisas que não existem, e tampouco algo verdadeiro é ensinável como algo que não existe.¹⁰ ²⁸ [13] E se não é ensinado nada verdadeiro, tudo que se ensina é falso: o que é totalmente ilógico. Pois bem, não é ensinado o que não existe.¹¹

[14] Mas o fato é que também o que existe não é ensinável por existir, na medida em que todas as coisas que existem¹² serão ensináveis.¹³ ²⁹ A consequência disso é que nada seria ensinável. Pois é preciso assumir algo não-ensinável para que o ensino possa acontecer a partir daí.¹⁴ Assim, tampouco o que existe é ensinado por existir.

[15] O mesmo modo de revelar aporias será usado contra os que dizem que ou é ensinado algo ou nada.³⁰ Pois se nada fosse ensinado, tornar-se-ia algo ensinado – de forma que a mesma coisa viria a ser coisas contrárias: nada e algo, o que foi considerado impossível. E ao nada, nada é atribuído, por isso,

⁹ Blank, *op. cit.*, *ad loc.*: com Bekker, 1842: <διδασκόν>.

¹⁰ Blank, *op. cit.*, *ad loc.*: deleta, por considerar interpolação: {εἰ δὲ καὶ μηδὲν ἀληθές, εἴπερ διδασκόν ἐστιν, τῶν γὰρ ὄντων ἐστὶ τὸ ἀληθές, ἀδίδακτον ἄρα τὸ μὴ ὄν. μηδὲ ἀληθές διδάσκεται.}: {Também não é algo verdadeiro, no caso de ser ensinável, visto que uma coisa verdadeira faz parte do que é; conclui-se que o que não existe é não-ensinável. Tampouco é ensinado como verdadeiro.}

¹¹ Blank, *op. cit.*, *ad loc.*: deleta, por considerar interpolação: {ἦτοι γὰρ τὸ διδασκόμενον ψευδὸς ἐστὶν ἢ ἀληθές. ἀλλὰ ψευδὸς μὲν ἀλογώτατον, τὸ δὲ ἀληθές ὄν ὑπῆρχεν. οὐκ ἄρα τὸ μὴ ὄν διδασκόν.}: {Pois, o que se ensina ou é falso ou é verdadeiro. Não faz o menor sentido dizer que é falso. E aquilo que é verdadeiro existe. Conclui-se então que o que não existe não é ensinável.}

¹² Blank, *op. cit.*, *ad loc.*: deleta {πᾶσι φαινομένων}. Optamos por suprimir também a expressão seguinte: {πᾶσι φαινομένων ἐπ’ ἴσης} {visto serem todas aparentes *de maneira igual* para todos}. A expressão é recorrente na obra sextiana como parte de argumento distinto desse da passagem.

¹³ A edição de Bekker (1842), seguida por Bury em sua tradução para as edições Loeb, apresenta aqui ἀδιδασκία.

¹⁴ Passagem problemática; seguimos uma das modificações sugeridas por Blank, *op. cit.*, *ad loc.*: ἵνα ἐκ τοῦ<του> {γινωσκομένου} γένηται ἢ {τούτου} μάθησις, por ser semelhante à passagem *M* 11. 222.

nem mesmo o ser ensinado, [16] já que é um atributo. Portanto, o nada não é ensinado.

De maneira análoga, também o que é algo vem a ser não-ensinável. Pois, se fosse ensinável simplesmente porque é algo, nenhuma coisa seria não-ensinável, com a consequência de que coisa alguma seria ensinável.

[17] Além disso, se algo é ensinado, terá de ser ensinado ou por meio de algo, ou por meio de nada. Mas não é possível ser ensinado por meio de nada, pois para o pensamento (*dianoia*) o nada é insubsistente (*anupostatos*), segundo os estoicos. Resta-nos, portanto, que o ensino se dê por meio de algo. O que é novamente aporético. [18] Pois, da mesma forma que o que se ensina é ele próprio ensinado por esta condição, ou seja, porque é algo, então, visto também serem algo as coisas a partir das quais acontece o ensino, todas elas serão ensináveis. Por essa razão, se não existe nada não-ensinável,¹⁵ anula-se³¹ o ensino.

[19] E, além disso, já que algo ou é corpóreo ou incorpóreo, será preciso que, se o que se ensina é algo, seja ou corpóreo ou incorpóreo. Mas não é possível ser nem corpóreo nem incorpóreo, como demonstraremos. Logo não existe algo que se ensina.

SOBRE O CORPÓREO³²

[20] O corpóreo, de acordo principalmente com os estoicos, não poderia ser uma coisa ensinável: pois as coisas que se ensinam precisam ser dizíveis, e coisas corpóreas não são dizíveis,³³ por isso, não são ensinadas. E, se de fato as coisas corpóreas não são nem sensíveis nem inteligíveis, é evidente que não serão ensináveis. Não serem sensíveis é algo que fica claro em sua definição.³⁴

[21] Pois,¹⁶ ou o corpóreo é, como diz Epicuro, uma combinação, por junção, de grandeza, forma e solidez; ou, conforme dizem os matemáticos, é algo de três dimensões, ou seja, comprimento, largura e profundidade; ou, de novo segundo Epicuro, o que tem três dimensões mais solidez (a fim de diferenciá-lo do vazio);¹⁷ [22] – seja como for, visto ser concebido por uma conjunção de diversas propriedades específicas, e a combinação de muitos elementos não é tarefa de um sentido simples e não-racional, mas de pensamento racional

¹⁵. <ἀ>διδάκτου. A edição de Bekker (1842) apresenta διδάκτου.

¹⁶. Blank, *op. cit.*, *ad loc.*: conforme Blomqvist, 1968, p. 73. Lê ἢ ao invés de εἰ.

¹⁷. Blank, *op. cit.*, *ad loc.*: deleta {ἢ ὄγκος ἀντίτυπος, ὡς ἄλλοι}: {ou, ainda, uma massa sólida, de acordo com outros}, pois esta definição não envolve diversas propriedades, nem aparece em *M.* 11 ou em *M.* 9. Já a tradutora francesa considera que se possa conceder valor argumentativo à passagem por implicar a conjunção de massa e resistência; *cf.* Dalimier, 2002, *ad loc.*

e, se é tarefa de pensamento racional, é um inteligível,¹⁸ o corpo não será um sensível.

[23] E, mesmo supondo que seja sensível, novamente¹⁹ é algo não-ensinável. Pois o sensível,²⁰ na medida em que é sensível, não é ensinado: pois ninguém aprende a ver o branco, nem a sentir um gosto doce, ou o calor, ou um odor agradável – essas coisas são daquelas que não são ensináveis, mas fazem parte, naturalmente, do que somos.³⁵

[24] Resta-nos, nesse caso, considerar o corpo um inteligível e, por essa razão, algo ensinável. Vamos então examinar de que maneira isso poderia ser verdadeiro. Pois se o corpo não é nem comprimento, nem largura, nem profundidade, separadamente, mas o que se concebe a partir de todas essas qualidades juntas, é forçoso, então, já que elas são todas incorpóreas, que o que se concebe a partir delas seja também incorpóreo, e não um corpo, por isso, também é não-ensinável. [25] E mais, quem concebe o corpo como um conjunto daqueles elementos deve primeiro conceber os próprios elementos, para que seja então possível conceber o tal conjunto. Com efeito, ou irá concebê-los por experiência direta, ou por transferência a partir de uma experiência direta.³⁶ Não os concebe por experiência direta, já que são incorpóreos e os incorpóreos não são apreendidos por experiência direta,³⁷ a apreensão sensória³⁸ é sempre motivada por contato.³⁹ Mas tampouco, com efeito, por transferência a partir de uma experiência direta: porque não há nenhum sensível com base no qual se possa fazer a transferência e então chegar à concepção de tais elementos.⁴⁰ De modo que, não sendo sequer capazes de conceber os elementos que o compõem, muito menos seremos capazes de ensinar o corpo.

[26] Mas da concepção do corpo e de sua subsistência tratamos mais detidamente nos *Discursos Céticos*.⁴¹ Por ora, deixando de lado tais refutações, voltaremos àquele argumento que diz que os corpos diferem, em sentido mais amplo, de duas formas: uns são sensíveis, outros inteligíveis. E, se o que se ensina é corpóreo, terá de ser obrigatoriamente ou sensível ou inteligível. [27] No entanto, não é possível que seja sensível, por ter de ser, nesse caso, igualmente manifesto e aparente para todos. Tampouco é um inteligível, porque é não-evidente e, por isso mesmo, objeto de discussão sem fim entre todos os filósofos: uns dizem que é indivisível, outros que pode ser dividido – dos que dizem ser divisível, uns acreditam que se divide ao infinito, outros dizem que a divisão cessa em uma parte mínima indivisível. O corpo não é, portanto, ensinável.

¹⁸ Blank, *op. cit.*, *ad loc.*: conforme Giusta, *op. cit.*, p. 74: <νοητόν τι>.

¹⁹ Blank, *op. cit.*, *ad loc.*: com Blomqvist, *op. cit.*, p. 74: <πάλιν>.

²⁰ Blank, *op. cit.*, *ad loc.*: com Blomqvist, *op. cit.*, p. 74: deleta {πάλιν}: {novamente}.

[28] E, certamente, tampouco o incorpóreo. Pois todo e qualquer incorpóreo que alguém afirme ser ensinado (seja a ideia platônica ou o dizível dos estoicos, seja o lugar, o vazio ou o tempo, ou qualquer outro como esses) – sem intenção de fazer qualquer afirmação precipitada⁴² sobre sua subsistência, ou repassar exaustivamente outras investigações, provando a insubsistência de cada um – todos eles seguem sendo investigados pelos dogmáticos. E isso “enquanto as águas correrem e as altas árvores florescerem”,⁴³ uns sustentando firmemente que existem essas coisas; outros que não existem; e outros suspendendo o juízo. E é absurdo dizer de coisas que ainda estão sob disputa e permanecem alvo de controvérsia sem definição que são ensinadas, como se houvesse um acordo unânime sobre elas.

[29] Portanto, se das coisas que existem umas são corpóreas e outras incorpóreas, e está provado que nenhuma destas se ensina, nada é ensinado.

Também se pode argumentar da seguinte maneira: se algo é ensinado, ou é verdadeiro ou é falso. Mas nem é ensinável o falso (admite-se de imediato), nem o verdadeiro: pois o que é verdadeiro está sujeito a aporia, como foi demonstrado nos nossos *Comentários Céticos*,⁴⁴ e não existe ensino de coisas aporéticas.⁴⁵ [30] Logo, não existe algo que se ensina.

E, no geral, se alguma coisa é ensinada: ou ela faz parte de uma arte, ou não faz. O que não faz parte de uma arte, não é ensinável. E se faz parte de uma arte, ou é aparente em si mesmo e, então, nem faz parte de uma arte nem é ensinável, ou é não-evidente e, por ser não-evidente, novamente é não-ensinável.²¹ ⁴⁶ Com isso anula-se também aquele que ensina, pois não há o que ensinar; e também aquele que aprende, já que não há o que aprender. Não obstante, revelaremos as aporias relativas a cada um deles, atacando-os em específico.

SOBRE QUEM ENSINA E QUEM APRENDE

[31] Pois bem, se existe algum destes, ou o leigo ensinará ao igualmente leigo, ou o entendido ensinará ao igualmente entendido – ou, ainda, o leigo ao entendido, ou o entendido ao leigo. O leigo não pode ensinar ao leigo, como um cego não guia outro cego. Nem o entendido ao igualmente entendido, porque a nenhum deles falta ensino, nem nenhum tem mais necessidade que o outro de aprender – estando os dois já igualmente providos. Tampouco o leigo pode ensinar ao entendido, [32] que é o mesmo que supor o que enxerga sendo guiado pelo completamente cego. Pois o leigo é completamente cego diante dos teoremas de uma arte,⁴⁷ dessa forma não é possível que ensine aquilo de

²¹ Blank, *op. cit.*, *ad loc.*: com De Marco, 1956, p. 153: descarta a inserção de <οὐκ ἄρα ἔστι τι τὸ διδασκόμενον.>

que não sabe o princípio. E o entendido, que enxerga com clareza em meio aos teoremas da arte e possui conhecimento deles, não irá ter necessidade de um professor.⁴⁸

[33] Faltou então considerar o entendido como professor do leigo – o que é um disparate maior que o anterior. Pois, ao tratar do ceticismo,⁴⁹ revelamos as aporias a que está sujeito o entendido por meio dos teoremas de sua arte. E é impossível que o leigo se torne um entendido quando é leigo; tampouco quando é entendido ainda viria a tornar-se entendido, pois já o é. [34] Porque ser leigo é igual a ser cego ou surdo de nascimento: quem é assim jamais adquire naturalmente a noção das cores ou dos sons – tal é o leigo naquilo em que é leigo: cego e surdo para os teoremas da arte, incapaz de ver ou entender qualquer deles. E assim que se torna entendido, não se ensina mais nada a ele: pois já terá sido ensinado.⁵⁰

[35] Também poderíamos ainda acrescentar aporias com base nos argumentos relativos à mudança, passividade, vir-a-ser e perecer, que expusemos em nossas refutações dos físicos.⁵¹ Por ora, contudo, faremos uma concessão aos que professam estudos especializados, vamos supor que existam: a coisa que se ensina, alguém que conduz o ensino e, igualmente, alguém que aprende; isso feito, vamos questionar o modo de ensinar.

SOBRE O MODO DE ENSINAR

[36] A instrução ocorre ou por meio de evidência⁵² ou por meio do discurso. Mas destes, a evidência é algo que pode ser apontado (*deikton*), e o que pode ser apontado é aparente (*phainomenon*), e o que é aparente, por ser aparente, pode ser percebido por todos em comum. E o que é percebido comumente por todos é não-ensinável. Portanto, o que pode ser apontado pela evidência não é ensinável.

[37] O discurso, por sua vez, ou significa ou não significa. E, nada significando, tampouco é instrutivo. Porém, se significa, ou significa por natureza ou por convenção. Não significa por natureza, uma vez que nem todos entendem todos: gregos a bárbaros; bárbaros a gregos; gregos a gregos; bárbaros a bárbaros.⁵³ [38] E, se significa por convenção, então é evidente que os que previamente apreenderam as coisas às quais se aplicam as palavras também irão entender as palavras: não se lhes está ensinando, a partir delas, algo desconhecido, mas eles se recordam o que já é conhecido. Já os que esperam pelo ensino de coisas desconhecidas, não irão entendê-las.⁵⁴

Portanto, se não existem: o que se ensina, nem quem ensina ou quem aprende, nem o modo de ensinar, é evidente que não existem nem estudo, nem aquele que professa o estudo. [39] Mas, como nos dispusemos a apresentar não apenas um ataque geral contra a totalidade dos estudos especializados,

mas também um mais específico, contra cada disciplina, vamos admitir hipoteticamente que exista algo como um estudo e que é possível existir o ensino, e verificaremos, então, se o que cada disciplina propõe é possível. Na refutação, não trataremos de tudo o que é dito pelos que estão sendo refutados (pois isso, além de excessivo e assistemático, provavelmente é impossível); [40] tampouco faremos uma escolha aleatória (porque talvez não os destruíssemos desse modo); mas escolheremos justamente o que, anulado, anula todo o resto. E, assim como os que atacam uma cidade se esforçam, principalmente, em derrubar muralhas, pôr fogo nos navios, ou cortar suas provisões – porque a conquista dessas coisas significa a conquista da cidade, o mesmo faremos nós ao combater os que professam estudos especializados, atacaremos o que para eles é a sustentação do todo: por exemplo, os princípios, ou os métodos gerais calcados nos princípios, ou suas finalidades.⁵⁵ Pois todo estudo ou fundamenta-se nesses pontos, ou se constitui a partir deles.⁵⁶

NOTAS DA TRADUÇÃO

¹ *antirrhesis* ('ataque') parece ter uma conotação mais geral, ver § 39, enquanto *elenkhos* ('refutação') parece se referir propriamente ao procedimento argumentativo em que se expõe a contradição nas teses dos adversários.

² Sexto Empírico contrapõe, logo de início, epicuristas e pirrônicos, informando-nos que ambos atacaram esses estudos com críticas que se distinguiriam pela 'disposição' (*diathesis*), ou seja, pelos 'motivos' – mas não necessariamente pelo método ou conteúdo, supomos. É importante para ele contrapor 'motivações', pois argumentos epicuristas são parte essencial de sua própria argumentação. Os motivos imputados a Epicuro e a seus seguidores aqui são, no entanto, uma série de lugares-comuns. A oposição às *tekhnai* mais célebre na antiguidade parece mesmo ter sido, contudo, a dos epicuristas. Segundo Blank (1998, p. xxx), foram atestados vinte e dois tratados epicuristas contra disciplinas. Destes, possuímos grande quantidade de fragmentos provenientes de três tratados de Filodemo: *Sobre Retórica*, *Sobre Música* e *Sobre Poemas*. É comum a estes três uma discussão sobre esses estudos serem ou não *tekhnai*, ou seja, sobre possuírem ou não um corpo de regras gerais, aplicáveis de modo fixo a casos particulares. A conclusão, no entanto, é a de que uma *tekhné* somente é útil para a sabedoria ou 'felicidade' na medida em que for conduzida e utilizada *pela filosofia*. A filosofia (ou *phusiologia*) é o único estudo, para os epicuristas, capaz de promover a tranquilidade da alma, enquanto o estudo de pormenores 'técnicos' resulta apenas em trabalho, preocupação e perturbação. Filodemo afirma, ainda, que os resultados de algumas *tekhnai* podem ser alcançados pelo leigo, ainda que de uma maneira menos precisa e consistente, de forma que o filósofo poderia alcançar resultados positivos sem ter que se aprofundar nesses estudos. Para Filodemo, entre as artes *próprias*, ou seja, aquelas que sempre alcançam seu objetivo quando bem aplicadas, estão a gramatística (i.e. ler e escrever), música, pintura e escultura; entre as artes conjecturais, nas quais o sucesso depende em parte de fatores externos, estão a medicina e a navegação. Um

epicurista era aconselhado a não se envolver com técnicas muito especializadas, para não negligenciar o que é verdadeiramente importante na vida. Uma arte, para ter valor para o filósofo epicurista, deveria conter, necessariamente, algum propósito útil para a vida. Dessa forma, eles teriam se comprometido em atacar *tekhnai* que pareciam desnecessariamente especializadas, sustentando que elas eram, em geral, inúteis. Eles teriam atacado também *tekhnai* que não davam a conhecer abertamente regras claras e firmes de aplicação geral. Esses são, saliente-se, exatamente os dois pontos centrais da definição estoica de *tekhnē* como um sistema de conhecimentos: utilidade e método (ver nota 46 abaixo). Para detalhes acerca da posição dos epicuristas e, por extensão, daquela de Epicuro, principalmente em relação à poesia e retórica, ver Blank, 1995 e demais artigos coletados em Obbink, 1995.

³ *Ta mathemata*: uma das traduções possíveis para esse termo e que costuma aparecer em diversas línguas é o equivalente ao português ‘artes liberais’. Encontramos, por exemplo, a tradução de Blank (1998): “*liberal studies*”; Cavero (1997): “*disciplinas liberales*”; mas Dalimier (2002): “*études*”, ou Bury (1949): “*Arts and Sciences*”. A questão que se coloca, parece-nos, é a relação entre o grupo de disciplinas abordado por Sexto (são seis: gramática, retórica, geometria, aritmética, astrologia, música) e aquele das *sete artes liberais* (*trivium*: gramática, retórica, dialética, e *quadrivium*: geometria, aritmética, astronomia, música) que compõem o currículo medieval, bem estabelecido à época de Santo Agostinho. A semelhança entre os dois grupos é clara, e são muitos os elementos históricos que nos permitem acompanhar o processo de canonização das sete disciplinas medievais durante a antiguidade, com raízes anteriores à obra de Sexto Empírico (em Fílon de Alexandria, por exemplo, ou mesmo em Platão e Sêneca); o que procuramos evitar, em nossa tradução, portanto, é a imediata associação do termo com essa posterior tradição escolástica. Embora Sexto utilize inclusive, em outro momento, o termo ‘artes liberais’ (*hai eleutherai tekhnai*) (M 2. 57), aquilo de que discordamos é a suposição de que um *ciclo específico de disciplinas* estivesse fechado e consagrado curricularmente à época de Sexto. Em outro contexto, o cético refere-se também à medicina como *logikon mathema* (M 2. 51): medicina e arquitetura são, de fato, duas disciplinas comumente presentes em listas de ‘artes liberais’ durante a antiguidade. De qualquer modo, é verdade que os posicionamentos da antiguidade a respeito de quais disciplinas fariam parte de um quadro de estudos desse tipo não são tão discrepantes entre si, havendo algum consenso geral ao menos no que diz respeito à fronteira que separa ‘estudos liberais’ de estudos *manualis* (profissionais ou mecânicos, primeiramente direcionados a propósitos econômicos, e não intelectuais). Mas, enquanto se pode apontar uma equivalência entre as listas, não se pode apontar *uma única* lista. Oito listas diferentes de disciplinas do estudo cíclico podem ser encontradas, por exemplo, na obra de Fílon de Alexandria. Em relação à obra sextiana, supomos, com Hadot (2005, p. 293), que a esquiva de Sexto em adentrar o assunto não se deve à uniformidade de tratamento da questão, mas ao contrário à existência de diferentes pontos de vista, que, acreditamos, aponta para um uso não-técnico do termo, em oposição ao seu uso específico durante a Idade Média. Os termos *logikai tekhnai* (‘artes racionais’), *enkuklioi tekhnai* (‘artes cíclicas’), *enkuklia paideia* (‘formação cíclica’) aparecem durante a antiguidade em argumentações que asseveram o caráter teórico destes estudos e a mútua similaridade e complementaridade metodológica e conceitual entre eles, e sua utilidade para a filosofia. “Os termos *enkuklios paideia* ou

encyklios disciplina designam um ciclo de estudos, unificados pelo método e estrutura, que se deve percorrer e completar para possuir uma educação completa [...]. Mas esse ciclo não se relaciona, na antiguidade, a um número definido, como o das ‘sete artes’, por exemplo, mas corresponde à ideia de uma unidade interior e de completude” (HADOT, 2005, p. 470). Além da especificidade do desenvolvimento histórico de cada uma das disciplinas atacadas por Sexto e de seu status particular durante a antiguidade, há que se atentar para o fato de que estiveram vinculadas a projetos educacionais impulsionados, essencialmente, por concepções filosóficas. O conjunto de disciplinas abordado por Sexto pode ser considerado, desse ponto de vista, um ciclo disciplinar, com matérias complementares entre si, dispostas de acordo com uma proposta educativa. Intermediários entre a formação básica disponível para uma parte da população e a formação superior restrita aos futuros sábios, filósofos ou estadistas, o entendimento do papel desses estudos acompanha, conseqüentemente, as polêmicas filosóficas e culturais em torno aos conceitos de educação e sabedoria. Assim, certamente não foram alvo de tratamento unânime, pelo contrário. Por um lado, parece ter havido um debate fecundo em relação a quais disciplinas deveriam estar presentes nessa etapa da formação. Um debate, no entanto, em que os participantes costumavam compartilhar ao menos noções similares em relação à constituição dos saberes. Por outro, tal como a discussão sextiana não nos deixará esquecer, houve uma oposição mais drástica a tais modelos educacionais, disposta a questionar pressupostos conceituais, proposta filosófica e utilidade. Além disso, iremos por vezes qualificar esses ‘estudos’, apropriando-nos de uma especificação que não é própria do termo grego, e que Sexto mesmo só expõe quando passa a tratar de cada disciplina em particular. Assim, ‘estudos’, ‘disciplinas’ ou ‘estudos cíclicos’ seriam, de maneira geral, os estudos disciplinares superiores, ou seja, estudos aprofundados, posteriores à educação básica infantil (em diferentes áreas do conhecimento com viés teórico e/ou prático) – mas, ao agregarmos o adjetivo ‘especializados’, nosso objetivo foi, principalmente, o de sugerir uma característica das disciplinas atacadas por Sexto que é fundamental para definir a abordagem sextiana. Tal característica foi expressa por Hadot (*ibidem*, p. 293, grifo nosso) em sua conclusão: “a noção de *enkuklios paideia* se limita às ‘artes fundadas sobre o raciocínio’ e implica a representação teórica da unidade de um corpo científico de conhecimentos.” Consideramos, pois, que *ta mathemata*, na discussão sextiana, está em relação direta com certa racionalização e especialização própria de estudos teóricos. Entendemos também que, a par da popularização crescente, durante a antiguidade, do conteúdo desses estudos, que pode ser percebida, entre outros, pelo sucesso de manuais ou tratados, e de sua característica de estudos preparatórios ou interrelacionados, ou seja, dois traços que poderiam direcionar para uma tradução que os equiparasse a *estudos gerais*, *enciclopédicos* ou *ciclo de estudos comuns*, Sexto direciona, contudo, sua refutação contra os *professores* desses estudos: os ‘intelectuais’ que se especializam nos teoremas da arte, por isso, também neste sentido, acreditamos ser adequado qualificá-los de *especializados*. A discussão que se desenvolve na antiguidade dentro das escolas filosóficas com relação às *enkuklia mathemata*, ou *enkuklios paideia*, diz respeito, principalmente, ao valor, e/ou necessidade, do estudo de disciplinas teóricas como preparação para o estudo da ‘filosofia’; debate-se, pois, a utilidade desses estudos no caminho para a ‘sabedoria’. É nesse panorama que se enquadra a hostilidade de Epicuro e também o interesse de Sexto pela questão. No

singular, *to mathema* aparece quase sempre no contexto da argumentação geral acerca da possibilidade e/ou existência de qualquer disciplina (especializada). *Mathesis*, por outro lado, se relaciona a ‘ensino’ de modo amplo, ou seja, ‘transmissão/aquisição de conhecimento’, ‘ensino/aprendizagem’. Conforme Blank (1998, p. 68), *ta mathemata* teria sido o termo mais comum nos ataques céticos e epicuristas ao ensino tradicional. São, em suma, disciplinas particulares que compõem, no entanto, algum *ciclo de estudos* – por terem sido vistas como complementares e similares umas às outras, ao mesmo tempo em que eram uma etapa, um *ciclo*, da formação, portanto, propedêuticas; e são, conforme afirmamos, estudos ‘especializados’ – no sentido de que cada disciplina possui e se aprofunda em sua especialidade e, então, os ‘Professores’ são, na verdade, ‘especialistas’. Convém considerar ainda o horizonte específico traçado por Sexto mais adiante na obra: são estudos *necessariamente* vinculados a um determinado ambiente de ‘ensino’, que envolve professor, aluno, matéria (proposições, supomos) e método.

⁴ *Kathareuein*, incomum no contexto gramatical, onde se usa preferencialmente *hellenizein* (‘falar grego corretamente’).

⁵ Nausífanés (c. 360-300 a. C.) teria sido um filósofo atomista. Sobre ele, ver DL (9. 69 e 102 – em que é apresentado como pirrônico, e 10. 8 e 64).

⁶ Parece ser necessário diferenciar entre ‘discípulo de Pirro’ (*Pyrronos akoustes*), aqui, e ‘pirronistas/seguidores de Pirro’ (*hoi apo tou Pyrronos*), acima §1, pois provavelmente Nausífanés defendesse os estudos especializados, já que é dito que se dedicou a eles. Sobre o uso do termo ‘pirrônico’ por Sexto, ver Decleva Caizzi, 1992, p. 295.

⁷ A crítica de Epicuro aos estudos especializados e às *tekhnai* em geral parece ter sido composta tanto de uma acusação acerca da inutilidade do conteúdo e da ausência de método do ensino tradicional, quanto basear-se em uma concepção particular de sabedoria.

⁸ *Barustonoí* foi comumente usado para referir-se a atores (Demóstenes 18, 262).

⁹ Epicuro nega ser discípulo de Nausífanés, mas não que esteve em suas aulas. Sobre a atitude de Epicuro contra seus rivais e a especial animosidade que dirigiu a Nausífanés, ver Sedley, 1976. Este autor afirma (p. 132s) que os apelidos que Epicuro dava a outros filósofos tinham relação com a orientação filosófica deles. ‘Água-viva’ aqui, a supor pelo adendo, encontra eco em Aristóteles (*PA* 68 Ia19) que descreve as águas-vivas e espécies semelhantes como desprovidas de percepção, sendo como plantas vivas. Para Platão (*Phil.* 21c), uma pessoa desprovida da habilidade de raciocinar vive a vida não como um homem mas como uma espécie de água-viva ou qualquer animal marinho com concha.

¹⁰ Cf. Diógenes Laércio (9. 108): “alguns falam que é *apatia*, outros que é o temperamento gentil (*praotes*), o propósito dos céticos.” A *apatia* (*apatheia*), como um estado de libertação das perturbações emocionais, caracterizava o sábio estoico.

¹¹ Vemos aí vários termos programáticos do ceticismo pirrônico cf. *PH* 1. 7, 10, 12, 26, 29. Em relação a eles, pode ser dito que a argumentação aporética explícita é constante ao longo do *Contra os Gramáticos*, o livro seguinte, no entanto, o argumento da *diaphonia* (‘desacordo’) parece tomar o lugar da equipolência; e a referência a ‘anomalias’ faz parte somente do contexto de discussão do critério gramatical da analogia (§ 154, 236, 240). A *diaphonia* não parece conduzir à ‘suspensão do juízo’, contudo, que é mencionada novamente apenas em § 28, quando Sexto fala sobre atitudes filosóficas frente ao não-evidente e em § 306, ao falar sobre Pirro.

¹² *Agoge*, o termo comumente usado por Sexto para qualificar o ceticismo, parece denotar um vínculo menos rígido que *hairesis*: ‘escola’ ou ‘seita’. Cf. *PH* 1. 16ss, 145.

¹³ *Pragmatikos* aparece também em *PH* 3. 13, *M* 2. 28, *M* 5.106, *M* 6. 68, em todos os casos refere-se à argumentação. No *Contra os Músicos* (*M* 6. 4-5, 38 e 68), caracteriza a refutação aporética, dita ‘mais efetiva’, ou ‘mais atenta aos fatos’ (*pragmatikoteros*) (“*bastante más técnica*”, prefere o tradutor espanhol: Cavero, 1997), direcionada àquilo que propriamente sustenta a *teoria* musical; em oposição à refutação que faz uso dos argumentos dogmáticos (epicuristas) e ataca principalmente a utilidade da música. Cf. a correspondência com a passagem *M* 11. 217: “selecionar e expor *os pontos principais*” (ta kuriotata *epileksamenoí thesomen*). No entanto, nesta passagem em questão, aparentemente, Sexto qualifica como ‘efetiva’ *toda* a argumentação presente nos livros subsequentes.

¹⁴ Os testemunhos oferecem diferentes interpretações de por que estes estudos eram chamados *cíclicos*, em geral, com acepções como as que informamos na nota 3 acima.

¹⁵ A divisão entre geral (*katholikos/koinotero*) e específico (*idiaiteros*) é um expediente de organização comum em Sexto Empírico, ocorre no começo do tratamento do ceticismo em *PH* 1.5, em que ‘geral’ está para a parte que contém as definições de caráter amplo do ceticismo e ‘específico’ para os ataques contra as divisões da ‘assim chamada’ filosofia, cf. *M* 7. 1. Sexto utiliza esse expediente também em *PH* 2. 84, *PH* 3. 1, *M* 1. 141, *M* 8. 1 e 55, *M* 11. 217 e 243. Cf. Blank, 1998, p. 85.

¹⁶ *To meden einai mathema*: ocorrências das fórmulas de não-existência e respectivas traduções (procuramos manter a paridade das escolhas): 1) *to meden einai X* = (o) não existir X: § 8 (2 vezes), 14, 16; 2) *ouk éstin Y(s)*, *ouk ara éstin ti X* = não existe(m) Y(s), logo não existe (algo como) X: § 9, 29-30. Comparar com o uso de *anupostatos* (‘insubistente’), *asustatos* (‘inconsistente’), *anuparktos* (‘inexistente’) e *ouden/meden estin* (‘não é nada’). De acordo com a leitura de Pellegrin: “*Anuparktos*, *anupostatos* ou *asustatos* indicam, não uma inexistência no sentido ontológico, mas uma inconsistência ou uma ausência de fundamento” (PELLEGRIN, 2006, p. 42).

¹⁷ Ao contrário de Blank (“*elements of style*”) e Dalimier (“*éléments du style*”), acreditamos que a referência seja, de fato, à discussão sobre a classificação dos ‘elementos (da palavra)’, ou seja, sobre as ‘letras’, a partir de § 100, cf. § 121. Cavero, 1997 usa “*elementos del lenguaje*”.

¹⁸ Cf. *Contra os Geômetras* *M* 3. 7-17.

¹⁹ Cf. *Contra os Músicos* *M* 5.52-7, 61-7.

²⁰ Ou seja, de modo amplo. Além de abranger questões pontuais sobre os itens mencionados por Sexto, que compõem o ‘ensino/aprendizagem’, essa discussão diz respeito, em muitos casos, à questão ampla da transmissão/aquisição de conhecimento. Fez parte desse tópico a discussão sobre quais ‘habilidades’ poderiam ser ensinadas (seriam objeto de ensino, dar-se-iam pelo ensino), e se sua transmissão/aquisição efetuar-se-ia (somente) pelo ensino. Discussão que, em certos círculos filosóficos, envolveu postular e/ou defender a existência de itens que não eram passíveis de ensino (ou habilidades que não eram transmitidas/adquiridas (somente) pelo ensino), ou seja, itens cujo conhecimento seria ou inato ou fruto de vivência particular. Com base nesse conhecimento, não-ensinável, dar-se-ia o ‘ensino’, de forma que certos conhecimentos prévios seriam necessários para a aquisição de outros conhecimentos/habilidades. O panorama amplo dessa discussão está relacionado ao movimento sofista e sua suposta

reivindicação da possibilidade do ensino de ‘todas as coisas’ e, principalmente, à questão do ensino/ transmissão da *excelência* (‘virtude’) (*arete*), bem como à proliferação, desde o século V a. C., de conhecimento especializado, inclusive exposto em manuais, vinculado a diversas áreas do saber. Como menciona Blank (*op. cit.*, p. 86), o debate que Sexto estaria, deliberadamente, deixando de lado, para ater-se à refutação pontual dos elementos que seriam prerequisites do ‘estudo especializado’, poderia incluir, supõe-se, ou, de modo geral, as controvérsias epistemológicas do período clássico e helenístico ou, de modo específico, dizer respeito apenas a paradoxos como os que aparecem no *Menon* (80d,e) e *Eutidemo* (275d-277c) de Platão, paradoxos estes cujo reflexo é visível em alguns dos argumentos sextianos e que, provavelmente, já estavam bastante gastos em sua época. Para Bett (2007, p. 226), tais argumentos dão, no entanto, a impressão de terem sido institucionalizados dentro da própria tradição cética, dado o caráter rotineiro e quase mecânico com que são expostos. Em algumas passagens sextianas, essa discussão se dá em torno ao termo *didaskalia*, ‘instrução’, que substitui *mathesis*. Para a tradutora francesa (Dalimier, 2002, p. 73), Sexto deixa de lado justamente essa discussão sobre a “aquisição do saber” para concentrar-se na possibilidade de existência do ‘estudo’, ou seja, do ‘estudo especializado’, das ‘disciplinas’, como *resultado* do processo de ensino. Sua tradução da passagem é: “*Il suffira d’indiquer que s’il existe quelque étude achevée qui en résulte pour l’homme, [...]. [...], et par conséquent, il n’est rien qui soit étude.*” De qualquer forma, os elementos discutidos por Sexto: o objeto de ensino, quem ensina, quem aprende, e o modo de transmitir conhecimento, estavam frequentemente relacionados à discussão filosófica *ampla* sobre ser possível ensinar. É difícil dizer se esses elementos, do ponto de vista sextiano, qualificarão *apenas* estudos especializados – em oposição a estudos baseados na *experiência* – e se haveria, então, o argumento implícito de que a necessidade de estabelecer tanto *o que se transmite/adquire* pelo ensino quanto *o modo* como isso poderia efetuar-se desqualifica apenas tais estudos, preservando, no entanto, o estudo baseado na observação e repetição. Considerando que Sexto apresenta, em *PH* 1. 23-4, o ‘ensino das artes/técnicas’, ou ‘instrução nas artes/técnicas’ (*didaskalia tekhnon*) como uma das quatro práticas que regulam a vida comum e, assim, a vida do cético, é necessário supor que a instrução (*didaskalia*) de alguma forma é não só admitida na conduta cética, mas seria parte constituinte dela. A possibilidade de podermos traçar uma distinção entre dois tipos de ensino, um aceito e o outro rejeitado pelo cético, ou seja, o último como o ensino que comunica conjuntos de conhecimentos teoréticos, tais como os dogmáticos afirmam possuir; e o anterior relativo ao ensino que transmite habilidades, ou sistemas de atividades, através de uma prática supervisionada – tal possibilidade, ainda que adequada ao posicionamento sextiano expresso em *M* 1-6 e *PH*, é vetada por Bett em sua análise de *M* 11. Em *M* 1 e *PH* 3, o ensino que é considerado impossível é aquele relativo a um “objeto de ensino” (ou como prefere Bett: “*the subject being taught*”) (*to didaskomenon pragma*), o que parece significar algum objeto, ou conjunto de objetos, sobre os quais se comparte alguma informação com o aluno (ou, algumas vezes, a própria informação), ao invés de alguma atividade na qual o aluno é treinado. Mas o fato é que também em *M* 11, ainda segundo Bett, os usos do verbo ensinar (*didaskain*) (*M* 11. 216) e de ensino/instrução (*didaskalia*) claramente referem-se a proposições, mas nesse caso, a *proposições céticas* e ao processo de transmitir o pensamento *cético* de forma efetiva, ou seja, de forma a ser aceito pelo

aluno. Assim configura-se o reconhecido paradoxo educacional da posição sextiana, exposto, partindo de ponto de vista distinto do de Bett, por Heyting e Mulder (1999, p. 360) desta forma: “um cético no sentido sextiano não pode ensinar seu ceticismo sem o apelo a algum tipo de princípio, e é exatamente acerca de princípios que este ceticismo suspende o julgamento. Ou seja, parece haver um paradoxo educacional no coração mesmo do ensino do ceticismo.” O problema apareceria quando aquele que está no processo de tornar-se um cético não se conforma a etapas dessa orientação, como, por exemplo, não sentir-se tranquilo após suspender o julgamento, ou não concordar que sentenças opostas sejam equipolentes. Para os estudiosos Heyting e Mulder (*op. cit.*, p. 377), o cético pareceria não ter outra alternativa nesses casos a não ser ensinar *dogmatizando*, ou seja, imprimir o seu ponto de vista como uma *proposição verdadeira*. Parece não haver resolução para esse conflito na obra sextiana e, para Bett (*op. cit.*, p. 228), Sexto parece não ter-se confrontado diretamente com o problema – talvez porque tal discrepância sobrevinha do fato de ele costurar fontes díspares, em que, supostamente, tais questões aparecessem desconectadas. Essa é a opinião de Bett em sua análise do *Contra os Éticos* (M 11), para ele essa obra compõe-se de duas partes claramente redigidas com base em duas fontes diferentes, não harmonizadas, que sugerem orientações distintas do ceticismo antigo. As divergências teriam permanecido e, portanto, delas emanariam conflitos como esse que envolve o ensino do ceticismo *x* a destruição do ensino. A solução transversal apontada por Heyting e Mulder (*ibidem*) é considerar que as ‘proposições’ selecionadas por Sexto, quando se trata de instrução cética, não serviriam para tratar (com) um dogmático, com vistas à sua ‘conversão’, mas sim “para curar, por assim dizer, seu autodogmatismo”, ou seja, tendências dogmáticas em um cético. Tal solução concorda com a interpretação que Heyting e Mulder conferem ao ceticismo: uma atividade incompleta, constante, sempre em processo. Por outro lado, cabe observar que, com a noção de *phainomenon*, o pirrônico poderia encontrar um meio de evitar tal “paradoxo” – como, aliás, se depreende, entre outras passagens, do trecho PH 1. 23-4.

²¹ *Pragma(ta)*: normalmente traduzido por ‘coisa(s)’, pode apresentar mesmo tantas acepções quanto o termo português: a coisa concreta, o fato (real), o assunto, a realidade, o evento, o objeto, o tema, o negócio, as coisas ditas, os raciocínios, a situação.... A tensão entre os níveis concreto e abstrato gerou, contudo, ambiguidades constantemente exploradas por retóricos e filósofos. Essa tensão é latente em toda a discussão sobre ‘a coisa (*pragma*) que se ensina’, na sequência: ora Sexto parece sugerir que tem em mente, propriamente, um objeto concreto, ora o que se diz sobre um objeto – as proposições; ora o *conteúdo* mesmo das proposições. De modo geral, pode ser dito que *pragma* seria o ‘fato significado’, oposto a *onoma(ta)* (‘palavra(s)’) ou *phone(ai)* (‘som(ns) da fala’), principalmente no contexto estoico. Mas, se *pragma* seria um objeto concreto no mundo ou o conteúdo de um expressão, se seria corpóreo ou incorpóreo, ou seja, qual seria seu status *ontológico*, é justamente a indeterminação de que foram acusadas, propriamente ou não, as doutrinas que Sexto ataca. No mínimo, ele tira proveito de tal confusão.

²² ‘O que se ensina’ (*to didaskomenon* (*pragma*)) – ‘é ensinado’ (*didasketai*): os termos permitem inversão, como no paralelo com as frases: ‘Ensina-se álgebra’ e ‘Álgebra é ensinada’. As opções de outros tradutores, para o primeiro caso, incluem: “*la materia*

enseñada” (Cavero, 1997), “*the thing taught*” (Blank, 1998), “*l’objet d’enseignement*” (Dalimier, 2002).

²³ Paralelo com as fórmulas de existência: 1) condição: *ei(per) éstin (ti) X : ei(per) didasketai (ti)* = se existe (algo como) X : se (algo: alguma coisa) é ensinado; 2) conclusão: *ouk ara éstin ti X : ouk ara didasketai ti* = logo não existe (algo como) X: logo não é ensinado (algo: coisa alguma); variante (*M I. 19*): *ou dunatai uparxein Y(s), ouk ara éstin ti X(s)* = não é possível existir(em) Y(s), logo não existe(m) (coisa) (s) X(s). ‘Nada é ensinado’ (*ouden didasketai*) aparece somente em § 29.

²⁴ Esta é uma das inúmeras ocorrências do ‘neutro plural’, uma peculiaridade da língua grega cuja tradução fica aquém da elegância do original. A partir da substantivação de uma qualidade, por exemplo, a substantivação do adjetivo *kalos, e, on*, temos, no masculino singular, por exemplo, uma expressão que parece sugerir a *elipse* do ‘substantivo’ – *ho kalos*, ‘aquele (o homem) que é belo’; no feminino – *he kale*, ‘aquela (a mulher) que é bela’; mas, no neutro – *to kalon*, ‘aquilo que é belo’ (‘a coisa bela’). Assim, o ‘neutro substantivado’ singular pode alçar a abstração da qualidade e resultar em algo como: ‘o belo’. Como pode ser percebido na tradução dos termos desta seção, procuramos, para o singular, aquilo que nos pareceu um grau intermediário: *to on* – ‘o que existe’ (intermediário entre ‘a coisa que existe’ (concreto) e o ‘existente:ente’(abstrato)). Para o plural, usamos a tradução canhestra: ‘as coisas que existem’, o mesmo em várias outras passagens. Assim, ‘coisa(s)’ é recorrente no texto e, geralmente, não é a tradução de um item lexical explicitamente presente no grego. Porém, remete ao que poderia estar aí latente: *pragma(ta)*, de que tratamos em nota acima, e cuja ambiguidade pode ser suposta nesses contextos também.

²⁵ *Oukhi de ge dunaton esti to auto kai on te kai me on huparkhein*: comparar com o princípio da não-contradição expresso por Aristóteles: ‘pois não é possível que uma mesma coisa seja e não seja [atributo] do mesmo [sujeito] ao mesmo tempo e no mesmo sentido’ (*to gar auto hama huparkhein te kai me huparkhein adunaton toi autoi kai kata to auto*) (*Met.*, IV. 3, 1005b19-20). Aristóteles diz, mais à frente, que ‘não é possível *supor* que uma mesma coisa é e não é’ (*adunaton gar ontinoun tauton hupolambanein einai kai me einai*) (1005b24, 29-30).

²⁶ Fica implícito o argumento subjacente de que para ter algum atributo é preciso ser alguma coisa *que é*. Aristóteles afirmou que todos os acidentes demandam um sujeito ao qual pertencem (*aei to sumbebekos kath’hupokeimenou tinos*) (*Met.*, IV. 4, 1007a33ss), da mesma forma que os estoicos falaram em ‘substrato não-qualificado’ preexistente à atribuição de uma qualidade, que o transforma em objeto ‘qualificado’ (cf. Blank, *op. cit.*, p. 90 e LS 28 sobre ‘qualidades’ e ‘coisas qualificadas’). Os estoicos, porém, teriam diferenciado *sumbebekos* (‘atributo’) de *katagorema* (‘predicado’).

²⁷ *Phantasian kinoun*: Aristóteles (*De Anima* III. 3, 429a1) define *phantasia* como ‘movimento resultante do uso efetivo de um sentido’ (*kinesis hypo tes aistheseos tes kat’energeian gignomene*). Crisipo (*SVF* ii. 54) define como ‘uma experiência (*pathos*) que ocorre na alma e que também revela em si mesma do que é feita, por exemplo: quando vemos através da visão algo branco, através da visão dá-se, em nossa alma, uma experiência e, em respeito a essa experiência, podemos dizer que contém (*hypokeitai*) algo branco que nos move (*kinein*)’ (cf. *SVF* ii. 55ss). “Em tais descrições causais da representação (*phantasia*), é difícil ver como poderíamos formar uma representação de um objeto não-existente e Sexto tira vantagem dessa dificuldade. Mecanismos como

analogia, transição e combinação, no entanto, foram utilizados para explicar nossas representações de, por exemplo, centauros' (cf. DL 7. 49ss; DL 10. 32)." (BLANK, *op. cit.*, p. 91). Vale lembrar que o próprio Sexto explica esses mecanismos, ver nota 40.

²⁸ Conforme salientou Blank, *op. cit.*, p. 91, os estoicos (*M* 7. 38ss) diferenciaram 'verdadeiro' (*to alethes*) de 'verdade' (*he aletheia*): 'verdadeiro' é um julgamento (*aksioma*) e, portanto, um *lekton*, ou seja, incorpóreo; enquanto 'verdade' é conhecimento (*episteme*) e corpórea. O 'verdadeiro' é simples, a 'verdade' é composta. Igualar o verdadeiro com algo que existe é um posicionamento de que Platão decisivamente se distancia no *Teeteto* e no *Sofista*, onde verdade e falsidade referem-se a sentenças, e não coisas. Mesmo assim, desde Parmênides foi comum a associação do ser com o verdadeiro, e do não-ser com o falso (por exemplo em Aristóteles, *Met.*, VI. 4, 1027b18ss; *An. Pr.*, I. 46, 52a32: em que ser verdadeiro é o mesmo que existir). Sexto mesmo parece classificar o que cada escola conta como verdadeiro pelo que essa escola considera que existe: "Platão e Demócrito pensaram que somente inteligíveis fossem verdadeiros; Enesidemo e Epicuro pensaram que sensíveis fossem verdadeiros: para o primeiro os sensíveis verdadeiros são os que aparecem para todos igualmente, já o último disse que todos os sensíveis são verdadeiros e existentes; os estoicos pensaram que alguns sensíveis e alguns inteligíveis fossem verdadeiros" (*M* 8. 6-10).

²⁹ *Didakton* é um adjetivo verbal que pode exprimir tanto uma coisa *feita* quanto uma coisa *realizável*, portanto: 'estar ensinado' ou 'ser ensinável' ('poder ser ensinado'). E ainda, por ser neutro, pode ter sido substantivado: 'uma coisa (um item) ensinada(o)-ensinável'. Tentamos uniformizar a escolha para todos os momentos em que Sexto utiliza esse termo e procuramos diferenciar seu uso de 'é ensinado' (*didasketai*). Ao menos § 14, 16, 17 e 18 têm seu argumento diretamente vinculado, acreditamos, à ambiguidade dessa expressão. Esse termo e, portanto, sua ambiguidade, está presente também na discussão do *Menon* de Platão. Day (1994, p. 18), que traduziu este diálogo, justificou assim sua escolha (mantemos o original): "*didakton is poised in meaning between what is taught and what can be taught, and 'comes from teaching' seems to me the translation which captures this best, while also reflecting the presupposition within Meno's question that virtue arises in only one way.*" Nestes termos, o argumento de Sexto apenas expõe a contradição a partir da inversão anterior (o existente é ensinado = tudo que existe é objeto de ensino): se tudo deve 'passar pelo ensino', não haveria 'ponto de partida', ou seja, não haveria nem ensino nem seu objeto; cf. *PH* 3. 257. Procuramos traduzir: '*X (estin) adidakton*' por '*X é não-ensinável*'; e '*ou(k) didakton (estin) X*' por '*X não é ensinável*'. Acerca do argumento em *M* 1. 14 (semelhante a 16), *M* 11. 222 e *PH* 3. 257 (a passagem encontra-se corrompida e recebe emendas), sobre ser preciso existir algo 'que não está ensinado' ou 'não-ensinável' para ocorrer o ensino, há a passagem dos *Analíticos Posteriores* (I. 1, 71a1) de Aristóteles, em que este afirma que "todo ensino depende de um conhecimento preexistente" (*pasa didaskalia kai pasa mathesis dianoetike ek prouparkhouses ginetai gnoesos*). Na *Metafísica* (II. 992b30), ele diz que "todo conhecimento se dá através de 'premissas' que são, todas ou algumas, pré-conhecidas" (*pasa mathesis dia progignoskomenon e panton e tinon esti*). Para Aristóteles, esses são os *axiomas*: itens do conhecimento que são básicos e preexistem ao ensino, ou seja, itens cujo conhecimento não se dá através do ensino – seriam, portanto, na terminologia sextiana, *não-ensináveis*. É em paralelo à passagem no *Contra os Éticos* (*M* 11. 222ss) que interpretamos *M* 1.14, e deletamos 'parentes

para todos de maneira igual’ (*pasi phainomenon ep’ises*): por considerarmos que esta expressão é uma fórmula recorrente em Sexto (cf., entre outras passagens, *PH* 1. 8), e parece-nos sem sentido reter apenas *ep’ises* aqui. Logo, ou permanece a expressão como um todo, ou elimina-se como um todo. Se se mantivesse a inserção, teríamos como consequência que *M* 1. 14 conteria o argumento sobressalente, não mencionado nem em *PH* 3.257, nem em *M* 11. 222, de que o que é aparente não demanda ensino: ou porque ‘está ensinado’, ou porque é ‘não-ensinável’, ou seja, ‘não pode ser ensinado’ ou ‘não se dá pelo ensino’) – argumento que ocorre, no entanto, em *PH* 3. 254 e 266, em *M* 1.36ss., e *M* 8. 280. Mas também, o que é mais relevante, ficaríamos com o argumento de que ‘o que *existe* é aparente para todos de maneira igual’, que não encontramos em nenhum outro lugar em Sexto, mas que corresponde, no entanto, ao argumento em *DL* 9. 100. Normalmente a expressão ‘ser aparente’, ou ‘aparecer para todos de maneira igual’, está relacionada à discussão sobre ser ‘aparente’ (*phainomenos*) x ser ‘não-evidente’ (*adelos*), e qualifica o que é ‘aparente’: o que é ‘aparente’ é ‘aparente (evidente) de maneira igual para todos’. Aceitar essa intrusão levaria ao que Blank chama de ‘interpretação fraca’ – fraca por “não haver uma boa razão em particular de por que o que existe deveria ser qualificado como sendo evidente de maneira igual para todos”. Procuramos manter uma tradução uniforme para os seguintes termos: *phainomenon* : ‘aparente’ (ver ao fim) / *adelon* : ‘não-evidente’ / *enargeia* – ‘evidência’ / *enarges* – ‘evidente’. O argumento seria, tal como interpretamos e traduzimos: ‘se é ensinado simplesmente porque existe, tudo que existe é ensinável, logo não haverá nada não-ensinável, mas o ensino precisa partir de algo não-ensinável’. Haveria também a possibilidade da interpretação/tradução: ‘se é ensinado simplesmente porque existe, não haverá nada que não esteja já ensinado, portanto não haveria nada a ensinar’. Tal interpretação diluiria a ligação com o argumento aristotélico – que, de qualquer forma, não podemos afirmar seguramente que fosse o alvo. Vale lembrar que todas as passagens conclusivas de que ‘X não é ensinável’ (*ouk didakton*), ou ‘X é não-ensinável’ (*adidakton*), equivalem a: ‘X é um item que não pode ser ensinado’, ou ‘X não se dá pelo ensino’, ou seja, ‘X não é objeto de ensino’. Considerando a ambiguidade do termo, permanecem possíveis diferentes leituras do argumento. Supomos, portanto, que o argumento sextiano vale-se de ambiguidades, de possíveis associações e sugestões, sem apoiar-se sobre uma tese que poderia conferir (falsa) estabilidade teórica para sua argumentação. Por fim, salientamos que a tradução de *phainomenos* por ‘aparente’ e *phainestai* por ‘ser aparente’, nos parágrafos subsequentes, é equivalente a ‘o que aparece’ e ‘aparecer’, respectivamente, e não pressupõe sentido negativo ou pejorativo. Ver § 36: “o que é aparente, por ser aparente, pode ser percebido por todos em comum”, ou seja, a oposição entre ‘aparente’ e ‘obscuro’ está relacionada à natureza da percepção humana, que, sendo sempre a mesma (ver nota 53 abaixo), não pode deixar de perceber ‘o que aparece’, ‘o que se (a)presenta’.

³⁰ Esta aporia, que não está presente nem em *M* 11 nem em *PH* 3, visa especificamente aos estoicos, para os quais a primeira divisão não se dá entre *o que existe* (*to on*) e *o que não existe* (*to me on*), mas entre *algo* (*ti*) e *nada* (*outina*) (cf. *SVF* ii.278). Incorpóreos e corpóreos são classificados como ‘algo’: incorpóreo é ‘algo’ (oposto a ‘nada’) que ‘não existe’, porém pode ‘ser o caso’ (*huparkhei*). Ou seja, todos os incorpóreos tais como os ‘dizíveis’ (*lekta*) (bem como o verdadeiro, mencionado em §12, e o vazio e o tempo) devem ser considerados, se não como ‘existentes’, como ‘subsistindo’ (*huphestosin*) (cf.

Galeno *Meth. med.* 10. 155. 1-8, Plutarco *Adv. Colot.* I 16 B-C). Uma das possíveis razões pela qual os estoicos teriam edificado essa ontologia seria por rejeitarem a identificação platônica do *ser* com *ser algo* (cf. Caston, 1999, p. 151). “Uma coisa sobre a qual há acordo é que os estoicos consideram ‘algo’ (*ti*) como o mais alto gênero da realidade, o qual inclui: ‘corpos’ (*somata*), ‘o que existe’ (*einai*), bem como entidades classificadas como incorpóreas (*asomata*), das quais se diz ‘subsistem’ (*huphistanai*) mas não existem. Nada mais acerca da ontologia estoica escapa à controvérsia, incluindo (ou melhor, especialmente) o que estes termos significam. Embora haja um cânone geralmente aceito de incorpóreos, nomeadamente: espaço, vazio, tempo e o que é dizível (*lekton* – ou, grosseiramente: o significado de nossas palavras), não está estabelecido se seriam estes os únicos quatro. Além disso, e mais importante, não está claro o que estas entidades têm em comum além de serem incorpóreas, ou o que precisamente significa dizer que subsistem. De fato, é um lugar-comum assumir que os estoicos introduziram a categoria de ‘algo’ como um artifício *ad hoc* para lidar com as recalcitrantes entidades incorpóreas que realmente não se adaptam aos moldes corpóreos, mas tão pouco são dispensáveis” (HARVEN, 2012, pp. 3-4). O trabalho de Harven, contudo, defende que a ontologia estoica do “tudo é ‘algo’, e ‘nada’ não é” é coerente (p. 92). Sobre *huparkhein* e *huphistanai* na ontologia estoica ver Goldschmidt, 1972 e Harven, 2012. Para o presente propósito, o importante é perceber que a ontologia estoica diferencia *einai*, *huparkhein* e *huphistanai* e que a terminologia sextiana é amplamente dependente da estoica, pois, além de Sexto refutá-los *em seus termos*, a sistematização ontológica estoica é o procedimento dogmático mais discutido do período com que Sexto dialoga. A objeção de Sexto se desenvolve de forma similar à anterior, tal como ele havia prevenido, mas ele adiciona uma nova possibilidade (§17-18): a de que o ensino possa se dar *por meio* de ‘algo’ ou ‘nada’.

³¹ *anairesis*: destruição, indica o resultado da argumentação cética/aporética, em que uma noção se revela: inexistente/irreal (*anuparktos*), insubsistente (*anupostatos*), inconsistente (*asustatos*); ou se diz que não é nada (*ouden estin*) ou que não existe (*ouk éstin*). Vale ressaltar que esta noção não aparece em *PH* para descrever o procedimento cético, ao contrário, parece justamente referir-se ao que o cético *não faz* (cf. *PH* 1. 196-7). Esse é um dos argumentos utilizados por Bett para sugerir que *PH* seja mais tardio que *M* 7-11, cf. Bett, 2005, p. xxix.

³² Há paralelos entre esta argumentação, aquela contra a noção de corpo dos físicos (*PH* 3. 38-55) e a discussão das aporias resultantes das definições geométricas de entidades físicas através de entidades matemáticas (*M* 3. 19, 37-50, 60-4, 77-91). Sexto parece embaralhar os níveis e o escopo das definições estoicas, mas, com isso, deixa entrever problemáticas relativas aos limites da ontologia estoica, limites estes que foram frequentemente explorados pelos adversários dos estoicos na antiguidade e continuam a intrigar os estudiosos modernos. Ver também *M* 9. 359-439, *M* 11. 228ss.

³³ Os estoicos consideraram *ta lekta* como incorpóreos. Portanto, se o que é ensinado deve ser algo exprimível/dizível, é incorpóreo, e não corpo. Ao dizer que ‘dizíveis’ são ‘o que se ensina’, Sexto parece referir-se, supomos, ao *conteúdo* do ensino; na sequência, no entanto, parece ter em mente os *objetos* sobre os quais ocorre o ensino (cf. Bett, 2005, p. 234).

³⁴ ‘Sensíveis’: objetos dos sentidos, da percepção sensível; ‘inteligíveis’: objetos do intelecto. Ver DL 7. 51: “Eles [os estoicos] dividem as representações entre aquelas que são sensórias (*aisthetikai*) e aquelas que não são. As sensórias são obtidas através de um ou mais órgãos do sentido, as não-sensórias são aquelas obtidas através do pensamento (*dianoia*), tais como os incorpóreos e outras coisas adquiridas pela razão (*logoi*).” A divisão entre o que é percebido pelos sentidos e o que é percebido pelo intelecto é atribuída por Sexto aos peripatéticos em *M* 7. 217-26, concluindo: “a partir do que foi dito, *percepção sensória* (*aisthesis*) e intelecto (*nous*) são o primeiro critério para o conhecimento (*gnosis*) das coisas, aquela a modo de ferramenta, e este como um artesão (*tekhmites*).” Ver a discussão no *Teeteto* de Platão (184ss) sobre a distinção entre percepção e conhecimento: “Sóc. Então há coisas que todas as criaturas, homens e animais igualmente, são naturalmente capazes de perceber assim que nascem; ou seja, experiências que chegam à alma através do corpo. Mas considerações sobre existência e coisas úteis, quando surgem, são como o resultado de um longo e árduo desenvolvimento, envolvendo uma considerável quantidade de eventos, tempo e instrução.” (186c)

³⁵ Em *PH* 3. 47, Sexto afirma que os sentidos são ‘de sensação simples/única’ (*haplopathes*), argumento que remete à discussão no *Teeteto* de Platão (184ss), mas também a Crisipo (“os objetos da sensação, como corpos, são compostos, e os sentidos individuais percebem uma coisa definida, este a cor, outro o som... e em todos os casos do presente; nenhum sentido lembra o que é passado ou prevê o futuro. É função de reflexão interna e raciocínio entender a experiência de cada sentido, e inferir qual é o objeto, aceitá-lo no presente, lembrá-lo quando ausente, e projetá-lo no futuro”. (cf. *SVF* ii. 879 - com base na interpretação de Blank, *op.cit.*, p. 97)). Ver a qualificação dada por Sexto: sentido simples (*haple*) e não-racional (*alogos*). Em *M* 9. 437, a argumentação é algo distinta, Sexto diz aí que ‘uma qualidade complexa percebida por combinação não é um sensível.’ O argumento de que os sensíveis não são ensináveis parece relacionar-se também ao argumento de que cada sentido percebe *seu próprio objeto* sem instrução, o que difere do argumento em *PH* 3.254 de que tudo que é evidente não é ensinado. (Ver Blank, *op.cit.*, p. 98).

³⁶ Aparentemente deriva da noção de ‘dar de encontro com’ (*peripiptein*). Este termo foi usado por Galeno para referir-se a uma das principais formas de obter evidência dentro da escola empírica de medicina, uso atestado por Filodemo (cf. Blank, *op.cit.*, p. 99). Blank traduz por “*sensation*”. Dalimier opta normalmente por “*expérience sensorielle*”, mas nesta passagem usa: “*affection accidentelle*”. *Periptosis* e *metabasis*, são discutidos por Sexto em *M* 8. 58-60: “Experiência sensória direta (*he dia tes aistheseos periptosis*) deve preceder toda concepção e por esta razão, se se anulam os sensíveis (*ta aistheta*), necessariamente anula-se toda concepção”; e em *M* 9. 390-402, *M* 11. 250-6 e *M* 3. 39-50: “Em geral, toda concepção se dá de duas formas: através de evidência perceptiva direta (*kata periptosin enarge*), ou através de transferência a partir de uma evidência (*kata ten apo ton enargon metabasin*); esta última apresenta três modalidades: semelhança, composição e analogia.” Tais termos são usualmente estoicos, bem como grande parte daqueles implicados nas aporias de § 1-40: cf. DL 7. 53.

³⁷ Cf. *PH* 3. 49 e *Contra os Físicos* *M* 9. 286.

³⁸ Usado aqui como sinônimo, aparentemente, de *periptosis*: experiência direta.

³⁹ Sobre contato físico ver *Contra os Físicos* *M* 9. 258.

⁴⁰ Cf. *M* 3. 39-50 Sexto explica o processo (estoico) de conhecimento por transferência: a) por semelhança (conceber Sócrates a partir de seu retrato, ou seja, pela experiência direta de seu retrato, concebe-se, em transferência, a própria pessoa de Sócrates); b) por composição (quando se concebe um centauro a partir do homem e do cavalo, pois há mistura de elementos, dos quais se tem experiência direta, em algo que imaginamos); e c) por analogia, de duas formas: por aumentarmos ou diminuirmos qualidades conhecidas. Assim, concebemos os pigmeus – um povo mítico para os gregos – por diminuição de algo que se oferece a nossa percepção: o homem. E, por aumentarmos o que conhecemos do homem, concebemos os Ciclopes. Sexto insiste que estes processos só ocorrem se houver algo que se experienciou diretamente e que seja, portanto, já conhecido. A noção de transferência aparece no contexto da filosofia epicurista e entre os médicos empíricos. Para os epicuristas, a transferência é uma relação que pode adquirir inúmeras formas: a) os epicuristas pensavam que a ideia de que os deuses são imortais e felizes advém aos homens ‘por transferência a partir da condição humana’, da mesma forma que a noção de Ciclope é concebida por extrapolarmos a imagem do homem ordinário (*M* 9. 45); b) a transferência indica um modo de formação de conceitos a partir da comparação de imagens semelhantes; c) a partir do II a.C. os epicuristas teriam utilizado a transferência naquilo que Filodemo chama de “método de similaridade”: se A e B são tais que não se pode conceber que uma propriedade essencial de A não esteja também presente em B, pode-se proceder ao seguinte raciocínio “se A é X, B é X”, no qual X é uma outra propriedade essencial de A. O exemplo de Filodemo é: “Se Platão é um homem, então Sócrates também é um homem” (*De signis*, col. 17 De Lacy). Na medicina empírica, o conhecimento dos fenômenos se dá, fundamentalmente, por constatação direta (*autopsia*), mas se admite também a *historia*, ou seja, o recurso à observações de outros, quando estão expostas e documentadas devidamente, sem aparato ‘racionalista’. Outro procedimento aceito é a *metabasis*, a transferência: passar de um domínio a outro, sem justificação teórica (por associação, supomos, *epilogismos* e não *analogismos*), e quando as circunstâncias permitem. Convém atentar para o fato de que, se para Sexto não se apreende o corpo por transferência, é porque não há uma experiência sensorial a partir da qual possa ocorrer a transferência, e não porque a transferência ela mesma fosse um modo ilegítimo. (Conforme Pellegrin, 2002, pp. 462-463).

⁴¹ Esta referência, que repete a passagem de *M* 11. 226, provavelmente refere-se a *M* 9. 359ss e não a *PH* 3. 38ss., pelo uso de ‘mais detidamente/com mais precisão’, que Sexto em geral usa para qualificar *M* 7-11. Há referências a esta mesma obra, presume-se, em *M* 1.29, 33 e 282, *M* 2. 106 e *M* 6. 58.

⁴² A precipitação é uma característica dogmática repetidamente enfatizada e criticada por Sexto: *PH* 3. 281, *PH* 1.20, entre outras passagens. Para o estoico, a ‘precipitação’ (*propeteia*) era considerada um empecilho no caminho do conhecimento e definida como: um vício de pensamento que faz assentir a representações não compreensivas (cf. *SVF* iii. 548). Sexto denuncia com este termo a propensão ao julgamento. Tal inclinação é um traço comum a todas as escolas filosóficas classificadas como dogmáticas.

⁴³ A fórmula corresponde ao segundo verso do epitáfio de Midas, rei da Frígia. É citada por Sócrates no *Fedro* (264d) e por Diógenes Laércio na *Vida de Cleóbulo* (1. 89-90).

⁴⁴ Para Dalimier (nota *ad loc.*): “O mesmo tipo de referência é feita pouco acima § 29 e no *Contra os Retores* § 106, com o substantivo (*hupomnemata*) correspondente ao verbo aqui utilizado (*hupomnesamen*). Trata-se sem dúvida da longa demonstração do tratado *Contra os Físicos I* [M 9], e não da breve passagem de *PH 1.259*.” Para Blank, no entanto, essa referência remete à discussão sobre o critério de verdade no *Contra os Lógicos M 7. 29-446*.

⁴⁵ Como comenta Bett (2007, p. 240) em sua tradução do *Contra os Éticos*, provavelmente Sexto tem em mente que a verdade seja aporética no sentido de que, devido à falta de critério claro, não há como estabelecer sem controvérsia o que é verdadeiro e o que não é e, como ele expôs anteriormente, não há ensino do que está sob disputa, em § 28 e em *M 11. 231*. O argumento sobre ensinar-se o verdadeiro ou o falso é o primeiro da discussão em *PH 3. 253*.

⁴⁶ Este argumento parece uma versão, talvez mal colocada, da distinção entre aparente *x* não-evidente. As distinções entre *tekhnikos x atekhnos* são, no entanto, relevantes a seguir: o que se ensina é parte de uma arte (um preceito, supomos) ou não. Se não é parte de uma arte é porque é algo que não demanda ensino (*M 2. 233*). Se é parte de uma arte, está sujeito à divisão habitual entre aparente por si próprio *x* não-evidente: o aparente não demanda ensino (portanto é *atekhnos*), e o não-evidente, como foi dito antes, não se ensina. Bett (2007, pp. 240-1) comenta o trecho equivalente a este em *M 11. 233*, considerando que Sexto refere-se à ‘arte’ como um corpo consistente de conhecimentos, ao invés de implicar simplesmente um conjunto de atividades, pois são *verdades*, ou seja, proposições, e não comportamentos, que são ditos serem ou ‘aparentes’ ou ‘não-evidentes’. Para os estoicos, arte (*tekhne*) é um ‘sistema composto de apreensões (representações verdadeiras) organizadas em conjunto (ou co-exercitadas) (*sustema ek katalepseon suggegummasmenon*) direcionadas a uma finalidade útil ([Galeno], *Def. med.* XIX. 350; *SVF* ii. 94), ou, alternativamente, um ‘sistema composto de teoremas (*theoremata*) organizados em conjunto’ (*Anecd. gr. Paris.* i. 171). A ‘arte de viver’, objeto dessa discussão em *Contra os Éticos*, é, pois, um corpo de conhecimentos sistemático e articulável que é voltado para o viver adequada ou efetivamente a vida em geral. Neste sentido, ao afirmar que algo que não faz parte de uma arte não é ensinável, Sexto poderia indicar a interpretação de ‘objeto de ensino’ (*to didaskomenon pragma*) não como: *entidades* sobre as quais se ensina, mas: conjunto de *proposições* relativas a estas entidades. No capítulo IV da obra *Sobre as escolas de medicina*, de Galeno, os médicos dogmáticos censuram aos empíricos sua indefinição, vagueza e falta de método, pelo fato da ‘experiência’ que eles advogam como base de sua arte ser precisamente *atekhnos*, ‘sem arte’ (ver Manzano, 2002, p. 98; e 112ss). Se considerarmos que *to didaskomenon pragma* refira-se a um ‘conjunto de conhecimentos teóricos’, o entendimento das passagens em que Sexto conclui pela sua não-existência teria, obviamente, uma interpretação mais específica.

⁴⁷ *ta tekhnika ton theorematon*: o termo *theoremata* pode vir a ter, em grego, o sentido que veio a possuir em português a palavra ‘teorema’: “proposição que pode ser demonstrada por meio de um processo lógico” (HOUAISS), ou seja, uma proposição demonstrada a partir de princípios anteriormente dados, que tenham sido ou não eles próprios demonstrados. Nesse caso, seu uso está de certa forma limitado às ciências matemáticas ou altamente formalizadas. Mas esse estaria longe de ser seu sentido principal em grego. Os usos, ainda que numerosos e variados, guardam em comum o referir-se ao

sentido do verbo originário: ‘ver’, ‘olhar’, ‘contemplar’; como os demais vocábulos etimologicamente relacionados, de modo que estaria, primeiramente, indicando algo que tenha sido ‘visto’, ‘considerado’, ‘objeto de reflexão e/ou especulação’. Porém, de fato, Sexto o usa geralmente não para referir-se a uma simples observação ou reflexão, mas a uma proposição ou um conjunto de proposições que desempenham um papel de preceitos ou princípios, de forma que os *theoremata* de uma arte são, ao mesmo tempo, seus elementos essenciais e suas regras de funcionamento. Quando Sexto pretende atacar os *theoremata* da gramática, “aqueles sobre os quais ela fundamenta sua subsistência” (§ 90), ele começa por se ater ao problema da divisão da gramática em partes, com a interessante comparação com a medicina (§ 95). Para os estoicos, pelo menos depois de Crisipo, toda arte possui *theoremata*, que são as proposições que formam seu quadro. É esta posição estoica que o próprio Sexto parece expor quando escreve que “se não há *theoremata* próprio a uma arte, não se pode distinguir a ausência de arte da arte” (M 8. 280). Portanto, toda arte depende de seus *theoremata* próprios. Crisipo teria escrito um tratado *Sobre os theoremata com vistas à produção de silogismos*. Em *Do destino*, Cícero chama *theoremata (praecepta)* da arte divinatória proposições como esta: “se alguém nasce durante a Canícula, não morrerá no mar”. Por fim, se a virtude é uma *tekhnē* como pensam os estoicos, devem existir teoremas éticos, e Diógenes Laércio explica que, se as virtudes acompanham umas às outras, de forma que não se pode possuir uma sem que se possuam também as outras, isso se deve ao fato de que seus *teoremas* são comuns. O emprego do termo *theoremata* pelos médicos empíricos é ainda mais interessante. Combina a definição estoica do teorema e as exigências epistemológicas dos empíricos. Para os empíricos, com efeito, não há conhecimento médico – e conhecimento em geral – a não ser o que está diretamente baseado em observação. Mas essa observação, repetindo-se, adquire um valor gnosiológico superior. Ela também pode ser fortalecida pelo recurso a observações dos outros – o que é chamado ‘*historia*’. Galeno atribui a um médico empírico, que expõe os princípios de sua doutrina, tais palavras: “dizemos que um teorema é o conhecimento de uma coisa que se viu um certo número de vezes, ao mesmo tempo que envolve o conhecimento claro dos resultados em contrário” (*Subf. Emp. apud Frede*, 1985, p. 25). Da mesma forma, um dos outros grandes princípios da medicina empírica é a transferência (*metabasis*) de um resultado para fora de seu domínio de origem. Assim, os médicos empíricos aplicam na perna enferma um unguento que curou a mesma afecção no braço. Essa experiência é dita ‘imitativa’. Galeno, em seu tratado *De sectis* (*apud Frede*, 1985, p. 4), assim explica o que é um teorema para os empíricos: “é essa espécie de experiência [a saber, a experiência imitativa] que mais contribuiu para sua arte. Pois, tendo eles imitado, não apenas duas ou três vezes, mas um grande número de vezes, o que revelou-se benéfico em ocasiões prévias, e descoberto que em condições análogas apresenta basicamente o mesmo efeito, eles chamam tal memória de *teorema*, acreditando que seja, portanto, confiável e faça parte da arte.” (Com base em Pellegrin, 2002, pp. 460-462.). A ‘consistência’ (‘coerência’ ou ‘constituição’) (*sustasis*) de uma *tekhnē* deriva da de seus teoremas, e a consistência de cada teorema resulta de uma formulação clara e não-contraditória, cuja prova se dá por meio de outros teoremas e por meio dos princípios da *tekhnē* (*cf. M 3. 21; 4. 3-4; 5. 49; 6. 61*). Conforme Blank, *op. cit.*, p. 128.

⁴⁸ O argumento sextiano parece implicar conceber o ‘entendido’ como alguém que possui um conhecimento fechado, não compartilhado e ao qual não se acrescenta nada. Tal concepção teria como pano de fundo a definição estoica de *tekhne*: “sistema de apreensões/cognições co-exercitado em direção a algum fim útil para a vida (SVF i. 73, ii. 93-7; M 2. 10; I. 75, 7. 373, 11. 182, PH 3. 188, 241, 251, 261), com o acréscimo de que cada cognição dentro deste ‘sistema’ teria que estar simultaneamente presente nele para que fosse dito de alguém que domina determinada ‘arte’. Portanto, não haveria parte da ‘arte’ fora do sistema, ou seja, que fosse desconhecida para o ‘entendido’. Essa abordagem desconsidera a distinção estoica entre *tekhne* e *episteme*, observa Blank (1998, p. 103), pois é a esta última que se referem como um todo autônomo, um sistema em que as cognições são mutuamente dependentes. Sexto, por exemplo, afirma que os estoicos consideraram virtudes como *tekhmai* (PH 3.188), quando, na verdade, elas seriam mais propriamente *epistemai* (SVF iii. 104). E assim ele justifica dispensar a toda *tekhne* o tratamento que os estoicos deram à virtude: se você a tem, então todas suas partes estão simultaneamente presentes e mutuamente vinculadas; mas se você não a possui, então nenhuma das cognições individuais que você possa ter adquirido possuem, na verdade, qualquer característica de *tekhne*, nem foram percebidas enquanto *tekhnike*. Desse entendimento proviria a comparação com o cego de nascimento, que não possui qualquer noção das cores; o leigo, por sua vez, não possuiria qualquer noção das proposições de uma ‘arte’ (cf. Blank, *op.cit.*, p. 104). Por outro lado, a própria flutuação terminológica e opiniões distintas sustentadas por diferentes estoicos é motivo suficiente para Sexto considerá-las incoerentes.

⁴⁹ Provavelmente uma referência a *Contra os Éticos* M 11. 168-215, em que aparecem argumentos semelhantes, direcionados contra a ‘arte de viver’, por meio da demolição de teoremas. Cf. PH 3. 259.

⁵⁰ O argumento aparece melhor exposto em PH 3. 260-5, fazendo uso de paradoxos como os mencionados acima (§ 30-35) e aproximando-se do paradoxo de sorites, com a conclusão de que não existem nem o que ensina nem o que é ensinado.

⁵¹ A discussão sobre mudança e passividade desenvolve-se em M 9. 195-329, na passagem ‘Sobre causa e o passivo’; o vir-a-ser e o perecer foram abordados em M 10. 310-50.

⁵² *Enargeia* (‘claridade’, aqui ‘evidência sensória’) foi comumente utilizado para definir um estilo de escrita ‘vivaz’. Como termo filosófico pode ser um sinônimo epicurista para a ‘representação’ (*phantasia*), ou seja, a evidência dos sentidos que é sempre verdadeira, oposta a uma opinião falível (M 7. 210). Seguimos a leitura de Blank (1998, pp. 106-7), que identificou a interposição sextiana de *to deikton*, ‘o que pode ser apontado’, entre os termos epicuristas sinônimos: *enargeia* e *phainomenon*, como uma tentativa de evitar que a discussão fosse considerada especificamente epicurista, chamando a atenção para a contraposição com o discurso (*logos*). Sobre os dêiticos, cf. M 8. 96-100.

⁵³ Esta primeira opção é sempre descartada por Sexto com referência à mútua inteligibilidade das línguas (cf. M 1. 145 e PH 2. 214), implicando que a ‘natureza’ é a mesma para todos em qualquer parte. Cf. Bett, 1997, p. xiv, acerca do que chama de ‘a exigência de universalidade’: ser F *por natureza*, em Sexto, implica ser *intrinsecamente* F, e por isso *invariável*.

⁵⁴ Cf. a passagem de *PH* 3.268-269: “[...] Mas, se você precisa aprender as coisas que você ainda não sabe e se você não tem conhecimento das coisas assinaladas pelas palavras, então você não compreenderá nada”. E, na sequência, o argumento baseado na impossibilidade da apreensão que não está presente nem em *M* 1 nem em *M* 11: “Mais uma vez, o professor precisa provocar no aprendiz uma apreensão dos teoremas da arte que se ensina, de modo que o aprendiz aprenderá dessa forma o conjunto desses e tornar-se-á um experto. Mas, como dissemos antes [*PH*. 3. 241], não há algo como a apreensão. Esse método de ensinar, então, também não subsiste” (traduções com base em Annas; Barnes, 2000). Que o discurso signifique por convenção, ou seja, por terem sido ‘convencionados’ os nomes, não é algo que Sexto diretamente rejeite; a objeção que levanta faz uso da ambiguidade que Blank (1998, p. 106) compara àquela da passagem do *Eutidemo* de Platão (277a) entre conhecer (compreender) o meio de comunicação *versus* compreender seu conteúdo. A terminologia de que Sexto se apropria nesta passagem seria epicurista, informa-nos Blank (*ibidem*), remetendo à ligação epistemológica estabelecida por Epicuro entre experiência direta das coisas (*enargeia*) → preconcepção (*prolepsis*) → palavra. Ou seja, se os nomes não significam por natureza, não são imediatamente relacionados à coisa que designam, portanto, a experiência direta com as coisas é imprescindível para associá-la ao nome, porque é ela que gera a ‘preconcepção’. O argumento epicurista parece servir ao propósito sextiano por ter imposto esta etapa.

⁵⁵ O foco recairá sobre o que cada disciplina propõe, seu *epaggelma* (§ 39) (termo usado por Platão (*Protágoras* 319a, *Eutidemo* 274a) para referir-se ao que os sofistas prometiam ser possível alcançar através de seus ensinamentos). Para atingir tais disciplinas de maneira efetiva, Sexto dispõe-se a demolir princípios (*arkhai*), métodos gerais (*hai katholikai methodoi*) ou finalidades (*ta tele*). Destruir a estrutura dos sistemas dogmáticos é como Sexto normalmente caracteriza o ataque cético, em oposição à argumentação em moldes dogmáticos, cf. *M* 9. 1-3, *M* 5 e *M* 6. No entanto, poderia ser dito que a refutação subsequente percorre as duas vias, fazendo uso de argumentos epicuristas.

⁵⁶ Comparar, a partir de § 9, com a introdução à parte final do *Contra os Éticos*: “Junto com o fato de que não existe a ‘arte de viver’ (*he peri ton bion tekhnē*), ficou também demonstrado que não é ensinável. [...] Mesmo assim, vamos supor que exista e ensinar (*didaskomen*) que é não-ensinável. Há uma longa e variada discussão entre os filósofos a respeito do ensino, mas nós, de nossa parte, vamos selecionar e expor os pontos principais, dentre os quais o mais geral é usado pelos cétricos para mostrar que não existe o ensino, e os demais são ditos específicos contra a sabedoria prática (*phronesis*). Primeiro, por ordem, trataremos das objeções mais gerais. (*M* 11. 216-17).” E, na sequência (*M* 11. 217-56), expõem-se argumentos contra a possibilidade do ensino tais como os encontrados em *M* 1. 9-38. Assim, a argumentação presente na introdução do *Contra os Professores* (*M* 1. 9-38) compõe-se de um conjunto de elementos recorrentes na argumentação cética, usados em outros dois momentos por Sexto contra a ‘arte de viver’ (*he peri ton bion tekhnē*): na passagem de que tiramos o excerto citado, em *M* 11. 168-256, e em *PH* 3. 250-270. “Esse é o único caso nos escritos de Sexto em que suas três obras contém longas passagens cobrindo o mesmo assunto.” (BETT, 2005, p. 225). A versão da argumentação cética contra o ‘ensino’ relatada por Diógenes Laércio (9. 100) restringe-se à destruição de ‘o que se

ensina': "Eles costumavam também negar a possibilidade do ensino (*mathesis*). Se algo é ensinado, eles dizem, ou o que existe é ensinado, por existir ou o que não existe, por não existir. Mas nem o que existe é ensinado por existir – pois a natureza das coisas que existem aparece para todos e é conhecida (*gignosketai*); nem o que não existe não é ensinado por não existir, pois ao que não existe, nada se atribui, assim tampouco o ser ensinado." Para possibilitar uma análise contextualizada da argumentação de Sexto, apresentaremos um resumo das outras duas passagens em que desenvolve seu ataque contra o 'que se ensina': ao final do livro 3 das *Hipotíposes Pirrônicas* e na parte final do *Contra os Éticos*. Nosso resumo está baseado na análise de Blank (1998, pp. 87-90), mas traduzimos os termos e acrescentamos elementos conforme nossa própria análise geral.

PH 3. 253-8:

A (253) O que se ensina (*to didaskomenon*) ou é verdadeiro ou é falso:

- a) o falso é inexistente (*anuparktos*), e não haveria instrução (*didaskalia*) do que não tem existência;
- b) o verdadeiro também é inexistente, como foi demonstrado com referência ao critério de verdade;

logo nada é ensinado (*ouden didasketai*).

B (254) A coisa que se ensina ou é aparente (*phainomenos*) ou é não-evidente (*adelos*):

- a) o que é aparente para todos não precisa ser ensinado;
- b) o que é não-evidente é objeto de permanente desacordo e assim não pode ser ensinado (*didakton*), já que o que não pode ser compreendido (*katalambanei*) não pode ser ensinado (*didaskein*) nem aprendido (*manthanein*);

logo nada é ensinado.

C (255) O que se ensina ou é corpóreo ou é incorpóreo: ambos estão sujeitos à divisão anterior entre aparente e invisível;

logo não é ensinado nada (*ouk ara didasketai ti*).

D (256-8) Ou é ensinado o que existe ou o que não existe:

- a) os ensinamentos (*hai didaskaliai*) são próprios das coisas verdadeiras, assim, se algo que não existe é ensinado, torna-se verdadeiro e terá existência (*huparksei*), pois 'eles' dizem que essa é a definição de verdadeiro, mas é absurdo dizer que o que não existe tem existência (*huparkhei*);

logo não é ensinado o que não existe.

b) *O que existe* tem que ser ensinado ou porque é algo que existe (*katho on estin*) ou porque é outra coisa (*kat'allo ti*):

b1) se é ensinado porque é algo que existe, então de tudo que existe nada é não-ensinável (*all'ei men katho on esti didakton, ton onton estai ouden adidakton*), e, por isso, também não será ensinável (*dia de touto oude didakton*), porque o ensino tem início com base no que há acordo e é não-ensinável (*tas gar didaskalias ek tinon homologoumenon kai adidakton ginesthai prosekei*), (texto grego conforme as correções de Blank, 1998, p. 92);

logo *o que existe* não é ensinado porque é algo que existe.

b2) *o que existe* não possui qualquer atributo (*sumbebekos*) que seja algo que não existe, assim se não é ensinado porque é algo que existe não será ensinado porque é outra coisa.

c) Além disso, já que *o que existe* e *o que não existe* devem ser ou aparentes ou não-evidentes, voltamos à aporia mencionada em B, e não são ensinados nem um nem outro;

logo nada é o que se ensina (*ouden estin to didaskomenon*).

M 11. 219-33:

I) Se alguma coisa é ensinada (*ei didasketai ti pragma*), ou é *ensinado o que existe ou o que não existe*:

A) i) (219) o que não existe não possui qualquer atributo (*symbebeke*), portanto nem o de ser ensinado;

ii) se o que não existe é ensinado, será verdadeiro, pois o ensino é próprio das coisas verdadeiras, mas se for verdadeiro, terá existência, já que essa é a definição estoica de verdade (*cf. M 8. 6-10*, e abaixo), mas é absurdo que *o que não existe* exista;

logo não é ensinado o que não existe.

iii) O que se ensina (*to didaskomenon*) é ensinado através da representação mental que nos provoca (*kinoun phantasian*), e o que não existe não pode provocar uma representação mental;

logo *o que não existe* não é ensinável (*didakton*).

iv) (221) se *o que não existe* é ensinado, nada verdadeiro é ensinado, pois a verdade é própria das coisas que são e existem (*ton onton kai huparkhonton*), e então tudo que se ensina é falso, o que é absurdo;

logo o que não existe não é ensinado.

v) se o que não existe é ensinado, ou é ensinado porque é algo que não existe (*katho me on esti*), ou porque é alguma outra coisa; mas se é ensinado porque é algo que não existe, estará sendo ensinado como sendo nada (*ouden on didakthesetai*), o que é absurdo. E não é ensinado porque é alguma outra coisa, pois alguma coisa é algo, mas o que não existe não é.

B (222) Se o que existe é ensinado, então ou é ensinado porque é algo que existe ou porque é alguma outra coisa;

i) se é ensinado porque é algo que existe, então não existirá nada não-ensinável (*ouden éstai adidakton*), tampouco existirá algo a ensinar (*oude ge éstai ti didaskomenon*), porque é preciso que exista algo não ensinável para com base nisso ocorrer o ensino (*dei gar adidakton ti einai, hina ek toutou mathesis genetai*),

logo não seria ensinado o que existe porque é algo que existe.

ii) (223) E qualquer atributo do que existe é algo que existe, assim se não é ensinado porque é algo que existe, tampouco será ensinado por ser alguma outra coisa.

Logo nenhuma coisa das que existem é ensinada (*ouden ton onton didasketai*).

Assim, a versão de M 1 aproxima-se de M 11 por começar com a divisão entre *o que existe* e *o que não existe*, por incluir o argumento: *o que não existe* não pode provocar uma representação, e por dar a divisão entre corpóreo e incorpóreo depois daquela primeira. Por outro lado, a expressão 'porque é algo que existe' (*kata* ou *katho*) presente tanto em M 11. 222 quanto em PH 3. 257, é substituída, em M 1. 10 (e em Diógenes Laércio (9.100)), por um dativo de causa (*toi einai*): 'por existir'. Resulta, pois, difícil estabelecer qual a relação precisa entre essas passagens. Blank (1998, p. 89-90) acredita que Sexto modificou seus argumentos anteriores para remover a referência direta à teoria estoica (M 11. 219) e, assim, torná-los aplicáveis a qualquer divisão filosófica entre *o que existe* e *o que não existe*. De fato, essa é a divisão

fundamental para platônicos, peripatéticos e epicuristas. Contudo, tal movimento teria prejudicado a argumentação de *M 1*, pois, sem a referência à teoria estoica, e, com efeito, sem qualquer referência anterior à verdade, primeiríssimo argumento em *PH 3*, o argumento de Sexto em *M 1. 12 e 13* parece mal formulado e um tanto breve. Com base nisso, Blank considera interpolações passagens que pretendem *consertar* o argumento, indicadas em notas de rodapé.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANNAS, J.; BARNES, J. (2000). (eds.) *Sextus Empiricus: Outlines of Scepticism*. Cambridge: CUP.
- BEKKER, I. (1842). (ed.) *Sextus Empiricus*.
- BETT, R. (1997). (ed.) *Sextus Empiricus: Against the Ethicists*. With an introduction and Commentary. Oxford: Clarendon Press.
- BETT, R. (ed.). (2005). *Sextus Empiricus: Against the Logicians*. Cambridge: CUP.
- BLANK, D. (1995). Philodemus on the Technicity of Rhetoric. In: OBBINK, Dirk. (ed.) *Philodemus and Poetry: Poetic theory and practice in Lucretius, Philodemus, and Horace*. Oxford: OUP.
- BLANK, D. (ed.). (1998). *Sextus Empiricus: Against the Grammarians* (Adversus Mathematicos I). With an introduction and commentary. Oxford: Clarendon Press.
- BLOMQVIST, J. (1968). Textkritisches zu Sextus Empiricus. *Eranos*, n. 66, pp. 73-100.
- BOLZANI, R. (2011). Acadêmicos versus Pirrônicos. *Sképsis*, ano IV, v. 7, pp. 5-55.
- BURY, R. G. (Ed. e Trad.). (1939-1949). *Sextus Empiricus*. 4 vol. (Loeb). Cambridge: Harvard University Press.
- BRITO, R.; HUGUENIN, R. (eds.). (2015). *Sexto Empírico: Contra os Gramáticos*. São Paulo: Editora Unesp.
- CASTON, V. (1999). Something and nothing: the Stoics on concepts and universals. In: *Oxford Studies in Ancient Philosophy*, n. 17, pp. 145-213.
- CAVERO, J. B. (ed.). (1997). (*Sexto Empírico: Contra los Profesores*). Libros I-VI. Introducción, Traducción y Notas. Madrid: Editorial Gredos.
- DALIMIER, C. (ed.). (2002). Contre les grammairiens. In: PELLEGRIN, Pierre. *Sextus Empiricus: Contre les professeurs*. Introduction, glossaire et index. Paris: Éditions du Seuil, pp. 67-245.
- DAY, J. M. (ed.). (1994). *Plato's Meno in Focus*. New York: Routledge.
- DECLEVA CAIZZI, F. (1992). *Sesto e gli scettici*. *Elenchos*, ano XIII, v. 1-2, pp. 279-327.
- FREDE, M. (ed.). (1985). *Galen: Three treatises on the nature of science – On the Sects for Beginners, an Outline of Empiricism, on Medical Experience*. With introduction and commentary. Indianapolis: Hackett Publishing Company.
- FREDE, M. (1987). *Essays in ancient philosophy*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- GIUSTA, M. (1962). Review of Mau. *Riv. di Filologia e d'Istruzione Classica*, n. 40, pp. 425-432.
- GOLDSCHMIDT, V. (1972). *Huparchein* and *huphistanai* dans la philosophie stoïcienne. *Revue des Etudes Grecques*, 95, pp. 331-344.
- HADOT, I. (2005). *Arts libéraux et philosophie dans la pensée antique*. Contribution à l'histoire de l'éducation et de la culture dans l'Antiquité. Paris: J. Vrin.
- HARVEN, V. de. (2012). *The coherence of Stoic Ontology*. PhD Thesis. University of California, Berkeley, 97 pgs.
- HEYTING, F.; MULDER, E. (1999). Educating the Sceptic: Sextus Empiricus and Education. *Paedagogia Historica*, vol. 35, n. 2, pp. 359-378.

- MANZANO, T. M. (ed.). (2002). *Galeno: Tratados Filosóficos y autobiográficos*. Introducciones, traducción y notas. Madrid: Editorial Gredos.
- MATES, B. (ed.). (1996). *The Skeptic Way: Sextus Empiricus' Outlines of Pyrrhonism*. With an introduction and commentary. New York: Oxford University Press.
- MAU, J.; MUTSCHMANN, H. (eds.). (1961). *Sexti Empirici opera*. vol. 3, Leipzig: Teubner (2ª edição).
- OBBINK, D. (ed.). (1995). *Philodemus and Poetry: Poetic theory and practice in Lucretius, Philodemus, and Horace*. Oxford: OUP.
- PELLEGRIN, P. (2002). *Sextus Empiricus: Contre les professeurs*. Introduction, glossaire et index. Paris: Éditions du Seuil.
- PELLEGRIN, P. (2006). De l'unité du scepticisme sextien. In: DELATTRE, J. (Org.). *Sur le Contre les professeurs de Sextus Empiricus*. Lille: Université Charles-de-Gaulle-Lille 3, pp. 35-45.
- SEDLEY, D. (1976). 'Epicurus and his professional rivals'. In: *Études sur l'Épicurisme antique*, Cahiers de philologie 1, Lille: J. Bollack and A. Laks, pp. 119-59.
- VOGT, K. (2014). Ancient Skepticism. In: *Stanford Encyclopedia of Philosophy Online*. <<http://plato.stanford.edu/entries/skepticism-ancient/>> Acesso em: 12/03/2017.

Recebido: 16/03/2016

Aceito: 21/07/2017