

## EDUCAÇÃO E ANTIGUIDADE NO SÉCULO XVIII FRANCÊS

### EDUCATION AND ANTIQUE IN FRENCH DURING EIGHTEENTH CENTURY

Adilton Luís Martins<sup>1</sup>

**RESUMO:** O ensino sobre história e letras clássicas no século XVIII francês oferecia três dimensões para as elites, a primeira representava um estética humanista para moldar o caráter dos estudantes; a segunda era uma prática de retórica que constituía forma de pensar e de convencimento; a terceira dimensão associava a própria elite com um vocabulário cultural de distinção.

**Palavras-chave:** Ensino de história; ensino de latim; história da educação; Iluminismo.

**ABSTRACT:** The teaching of history and classical literature in the French eighteenth century, had three dimensions to the bourgeois and nobles, the first one represented a humanist aesthetic to build the moral and political character of students; the second was a practice of rhetoric that constituted a way to think and to convince ; the third dimension associated itself the ruling class through cultural vocabulary distinction.

**Keys Words:** History teaching; Latin teaching; History of Education; Enlightenment.

---

<sup>1</sup> Doutor em História Cultural pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com estágio pós-doutoral em História pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Bolsista PNPd/Capes/PPGH/UNIFESP. E-mail: adiltton@hotmail.com

## Introdução

Na educação do século XVIII, a história e a cultura antiga exercem o papel de distinção social para a identidade da elite. Assim, os modelos antigos eram elevados pelos padres católicos à função de representação de valores e de prática de pensamento, por meio do aprendizado das línguas clássicas e da retórica. Com efeito, a educação diferenciava não só as elites dos pobres, mas católicos de protestantes, produzindo um ideal de educação baseado na virtude antiga. Além dos vários elementos históricos, essa educação significava, sobretudo duas, uma oposição ao protestantismo e uma forma superioridade do humanismo frente ao cientificismo. Os ecos destes valores educacionais são observados, tanto nos educadores, quanto nos filósofos iluministas. E assim, criando, uma cultura baseada no encontro com o clássico.

No início deste século, na França, uma visão rápida da educação pode não constatar muitas diferenças entre o século iluminista que começava e o renascentista que terminava (NOBEL, 2007, p. 176-183). Porque, quatro severas semelhanças se mantiveram, a saber, os preceptores, as belas letras (*belles lettres* - estudo de textos e história clássicos), as línguas clássicas e as bibliotecas. No entanto, apesar de graves permanências entre a Renascença e o Iluminismo, algo novo surgiu na educação, isto é, o “colégio” (GOUBERT, 1984, p. 211), e com ele uma nova visão sobre o homem, afinal, criava-se a diferenciação entre a educação de adultos, na universidade, da educação de jovens para universidade. A função do colégio – “*collège*” – era simples, preparar de maneira mais barata jovens masculinos, nobres e burgueses para obter o posto de *Grammaticus* (BAUM, 1982, p. 33). Este projeto de educação se encaixava em uma pedagogia humanista que produzia um lugar privilegiado para a formação a partir de línguas antigas (CARAVOLAS, 2000, p. 504).

Outro elemento, que não se pode deixar em branco, consiste na presença do texto impresso. Após dois séculos de maturidade, os textos impressos deram outro contorno à educação na França (CHARTIER, 2001). De modo especial, o que impulsionou as publicações fora a presença da Bíblia protestante e de suas interpretações não católicas. A Bíblia protestante, esta constante moderna, obrigou o catolicismo a firmar-se na tradição clássica. Em consequência, promoveu um verdadeiro confronto entre a tradução e o original bíblico, por meio, do conhecimento do latim e do grego. Na França iluminista, a educação

clássica tornou-se, também, uma forma de defender a fé católica.

### **Ensino da Antiguidade como necessidade de representação de poder e moralidade superior**

O catolicismo francês apostava na tradição humanística frente à ciência empirista inglesa que, também, chegava pelos livros como uma espécie de modismo. Com seus textos e suas línguas, o Mundo Antigo marcava uma identidade curricular para a França. O conhecimento humanístico possuía o valor da primazia no campo do conhecimento, que era baseado na riqueza dos textos antigos e o no perfeito domínio das línguas antigas; este conhecimento fora impulsionado por uma forte curiosidade intelectual, um profundo otimismo e a crença no homem. Eis porque os humanistas pretendiam educar os seres humanos: estes eruditos estavam convencidos de que a educação baseada na cultura clássica representava o poder de torná-los “mais sábios e melhores”.

Portadores deste conhecimento humanístico, os programas de faculdade exigiam conhecimento de latim e de autores romanos, tais como, Cícero, Salústio, César, Quintiliano, Virgílio, Horácio, Ovídio entre tantos outros. No entanto, excluíram o “baixo latim”, ou, o latim de escritores de latim popular, por conseguinte criava-se uma atmosfera curricular sob o latim erudito. Os estudantes universitários começavam seu aprendizado em língua latina muito cedo, para alcançar a prática oral desta língua. Estes jovens aprendiam a escrever e falar em latim nas aulas de História, de Retórica e de Filosofia. Como resultado, eles estavam imersos em um banho de “latinidade”, porque, na faculdade até mesmo todas as informações escritas e orais eram comunicadas em latim. O ensino em língua latina obrigava a compor textos poéticos e textos teatrais. Assim, por tal erudição diferenciavam-se dos pobres e dos protestantes. Sedimentavam sua subjetividade numa memória de poder e de “superioridade” de costumes provenientes da história dos grandes da antiguidade e dos modelos filosóficos oferecidos.

Charles Rollin foi um grande historiador do Mundo Antigo, com uma imensa obra historiográfica. Além disso, ele se ocupou com a educação desde a infância à universidade. Rollin só não foi mais conhecido devido ao seu jansenismo, que o relegou sempre cargos de menor importância, tanto dentro da Universidade de Paris, quanto na *Académie des*

*inscriptions et belles-lettres*. Rollin afirmava em seu tratado sobre os estudos que a “*felicidade de um Estado cristão, depende da educação dos jovens*”, e, explicava que há três elementos que não podem faltar para esta educação: “a ciência, os costumes e a religião” (ROLLIN, 1818, p. 116). Além do latim, ele acrescenta que era completamente necessário dominar o idioma grego, pelo qual se tornou possível o conhecimento da ciência e, assim, “desenhar todo o conhecimento a partir de suas origens” (ROLLIN, 1818, p. 116).

No entanto, como afirma Chantal Grell, das seis horas diárias de curso, apenas uma era dedicada ao grego, todas as outras eram dedicadas ao latim. Isso parece ser um indício da supremacia do humanismo representado pelo latim sobre a ciência, do qual a língua grega era apenas representante. Sobretudo, o objetivo era claro: fazer falar, escrever, compor e pensar em latim. Também, associava-se a ao fator da tradução, pensar o latim junto ao francês, fenômeno que ocorria pelo menos até 1785, quando a língua francesa substituiu o latim como língua de instrução (GRELL, 1995, p. 12). Além de seu caráter tradicional, a língua latina derivada do ensino de Filosofia, de História e de Retórica e da introdução ao grego antigo permitira reconsiderar a própria língua francesa e conceder um novo reconhecimento estilístico. Isso se deu porque os códigos de gramática que regem as sintaxes e os léxicos do latim e do grego são semelhantes, por isso a sua apropriação tornava mais compreensível a própria língua francesa. Segue-se que o estudo das línguas antigas, embora enfrentando um certo declínio no século XVIII, promovera as práticas escritas em francês. Muitos textos informam desta necessidade educacional, um dos mais ilustres é o de Condillac, que, em 1775, reafirmou o estudo comparado de francês com o latim (CONDILLAC, 1775).

O latim e o grego não foram apenas as línguas do poder católico e real, na fronteira com o político, elas foram línguas de contrapoder. Essas línguas eram utilizadas pela filosofia dos iluministas como uma distinção social e um ideal educacional. Foram linguagens de poder e censura aspirantes ao universal, ainda que tenham perdido pouco a pouco o caráter de instrução da elite para as línguas modernas. No entanto, se os textos antigos ocuparam uma posição privilegiada no ensino das faculdades, fora porque estes textos ainda eram considerados, no início do século XVIII, como modelos por causa da qualidade da composição do pensamento, de expressão e de humanismo que eles promoviam.

O maior adversário ao humanismo, baseado na antiguidade, fora o pensamento cartesiano, que a partir da segunda metade do século XVII, provocou o que se chamou da “querela dos antigos e modernos” (FUMAROLI, 2001). Em bases epistemológicas, um exemplo da crítica dos cartesianos aos eruditos corresponde às autoridades de Cícero e de Aristóteles, que, para os racionalistas não constituíam mais que velhas reminiscências para mera imitação. Por outro lado, os humanistas defendiam o valor de se repetir para superar a qualidade dos textos clássicos, marcados pela importância formal, filosófica e moral. Um modelo considerado formidável estava na obra de Quintiliano (PEREIRA, 2007; 2000; VASCONCELOS, 2002), que Rollin apontava como exemplo quando pensava em um modelo de advogado (1810, p. 103). As principais qualidades encontradas em Quintiliano (QUINTILIEN, 1829), que se pode destacar são: probidade (ROLLIN, 1810, p. 103), abnegação (1810, p. 85-86), delicadeza (1810, p. 85-89) e, por último, sabedoria e moderação (1810, p. 158).

Assim, o educador do século XVIII estabeleceu uma aproximação entre o cultivo da virtude e do conhecimento doado pelas antigas civilizações. Para Rollin, o antigo tem elementos exemplares para trazer do passado um outro modo viver o presente. Defendeu esta posição na conclusão do discurso preliminar em “*De la manière d'enseigner et d'étudier les belles-lettres*”, ou simplesmente, “*Traité des études*”. Para ele, o aluno encontraria nos textos antigos todas as virtudes morais (ROLLIN, 1810, p. 48), porque

[...] o propósito dos mestres na longa carreira dos estudos é acostumar seus discípulos ao trabalho sério” [...]. Eles treinam a mente e o coração, para inspirá-los com os princípios de honra e probidade, e tomar os bons hábitos (ROLLIN, 1736, p. 349).

O valor moral e exemplar de textos antigos apresentados por Rollin, também fora citado por outros autores de renome do século XVIII, não apenas católicos, mas, também iluministas, tais como, Condillac e Rousseau, do mesmo modo que a educadora de moças Madame de Genlis. Todos eles se referem, à sua maneira, à Homero. Eles ensinavam que deveriam familiarizar-se com a Ilíada e a Odisséia, épicos que, segundo eles, eram destinados a ajudar na formação das jovens gerações do século XVIII. Os confrontos heroicos nestes escritos gregos, simbolicamente, correspondem a um convite para superar a

fronteira com o passado, para torná-lo vivo por meio das virtudes. Todos estes elementos estavam em uma dimensão almejada como universal. Em virtude disso, Condillac, Rousseau e Madame de Genlis (DESHAYES, 2014) pensam a Odisséia com o *status* de um poema fundador da civilização europeia.

Os temas de viagens, muito comuns na literatura do XVII e XVIII, também eram influenciados pelas canções homéricas, por conseguinte, faziam com que os acadêmicos os reinventassem constantemente, como, por exemplo, Fénelon, que retoma o tema da viagem em seu trabalho pedagógico: “As Aventuras de Telêmaco”, de 1699 (FÉNELON, 1841), através de uma reescrita didática da Odisséia para o ensino com fins morais e políticos. Do mesmo modo, Rousseau evoca a Odisséia através da personagem feminina, Sophie (ROUSSEAU, 1781).

Por outro lado, junto à literatura de Homero, também outro historiador grego foi frequentemente utilizado, a saber, Plutarco (SILVA, 2006), que para Charles Rollin encarnava uma figura proeminente, devido os muitos tratados de moral, de Filosofia, de Teologia e de Política que compôs. Em seu trabalho “biográfico” (PLUTARQUE, 1735), uma obra de cunhagem historiográfica de homens famosos escrita entre 100 e 110 d. C., apresenta um conjunto de pares biográficos que colocam vidas de famosos de forma espelhada, ou em paralelo, de um grego ou um romano.

Em sua segunda dupla biográfica, Plutarco apresenta as vidas de Licurgo e de Numa. A seção dedicada a Licurgo revela os princípios deste legislador, príncipe de Esparta, que viveu entre os séculos IX e VIII a. C.; Rollin destaca alguns elementos como: a divisão de terras de Esparta, a moeda de ferro, a autarquia, o banimento de opulência, as refeições comunais e a educação obrigatória fornecida pelo Estado. Embora Rollin não tenha apresentado a ideia de um Estado que oferecesse um ensino obrigatório, ele apontou para a defesa da virtude e da frugalidade contra todos os excessos do luxo que “sempre corrompe”; a corrupção pelo luxo era um tema constante no Iluminismo, de Montesquieu até Rousseau.

Há, portanto, na relação com os textos antigos, a produção de teorias para os escritores da educação do século XVIII; eles avançaram em análises altamente inovadoras, pelo menos, em relação crítica do funcionamento da sociedade do Antigo Regime. Desta maneira, Charles Rollin aprofunda sua reflexão pedagógica que se alimentava pelos

exemplos dados por Homero e Plutarco. Claramente, Rollin estabelece a relação muito estreita entre a educação, a história e a política. Educação como necessidade, história como modelo de forma e ação, e política como proteção e fortalecimento do caráter. Como historiador e educador, Rollin destaca a responsabilidade educacional de competência legislativa sob a autoridade política do governo real. Consequentemente, explica em sua análise de Licurgo, feita por Plutarco: a educação é um trabalho do legislador e do juiz (PLUTARQUE, 1735, p. 256). O que se afirmava, não seria, necessariamente, a criação de uma teoria jurídica da educação, mas uma ponte entre a educação e a política criada pelo ensino da história e da cultura clássicas, como aparecerá, também, em Rousseau (CONTOGEOGIS, 2014, 267; GILLET, 1984, p. 818), em especial, na obra “Emílio” (ROUSSEAU, 1995). A ponto de poder dizer que a criança e o jovem espartanos são modelos para as crianças e jovens franceses.

No entanto, esta ideia marca o espírito do Iluminismo: pensar o político moderno pelo político antigo (GUERCI, 1979); destarte, não será difícil entender textos como os de Guyton de Morveau (1764), ou os de Montesquieu (1749), em especial, pois estes tratam de conduzir o pensamento político em uma relação íntima com a educação.

Morveau e Montesquieu insistem na ligação entre o legislativo e o político, para criar leis que lidassem com o problema educacional da sociedade de seu tempo. A tentativa de ambos fora produzir uma argumentação suficientemente forte para influenciar o poder real a considerar a educação como questão de prioridade. Para tanto, precisamente, na década de 1740, aparecem as múltiplas referências a Esparta e Atenas dentro o discurso educativo, histórico e político, que poderia ser interpretado como uma aspiração mais igualitária e mais republicana para a concepção de educação. Embora, o modelo espartano, de maneira geral, fora apresentado como um ensinamento para imitar somente as dimensões éticas e morais, mas, não republicanas exatamente.

Em todo caso, este patrimônio teórico educacional, ainda que, com forte tendência a se referenciar na Grécia Antiga, não tivesse o mesmo espaço que Roma, que ocupava um lugar fundamental, tanto no universo das suas letras, quanto da sua história. Não se trata de uma imitação por si, um retorno ao passado, ou, um saudosismo estético. Acima de tudo, consistia no desejo de superar o mais perfeito possível nestas áreas, em resumo, estudar os romanos como modelo de perfeição a ser superado. Ao mesmo tempo, através desta

referência, Roma tornava-se o sentido da história humanística, implicitamente impostas aos estudantes universitários, adicionada pela ideia de progresso, como superação da antiguidade clássica, uma ideia cada vez mais importante para o século XVIII.

Debater no espaço público era uma outra situação importante a que se referenciavam estes tratados de educação, em especial, os que reafirmam a educação clássica. O Iluminismo, que trazia uma fusão de racionalismo e de empirismo, impunha às instituições reais e católicas a necessidade de defesa constante do seu poder, em todo o âmbito de debate. Assim, a cultura clássica servirá não só de temática de debate, sobretudo, será a metodologia da melhor maneira de debater. O clássico almejado não se constituiu, apenas como uma galeria de autores e obras, mas por uma oficina para saber fazer. Os estudantes das universidades não obtinham apenas o conhecimento enciclopédico da antiguidade, eles deveriam utilizar a antiguidade pelas suas formas retóricas, para o debate imposto pelos filósofos iluministas, e, como de hábito, pelos pregadores protestantes.

### **Ensino da retórica antiga como prática de pensamento e progresso**

A arte de falar, a prática da Retórica, era um ensinamento específico nas aulas das faculdades humanidades. O número expressivo de obras sobre o tema marca o século dos jesuítas (MESNIER, 1758), como pode ser observado na lista de autores jesuítas abaixo:

1675	Lamy, Bemard. De L'Art de parler, Paris : Pralard.
1688	Lamy, Bemard. La Rhétorique ou VArt de parler, 3 <sup>o</sup> éd. augm., Paris : Pralard.
1678	Lamy, Bernard. <i>La Rhétorique ou l'Art de parler.</i>
1704	Colonia, Dominique de. <i>De arte rhetorica libri quinque.</i>
1711	Jouvancy, Josephde. <i>L' élève de rhétorique (Candidatus rhetoricae).</i>
1726	Rollin, Charles. <i>Traité des Études.</i>
1730	Gibert, Balthazar. La Rhétorique ou les Règles de l'Éloquence
1753	Mallet. <i>Príncipes pour la lecture des orateurs.</i>
1766	Papon, J.-P. <i>L'Art du Poete et de L'Orateur.</i>

Esta retórica das faculdades era fortemente moldada pelo legado do conhecimento antigo (DOUAY-SOUBLIN, 1990; MESSAOUD, 2008), principalmente, através das cinco categorias de Cícero: *inventio, dispositio, elocução, memoria e actio*:



[...] a “invenção” como a busca dos argumentos verdadeiros ou verossímeis que podem tornar crível a causa; a “disposição” consiste na colocação ordenada dos argumentos inventados; a “elocução” na adaptação das palavras adequadas à invenção; a “memória” na consistente percepção intelectual dos fatos e dos termos capazes de reter a invenção; a “declamação”, na harmônica proporção da voz e dos movimentos do corpo sugeridos pela dignidade dos fatos e das palavras (CICÉRON, 1994, p. 64).

Preferencialmente, a retórica antiga trata de comunicação oral, que era endereçada a todos os homens ouvintes (TRINGALI, 1988), não só os membros de uma elite intelectual, ela era pública. A arte de dizer se estende à arte de pensar, proporcionando a capacidade de se repetir virtudes, pois por esta prática, se defende valores e ideias diante de concepções comumente aceitas. A retórica em si não buscava a verdade absoluta, mas pretendia, sendo a arte de saber dizer, influenciar a vida das pessoas em meio ao contingenciamento histórico, com um relativismo lhe é apropriado. Há, também, um elemento evolutivo na retórica, ainda que trabalhe com a opinião das pessoas, ou melhor, dos ouvintes; a retórica busca elevar os temas por meio de debate, por isso, nenhum tema mantém-se ordinário no universo da retórica, seu processo geral elevaria todo o debate.

No século XVII, Descartes apresentara a discrepância entre o conceito de verossimilhança e o de verdade, ele questionara este antigo legado (FUMAROLI, 1988, p. 31-46):

E jamais percebi tampouco que, por meio das disputas que ocorrem nas escolas, alguém descobrisse alguma verdade até então ignorada, pois, na medida em que cada qual se esforça em vencer, empenha-se bem mais em fazer valer a verossimilhança do que em avaliar as razões de uma e de outra parte; e aqueles que foram durante muito tempo bons advogados nem por isso se tornam melhores juízes (DESCARTES, 1983, p. 6).

O autor do “Discurso do Método”, de 1637, também pretendeu destacar influências da subjetividade e da imaginação ao defender o papel da razão no desenvolvimento do pensamento, por isso, considerava que a antiga retórica impedia o progresso em direção à verdade (MIWA, 1988, p. 47-58). A filosofia cartesiana desenvolveu um pensamento metodológico a partir de demonstrações racionais, que, do ponto de vista filosófico, rejeitava a arte de pensar com base na verossimilhança, elemento

fundamental da educação retórica até e durante o século XVIII. Para Descartes, a retórica transforma a educação e a verdade no universo limitado do discurso. Contudo, estes questionamentos cartesianos minam o edifício retórico, mas não o destroem. A retórica se manteve.

Por unanimidade, os educadores do século XVIII consideraram o curso de prática de retórica como essencial ao currículo educacional. As escolas jesuítas exploram esta prática no teatro escolar. Este teatro foi produzido precisamente nessa concepção retórica do discurso. Com efeito, o teatro jesuíta, como praticado em faculdades, pode ser considerado como um exercício de eloquência dentro do procedimento educacional, permitindo que os alunos aprendam a declamar, a falar em público com facilidade e a experimentar a arte de emocionar os ouvintes. Numa tal dramatização da palavra, feita, principalmente, no final do ano letivo para audição das famílias dos alunos, se cultivava a destreza oratória, tendo em vista a futura entrada no mundo da faculdade (CHOCHEYRAS, 1975).

Rollin salientou a importância do ensino da prática retórica da antiguidade, como apresentado, pelo exemplo de Quintiliano. Afinal, Rollin agenciou as práticas de oratória às práticas do raciocínio. Para ele, ensinar retórica só era possível a partir da literatura antiga, bem como muitos exercícios de escrita e declamação. O aluno deveria “sentir” as belezas e as fragilidades do texto antigo (ROLLIN, 1726-1728, p. 375).

Estas considerações fornecem uma compreensão de como os escritores antigos são modelos para o ensino, os alunos são convidados a imitá-los. Oferecer um curso de retórica no século XVIII significava, também, educar o aluno na arte que pressupunha uma prévia aquisição de conhecimentos; significava, ao mesmo tempo, a capacidade prática de se adaptar às circunstâncias produzidas pelo público. A retórica, como arte da persuasão, arte de agitar paixões – raiva, medo, desejo, alegria, ódio, pena, entre outros, elevou-se na antiguidade como a arte de confiança e inspiradora da platéia.

Esta concepção de retórica se aproxima do que a linguística contemporânea chama de pragmática. Com o objetivo de sensibilizar a platéia, a retórica gera a produção de atos de linguagem (BRANDÃO, 2004) para produzir emoções, e, assim, elevar as paixões, então, operar a sedução e aumentar o entusiasmo do destinatário.

Seja jesuíta, seja oratoriana, a educação católica produziu inconscientemente o

reconhecimento dos filósofos iluministas aos mestres da antiguidade, como seus próprios mestres. No caso de Jean-Jacques Rousseau, o filósofo reconhece: [o que] "os anciãos fizeram com eloquência foi prodigioso". Suas falas, vivamente, mostravam aos espíritos o que se dizia (ROUSSEAU, 1825, p. 275). Esta avaliação laudatória reflete a proximidade do filósofo com alguns princípios da antiguidade. Em outro caso, o de Condillac, este filósofo considerava a retórica um pouco diferente, que “a arte de falar, a arte da escrita, a arte do raciocínio e a arte de pensar, são no fundo uma e a mesma arte” (CONDILLAC, 1821, p. 284), uma expressão que bem poderia ter sido posta por Rollin.

Estas duas posições iluministas e educativas confiam na antiguidade, estabelecem pontes entre os movimentos de pensamento e arte de dizer, porque juntos, o pensar e o dizer, facilmente levariam à reflexão filosófica e histórica. O conhecimento humanístico e a importância de dizer constituem a velha bagagem com que os pensadores e professores do século XVIII comprometeram-se na rota de uma estrada aberta para conhecimento e por modelos de similaridade.

### **Ensino da Antiguidade como forma de distinção social da elite**

O que resta agora, além dos objetivos humanísticos e educacionais, é examinar o efeito social de tal educação que tem na antiguidade o seu alicerce. A educação erudita agencia uma elite social capaz desta educação. Não se trata de uma educação para obediência, mas para o poder. Deste modo, a partir do currículo de conhecimentos clássicos, nascia a coesão das elites intelectuais, localizado no coração dos interesses educacionais, no seio do Iluminismo. Para servir a este propósito, Rollin, por exemplo, estreita as noções de “pensamento” e de “espírito e beleza” (ROLLIN, 1726-1728, p. 415), indicando que a transmissão de conhecimento antigo promove o desenvolvimento de qualidades não só intelectuais, mas, acima de tudo, humanas. Para tanto, ilustrou a formação do pensamento como estética. Rollin criou um ideal de humano utilizando-se de Tito Lívio, em especial, a batalha dos horácios contra os curiácios (TITO LÍVIO, 1989, I, p. 53-57).

Para Rollin, a descrição desta luta seria, sem dúvida, um dos textos mais bonitos de Tito Lívio e servia para ensinar aos jovens como embelezar uma história por

pensamentos imaginativos e naturais. Com arte e delicadeza, os alunos deveriam reduzir qualquer texto histórico para uma narrativa simples, não omitindo nenhuma das circunstâncias essenciais da história, mas despojá-la de qualquer ornamento (ROLLIN, 1726-1728, p. 475).

Pela referência de Tito Lívio, suas ideias e a estética de suas descrições, Charles Rollin desejou oferecer ao aluno uma destreza escrita guiada por "*pensamentos imaginativos e naturais*". No entanto, não apresentou apenas uma dimensão formal, pelo contrário, incentivou-os a imitar o grande historiador latino ao projetar textos a partir da imaginação histórica e da narrativa com uma rigorosa reflexão, sobre o que seria essencial, sem adornos desnecessários, contudo, bem significativa.

Numa mesma perspectiva, a apropriação do conhecimento antigo conduz às consequências sobre a inserção social do aluno. O que restaria do aluno sem familiaridade com as belas-letas e o conhecimento transmitido pela história da antiguidade? A esta questão, Rollin responde que poderia comprometer uma integração bem-sucedida na linhagem à qual se destina o aluno. A finalidade desta educação não consiste apenas em um homem com formação estética e ética "superiores", mas objetiva a inserção em uma elite que se distinguiu por esta formação. Não se trata de uma estética de si, desvinculada do laço social, algo que a própria retórica já anunciava, pois, sempre, seria preciso haver um público a ser emocionado.

Num mundo diferente do contemporâneo, em que o consumo imediato não criava a condição de distinção social, a ostentação cabia à educação moderna, na forma de estética clássica e cara. Os clássicos deveriam se comportar como o passaporte de integração e de aceitação social na elite, porque formariam o senso crítico, contribuiriam para o desenvolvimento da relação entre o rigor da disciplina, a curiosidade científica e o bom gosto estético. Estas habilidades adquiridas pelo confronto com as culturas grega e latina antigas promoveriam a elevação das aspirações dos futuros adultos, fornecendo os modelos de formação da história antiga, em seus exemplos de glória, de honra, de virtude e de grandeza. Rollin, ainda tem em mente os critérios que definem o homem honrado do século XVIII, que se comportaria com nobreza, requinte, altruísmo, respeito e tolerância (ROLLIN, 1726-1728, p. 325).

Outrossim, para Rollin, a nobreza de robe poderia se inspirar em Cícero e

Demóstenes, modelos para os que exerciam o poder judiciário, afinal, com eles poder-se-ia desenvolver habilidades de expressão oral e pensamento aprimorado. Esta finalidade social de inserção no corpo da justiça não é exclusiva de Rollin. Apesar de “Emílio” não ser, especificamente, destinada aos que buscam uma profissão clerical, militar e ou anexada ao poder judiciário, nesta obra Jean-Jacques Rousseau explica que o educando, também deveria respeitar os princípios educacionais para assegurar o bom cumprimento dos códigos sociais de seu tempo.

Assim, no século XVIII, as representações antigas herdadas da renascença contribuíram para moldar os padrões de “bom gosto”, delicadeza, virtude, aprendizagem, cultura e talento retórico. A idealização dos mundos gregos e latino leva a considerar a história e as letras clássicas não como um retorno ao passado, mas, como uma ponte para viajantes entre dois tempos, o antigo e o moderno.

O estudo dessas máximas antigas, dizia Rollin, supunha fornecer à faculdade uma educação moral de alunos que pretendiam viver suas linhagens. Para viver as verdades das regras de ação e de conduta, a antiguidade era uma biblioteca de padrões, de referências e de aforismos para serem implementados nas experiências diárias. O professor de história e de letras clássicas era um professor de performances antigas, anunciando as ideias de tolerância, de liberdade e de justiça, mas também de autoridade e de obediência.

A educação contribuía para reforçar a coesão das elites em torno de uma base de conhecimento compartilhado, de atitudes e de referências, com a finalidade de criarem e manterem o mesmo desejo de bom gosto e beleza. Charles Rollin, ao falar sobre a língua grega, por exemplo, compreende-a como proveniente da cultura do bom gosto (ROLLIN, 1726-1728, p. 94).

Além do mais, antes de qualquer ensino, o tema estético no conjunto de estudos sobre a antiguidade, as *Belles-lettres* pressupunha a categoria de beleza (*belle*). Assim, as academias e outras vivências culturais do século XVIII produziam uma forte distinção social, somada às artes plásticas, à arquitetura e à música; do mesmo modo que a anticomania colecionadora (LAURENS, 1992) e as viagens à Grécia e à Itália significavam um universo onde as elites se dissociavam do resto do povo a partir da antiguidade. Um “processo civilizatório” baseado no preço que se pagava pela antiguidade.

Por conseguinte, os frutos destes estudos podem ser verificados nas viagens

científicas ao mundo greco-romano. Os viajantes queriam contemplar as ruínas da cidade eterna para coletar a atmosfera gloriosa de pompa, de uma civilização retratada pelos autores antigos que eles estudavam. Um exemplo disso está na carta, de 1785, de Charles Dupaty, quando estava em visita a Roma:

Cheguei ontem muito tarde. Não pude fechar os olhos a noite. A noite toda esta ideia estava em minha alma: “tu estás em Roma”. Os séculos, os imperadores, as nações, tudo que esta vasta palavra Roma contém de grande, de imponente, de interessante, de assustador, saía sucessivamente, rodeava minha alma. Ansiava que os primeiros raios do dia mostrassem aos meus olhos esta antiga capital do universo. Enfim, eu vi Roma. Vi o teatro onde a natureza humana era o que ela poderia ser, fez tudo que ela poderia fazer. Implantou virtudes, espalhou vícios, nasceu o herói mais sublime e os mais terríveis monstros (DUPATY, 1829, p. 144-147).

A erudição clássica de Dupaty está expressa em toda a carta, o que indica que a presença em Roma é a objetivação do que havia de subjetivo neste homem. A teoria tornou-se de alguma forma, por meio da memória, a experiência com passado. A capital do Lácio cria um eco cultural na consciência do viajante e estava ancorada em uma memória já tingida com muitas representações teóricas. O encontro entre a imagem da memória e a visão de realidade reforçava a importância dos modelos antigos, aliás, uma dimensão concreta que passa através do sentido da visão.

Assim, a ordem cultural da elite criava uma identidade com antigo, expresso em toda atividade cultural deste mesmo grupo. Distinguia-se dos demais pelo conhecimento do antigo, cuja, subjetividade estava repleta. Pautavam-se a si mesmos e a sua relação com a sociedade e a cultura a partir do mundo greco-romano.

### **Conclusão**

Como já foi dito, apesar da introdução de progressivo e tímido do conhecimento científico, o ensino dos colégios do século XVIII foi dominado pelas *belles-lettres* e humanidades.

Esse ensinamento, mencionamos anteriormente, encontra suas fontes no conhecimento dos autores antigos em língua grega e, acima de tudo, em latim. Através

desse conhecimento, buscavam qualidades intelectuais e humanas para transmitir aos jovens da elite do século XVIII. Ao mesmo tempo, a aprendizagem da literatura grega pelos alunos deste período contribuiu para que familiarizassem sua subjetividade com um sistema de referências culturais e estéticas essenciais para a construção de um determinado gosto.

Por isso, a Antiguidade oferece representações históricas e práticas de pensamento por meio das línguas antigas e da oratória, conservando-se como base comum para a cultura da elite, que se diferencia, por seu turno, dos pobres e dos protestantes.

### **Fontes Modernas**

COLONIA, D. *De arte rhetorica libri quinque*, Lyon: Molin. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?id=ihwVAAAAQAAJ&pg=PA356&hl=pt-BR&source=gbs\\_selected\\_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=ihwVAAAAQAAJ&pg=PA356&hl=pt-BR&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false) Acesso em 28 de janeiro de 2016.

CONDILLAC, E. B. *Oeuvres complètes de Condillac: Art de raisonner et grammaire*. v. 6. Lecointe et Durey, 1821. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=jw4qAAAAAYAAJ&dq=Oeuvres%20compl%C3%A9tes%20de%20Condillac%3A%20Art%20de%20raisonner%20et%20grammaire&hl=pt-BR&pg=PP9#v=onepage&q&f=false>. Acesso em 28 de janeiro de 2016.

DESCARTES, R. *Discurso do método*. São Paulo: Parma, 1983.

DUPATY, C-M. M. *Lettres sur l'Italie*. Ménard, 1828. Disponível em: [https://books.google.com.br/books/about/Lettres\\_sur\\_l'Italie.html?id=jJ7NzmoOQ5QC&redir\\_esc=y](https://books.google.com.br/books/about/Lettres_sur_l'Italie.html?id=jJ7NzmoOQ5QC&redir_esc=y) Acesso em 28 de janeiro de 2016.

FÉNELON, F. S. *La Mothe Les Aventures de Télémaque, suivies du recueil des Fables*. Firmin Didot, 1841. Disponível em: [https://books.google.com.br/books/about/Les\\_Aventures\\_de\\_T%C3%A9l%C3%A9maque\\_suivies\\_du.html?id=ibuP57d-18MC&redir\\_esc=y](https://books.google.com.br/books/about/Les_Aventures_de_T%C3%A9l%C3%A9maque_suivies_du.html?id=ibuP57d-18MC&redir_esc=y). Acesso em 28 de janeiro de 2016.

GIBERT, B. *La rhétorique ou les règles de l'éloquence par Thiboust*, 1730. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?id=lfBe3AVF9-4C&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=lfBe3AVF9-4C&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false). Acesso em 28 de janeiro de 2016.

GUYTON DE MORVEAU, L.-B. *Mémoire sur l'éducation publique: avec le prospectus d'un collège, suivant les principes de cet ouvrage*. 1764. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?id=15ocAAAAMAAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=15ocAAAAMAAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false). Acesso em 28 de janeiro de 2016.

LAMY, B. *L'art de parler, avec un discours dans lequel on donne une idée de l'art de persuader.* André Pralard, 1678. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?id=DmUVsKvNHFMC&dq=Lamy,+Bernard+\(1675\).+De+L%27Art+de+parler,+Paris+:+Pralard.&hl=pt-BR&source=gbs\\_navlinks\\_s](https://books.google.com.br/books?id=DmUVsKvNHFMC&dq=Lamy,+Bernard+(1675).+De+L%27Art+de+parler,+Paris+:+Pralard.&hl=pt-BR&source=gbs_navlinks_s) Acesso em 28 de janeiro de 2016.

MALLET, E. *Principes pour la lecture des orateurs.* Durand. 1753. Disponível em: [https://books.google.com.br/books/about/Principes\\_pour\\_la\\_lecture\\_des\\_orateurs\\_p.html?id=QNxjaP\\_KyJ8C&redir\\_esc=y](https://books.google.com.br/books/about/Principes_pour_la_lecture_des_orateurs_p.html?id=QNxjaP_KyJ8C&redir_esc=y) Acesso em 28 de janeiro de 2016.

MESNIER, A. *Problème historique, qui des jésuites ou de Luther et Calvin ont le plus nui à l'église chrétienne,* Volume 2, 1758. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=GRNAAAAcAAJ&pg=PA161&lpg=PA161&dq=p%C3%A8re+Jouvency&source=bl&ots=es7E4Rur1t&sig=76EII0JQTIIWHIzIJNf1ITDv6kw&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwjNhp7AxLPKAhUJgJAKHbStBDoQ6AEITjAJ#v=onepage&q=p%C3%A8re%20Jouvency&f=false> Acesso em 28 de janeiro de 2016.

MONTESQUIEU, C. *L'Esprit des lois.* Genève: Barillot et fils, 1749.

PAPON, J-P. *L' Art du poëte et de l'orateur, nouvelle rhétorique à l'usage des collèges, précédée d'un Essai sur l'éducation.* Frères Périsse, 1766. Disponível em <https://books.google.com.br/books?id=tzyWXLmkS9EC&printsec=frontcover&dq=Papon,+J.-P.+L%E2%80%99Art+du+Poete+et+de+L%E2%80%99Orateur,&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwjBgY2jxM3KAhXCGpAKHRr7BRQQ6AEIHDA#v=onepage&q=Papon%2C%20J.-P.%20L%E2%80%99Art%20du%20Poete%20et%20de%20L%E2%80%99Orateur%2C&f=false> Acesso em 28 de janeiro de 2016.

ROLLIN, C. *De la manière d'enseigner et d'étudier les Belles-Lettres par rapport à l'esprit et au cœur...*, Paris, 1726-1728, 4 v. in-12. Mais conhecido como *Traité des Études*.

\_\_\_\_\_. *De la manière d'enseigner et d'étudier les belles-lettres, par rapport à l'esprit et au coeur.* V. 2. Philibert Gueneau de Mussy, Ambroise Rendu. l'Imprimerie stéréotype de Mame, frères, 1810. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?id=RKoTAAAAQAAJ&pg=PP9&hl=pt-BR&source=gbs\\_selected\\_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=RKoTAAAAQAAJ&pg=PP9&hl=pt-BR&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false). Acesso em 28 de janeiro de 2016.

\_\_\_\_\_. *Histoire ancienne des Égyptiens, des Carthaginois, des Assyriens, des Babyloniens, des Mèdes et des Perses, des Macédoniens, des Grecs...*, Paris, 1730-1738, 13 v. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?id=Io8BAAAAMAAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=Io8BAAAAMAAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false) Acesso em 28 de janeiro de 2016.

\_\_\_\_\_. *Histoire romaine depuis la fondation de Rome jusqu'à la bataille d'Actium...*, Paris



1738-1748 (Histoire romaine). Disponível em:  
[#v=onepage&q=rollin%20Histoire%20romaine%20depuis%20la%20fondation%20de%20Rome%20jusqu%27%C3%A0%20la%20bataille%20d%27E2%80%99Actium.&f=false](https://books.google.com.br/books?id=OjNgAAAACAAJ&pg=PP11&dq=rollin+Histoire+romaine+depuis+la+fondation+de+Rome+jusqu%27%C3%A0+la+bataille+d%27E2%80%99Actium.&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwjTjf6MnoPOAhWCg5AKHbNAC0cQ6AEIHDA). Acesso em 28 de janeiro de 2016.

\_\_\_\_\_. *Opuscles de feu* 1771, 2 vol. in-12. Disponível em:  
[https://books.google.com.br/books/about/Opuscles\\_de\\_feu\\_M\\_Rollin\\_ancien\\_recteur.html?id=Zgw-AAAACAAJ&redir\\_esc=y](https://books.google.com.br/books/about/Opuscles_de_feu_M_Rollin_ancien_recteur.html?id=Zgw-AAAACAAJ&redir_esc=y). Acesso em 28 de janeiro de 2016.

\_\_\_\_\_. *Traité des études*. In: *Œuvres complètes de Ch. Rollin*. v. 16. Editora Ledoux et Tenré, 1818, Disponível em:  
[https://books.google.com.br/books?id=RKoTAAAAQAAJ&pg=PP9&hl=pt-BR&source=gbs\\_selected\\_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=RKoTAAAAQAAJ&pg=PP9&hl=pt-BR&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false). Acesso em 28 de janeiro de 2016.

ROUSSEAU, J-J. *Emile et Sophie, ou les Solitaires: ouvrage posthume*. *Société typographique*, 1781. Disponível em  
[https://books.google.ca/books/about/Emile\\_et\\_Sophie\\_ou\\_les\\_Solitaires.html?id=uxw20bc2CXMC](https://books.google.ca/books/about/Emile_et_Sophie_ou_les_Solitaires.html?id=uxw20bc2CXMC), Acesso em 28 de janeiro de 2016.

\_\_\_\_\_. *Emílio, ou Da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

\_\_\_\_\_. *Oeuvres complètes de J.J. Rousseau*, v. 4, Pierre René Auguis. Dalibon, 1825. Disponível em:  
[#v=onepage&q=ROUSSEAU%2C%20J-J.%20Oeuvres%20compl%C3%A8tes%20de%20J.J.%20Rousseau%2C%20Volume%204%2C%20Pierre%20Ren%C3%A9%20Auguis.%20Dalibon%2C%201825.&f=false](https://books.google.com.br/books?id=Oxk0AAAAIAAJ&printsec=frontcover&dq=ROUSSEAU,+J-J.+Oeuvres+compl%C3%A8tes+de+J.J.+Rousseau,+Volume+4,+Pierre+Ren%C3%A9+Auguis.+Dalibon,+1825.&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwigiJCm3M3KAhUKI5AKHbHjDKYQ6AEIHDA), Acesso em 28 de janeiro de 2016.

### Fontes Antigas

CICÉRON. *De l'invention* (rexe étahli et traduit par G. Achard). Les Belles Lerrres, Paris, 1994.

PLUTARQUE. *Les Vies des Hommes Illustres, traduites en français avec des remarques historiques et critiques*. Zacharie Chatelain, 1735. Disponível em:  
<https://books.google.ca/books?id=CJxBABNRBdsC&printsec=frontcover&dq=PLUTARQUE.+Les+Vies+des+Hommes+Illustres,+traduites+en+fran%C3%A7ais+avec+des+remarques>

ues+historiques+et+critiques.+Zacharie+Chatelain,+1735.&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwi5nqW1ns3KAhWHHJAKHVcGDBUQ6AEIHDA#v=onepage&q=PLUTARQUE.%20Les%20Vies%20des%20Hommes%20Illustres%20traduites%20en%20fran%C3%A7ais%20avec%20des%20remarques%20historiques%20et%20critiques.%20Zacharie%20Chatelain%201735.&f=false. Acesso em 28 de janeiro de 2016.

QUINTILIEN. *Institution oratoire*. Tradução de C. V. Ouizille. Tome 1. C. L. F. Panckoucke, Paris: 1829-1835. Disponível em: <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb31165909q>, Acesso em 28 de janeiro de 2016.

TITO LÍVIO. *História de Roma*. Trad.: Paulo Matos Peixoto. São Paulo: Paumape, 1989.

### Referências Bibliográficas

BAUM, R. La grammaire idéologique et sa place dans l'histoire de la grammaire philosophique. In: *Histoire Épistémologie Langage*, t. 4, fasc. 1, 1982. Les idéologues et les sciences du langage, p. 23-33.

BRANDÃO, H H. N. Pragmática Linguística: Delimitações e Objetivos. In: MOSCA, L. L. S. *Retóricas de ontem e de hoje*. São Paulo, Humanitas; FFLCH/USP, 2004, p. 17-54.

CARAVOLAS, Jean Antoine. *Histoire de la didactique des langues au siècle des Lumières. Précis et anthologie thématique*. Montréal/Tübingen: Presses de l'université de Montréal-Gunter Narr Verlag, 2000.

CHARTIER, R. et all. *L'éducation en France du XVIe au XVIIIe siècle*. Paris: SEDES, 1976.

CHOCHEYRAS, J. Le théâtre religieux en Dauphiné du Moyen Age au XVIIIe siècle: domaine Français et provençal. In: *De Le théâtre religieux populaire en Savoie et en Dauphiné de la Passion de mons au génie du christianisme*. v. 2. Genebra, Librairie Droz: 1975.

COMPÈRE, M-M.; SAVOIE, P. L'établissement secondaire et l'histoire de l'éducation, *Histoire de l'éducation*, 90 | 2001, p. 5-20.

CONTOGEOGRIS, G. Citoyenneté et cosmosystème: Essais d'une théorie et d'une typologie de la citoyenneté. *EuroTimes*17, spring 2014, p. 187-218.

DESHAYES, O. *Le destin exceptionnel de Mme de Genlis (1746-1830): Une éducatrice et femme de lettres en marge du pouvoir*. L'Harmattan, Paris: 2014.

DOUAY-SOUBLIN, F. Non, la rhétorique française, au XVIIIe siècle, n'est pas « restreinte » aux tropes. In: *Histoire. Épistémologie Langage*, t. 12, fasc. 1, 1990. Progrès et révisions, p. 123-132.

ESPÍNDOLA, A. Rousseau e o Caso De Émile et Sophie ou Les Solitaires: Entre Os Ideais Românticos E Os Ideais Estoicos. Disponível em: [http://www.uel.br/eventos/sepech/sumarios/temas/rousseau\\_e\\_o\\_caso\\_de\\_emile\\_et\\_sophie\\_ou\\_les\\_solitaires\\_entre\\_os\\_ideais\\_romanticos\\_e\\_os\\_ideais\\_estoicos.pdf](http://www.uel.br/eventos/sepech/sumarios/temas/rousseau_e_o_caso_de_emile_et_sophie_ou_les_solitaires_entre_os_ideais_romanticos_e_os_ideais_estoicos.pdf) Acesso em 15 de janeiro de 2016, p. 245-257.

FUMAROLI, M. Ego scriptor: rhétorique et philosophie dans le Discours de la méthode. In: MÉCHOULAN, H. *Problématique et réception du Discours de la méthode et des Essais*. Vrin, 1988, p. 153-169.

\_\_\_\_\_. *La Querelle des Anciens et des Modernes, xviiè-xviiiè siècles, précédé de Les Abeilles et les araignées*. Édition établie et annotée par Anne-Marie Lecoq. – Paris: Gallimard, 2001.

GILLET, C. Jean-Jacques Rousseau et l'utopie. *Revue du Nord*. Année 1984, v. 66, n. 261, p. 817-826.

GOUBERT, P.; ROCHE, D. *Les Français et l'Ancien Régime*, t. II. Paris: Colin, 1984.

GRELL, C. Le Dix-huitième siècle et l'Antiquité en France 1680-1789. V. I. Oxford: Voltaire Foundation, 1995.

GUERCI, L. *Libertà degli antichi e libertà dei moderni: Sparta, Atene e i filosofi nella Francia del Settecento*. Napoli, Guida: 1979.

LAURENS, A-F.; POMIAN, K. (Org.). *L'Anticommanie : la collection d'antiquités aux 18è et 19è siècles*. Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales. Paris, 1992.

MESSAOUD, S. B. Penser l'éloquence à l'âge des Lumières: les Réflexions (1755) de l'abbé Trublet. In: *Modèles linguistiques*, 58, 2008, mis en ligne le 11 septembre 2013, consulté le 18 janvier 2016, p. 131-146.

MIWA, M. Rhétorique Et Dialectique Dans Le Discours De La Méthode. In: MÉCHOULAN, H. *Problématique et réception du Discours de la méthode et des Essais*. Vrin, 1988.

NOBEL, P. (dir.). *La transmission des savoirs au Moyen Âge et à la Renaissance*. v. 1: Du XIIe au XVe siècle. Besançon: Presses universitaires de Franche-Comté, 2005.

PEREIRA, M. A. “A ‘estranheza’ dos antigos, ou: para que serve a Antiguidade? Sobre certa leitura de Quintiliano pelos ‘modernos’”. *Revista de Estudos Filosóficos e Históricos da Antiguidade*. Campinas, n. 22/23, 2007, p. 175-199.

PEREIRA, M. A. *Quintiliano gramático: o papel do mestre de Gramática na Instituição oratória*. São Paulo: Humanitas; FFLCH/USP, 2000.

PERIFANO, A. (dir.). *La transmission des savoirs au Moyen Âge et à la Renaissance*. V. 2: Au XVIe siècle. – Besançon: Presses universitaires de Franche-Comté, 2005.

SCATOLIN, A. *A invenção no Do orador de Cícero: um estudo à luz de Ad Familiares I, 9, 23*. Tese (Doutorado em Letras Clássicas e Vernáculas) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

SILVA, M. A. O. *Plutarco Historiador*. São Paulo: EDUSP, 2006.

TRINGALI, D. *Introdução à Retórica: a retórica como crítica literária*. São Paulo: Duas Cidades, 1988.

VASCONCELOS, B. A. Quatro princípios de educação oratória segundo Quintiliano. *Phaos - Revista de Estudos Clássicos*. Campinas, v. 2, 2002, p. 205-225.

**RECEBIDO EM: 21/12/2015**  
**APROVADO EM: 13/05/2016**