

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

A formação inicial do orador e o ensino de  
língua segundo Quintiliano: considerações  
sobre alfabetização e aquisição da  
linguagem na *Institutio oratória* (I, 1-3)

NATÁLIA SABIONE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-  
graduação em Linguística do Instituto de Estudos da  
Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas, como  
requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em  
Linguística, na área de Letras Clássicas.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Aurelio Pereira

CAMPINAS

2009

## Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

Sa13f

Sabione, Natália.

A formação inicial do orador e o ensino de língua segundo Quintiliano : considerações sobre alfabetização e aquisição da linguagem na Institutio oratoria (I, 1-3) / Natália Sabione. -- Campinas, SP : [s.n.], 2010.

Orientador : Marcos Aurélio Pereira.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Quintiliano - Institutio oratoria . 2. Alfabetização. 3. Infância. 4. Pedagogia. 5. Aquisição da linguagem. I. Pereira, Marcos Aurélio. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

tjj/iel

Título em inglês: The orator's initial formation and language teaching according to Quintilian: some considerations concerning alphabetization and language acquisition in Institutio oratoria (I, 1-3)

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Institutio oratoria; Alphabetization; Infancy; Pedagogy; Language acquisition.

Área de concentração: Linguística.

Titulação: Mestre em Linguística.

Banca examinadora: Prof. Dr. Marcos Aurélio Pereira (orientador), Profa. Dra. Marly de Bari Matos, Profa. Dra. Patrícia Prata, Prof. Dr. Antonio da Silveira Mendonça (suplente), Profa. Dra. Rosa Attié Figueira (suplente).

Data da defesa: 29/01/2010.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Linguística.

## FOLHA DE APROVAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Marcos Aurélio Pereira



---

Marly de Bari Matos



---

Patricia Prata



---

Antonio da Silveira Mendonça

---

Rosa Attié Figueira

---

IEL/UNICAMP  
2010

Dedico este trabalho à minha família,  
o “alicerce” da minha existência...

## AGRADECIMENTOS

À CAPES, pela bolsa concedida, fundamental para o desenvolvimento deste trabalho;

Ao Prof. Dr. Marcos Aurelio Pereira, pela orientação e pelo acompanhamento desde meus “primeiros passos” na vida acadêmica e nas Letras Clássicas;

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Prata e à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marly de Bari Matos, pelas importantes críticas e sugestões durante a banca de qualificação;

Ao Alexandre Piccolo, pelas importantes sugestões oferecidas;

Ao Leandro Diniz, pela ajuda bibliográfica e pelo incentivo;

Aos amigos da turma de Letras e Linguística de 2002 e aos outros que fiz em Campinas ao longo de todos esses anos, pelo apoio e pela convivência.

## RESUMO

Apesar de sua incontestável importância para o conhecimento da pedagogia antiga e até mesmo para a história e desenvolvimento da pedagogia ocidental, a *Institutio oratoria* de Quintiliano não tem uma tradução moderna e integral para o português. Visando contribuir para o preenchimento dessa lacuna, esta Dissertação de Mestrado apresenta uma tradução dos três primeiros capítulos do livro I da obra e um estudo introdutório, no qual expomos algumas considerações sobre a formação inicial do orador, alfabetização e aquisição da linguagem, temas aí abordados por Quintiliano.

**Palavras-chave:** *Institutio oratoria*, alfabetização, infância, pedagogia, aquisição da linguagem.

## ABSTRACT

Despite its undeniable importance for the knowledge of ancient pedagogy and even for the history and development of western pedagogy, Quintilian's *Institutio oratoria* does not have a modern and full translation into Portuguese. In order to contribute to fill this need, this Master dissertation presents a translation of the three first chapters (book I) of the *Institutio* and a introductory study in which we expose some considerations concerning the orator's initial formation, alphabetization and language acquisition, which are discussed by Quintilian in these initial chapters.

Keywords: *Institutio oratoria*, alphabetization, infancy, pedagogy, language acquisition.

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
<b>1 A INSERÇÃO DO FUTURO ORADOR NO MUNDO DAS LETRAS</b>	<b>5</b>
1.1 Quintiliano e a oratória	5
1.2 O conceito de língua e a relação entre fala e escrita	13
1.3 O aprendizado inicial da escrita e da leitura	17
<b>2 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO EM QUINTILIANO</b>	<b>29</b>
<b>3 A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM NA <i>INSTITUTIO ORATORIA</i></b>	<b>47</b>
<b>CONCLUSÃO</b>	<b>61</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>67</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>71</b>
<b>APÊNDICE I: EDUCAÇÃO ORATÓRIA (I,1-3)</b>	<b>75</b>
<b>APÊNDICE II: <i>INSTITVTIO ORATORIA</i> (I,1-3)</b>	<b>97</b>

## INTRODUÇÃO

Apesar de há muito conhecida, a *Institutio oratoria* de Quintiliano, considerada, no juízo de alguns, “o mais completo tratado de pedagogia que a Antiguidade clássica nos transmitiu” (PARATORE, 1987, p. 700), não tem uma tradução integral e moderna para o português<sup>1</sup>. Talvez por isso, o Quintiliano educador ainda tenha sua obra pouco conhecida e estudada no Brasil. Entretanto, a importância da *Institutio* para o conhecimento da pedagogia antiga e mesmo para a história e desenvolvimento da pedagogia ocidental é indiscutível<sup>2</sup>. Chamado “fundador da pedagogia” por alguns, Quintiliano inspirou diversos pensadores da educação ao longo da história (COLSON, 1924, p. XLIII) e é possível perceber algumas influências de sua obra no pensamento de nossos educadores mais importantes. Como lembra Vasconcelos,

foi mesmo no Renascimento que a *Institutio oratoria* teve a recepção mais significativa. Com sua abordagem erudita das questões de linguagem, com sua ênfase pedagógica, com sua exigência de uma rigorosa formação do gosto literário, essa obra forneceu a muitos autores humanistas um modelo a ser seguido, daí contribuindo para a formação de muitos dos ideais de cultura e de educação do Ocidente (VASCONCELOS, 2002, p. 224).

O objetivo desta dissertação é tornar esse Quintiliano educador mais conhecido do leitor brasileiro, por meio da tradução dos três capítulos iniciais do

---

<sup>1</sup> Existem algumas traduções, embora parciais, como a do gramático português J. Soares Barbosa, realizada no século XVIII (ver referências), e outras mais recentes, como as de Pereira (2000), do Capítulo IV ao IX do Livro I, e de Vasconcelos (2005), do Capítulo XI ao XXI do Livro II.

<sup>2</sup> A *Institutio* teve grande influência no pensamento posterior, e conforme lembra Pereira, “Sem contar edições separadas dos doze livros que a compõe, e os mais de 250 manuscritos que dela se encontram, segundo Cousin (1975: XCV), a *Institutio oratoria* soma mais de trinta edições, datando a primeira delas de 1470, realizada em Roma por Campanus” (PEREIRA, 2000, p. 25).

Livro I de sua obra para o português<sup>3</sup>. Além da tradução, acompanhada de notas explicativas e apresentada ao final do trabalho, realizamos um estudo introdutório, cujo foco é o próprio conteúdo dos capítulos traduzidos. Apesar de recorrermos a hipóteses e conceitos desenvolvidos em áreas como Aquisição da Linguagem, Linguística Aplicada e Pedagogia, nossa proposta é observar como questões que atualmente despertam interesse de estudiosos já podem ser observadas nos antigos, mais especificamente na *Institutio*. Assim sendo, o estudo tem por meta propiciar a leitura e o debate sobre os temas aqui abordados, sem pretender apresentar conclusões definitivas sobre eles.

O trabalho foi dividido em quatro capítulos. O primeiro é dedicado à apresentação do autor, de sua obra, de seu papel dentro da formação oratória, às considerações sobre questões relativas à alfabetização e ao ensino dos rudimentos da leitura e da escrita que se dariam antes do ingresso da criança na escola do *grammaticus*. No segundo, a partir dos comentários feitos pelo autor sobre a formação do orador, tecemos algumas considerações sobre aquele que seria o conceito de infância traçado por Quintiliano nos capítulos iniciais da *Institutio oratoria* e sobre os ideais pedagógicos que podemos entrever em suas recomendações, além dos efeitos dessa intervenção formativa sobre o futuro orador. No terceiro, tomando também como referência os comentários do autor sobre a educação do orador na infância, fazemos considerações sobre como se daria o processo de aquisição de linguagem segundo ele. Por fim, em seguida à bibliografia, apresentamos a tradução que propomos para o trecho em questão. A edição do texto de Quintiliano que privilegiamos neste trabalho foi a de Jean Cousin (1975), publicada pela *Société d'Édition "Les Belles Lettres"*, embora

---

<sup>3</sup> A escolha do trecho a ser traduzido – Capítulos I, II e III do Livro I – foi feita levando-se em conta o fato de que não há, como dissemos, uma tradução desse trecho para o português, o que dificulta a difusão da contribuição pedagógica de Quintiliano entre nós, visto que é nele que Quintiliano trata propriamente das questões relativas à educação do orador enquanto criança. É válido ressaltar que, embora no livro II Quintiliano também aborde questões referentes ao ensino de língua quando o assunto é o papel do mestre de retórica, detemo-nos nesse trecho inicial pois nosso interesse é o tratamento que o autor dá a essas questões na infância.

outras também nos tenham servido de referência, como as de Colson (1924), Bornecque (1954), Butler (1989), e Russell (2001).

## A INSERÇÃO DO FUTURO ORADOR NO MUNDO DAS LETRAS

### 1.1 Quintiliano e a oratória

Ocupado com a formação do orador na Roma imperial, Quintiliano<sup>4</sup> tece, nos três primeiros capítulos da *Institutio*, obra que “apresentava os fundamentos da sua fé e seus amores” (PARATORE, 1987, p. 701)<sup>5</sup>, considerações acerca de como deveria ser educada a criança para que fosse capaz de se tornar tanto um orador perfeito quanto, primeiramente, o que chama *uir bonus*<sup>6</sup>. Ainda segundo Paratore (*ibid.*), Quintiliano considera que “a pureza dos seus costumes [do orador] deve ser um dos eixos da sua formação”. Julga grandiosas, como assinala Cardoso (2003, p. 168), “as antigas qualidades romanas (prudência, temperança, coragem e justiça) e apregoa o amor pela virtude”.

Exige de seu orador não só habilidade oratória, mas também todas as virtudes do caráter<sup>7</sup>. Segundo Cardoso (*ibid.*, p. 166), “A fórmula defendida por ele é a mesma que fora preconizada por Catão, o Censor: o orador deve ser ‘o

---

<sup>4</sup> Marco Fábio Quintiliano (30? – 96? d. C.) obteve êxito como retor em Roma. Foi o primeiro a receber estipêndio estatal destinado por Vespasiano aos melhores mestres de retórica. A tendência defendida por Quintiliano estava de acordo com os ideais do imperador para seu governo e, com isso, a escola de retórica, da qual Quintiliano foi mestre, destacou-se no cenário romano. Exercia, ao mesmo tempo, a advocacia (cf. PARATORE, 1987, p. 699).

<sup>5</sup> No *De causis corruptae eloquentiae*, obra de Quintiliano que não chegou até nós, o autor “apresentara os seus ódios e o conjunto daquilo que lhe era desagradável” (PARATORE, 1987, p. 701).

<sup>6</sup> No Livro XII, Quintiliano trata dos deveres do orador, dentre os quais se destaca a valorização da honestidade. O verdadeiro orador deve ser, segundo o autor, “retomando a velha fórmula de Catão, ‘um homem de bem, que é experimentado na arte de discursar’: *uir bonus, dicendi peritus*” (PEREIRA, 2000, p. 27).

<sup>7</sup> *Oratorem autem instituimus illum perfectum, qui esse nisi uir bonus non potest, ideoque non dicendi modo eximiam in eo facultatem, sed omnis animi uirtutes exigimus.* “Consideramos um orador perfeito aquele que não pode ser senão um homem virtuoso e, por isso, exigimos que tenha não só uma habilidade oratória notável, mas todas as virtudes do caráter.” (*Instit. orat.*, I.Pr.9)

homem de bem, capaz de discursar”. Para realizar essa formação, seria preciso muito mais do que treinar o aluno em técnicas de oratória, a exemplo do que faziam as escolas dos retores antigos de tradição sofística. No próêmio de sua obra, Quintiliano afirma que, por isso, não admitiria

que a norma de uma vida reta e honesta deva ser deixada aos filósofos, como alguns consideraram, quando o cidadão por excelência, capaz de administrar as coisas públicas e privadas, governar as cidades por meio de suas idéias, mantê-las através de suas leis e reformá-la com seus julgamentos não é outro, senão um orador acabado<sup>8</sup> (*Instit. orat.* I.Pr.10)<sup>9</sup>.

Reconhece que se servirá de preceitos que se encontram nas obras filosóficas, mas argumenta que eles pertencem, de fato, à arte oratória. Afirma que, para Cícero<sup>10</sup>, “essas artes [filosofia e eloquência], como que unidas por sua própria natureza, foram de tal modo também ligadas em sua aplicação, que os mesmos homens eram tidos por sábios e eloquentes”<sup>11</sup> (*Instit. orat.* I.Pr.13). Mas, posteriormente, como a eloquência passou a ser (mal) empregada<sup>12</sup> como forma

---

<sup>8</sup> *Neque enim hoc concesserim, rationem rectae honestaeque uitae, ut quidam putauerunt, ad philosophos relegandam, cum uir ille uere ciuilis et publicarum priuatarumque rerum administrationi accommodatus, qui regere consiliis urbes, fundare legibus, emendare iudiciis possit, non alius sit profecto quam orator.*

<sup>9</sup> As referências a trechos da *Institutio* serão feitas considerando que o primeiro elemento, em algarismos romanos, refere-se ao livro, o segundo, ao capítulo (neste caso, ao Próêmio), e o terceiro, ao parágrafo. A tradução de citações do próêmio, que apresentamos ao longo deste trabalho, é de nossa autoria.

<sup>10</sup> Lembra Cardoso (*ibid.*, p. 163): “Valorizando os dons naturais, a aplicação, o estudo, a reflexão e os conhecimentos gerais na formação do orador, Cícero se opõe à vulgarização da retórica”.

<sup>11</sup> *Fueruntque haec, ut Cicero apertissime colligit, quemadmodum iuncta natura, sic officio quoque copulata, ut idem sapientes atque eloquentes haberentur.*

<sup>12</sup> Sobre estas mudanças, afirma Cardoso (*ibid.*, p. 158): “A morte de Cícero, em 43 a.C., ocorreu num momento em que toda a vida romana passava por profundas modificações. O corpo senatorial perdia sua força e o poder começava a concentrar-se, de forma sensível, nas mãos daquele que mais tarde, seria o *princeps*, o *imperator*. A eloquência, que, alguns anos antes, havia feito desabrochar a prosa litaréria, manifestando-se sob diversas modalidades, começa a perder sua razão de ser no momento em que o imperador assume, entre outras funções, a de julgar. As escolas de retórica mudam suas diretrizes. Em vez de prepararem oradores para o exercício do direito e da política, preparam pessoas treinadas em exercícios verbais, destituídos de qualquer outra função que não seja a de simplesmente exibir o manejo da língua em suas múltiplas possibilidades de expressão. É o cultivo da palavra pela palavra que se manifesta nas suasórias

de obter lucro por alguns que deixaram de lado a questão moral, a filosofia acabou voltando-se para certa formação e, desprezando as regras de dizer bem, tomou para si a parte principal da oratória. Dessa forma, Quintiliano justifica que é preciso recorrer a esses autores que se ocuparam dessa parte posta de lado, porém essencial, mas para reclamá-la como pertencente à oratória, pois se ela tivesse sido sempre perfeita, ou seja, se nunca tivesse deixado de levar em conta questões de natureza ética, tal divisão de tarefas nunca teria ocorrido (*Instit. orat.* I.Pr.14-17).

Com seus comentários, no próêmio da *Institutio oratoria*, Quintiliano parece tentar justificar sua adesão a princípios filosóficos, mas ao mesmo tempo opor-se aos filósofos. Parece criar uma forma de poder servir-se dos preceitos morais da filosofia, sem os quais não poderia formar seu orador, mas ao mesmo tempo de renegá-la. Para compreender suas afirmações, é preciso considerar as circunstâncias políticas em que escreveu.

Com o fim do governo de Nero, época marcada pela decadência e desordem, Roma clamava por profundas transformações, e, para Quintiliano, “a decadência dos costumes está intimamente ligada à decadência da eloquência. Reage, assim, contra o ‘gosto moderno’ de que Sêneca foi o expoente principal e prega, acima de tudo, a moral” (CARDOSO, 2003, p.168). Era preciso, pois, reconduzir a oratória às suas verdadeiras funções e lutar contra a decadência moral. Mostrando-se contrário àquilo que representava o antigo governo, Quintiliano está, então, de acordo com os flavianos, cuja oposição aos filósofos resultou, inclusive, na expulsão destes de Roma em duas ocasiões, por Vespasiano e por Domiciano. Entretanto, Quintiliano não era contrário aos ideais filosóficos, pois seu orador deveria atingir a integridade moral do filósofo. Mas os romanos, de uma forma geral, não viam sempre com bons olhos a filosofia, e Quintiliano preconiza um orador que seja mais até do que simplesmente comprometido com a moral, mas também com o bem do Estado. A preocupação

---

(exercícios escolares exortativos) e controvérsias (exercícios escolares judiciários) – trabalhos dos quais Sêneca, o Pai, conservou alguns exemplos”.

de Quintiliano com a formação do orador é também política (PEREIRA, 2000, p. 32-34).

Ao combater a oratória superficial e ornamentada que dominou o período júlio-claudiano, Quintiliano acaba retomando o ideal ciceroniano de orador<sup>13</sup>, e atribui à eloquência um poder que se pode dizer “civilizador”. Para ser capaz de exercer sua missão “civilizadora”, o orador deve ter seu caráter fortalecido; além disso, precisa ter uma formação ampla capaz de lhe fornecer mais do que apenas conhecimentos necessários para que exerça sua função política. Quintiliano confere, de fato, mais valor à formação de um homem moralmente bom do que àquela que tem por meta principal preparar um orador bem sucedido e vencedor de causas, como o formado segundo a educação oferecida pelos retores da época. Segundo Cardoso (*ibid.*, p. 166), “Notabilizou [se] tanto por ter procurado *reconduzir a oratória a suas dimensões legítimas*, colocando-a a serviço da pátria e do direito, como por ter-se preocupado sobretudo com *questões de ordem moral*”<sup>14</sup>. E essa moral, lembra Pereira (2000, p. 28), que

norteava a eloquência e sobre a qual assenta toda a preocupação pedagógica de Quintiliano consistia, em última instância, em reclamar do orador, que era também e fundamentalmente um homem de Estado, uma correspondência entre sua vida e sua linguagem.

Assim, Quintiliano visa à formação de um orador capaz de não só “dizer bem”, tecnicamente falando, mas também de “dizer o bem” (VASCONCELOS, 2002, p. 208). Ao tratar dos preceitos de uma vida honesta e daqueles que regem esse “dizer bem”, que deveriam ser contemplados na formação do orador, afirma:

---

<sup>13</sup> Os pressupostos teóricos de Quintiliano derivam da tradição grega de Isócrates, transmitidos através de Cícero. Cícero, porém, pregava o estudo efetivo da filosofia e Quintiliano, como dito anteriormente, dadas as circunstâncias políticas, tinha restrições quanto a isso.

<sup>14</sup> Grifos nossos.

Essas duas coisas, porém, na realidade, parecem-me estar ligadas e ser inseparáveis, pois julgo que não se pode ser um orador sem ser um homem bom e, mesmo se isso for possível, não desejo que aconteça<sup>15</sup> (*Instit. orat.* I.2.3).

Preocupa-se, pois, antes com o homem que com a função a ser exercida por ele. E é devido a isso que os preceitos apresentados por Quintiliano para a formação do orador podem estender-se à formação do cidadão e, mais genericamente, à do homem. É sabido, entretanto, que no contexto sócio-político em que se insere a obra de Quintiliano, essa educação não era destinada a qualquer criança, mas somente aos jovens do sexo masculino, filhos da elite romana, que mantinha o “ensino superior” como privilégio dos seus, pois não desejava que a eloquência que dominava as assembleias anuais e que garantiam a continuidade de seus poderes fosse de domínio de outros que não seus filhos (CARCOPINO, 1990, p. 135).

Em uma primeira análise, pode-se dizer que “o projeto educacional de Quintiliano parece uma idealização ambiciosa” (VASCONCELOS, 2002, p. 208) – devido, inclusive, à sua própria extensão. Na introdução geral à *Institutio*, o próprio autor chega a afirmar que o assunto se mostrou mais trabalhoso do que ele havia anteriormente imaginado<sup>16</sup>. No entanto, “professor de retórica e orador por mais de vinte anos, Quintiliano crê em sua concretização, ainda que esteja ciente das dificuldades. Ele se apoia em sua vasta experiência e seu projeto de educação oratória, segundo ele, é possível de ser realizado” (VASCONCELOS, *ibid.*).

O autor afirma, logo no início do citado proêmio, que, apesar da insistência para que escrevesse algo sobre a arte oratória, durante muito tempo relutou, pois sabia que os autores mais ilustres, tanto gregos quanto romanos, haviam-se dedicado a ela. Entretanto, considera que não teriam dispensado maiores cuidados aos estágios iniciais da educação do orador, ou seja, aos

---

<sup>15</sup> *Sed mea quidem sententia iuncta ista atque indiscreta sunt: neque enim esse oratorem nisi bonum uirum iudico, et fieri, etiam si potest, nolo.*

<sup>16</sup> [...] *latius se tamen aperiente materia plus quam imponebatur:* “[...] mostrando-se o tema mais extenso, todavia, e de maior peso que o que me era imposto” (*Instit. orat.*, I.Pr.3).

estudos elementares. Tratam da formação do orador com o pressuposto de que os alunos estariam adequadamente formados em tais estágios, sendo, pois, seu dever apenas dar-lhes retoques finais, referentes à formação retórica propriamente dita<sup>17</sup>. Isso talvez ocorra por não julgarem ser de seu encargo essa etapa inicial, ou, o que o próprio autor considera estar

mais próximo da verdade, por não esperarem reconhecimento algum de seu talento no que diz respeito a coisas que, embora sejam indispensáveis, são postas longe da ostentação, como se contemplam as fachadas das construções, mas os alicerces permanecem ocultos<sup>18</sup> (*Instit. orat.*, I.Pr.4).

Quintiliano, ao contrário dos autores que já se haviam dedicado à formação do orador, propõe-se tratar desses estágios elementares, antes deixados em segundo plano:

Por isso se deverá obter indulgência se não deixarei de lado sequer essas coisas menores, mas necessárias ao trabalho que encetamos. Meu primeiro livro abrangerá, pois, os ensinamentos que precedem o trabalho do retor<sup>19</sup> (*Instit. orat.*, I.Pr.21).

Ao se referir a esses estudos iniciais, desenvolvidos durante a infância, Quintiliano utiliza-se da metáfora<sup>20</sup> da construção, tratando-os como o “alicerce”,

---

<sup>17</sup> “Com efeito, quase todos os demais que escreveram sobre a arte oratória começaram como se dessem a última demão à eloquência daqueles que são perfeitos em todos os outros ramos do conhecimento [...]”. *Nam ceteri fere, qui artem orandi litteris tradiderunt, ita sunt exorsi quasi perfectis omni alio genere doctrinae summam ‘in eloquentia’ manum imponent [...] (Instit. orat., I.Pr.4).*

<sup>18</sup> [...] *siue contemnentes tamquam parua quae prius discimus studia, siue non ad suum pertinere officium opinati, quando diuisae professionum uices essent, seu, quod proximum uero, nullam ingenii sperantes gratiam circa res, etiamsi necessarias, procul tamen ab ostentatione positas, ut operum fastigia spectantur, latent fundamenta.*

<sup>19</sup> *Quo magis impetranda erit uenia, si ne minora quidem illa, uerum operi quod instituimus necessaria, praeteribo. Nam liber primus ea, quae sunt ante officium rhetoris, continebit.*

<sup>20</sup> Quintiliano recorre com frequência ao uso de metáforas baseadas em elementos concretos e comuns ao tratar de assuntos mais “abstratos”, como aqueles que envolvem processos cognitivos,

aquilo que sustenta a “fachada” admirada por todos, o orador perfeito, conferindo-lhes uma importância singular. Essa preocupação em tratar sistematicamente da formação oratória elementar parece ter sido uma peculiaridade de Quintiliano, dado que, como informa Bowen (1990, p. 276),

los autores que mayormente se habían ocupado de la problemática educativa – Isócrates, Platón, Aristóteles, Catón, Cicerón – apenas se habían tratado de los métodos de iniciación al proceso educativo y se habían dedicado, en cambio, a hablar más o menos someramente de la enseñanza superior. El primer tratado sistemático de la totalidad del proceso educativo, con especial atención a la etapa básica de la instrucción elemental, no aparece hasta finales del siglo I de nuestra era: nos referimos a la *Institutio oratoria*, escrita durante el reinado de Domiciano por el profesor de retórica más representativo de este período del imperio: Quintiliano.

No livro I, Quintiliano expõe, então, como deve ser a educação do orador desde o berço. Pode-se dizer que se trata de “um programa pedagógico completo, abrangendo desde os primeiros anos da criança na escola – e mesmo antes da escola – até a formação do orador adulto” (VASCONCELOS, 2002, p. 208). A discussão de Quintiliano sobre essa educação inicial não faz referência direta à escola “primária”, e Quintiliano não menciona termo algum que se refira ao *grammatistes*, o professor “primário” na escola grega, cujo correspondente nos autores latinos normalmente é o *litterator*, o *primus magister* ou o *magister ludi*. (KENNEDY, 1969, p. 42). Afirma que essa educação deve começar em casa, sob a responsabilidade dos pais, de maneira que aí a criança seja alfabetizada e receba os primeiros rudimentos do saber (PEREIRA, 2000, p. 27).

---

por exemplo. Elencamos a seguir alguns exemplos de passagens em que se pode observar a presença desse recurso do autor, que se encontram nos capítulos que traduzimos: I.1.5, momento em que trata das lembranças da infância; I.1.21, sobre o desenvolvimento da eloquência; I.2.14, quando discorre sobre a abrangência dos ensinamentos do mestre; I.2.26, justificando a maior facilidade das crianças para imitar seus colegas; I.2.28, comentando a capacidade do aprendiz na infância; I.3.5, em que trata dos prejuízos da precocidade dos discípulos.

Além dos pais, outros três elementos contribuem com essa formação inicial: a ama, os jovens escravos domésticos e o pedagogo. Com isso, a criança está preparada para ingressar na escola do *grammaticus* entre os 7 e 12 anos. É nesse momento<sup>21</sup> que Quintiliano, apesar de reconhecer que em ambas as circunstâncias, na escola ou em casa, pode haver tanto a preservação quanto a corrupção dos costumes, vai defender as vantagens do ambiente escolar, onde “a criança se sociabiliza e entra em contato com a emulação natural” (CARDOSO, 2003, p. 167), em oposição ao ambiente doméstico, em que o aluno era ensinado por mestres especialmente contratados pelas famílias mais abastadas. Essa situação, segundo o autor, era mais propícia à exposição do aluno ao vício, caso o profissional que cuidaria de sua formação não fosse bem escolhido ou os pais não monitorassem suas atividades.

A formação preconizada pelo autor era a que se podia chamar “enciclopédica”: “o orador educado de Quintiliano teria freqüentado não só uma escola<sup>22</sup> secundária, grega e latina, mas também professores de geometria e música, sem mencionar um professor de dicção e um instrutor físico, antes de ir para a escola de retórica” (CLARKE, *ibid.*), além, é claro, de receber lições sobre os preceitos filosóficos.

---

<sup>21</sup> *Instit. orat.* I.2.

<sup>22</sup> Segundo Clarke (1968, p. 206), “Sob o império, a educação floresceu como nunca antes, havendo numerosas escolas tanto em Roma quanto nas províncias. Lembremo-nos que uma escola antiga não era como a de hoje, uma organização com grande equipe ensinando inúmeras matérias diferentes. Ela consistia de um mestre, às vezes com um assistente que ensinava apenas uma disciplina, havendo tantas escolas diferentes quantas disciplinas houvesse. Além do *ludi magister*, o mestre da escola primária que ensinava a ler e a escrever e os elementos da aritmética, havia o *grammaticus* grego e o *grammaticus* latino, o *rhetor* grego e o *rhetor* latino; havia escolas de geometria e música e, numa posição inferior, o *calculator* ou professor de aritmética comercial e o *notarius* ou professor de taquigrafia, cuja escola foi tão popular no final do Império. Era possível frequentar inúmeras escolas diferentes, sucessiva ou simultaneamente (...) Porém, as escolas mais importantes, e as que melhor conhecemos, eram as de gramática e retórica, e foi por elas que passaram os romanos bem nascidos destinados à carreira pública”. O futuro orador de Quintiliano, ao que tudo indica, recebia os primeiros ensinamentos em casa, sob responsabilidade dos pais ou de um preceptor doméstico, ingressando, como já foi dito, por volta dos 7 anos na escola do *grammaticus*.

Se a alguém eu pareço exigir muito, que se considere que educar um orador é uma tarefa árdua. Mesmo que nada tenha faltado em sua instrução, restam ainda muitas dificuldades, pois é necessário um estudo contínuo, excelentes mestres e o estudo de muitas disciplinas<sup>23</sup> (*Instit. orat.*, I.1.10).

Com essa formação ampla, tanto no que se refere aos conhecimentos quanto aos costumes e à moral, o orador perfeito, bem acabado, o produto do projeto educacional de Quintiliano seria, como ele mesmo diz:

um homem tal que se possa verdadeiramente chamar sábio, perfeito não apenas no que diz respeito aos seus costumes (pois, ao menos em minha opinião, isso não é suficiente, ainda que haja aqueles que disso discordem), mas também à sua ciência e à sua plena capacidade de discursar, como até agora ninguém terá sido<sup>24</sup> (*Instit. orat.* I.Pr.18).

Ou seja, além da formação moral exemplar, o orador deve ter pleno domínio da habilidade de discursar. Seu principal “instrumento” para exercer sua função de acordo com os melhores princípios será, pois, a linguagem. A seguir, analisaremos como Quintiliano aconselha que se iniciem os estudos do futuro orador nesse sentido.

## 1.2 O conceito de língua e a relação entre fala e escrita

As diferenças formais entre fala e escrita, lembra Kato (1986, p. 20), “(...) nada mais são do que diferenças acarretadas pelas condições de produção e de uso da linguagem”. A diferença fundamental entre esses processos é a

---

<sup>23</sup> *Si cui multa uideor exigere, cogitet oratorem institui, rem arduam, etiam cum ei formando nihil defuerit, praeterea plura ac difficiliora superesse; nam et studio perpetuo et praestantissimis praeceptoribus et plurimis disciplinis opus est.*

<sup>24</sup> *Sit igitur orator uir talis, qualis uere sapiens appellari possit, nec moribus modo perfectus (nam id mea quidem opinione, quamquam sunt qui dissentiant, satis non est), sed etiam scientia et omni facultate dicendi; qualis fortasse nemo adhuc fuerit.*

natureza do estímulo, já que a fala apresenta um estímulo auditivo, e sua cadeia, da qual só passamos a ter consciência depois do processo de letramento, não tem segmentação.

O contínuo de sinais acústicos, como sabemos, não apresenta unidades discretas, invariantes, que correspondam a unidades linguísticas. Somos nós, ouvintes, que re-estruturamos a cadeia sonora em unidades não-físicas, mas psicologicamente significativas como o fonema, a palavra e a oração (ou cláusula) (KATO, 1986, p. 12).

Dessa forma, a autora faz uma distinção entre o que chama de “fala pré-letramento” e “fala pós-letramento”, que já seria influenciada pela escrita, o “que se contrapõe à visão de que a escrita é a transcrição da fala ‘ideal’ ou ‘cult’”. Na verdade (...) a fala-padrão nada mais é do que a simulação da própria escrita” (KATO, 1986, p. 23), e as diferenças formais entre fala e escrita estariam mais relacionadas ao gênero e ao registro do que propriamente à modalidade oral ou escrita. A fala, dadas as suas características, é mais dependente do contexto de produção. A escrita se caracteriza por ser mais descontextualizada e apresentar uma preocupação com um leitor idealizado, já que aquilo que se escreve deve ser compreendido posteriormente, fora do contexto em que foi produzido.

No entanto, a própria concepção de linguagem oral é muito afetada pela escrita. Apesar de afirmar a primazia da oralidade, em muitos aspectos, “como diz Coulmas, a Linguística ocidental é fortemente preconceituosa em favor da escrita” (KATO, 1986, p. 11). A Linguística moderna surgiu priorizando o estudo da linguagem oral “para se opor à gramática tradicional, cuja concepção de língua era a que provinha da linguagem literária” (KATO, 1986, p. 10), mas leva em conta, em seus estudos, atos de fala descontextualizados. Somente com a sociolinguística, a psicolinguística e a análise do discurso, com o uso de dados contextualizados, é que se tem captado muito do que ocorre na fala espontânea concreta, e não na sua idealização. Além disso, conforme assinala Kato (1986, p. 11), não

parece que apenas os linguistas tenham uma concepção de linguagem oral afetada pela linguagem escrita. Qualquer leigo que tenha passado por uma experiência extensa da escrita e qualquer pedagogo da linguagem – alfabetizadores e professores de línguas – partilham da mesma concepção. A consciência linguística que eles têm provém muito mais do que eles fazem ao escrever ou ler do que daquilo que eles fazem ao falar ou ouvir.

A concepção de língua/linguagem de Quintiliano é marcada pela escrita. Teve sua origem nos estudos iniciados pelos gregos e foi transmitida, com modificações, pelo trabalho dos autores latinos. Tais estudos eram caracterizados, em última instância, pela tentativa de estabelecimento de uma *norma* (Pereira, 2000/2001). Não se poderia exigir, no caso dos antigos, uma preocupação maior com a língua do cotidiano, pois não era ela a utilizada na produção dos discursos e não foi dela que se ocupou a gramática antiga (VERSTEEGH, 1986 *apud* PEREIRA, 2000/2001, p. 370).

O ato de fala de maior prestígio na Antiguidade era, sem dúvida, o discurso do orador. Esse discurso, ao mesmo tempo em que pertence à modalidade oral e se utiliza da fala considerada padrão na época, apresenta um elevado grau de planejamento e de idealização do ouvinte, pois uma das estratégias exploradas é justamente a tentativa de previsão dos seus possíveis questionamentos, de forma a respondê-los antecipadamente. Além disso, apesar de ser uma interação “face a face”, o espaço para a intervenção do ouvinte não é igual ao de um diálogo qualquer. Trata-se, pois, de uma produção oral fortemente marcada pelas estratégias da escrita.

Dessa forma, ao falar da língua que o orador deve aprender e dominar e com a qual deve ter contato desde criança, Quintiliano se refere, na verdade, a uma determinada variedade linguística que deve ser levada em conta no ensino e na produção de discursos. E, segundo afirma Pereira (2003, p. 31), essa variedade é

aquela empregada pelos poetas, oradores e historiadores, cujos textos serviam, na escola do *grammaticus* e do *rhetor*, para o aprendizado da língua ‘cultá’. Noutros termos, trata-se de empregar um determinado ‘uso linguístico’ (*consuetudo sermonis*), estabelecido por aquilo que o autor qualifica de ‘consenso dos instruídos’ (*consensus eruditorum*) e equipara ao ‘consenso dos bons’ (*consensus bonorum*).

Quintiliano define o uso linguístico e afirma:

Mas é necessário que se observe com critério e se defina em primeiro lugar aquilo que tratamos e chamamos de ‘uso’. Se se tomar o nome tendo em vista o que fazem muitos, oferecer-se-á um preceito por demais perigoso não apenas para o discurso como também, o que é mais grave, para a vida. Ora, onde residirá a vantagem de tomar por bom aquilo que agrada à maioria? Portanto, da mesma forma que depilar-se, cortar os cabelos em camadas e beber em excesso nos banhos, por mais que tais coisas tenham invadido a cidade, não constituem uso, porque nenhuma delas está livre de censura – ao contrário, nós nos lavamos, cortamos os cabelos e fazemos juntos as refeições segundo um determinado costume –, assim também no falar não se tomará por regra de linguagem algo de vicioso que muitos adotaram. Com efeito, para não falar do modo como os incultos habitualmente se expressam, sabemos que, muitas vezes, os teatros inteiros e toda a multidão do circo se expressam rudemente. Logo, chamarei de ‘uso da linguagem’ o consenso dos instruídos, da mesma forma que o consenso dos bons se chama ‘modo de viver’<sup>25</sup> (*Instit. orat.* 1.6.43-45 *apud* PEREIRA, 2003, p. 34).

---

<sup>25</sup> *Superest igitur consuetudo: nam fuerit paene ridiculum malle sermonem, quo locuti sint homines, quam quo loquantur. Et sane quid est aliud uetus sermo quam uetus loquendi consuetudo? Sed huic ipsi necessarium est iudicium, constituendumque in primis id ipsum quid sit, quod consuetudinem uocemus. Quae si ex eo, quod plures faciunt, nomen accipiat, periculosissimum dabit praeceptum non orationi modo, sed, quod maius est, uitae: unde enim tantum boni, ut pluribus quae recta sunt placeant? Igitur ut uelli et comam in gradus frangere et in balneis perpotare, quamlibet haec inuaserint ciuitatem, non erit consuetudo, quia nihil horum caret reprehensione (at lauamur et tondemur et conuiuimus ex consuetudine), sic in loquendo, non si quid uitiose multis insederit, pro regula sermonis accipiendum erit. Nam ut transeam quem ad modum uulgo imperiti loquantur, tota saepe theatra et omnem circi turbam exclamasse barbaramente scimus. Ergo consuetudinem sermonis uocabo consensum eruditorum, sicut uiuendi consensum bonorum.*

Se, por um lado, a concepção de língua na Antiguidade era marcada pela escrita devido à preocupação com o estabelecimento de uma norma e à própria linguagem que figurava nos discursos, por outro, no contexto sociocultural da Roma Antiga, a oralidade era a modalidade predominante. A palavra escrita somente passou a ter valor com o passar do tempo, e era oralmente que se davam as discussões dos assuntos mais importantes, o que justifica a abundância de tratados sobre a arte oratória que datam dessa época. Como assinala Kato (1986, p. 34),

Por muito tempo, a escrita foi vista como vulnerável a todo tipo de falsificação de informação, não sendo uma fonte fidedigna como a autoridade oral. O próprio Platão toma o aspecto impessoal da escrita como um traço inferior, atribuindo a insuficiência dessa modalidade à falta de contato pessoal.

Foi somente no século II que a escrita recebeu legitimação, através de Irineus, que a propunha como um suporte para a tradição oral. E foi a Igreja que, através da reforma de Lutero, contestou a autoridade oral e postulou a Bíblia como a fonte verdadeira. Ler, a partir daí, passou a ser o mesmo que ter acesso à fonte primária, original.

### **1.3 A aprendizagem inicial da escrita e da leitura**

Na pedagogia de língua de Quintiliano, a escrita é considerada um retrato da fala padrão, da variedade linguística com a qual sugere que o orador tenha contato desde criança, pois é ela que deverá dominar e utilizar em seus discursos. Essa variedade é aquela empregada na literatura e presente nos textos utilizados na escola do *grammaticus* e do *rhetor* para o aprendizado da língua culta. Preocupando-se em assegurar esse contato do futuro orador com a variedade adequada, o autor chega a tratar de questões referentes à alfabetização propriamente dita. Segundo ele, seria melhor, por exemplo, que primeiramente os alunos fossem estimulados a memorizar as formas e os nomes das letras para

depois se dedicarem a aprender a ordem em que aparecem no alfabeto. Caso contrário, ficaria prejudicado “o reconhecimento das letras, pois os meninos não se tornam atentos à própria forma rapidamente enquanto seguem aquilo que já têm na memória”<sup>26</sup> (*Instit. orat.*, 1.1.25). E utiliza, para isso, a atração da criança pelo brinquedo, reconhecida por ele em diversas passagens.

Não rejeito, porém, o método conhecido para incitar as crianças a aprenderem, apresentando-lhes figuras de marfim com o formato das letras para que brinquem com elas. Que outro meio pode ser inventado que agrade mais a essa idade e que torne prazeroso manusear, observar e nomear?<sup>27</sup> (*Instit. orat.* 1.1.26).

A memória, que Quintiliano julga ser um atributo fundamental da infância, deve ser estimulada e bem explorada pelos preceptores. Deve ser aproveitada primeiramente para que a criança fixe suficientemente as formas das letras, pois, uma vez que ela memorizasse antes a ordem e os nomes desses elementos no alfabeto, seria levada por essa recordação e não pelo reconhecimento efetivo deles. Assim, nesse primeiro momento, Quintiliano aconselha um contato “visual” com as letras.

É por isso que os professores, quando as crianças parecem ter fixado suficientemente as letras escritas na ordem em que costumam aparecer, dispõem-nas de trás para frente alternadamente e as desordenam em variadas permutações, até que aqueles que estão sendo instruídos reconheçam as letras por suas formas e não pela ordem, porque será melhor para eles se começarem ao mesmo tempo pelo aspecto e pelo nome delas, assim como fazemos com relação às

---

<sup>26</sup> *Obstat hoc agnitioni earum, non intendentibus mox animum ad ipsos ductus, dum antecedentem memoriam secuntur.*

<sup>27</sup> *Non excludo autem, id quod est notum irritandae ad discendum infantiae gratia, eburneas etiam litterarum formas in lusum offerre, uel si quid aliud, quo magis illa aetas gaudeat, inueniri potest, quod tractare, intueri, nominare iucundum sit.*

pessoas. Mas o que atrapalha o ensino das letras não será prejudicial em relação às sílabas<sup>28</sup> (*Instit. orat.* I.1.25-26).

O trecho anterior parece sugerir que o método utilizado para o ensino das letras rejeitado por Quintiliano (ensinar primeiro seus nomes e sua sequência antes de suas formas) não é problemático se utilizado no ensino das sílabas, pois, como a criança, nessa etapa do aprendizado, já conhece as formas e os nomes das letras, não terá dificuldade quando for aprender as sílabas e, por isso, pode-se ensinar os nomes e sequência das sílabas. Segundo Bornecque (1954, p. 134), o texto de Quintiliano parece sugerir, em relação às sílabas, que possam ser soletradas sem que sejam visualizadas. Aquele autor não argumenta sobre sua sugestão, mas, com base no trecho da *Institutio* em pauta, é possível entendermos que, para Quintiliano, nessa etapa do aprendizado, o contato “visual” exigido anteriormente pode ser dispensado, visto que, nessa etapa, as letras já foram memorizadas pelas crianças e ela já conhece, pois, as formas daquelas que compõem as sílabas.

Quintiliano considera ainda que todas as sílabas

devem ser bem aprendidas e o ensino das mais difíceis não deve ser adiado, como se faz geralmente, para que sejam conhecidas ao se escreverem os nomes. Ademais, não se deve confiar facilmente na primeira memória. Terá sido mais útil por muito tempo repeti-las e decorá-las<sup>29</sup> (*Instit. orat.* I.1.30-31).

Há métodos de alfabetização que aconselham o uso de palavras curtas, familiares e de sílabas simples e, caso a opção seja pelo emprego de frases, elas devem estar relacionadas à vivência infantil (TEBEROSKY, 1990), o que implica a

---

<sup>28</sup> *Quae causa est praecipientibus, ut, etiam cum satis adfixisse eas pueris recto illo quo primum scribi solent contextu uidentur, retro agant rursus et uaria permutatione turbent, donec litteras qui instituuntur facie norint, non ordine: quapropter optime, sicut hominum, pariter et habitus et nomina edocebuntur. Sed quod in litteris obest, in syllabis non nocebit.*

<sup>29</sup> *Syllabis nullum compendium est: perdiscendae omnes nec, ut fit plerumque, difficillima quaeque earum differenda, ut in nominibus scribendis deprehendantur. Quin immo, ne primae quidem memoriae temere credendum: repetere et diu inculcare fuerit utilius.*

simplificação como proposta metodológica, de forma que a aprendizagem ocorra do elemento mais simples ao mais complexo. Quintiliano considera que só quando conhecer todas as letras é que a criança deverá ser iniciada na formação de sílabas, palavras e, finalmente, frases (*Instit. orat.*, I.1.31)<sup>30</sup>, o que sugere uma evolução “linear” e “crescente”; porém, o autor recomenda, como vimos no trecho citado anteriormente, que o ensino das sílabas mais difíceis não deve ser adiado, nem o do sentido das palavras menos correntes da língua:

Será necessário cuidar para que, quando a criança tiver começado a escrever as palavras, não despenda atenção inutilmente com termos vulgares e de grande ocorrência, como é de costume. Logo no início, em meio aos primeiros rudimentos, pode, pois, aprender o sentido das palavras menos correntes da língua, o que os gregos chamam “glossas”, enquanto é conduzida a ensinamentos posteriores que exigirão um tempo particular<sup>31</sup> (*Instit. orat.*, I.1.34-35).

Quintiliano acrescenta ainda que os versos propostos como modelos de escrita, além de apresentarem uma dificuldade planejada e serem encadeados por muitas sílabas que se chocam e são desiguais (“trava-línguas”) (*Instit. orat.*, I.1.37)<sup>32</sup>, sejam compostos por sentenças com alguma orientação moral, pois acredita que eles permanecem na memória das pessoas até a velhice (*Instit. orat.*, I.1.35-36)<sup>33</sup>. O autor atribui muita importância às lembranças da infância:

---

<sup>30</sup> *Tunc ipsis syllabis uerba complecti et his sermonem conectere incipiat.*

<sup>31</sup> *Illud non paenitebit curasse, cum scribere nomina puer, quemadmodum moris est, coeperit, ne hanc operam in uocabulis uulgaribus et forte occurrentibus perdat. Protinus enim potest interpretationem linguae secretioris, id est quas Graeci glossas uocant, dum aliud agitur, ediscere, et inter prima elementa consequi rem postea proprium tempus desideraturam.*

<sup>32</sup> “Não será inoportuno exigir das crianças nessa idade, para que sua linguagem seja mais desenvolva e seu discurso mais expressivo, que repitam tão rápido quanto possível nomes e versos de uma dificuldade planejada e encadeados por numerosas sílabas que se chocam e são desiguais (que os gregos chamam χαλινοί [...]). *Non alienum fuerit exigere ab his aetatibus, quo sit absolutius os et expressior sermo, ut nomina quaedam uersusque adfectatae difficultatis ex pluribus et asperrime coeuntibus inter se syllabis catenatos et ueluti confragosos quam citatissime uolant (χαλινοί Graece uocantur)[...].*

<sup>33</sup> *Et quoniam circa res adhuc tenues moramur, ii quoque uersus, qui ad imitationem scribendi proponentur, non otiosas uelim sententias habeant, sed honestum aliquid monentis. Prosequitur haec memoria in senectutem et, inpressa animo rudi, usque ad mores proficiet.*

É possível também que aprendam brincando os ditos dos homens notáveis e as passagens selecionadas, extraídas principalmente dos poetas, pois a compreensão destes é mais agradável aos pequenos<sup>34</sup> (*Instit. orat.*, l.1.36).

Considera que os versos devem ser ensinados aos meninos desde cedo, pois além de serem mais agradáveis à criança, devido à sua estrutura, ajudam no exercício da memória, que é uma característica que os pequenos apresentam desde muito cedo e que deve ser cultivada no futuro orador. Mesmo para os dias atuais, segundo Goldstein (2006, p. 190),

A poesia resulta de cuidadosa elaboração formal, por isso solicita intensamente a participação do leitor, levando-o a desvendar pistas e interpretar seu(s) sentido(s). Em função disso, é ampla a gama de possibilidades de trabalho linguístico que ele permite.

Quintiliano recomenda também a prática da caligrafia:

Assim que a criança tiver começado a traçar as formas, não será inútil que grave as letras da melhor maneira possível em um tabuleiro, para que o estilete se conduza por esses sulcos. Com efeito, não errará como quando escreve na cera, pois terá apoio de ambos os lados e não poderá ultrapassar a margem traçada previamente. Seguindo mais rapidamente e com maior frequência os sinais fixos, fortalecerá seus dedos e não precisará de ajuda, ou seja, não será necessário que sua mão seja superposta pela de seu mestre. A preocupação com escrever bem e rapidamente, que costuma ser negligenciada por autores de reputação, não é algo alheio à nossa proposta. Pois, nos estudos, o que é fundamental, a única coisa que assegura um progresso real e bem enraizado, é poder escrever por conta própria. Uma escrita muito lenta retarda o pensamento; disforme e confusa, não é compreendida, do que resulta um

---

<sup>34</sup> *Etiam dicta clarorum uirorum et electos ex poetis maxime (namque eorum cognitio paruis gratior est) locos ediscere inter lusum licet.*

segundo trabalho: ditar o que se deve escrever a uma outra pessoa. Assim, sempre e em qualquer atividade, mas especialmente nas cartas secretas e familiares, agradecerá não ter sequer sustentado tal negligência<sup>35</sup> (*Instit. orat.* I.1.27-29).

Com relação à leitura em voz alta, Quintiliano recomenda alguns cuidados: deve-se exigir velocidade apenas quando a criança já estiver segura na atividade, pois, ao ser cobrada além de suas possibilidades, acaba errando e, com isso, perde a segurança no que efetivamente sabe.

Durante a leitura, que não se apresse o aluno a ler contínua e rapidamente, a não ser que a associação das letras entre si ocorra de forma fluente e sem hesitação e que ele possa fazer isso sem ao menos alguma pausa para pensar. Só então, tendo memorizado as próprias sílabas, que ele comece a formar palavras com elas e a construir sentenças com as palavras. É inacreditável quão grande retardo na leitura é causado pela precipitação. Pois, nesse momento, ao tentarem mais do que podem, acabam hesitando, interrompendo a leitura e repetindo palavras, e, posteriormente, como erraram, passam a desconfiar do que já sabem. Portanto, que a leitura seja primeiramente segura, depois fluente e por muito tempo bem lenta, até que, aperfeiçoada devido à prática, se alcance a velocidade<sup>36</sup> (*Instit. orat.*, 1.1.31-33).

---

<sup>35</sup> *Cum uero iam ductus sequi coeperit, non inutile erit eos tabellae quam optime insculpi, ut per illos uelut sulcos ducatur stilus. Nam neque errabit, quemadmodum in ceris; continebitur enim utrimque marginibus neque extra praescriptum egredi poterit, et celerius ac saepius sequendo certa uestigia firmabit articulos neque egebit adiutorio manum suam manu super imposita regentis. Non est aliena res, quae fere ab honestis neglegi solet, cura bene ac uelociter scribendi. Nam cum sit in studiis praecipuum, quoque solo uerus ille profectus et altis radicibus nixus paretur, scribere ipsum, tardior stilus cogitationem moratur, rudis et confusus intellectu caret; unde sequitur alter dictandi quae transferenda sunt labor. Quare cum semper et ubique, tum praecipue in epistulis secretis et familiaribus delectabit ne hoc quidem neglectum reliquisse.*

<sup>36</sup> [...] *in lectione quoque non properare ad continuandam eam uel adcelerandam, nisi cum inoffensa atque indubitata litterarum inter se coniunctio suppeditare sine ulla cogitandi saltem mora poterit. Tunc ipsis syllabis uerba complecti et his sermonem conectere incipiat: incredibile est quantum morae lectioni festinatione adiciatur. Hinc enim accidit dubitatio, intermissio, repetitio plus quam possunt audentibus, deinde, cum errarunt, etiam iis quae iam sciunt diffidentibus. Certa sit ergo in primis lectio, deinde coniuncta, et diu lentior, donec exercitatione contingat emendata uelocitas.*

Quintiliano descreve um processo de leitura que podemos aproximar do processo de síntese, baseado na construção de unidades hierarquicamente maiores a partir de menores, como por exemplo, a união das letras para se chegar às sílabas e destas às palavras (KATO, 1986). A ênfase nos processos de escrita apresentadas pelo autor (reconhecimento das letras, de sua ordem, caligrafia) justifica a adoção, na leitura, desse tipo de procedimento, pois, segundo afirma Kato (1985, p. 4), a maior disseminação dos métodos sintéticos

pode também ser motivada pela ênfase maior dada à atividade escrita, a qual envolve, no início da aprendizagem, uma operação basicamente de composição, embora mais tarde ela possa ser acompanhada complementarmente por uma operação de decomposição mental do léxico visual já adquirido.

Dessa forma, a aprendizagem é vista como um processo meramente receptivo, que não leva em conta situações em que os aprendizes demonstram estratégias de inferência e consciência metalinguística (KATO, 1985). A visão de Quintiliano, principalmente em relação aos pequenos, é de que o conhecimento é apenas recebido por eles, pois considera sua capacidade limitada e chega, inclusive, a compará-los a pequenos vasos<sup>37</sup>.

Em relação à leitura, embora Quintiliano não se atenha a esse ponto, suas recomendações evidenciam que reconhece a existência de processos de natureza diversa envolvidos nela, pois chega a afirmar que uma dificuldade é ter, ao mesmo tempo, de levar em consideração o que foi lido e o que o será em seguida. Considerando isso no nível da palavra, Quintiliano pode estar falando do reconhecimento das sílabas e da formação das palavras. O leitor tem de reconhecer cada uma das sílabas, mas deve pronunciá-las de uma vez só, ou seja, é a palavra que deve ser pronunciada. No entanto, se levarmos em

---

<sup>37</sup> Sobre as metáforas empregadas por Quintiliano, ver nota 18.

consideração o nível da sentença, podemos entender que ele esteja pensando no próprio contexto linguístico, na relação entre as palavras:

Pois olhar adiante, à direita, como todos recomendam, e descobrir antes o que está escrito depende não só do método, mas também da prática, pois é difícil dividir o esforço do pensamento para que se aja de uma forma com a voz e de outra com os olhos, já que aquilo que veio antes deve ser dito observando-se atentamente o que se segue<sup>38</sup> (*Instit. orat.* I.1.34).

Quintiliano recomenda que a leitura seja ministrada como se fosse um jogo. Propõe ainda que se estimule a competição entre os alunos e que a ordem de declamar seja determinada de acordo com o desempenho de cada um. Já o papel do professor, na leitura silenciosa, seria de mediador, fazendo comentários elucidativos e preparando a leitura individual, pois ela consiste mais num trabalho e esforço individual, que visa à autonomia do aluno.

Nem toda leitura necessita sempre de alguém que dê explicações antecipadamente e faça comentários constantes, pois quando o aluno alcançaria o conhecimento de tantos autores?<sup>39</sup> (*Instit. orat.* I.2.12).

Essa visão de Quintiliano se aproxima, de certa forma, de teorias de leitura recentes, pois, como aconselha Kleiman (2002, p. 2),

Somente quando são mostrados ao aluno modos de se envolver com esse objeto, mobilizando os seus saberes, memórias, sentimentos para assim compreendê-lo, então há ensino de leitura. O papel da escola nesse processo é de fornecer um conjunto de instrumentos e de estratégias para o

---

<sup>38</sup> *Nam prospicere in dextrum, quod omnes praecipiant, et providere non rationis modo, sed usus quoque est quoniam sequentia intuenti priora dicenda sunt, et, quod difficillimum est, diuidenda intentio animi, ut aliud uoce, aliud oculis agatur.*

<sup>39</sup> *Lectio quoque non onmis nec semper praeunte uel interpretante eget: quando enim tot auctorum notitia contingeret?*

aluno realizar esse trabalho de forma progressivamente autônoma.

Quintiliano propõe uma alfabetização bilíngue, e, para o autor, o ensino formal tanto da língua materna quanto da segunda língua deve ser ministrado da mesma forma, pois não prevê medidas específicas para a alfabetização em uma e outra língua.

Prefiro que a criança comece pelo estudo da língua grega, porque do latim, que é mais usado pela grande maioria, ela estará imbuída, ainda que não queiramos, e também porque se deve ensinar a ela primeiro as disciplinas gregas, das quais as nossas derivaram. No entanto, não gostaria que isso se desse de modo tão supersticioso a ponto de por muito tempo a criança falar e aprender somente o grego, como a maior parte costuma fazer, pois assim ocorrem na pronúncia muitos vícios, devidos ao modo de falar estrangeiro e, com relação ao discurso, uma vez que as construções gregas nele se fixaram dado seu frequente uso, também persistem teimosamente no latim. Desse modo, o ensino do latim não deve seguir de longe o do grego, mas deve logo acompanhá-lo. O ensino dar-se-á de tal modo que, uma vez que começarmos a cuidar de uma e outra língua com igual atenção, nenhuma das duas prejudique a outra<sup>40</sup> (*Instit. orat.* I.1.12-14).

Pelo que vemos no texto, a posição de Quintiliano é de que a língua é assimilada pela criança a partir do contato com outros falantes. Quanto maior esse contato, como no caso do latim (a “língua materna”), mais facilmente se daria esse aprendizado. Sugere, então, que o ensino de línguas comece com a língua grega (ou seja, com a “língua estrangeira”), com a qual a criança teria menos contato no

---

<sup>40</sup> *A sermone Graeco puerum incipere malo, quia Latinum, qui pluribus in usu est, uel nobis nolentibus perbibet, simul quia disciplinis quoque Graecis prius instituendus est, unde et nostrae fluxerunt. Non tamen hoc adeo superstitiose fieri uelim, ut diu tantum Graece loquatur aut discat, sicut plerisque moris est. Hoc enim accidunt et oris plurima uitia in peregrinum sonum corrupti et sermonis, cui cum Graecae figurae adsidua consuetudine haeserunt, in diuersa quoque loquendi ratione pertinacissime durant. Non longe itaque Latina subsequi debent et cito pariter ire. Ita fiet ut, cum aequali cura linguam utramque tueri coeperimus, neutra alteri officiat.*

seu cotidiano. Além disso, o autor justifica a importância dada ao aprendizado da língua grega com o fato de que a criança deve ser ensinada primeiramente nas disciplinas gregas, das quais as latinas derivaram.

O grego pode, de fato, ser considerado, dadas as condições socioculturais da época, como uma “língua de cultura”. A influência da cultura grega na romana é notável, a ponto de os próprios autores latinos reconhecerem o domínio cultural grego<sup>41</sup>. Esse programa bilíngue de educação, em que o grego tem geralmente papel principal, era comum<sup>42</sup>. Como lembra Rocha Pereira, sua “difusão entre os Latinos era tal que, no tempo dos Césares, Juvenal havia de escrever, com algum exagero embora, que Roma era uma cidade grega...” (ROCHA PEREIRA, 1991, p. 198). Porém, embora Quintiliano reconheça a necessidade de saber grego e proponha que se inicie o ensino por essa língua, não o faz somente por julgar que seja mais importante, mas também por considerar que o latim seria aprendido mais facilmente, ao menos em sua variedade oral, porque era a língua utilizada pela maioria. Além disso, discorda da prática, que diz ser muito comum na época, de se ensinar por muito tempo somente o grego à criança, e prefere que as duas línguas sejam ensinadas concomitantemente.

No Livro II, o tema abordado por Quintiliano é o papel do mestre de retórica. Nesse momento, o autor apresenta uma metodologia a ser desenvolvida por aquele profissional. Esse trecho apresenta também algumas questões que, apesar de não se referirem mais à educação do orador quando ainda criança, mais especificamente ao ensino dos rudimentos da leitura e da escrita, do qual tratamos até o presente momento, estão ligadas ao ensino de língua e, em certo sentido, já mostram a finalidade dessa formação elementar.

---

<sup>41</sup> Como declara Horácio (*apud* VASCONCELLOS, 2001, p. 13), “em passos tantas vezes citado: ‘A Grécia, capturada, capturou o feroz vencedor e as artes/ introduziu no rústico Lácio’”.

<sup>42</sup> As escolas de retórica latina proliferaram, mas a filosofia e a ciência continuaram a ser ensinadas, ao pequeno número de alunos interessados, sempre em grego. Era comum buscar-se o complemento dessa educação em Atenas ou em outras cidades gregas, tal como fez Cícero, posteriormente, com seu filho Marco, e também Horácio (ROCHA PEREIRA, 1991).

Quintiliano faz também considerações acerca do caráter extremamente artificial de algumas atividades orais propostas aos discípulos no ambiente escolar (cf. *Instit. orat.*, II.10). A mais comum delas, no que diz respeito ao ensino do mestre de retórica, era a *declamatio*. Quintiliano a considera um exercício importante, mas condena o estilo pomposo dos declamadores e o caráter extremamente fantasioso dos temas escolhidos. Acreditava, pois, que devia ser praticada, mas tal prática devia estar mais voltada para a realidade do fórum. Quintiliano também demonstra preocupação em acostumar o futuro orador com essa realidade, onde teria de dirigir-se a diversas pessoas e conviver em meio a elas, quando discute sobre as vantagens do ensino nas escolas.

Além disso, no Livro II, Quintiliano ainda faz considerações acerca das leituras que devem ser escolhidas para serem trabalhadas em aula<sup>43</sup>. Segundo o autor, a criança deveria ser exposta desde cedo a uma linguagem exemplar, para que não aprendesse nada que tivesse de ser desaprendido posteriormente e, com isso, já tenta evitar o que, atualmente, para alguns educadores, é a causa de problemas na alfabetização: a distância entre a fala do aluno e a norma escrita presente nos textos escolares. Considera-se que se a criança, antes de ingressar na escola, não tiver recebido estímulos ambientais que promovam seu contato com a língua escrita – ou, como lembra Kato (1985, p. 10) “se entre seu dialeto e a forma ortográfica e o dialeto prestigiado pela escola houver uma maior distância, ela poderá enfrentar mais dificuldades”.

---

<sup>43</sup> Quintiliano faz, no décimo livro, uma relação dos principais autores gregos e latinos que devem ser utilizados na formação do orador. Suas escolhas exerceram influência na decisão sobre aquilo que seria conservado ou não nas épocas de grandes destruições e guiou as escolhas feitas, por monges na Idade Média, dos livros a serem utilizados na educação dos jovens. Influenciou também os humanistas e até hoje nossas escolhas são feitas, sem que percebamos, levando em consideração suas preferências (cf. CARPEAUX, 1959, p. 16).

## INFÂNCIA E EDUCAÇÃO EM QUINTILIANO

Apesar da tendência em considerar a infância<sup>44</sup> como uma criação moderna, pareceria simplista analisar em nosso trabalho a ausência ou a presença desse conceito na sociedade da Roma antiga, pois não é esse nosso propósito. Mais válido seria, talvez, tentar analisar, em meio a conjunturas políticas, sociais e culturais, qual seria o espaço ocupado pela criança e como ela era vista pela sociedade. De modo geral, na Antiguidade, não havia uma preocupação com o indivíduo, mas com o grupo social como um todo. As *aetates* eram determinadas por preceitos legais e fixavam o lugar do indivíduo no mecanismo social da época, em que ele era considerado por aquilo que poderia oferecer ao “Estado”. Dessa forma, a *infirmitas* infantil podia ser atribuída tanto a aspectos físicos e psicológicos, como a falta de força e a inabilidade intelectual característica da pouca idade, quanto a fatores político-sociais, dada a maior ou menor possibilidade de envolvimento pleno do indivíduo nas atividades sociais (MATOS, 2005).

Segundo a divisão estabelecida de acordo com uma classificação atribuída a Varrão (que vigorou do último século da República e se estendeu até o final do Império) e adotada por Matos (2005), a *pueritia*, a primeira das *aetates uitae*,

antepunha-se à *adulescentia*, iniciando-se no dia do nascimento do indivíduo e estendendo-se até o momento em que este recebe a toga viril e se inscreve na lista do censo como um cidadão romano, isto é, entre os quinze e dezessete anos. Ela incluiria ainda, (...), a *infantia*, que iria do

---

<sup>44</sup> Ao longo do texto, o termo será empregado para se referir à “pequena infância”, ou seja, ao período do nascimento aos sete anos, pois é a ele que se refere a maior parte dos comentários feitos por Quintiliano nos trechos em questão neste trabalho.

nascimento até os sete anos de idade, quando ocorria a queda dos dentes de leite, a aquisição do discernimento e a inserção na vida escolar, como início de uma formação educacional afastada do controle dos pais. Essa classificação fundamenta-se no princípio de que cada uma das idades tem um tempo de existência limitado por características próprias, que não devem ser misturadas sem uma justa razão (MATOS, 2005, p. 8).

Nessa classificação que Sêrvio atribui a Varrão, a *pueritia* dividia-se entre a *infantia* (pequena infância) e a *pueritia* (infância propriamente dita) e

contemplava-se a divisão da vida por múltiplos de sete, divulgada por Pitágoras, Hipócrates e Macróbio (...). Cícero (...), assim como Quintiliano (*Instit. Orat.* 1, I, 15), parece ter acolhido esse critério, quando se afirma que, aos sete anos de idade, a criança começa a adquirir o discernimento necessário para a compreensão do mundo e que, portanto, está apta para iniciar os estudos elementares” (MATOS, 2005, p. 30).

Conforme veremos ao longo deste capítulo, Quintiliano considerava que as crianças já poderiam receber ensinamentos sobre os costumes e ser introduzidas nas letras a partir dos três anos, embora o autor considere a capacidade de aprendizado da infância inferior e afirme que durante o período compreendido entre os três e os sete anos “se produza apenas tanto quanto depois se possa abarcar num só ano”<sup>45</sup> (*Instit. orat.* I.1.17). Devido a essa capacidade reduzida, o autor considera que a infância é o momento de se aprender coisas também “menores” e afirma:

Como os vasos pequenos de boca estreita não conservam o líquido neles derramado em abundância, mas se enchem se o espalhamos pouco a pouco ou o fazemos gotejar, do mesmo modo deve-se observar quanto o espírito das crianças pode receber, pois as coisas maiores que sua

---

<sup>45</sup> [...] *tempore uix tantum effici quantum conferre unus postea possit annus* [...].

inteligência não penetrarão seus espíritos pouco abertos ao aprendizado<sup>46</sup> (*Instit. orat.* I.2.28).

Devido a sua preocupação com a formação moral da criança, que era o objetivo principal de sua pedagogia, Quintiliano considera que tão logo as crianças fossem entregues às amas, elas já deveriam cuidar da formação de seu caráter. Deveriam também introduzir os primeiros ensinamentos das letras, pois o autor considera que, se nessa idade as crianças são capazes de receber ensinamentos morais, também podem ser iniciadas no aprendizado da leitura e da escrita, ainda que aprendam pouco e de forma lenta, e essa vantagem não deveria ser desprezada.

(...) por que menosprezaríamos essa vantagem, ainda que pequena, do que a criança pode produzir continuamente até os sete anos? Pois, certamente, por menos que a primeira idade tiver contribuído, a criança, entretanto, aprenderá algumas coisas mais importantes naquele mesmo ano em que aprenderia as rudimentares. Esta vantagem ano a ano contribui com o conjunto dos estudos e a quantidade de tempo antecipada na infância é acumulada na adolescência. Recomenda-se o mesmo em relação aos anos seguintes, a fim de que não se comece a aprender tardiamente aquilo que em cada um cabe aprender<sup>47</sup> (*Instit. orat.* I.1.18-19).

Conforme afirma Matos (2005, p. 37), Quintiliano salientava que:

(...) essas primeiras faculdades naturais da tenra idade deveriam ser exploradas a serviço da aquisição dos primeiros conhecimentos. Assim, era necessário despertar a

---

<sup>46</sup> *Nam ut uascula oris angusti superfusam umoris copiam respuunt, sensim autem influentibus uel etiam instillatis complentur, sic animi puerorum quantum excipere possint uidendum est: nam maiora intellectu uelut parum apertos ad percipiendum animos non subibunt.*

<sup>47</sup> *Aut cur hoc quantulumcumque est usque ad septem annos lucrum fastidiamus? Nam certe, quamlibet paruum sit quod contulerit aetas prior, maiora tamen aliqua discet puer ipso illo anno quo minora didicisset. Hoc per singulos prorogatum in summam proficit, et, quantum in infantia praesumptum est temporis, adulescentiae acquiritur. Idem etiam de sequentibus annis praeceptum sit, ne, quod cuique discendum est, sero discere incipiat.*

inteligência antes dos três anos, ainda que a percepção só ocorresse a partir dos sete, a fim de que todo e qualquer conhecimento adquirido nesse período fosse aproveitado nos primeiros anos de sua escolaridade (*Instit. orat.*, 1.1.15-19).

Quintiliano, ao contrário dos outros autores que já se haviam dedicado ao tema, acreditava que a arte da oratória abrangia tudo o que é essencial para o ensino do orador. Além disso, era, para ele, impossível alcançar um resultado favorável em qualquer tarefa sem antes passar pelos devidos estágios elementares. Afirma o autor:

Eu mesmo, como não considero nenhum elemento alheio à arte oratória e sem o qual, é preciso reconhecer, um orador não pode ser formado, e que se possa chegar à parte principal de algum tema sem começar de seus fundamentos, não me recusarei a descer a essas miudezas, as quais, se negligenciadas, não permitem que se chegue às maiores. Se me é confiada a tarefa de formar um orador, começarei a ensiná-lo desde a infância, e não de outro modo<sup>48</sup> (*Instit. orat.*, I. Pr.5).

Com essa afirmação, Quintiliano estabelece uma relação entre os termos *institiis* (“fundamentos”), *minora* (“miudezas”) e *infantia* (“infância”) de um lado, e entre *parte principal (summam)*, *orator* (“orador”) e *maioribus* (“maiores”), de outro. Ou seja, a infância é importante não por ser uma fase com suas próprias características, mas sim por ser uma etapa de um processo, ou melhor, por ser o início até então negligenciado por parte dos autores que tratavam do tema. Apesar de ser o princípio, uma “coisa menor”, é o “alicerce” sobre o qual se sustenta a formação que permite chegar à “grande construção”, o objetivo da educação oratória: a formação do orador perfeito.

---

<sup>48</sup> *Ego, cum existimem nihil arti oratoriae alienum sine quo fieri non posse oratorem fatendum est, nec ad ullius rei summam nisi praecedentibus institiis perueniri, ad minora illa, sed quae, si negligas, non sit maioribus locus, demittere me non recusabo, nec aliter, quam si mihi tradatur educandus orator, studia eius formare ab infantia incipiam.*

No final do capítulo I (I.1.21), Quintiliano afirma que apresenta informações triviais, tendo declarado que trataria da formação do orador, “mas os estudos também têm sua infância”<sup>49</sup>, e acrescenta que tanto o processo de desenvolvimento dos corpos quanto o de aquisição da linguagem têm também estágios elementares a serem superados antes de se atingir o objetivo, atribuindo uma importância singular a esses conhecimentos elementares de que trata, pois são eles que possibilitam o acesso aos posteriores. E prossegue: “Além do mais, não é porque não basta aprender uma coisa que ela não é necessária”<sup>50</sup>. A partir dessas considerações do autor, a ideia de infância como “início” é reforçada, já que emprega o próprio termo para designar a fase inicial dos estudos. Podemos perceber também que, para ele, essa fase inicial, embora não seja suficiente para caracterizar um “ser completo”, como um adulto, isto não significa que não seja necessária, que possa ser negligenciada, pois é importante no processo de formação desse.

Dessa forma, a autor se propõe tratar tanto dos temas relativos ao ensino do *grammaticus*, a que frequentemente se destinava menor atenção e importância do que ao do *rhetor*, quanto dos cuidados que se deve ter antes mesmo de a criança receber esses ensinamentos, ou seja, quando sua formação ainda está sob responsabilidade da família, justamente os estágios elementares da formação normalmente negligenciados por aqueles que se propunham tratar do tema. Preocupa-se com o orador desde seu nascimento, pois, segundo o autor, “brilha a esperança de coisas grandiosas nas crianças”<sup>51</sup> (*Instit. orat.* I.1.2), e a infância, além de ser o início, é uma fase que se caracteriza pela possibilidade, pelo potencial que apresenta a ser explorado. A criança é importante pelo que virá a ser e, por isso, é necessário que se cuide da sua educação não pelo que é no momento, mas, sim, pelo que pode vir a ser.

---

<sup>49</sup> [...] *sed est sua etiam studii infantia* [...] (*Instit. orat.* I.1.21).

<sup>50</sup> [...] *nec, si quid discere satis non est, ideo nec necesse est* (*Instit. orat.* I.1.21).

<sup>51</sup> [...] *in pueris elucet spes plurimorum* [...].

O fato de a infância ser caracterizada como uma possibilidade, de a criança ter potencial para ser tudo, no fundo esconde um não ser no presente. Isso também é observado por Kohan em relação ao pensamento de Platão sobre a infância:

A princípio, essa visão da infância parece extraordinariamente positiva, poderosa: dela pode devir quase qualquer coisa; dela, quase tudo pode ser. Contudo, essa potencialidade, esse ser potencial, esconde, como contrapartida, uma negatividade em ato, uma visão não afirmativa da infância. Ela poderá ser qualquer coisa. O futuro esconde um não ser nada no presente. Não se trata de que as crianças já são, em estado de latência ou virtualidade, o que irá devir; na verdade, elas não têm forma alguma, são completamente sem forma, maleáveis e, enquanto tais, podemos fazer delas o que quisermos (KOHAN, 2003, p.18).

Ou seja, a infância em si não é importante, mas aquilo que lhe falta, e inclusive o termo *infans*<sup>52</sup>, empregado para se referir à criança nessa fase, ressalta aquela que seria uma das suas deficiências no momento, e, talvez, a maior de todas, pois era justamente o uso da linguagem articulada que diferenciava homens e animais<sup>53</sup>.

De acordo com Quintiliano, a criança tem potencial para desenvolver coisas grandiosas, mas se isso “com a idade, apaga-se, não é por falta da natureza, mas sim de zelo”<sup>54</sup> (*Instit. orat.* I.1.2). Ou seja, ela não é capaz de explorar seu potencial de maneira satisfatória sem a intervenção de um adulto que zele por sua formação. Com isso, podemos considerar que a infância para Quintiliano é marcada tanto pela possibilidade quanto pela incapacidade de crescimento autônomo, pois, ao mesmo tempo em que a criança pode se tornar

---

<sup>52</sup> Adjetivo utilizado para designar aquele que não fala, que é incapaz de falar. Como aos 7 anos termina o período em que se considera a criança incapaz de falar, passou-se a atribuir frequentemente a *infans* o sentido de *puer* (cf. *infans, infantis*. In: ERNOUT, A. & MEILLET, A., 1967, p. 316).

<sup>53</sup> Ver capítulo 3.

<sup>54</sup> *Argumentum, quod in pueris elucet spes plurimorum: quae cum emoritur aetate, manifestum est non naturam defecisse, sed curam.*

algo grandioso, pode não vir a sê-lo, a depender da dedicação e do zelo com que for educada, o que atribui à educação um papel fundamental, inclusive e especialmente, na construção do caráter.

A infância é algo maleável, a ser modelado e, portanto, perfectível; requer, pois, atenção e cuidados. Cabe, então, aos seus responsáveis, zelar pela sua formação, cuidar para que as influências recebidas sejam as melhores em todos os aspectos, desde a linguagem até os aspectos morais. Na infância, segundo Quintiliano, por estar ainda livre de influências, o indivíduo não teria tido contato com os vícios, por isso considera que a “infância é a melhor idade para se instruir, pois é quando a criança ainda não sabe dissimular e cede muito facilmente aos preceptores”, mas, uma vez que tenha sido corrompida, seria difícil modificá-la, pois “reprime-se mais rápido nesse estágio do que se corrige aquilo que já tenha tomado uma forma ruim”<sup>55</sup> (*Instit. orat.* I.3.12).

Para Quintiliano, as crianças não estão preparadas para suportar o “esforço”, ou seja, ainda não podem ingressar num ensino formal, mas já podem começar a receber ensinamentos morais e os rudimentos do saber a partir dos três anos. E devido a sua influência na vida adulta, a infância, para Quintiliano, não é digna de menor atenção, e, por isso, o ensino nessa fase deve se dar também sob a responsabilidade de sábios:

Acaso Filipe, rei dos macedônios, não teria desejado que os rudimentos do saber fossem transmitidos ao seu filho Alexandre por Aristóteles, o maior filósofo de sua época, ou este teria aceitado tal tarefa se não tivesse acreditado que os princípios dos estudos são mais bem tratados pelo mestre mais perfeito e que influenciam no resultado final?<sup>56</sup> (*Instit. orat.* I.1.23).

---

<sup>55</sup> [...] *tum uel maxime formanda, cum simulandi nescia est et praecipientibus facillime cedit; frangas enim citius quam corrigas quae in prauum induruerunt.*

<sup>56</sup> *An Philippus, Macedonum rex, Alexandro filio suo prima litterarum elementa tradi ab Aristotele, summo eius aetatis philosopho, uoluisset, aut ille suscepisset hoc officium, si non studiorum initia et a perfectissimo quoque optime tractari et pertinere ad summam credidisset?*

Para Quintiliano, a capacidade de aprender é natural do homem. Afirma o autor:

(...) é falsa a alegação de que a capacidade de aprender o que lhes é ensinado foi concedida a pouquíssimos homens e que, na verdade, a maioria perde trabalho e tempo pela sua lentidão de raciocínio. Ao contrário, encontram-se muitos capazes de raciocinar e prontos para aprender porque isso é natural do homem, como as aves nasceram para voar, os cavalos para correr e as feras para a vida selvagem. De igual modo, é próprio do homem o pensamento e a destreza, pelo que se crê que a alma humana tem uma origem celeste<sup>57</sup> (*Instit. orat.* I.1.1).

Sendo assim, todo pai pode ter esperança de que seu filho se torne um orador e cabe a ele cuidar da sua educação desde seu nascimento:

Admito: não se encontrará ninguém que nada alcance com o estudo, apesar de um progredir mais ou menos devagar que outro. Aquele que tiver reconhecido isso, tão logo se tenha tornado pai, dedicará uma especial atenção, da melhor forma possível, à esperança de que o filho se torne um orador<sup>58</sup> (*Instit. orat.* I.1.3).

Em relação à natureza, Quintiliano considera que sem os dotes por ela fornecidos, a educação não é capaz de garantir um desenvolvimento adequado do indivíduo:

Uma coisa, porém, deve ser dita antes de tudo: os preceitos e as artes nada valem se não forem favorecidos pela natureza. Por essa razão, estes livros não seriam escritos

---

<sup>57</sup> *Falsa enim est querela, paucissimis hominibus uim percipiendi quae tradantur esse concessam, plerosque uero laborem ac tempora tarditate ingenii perdere. Nam contra plures reperias et faciles in excogitando et ad discendum promptos. Quippe id est homini naturale, ac sicut aues ad uolatum, equi ad cursum, ad saeuitiam ferae gignuntur, ita nobis propria est mentis agitatio atque sollertia, unde origo animi caelestis creditur.*

<sup>58</sup> *Concedo; sed plus efficiet aut minus: nemo reperitur, qui sit studio nihil consecutus. Hoc qui peruiderit, protinus ut erit parens factus, acrem quam maxime datur curam spei futuri oratoris inpendant.*

para alguém a quem falte engenho mais do que se destinariam a um terreno estéril, tratando do cultivo do campo. Há diversos benefícios dados pela natureza a cada indivíduo: voz, um corpo habituado ao trabalho, saúde, dedicação, aparência, coisas que, se forem limitadas, podem ser reforçadas pelo estudo, mas algumas vezes de tal modo estão ausentes que até mesmo prejudicam os bens fornecidos pelo engenho e pelo estudo<sup>59</sup> (*Instit. orat.*, I.Pr.26-27).

Por outro lado, uma educação mal conduzida poderia corromper os bens fornecidos pela natureza<sup>60</sup>, pois Quintiliano afirma que

[...] sem um mestre experimentado, um trabalho assíduo, sem um intenso e contínuo exercício de escrita, leitura e declamação, tais ferramentas, por si mesmas, de nada servem<sup>61</sup> (*Instit. orat.*, I.Pr.27).

O autor acredita que nessa fase da vida as influências são muito marcantes e, por isso, aconselha os pais na escolha das pessoas que participarão da educação das crianças: amas, escravos, pedagogos e mestres. Todos que estivessem em contato com a criança deveriam ser pessoas de bem e falar bem, para que a criança desde cedo se acostumasse com uma boa linguagem e com um caráter exemplar<sup>62</sup>. Isso atinge uma importância ainda maior porque

---

<sup>59</sup> *Illud tamen in primis testandum est, nihil praecepta atque artes ualere nisi adiuuante natura. Quapropter ei, cui deerit ingenium, non magis haec scripta sint quam de agrorum cultu sterilibus terris. Sunt et alia ingenita cuique adiumenta, uox, latus patiens laboris, ualetudo, constantia, decor, quae si modica optigerunt, possunt ratione ampliari, sed nonnumquam ita desunt ut bona etiam ingenii studiique corrumpant [...].*

<sup>60</sup> Plutarco também considera que a falta de cuidados pode estragar uma boa natureza e a dedicação pode compensar uma natureza ruim (*Moralia*, I, 4).

<sup>61</sup> [...] *sicut haec ipsa sine doctore perito, studio pertinaci, scribendi, legendi, dicendi multa et continua exercitatione, per se nihil prosunt.*

<sup>62</sup> Plutarco, assim como Quintiliano, preocupa-se com a escolha das amas que deveriam cuidar da formação moral da criança. Entretanto, a ama teria, para esse autor, uma participação menor na educação da criança, pois Plutarco insiste também na importância do papel da mãe, que deveria cuidar da criança tanto quanto fosse possível (*Moralia*, I.5).

Por um lado, por nossa própria natureza, somos por demais ligados àquelas coisas que captamos com nossos espíritos rudes, tal qual o sabor que impregna uma vasilha quando nova, e não se pode apagar da lã, com a lavagem, as cores que alteraram sua brancura natural. Por outro, tais impressões permanecem tanto mais tenazmente quanto piores são, pois transformam-se facilmente coisas boas em piores. Ora, quando se poderá converter um vício em algo bom?<sup>63</sup> (*Instit. orat.* I.1.5).

Quintiliano atribui um grande valor às recordações da infância. Daí sua preocupação com a formação moral do orador desde criança e com a aquisição da linguagem, pois tanto um quanto outro são coisas adquiridas nesse período. Assim, o espírito do indivíduo na infância é associado a algo neutro, livre ainda de influências, sobre o qual se vai imprimir “a cor”, “o sabor” que provavelmente terá ao longo da vida.

[...] Leônidas, pedagogo de Alexandre, imbuiu seu discípulo de alguns vícios que o perseguiram desde sua formação infantil até o auge de seu império<sup>64</sup> (*Instit. orat.* I.1.9).

Quintiliano atribui uma utilidade à “primeira idade” por apresentar uma característica útil ao início dos estudos: a memória. Em um primeiro momento podemos pensar que, dessa forma, Quintiliano “menospreza” os pequenos, atribuindo-lhes uma habilidade “menor”, considerando que as crianças não são capazes de produzir, mas apenas de reproduzir. Entretanto, “para um orador a memória é a qualidade mais necessária”. Considera que os mestres devam cuidar para que essa característica, que “se afirma e alimenta principalmente pelo exercício”, desenvolva-se, já que “nestas idades sobre as quais falamos agora, que nada podem produzir por si mesmas, é quase a única faculdade que pode ser

---

<sup>63</sup> [...] *et natura tenacissimi sumus eorum quae rudibus animis percepimus: ut sapor quo noua inbuas uasa durat, nec lanarum colores, quibus simplex ille candor mutatus est, elui possunt. Et haec ipsa magis pertinaciter haerent quae deteriora sunt. Nam bona facile mutantur in peius: quando in bonum uerteris uitia?*

<sup>64</sup> [...] *Leonidas, pedagogo de Alexandre, imbuiu seu discípulo de alguns vícios que o perseguiram desde sua formação infantil até o auge de seu império.*

desenvolvida através do cuidado dos mestres”<sup>65</sup> (*Instit. orat.* I.1.36). A memória, por muito tempo, foi tida como a principal habilidade nas crianças, fazendo com que as estratégias de ensino fossem pensadas de forma a contemplá-la e explorá-la da melhor forma possível. Atualmente, surgiu uma preocupação de se estabelecerem conteúdos que colaborem com o próprio desenvolvimento cognitivo da criança e

a ênfase é colocada nas competências intelectuais, nos instrumentos cognitivos, no amadurecimento da personalidade. A memorização, o acúmulo de conhecimentos e a aceitação não discutida de normas e valores não favorecem o desenvolvimento e podem chegar inclusive a dificultá-lo ou a impedi-lo (COLL, 1995, p. 177).

Apesar de não ser uma fase da vida que tenha uma importância destacável por ela mesma, Quintiliano não hesita em reconhecer que, assim como as outras fases, a infância tem algumas particularidades que devem ser reconhecidas e respeitadas para que a formação seja bem sucedida:

Nem sou de tal modo desatento em relação às fases da vida a ponto de julgar que as crianças devam ser continuamente cobradas com severidade e que se deve exigir delas um trabalho efetivo<sup>66</sup> (*Instit. orat.* I.1.20).

Quintiliano considerava que a educação das crianças não devia ser realizada de forma a impor-lhes tarefas. Era preciso tomar cuidado com aqueles que ainda eram muito jovens para amar os estudos, a fim de que não viessem a odiá-los prematuramente (*Instit. orat.* I.1.20). O estudo deveria ser para eles, então, como um divertimento; tinham de ser questionados e elogiados quando

---

<sup>65</sup> *Nam et maxime necessaria est oratori, sicut suo loco dicam, memoria; et ea praecipue firmatur atque alitur exercitatione, et in his de quibus nunc loquimur aetatibus, quae nihildum ipsae generare ex se queunt, prope sola est, quae iuuari cura docentium possit.*

<sup>66</sup> *Nec sum adeo aetatium inprudens ut instandum protinus teneris acerbe putem exigendamque plane operam.*

fizessem um bom trabalho. Reconhece o gosto pela brincadeira como algo característico dessa fase, pois afirma:

Também não me desagradaria que as crianças brincassem, o que é até um sinal de vivacidade, e não poderia esperar que uma criança triste e sempre abatida tivesse um espírito dado ao estudo, uma vez desprovida de ímpeto tão natural nessa idade<sup>67</sup> (*Instit. orat.*, I.3.10).

Essa atração natural da criança pela brincadeira deveria ser explorada na sua educação, pois, segundo Quintiliano, há “também alguns brinquedos que não são inúteis para aguçar o engenho das crianças, como aqueles em que competem umas com as outras através de questões simples de todos os gêneros”<sup>68</sup> (*Instit. orat.* I.3.11), e até mesmo questões de ordem moral poderiam ser abordadas em meio às brincadeiras, pois “os costumes também se manifestam mais naturalmente nas brincadeiras, de modo que nenhuma idade parece tão incapaz que não possa, por isso, aprender o que é bom e o que é mau”<sup>69</sup> (*Instit. orat.* I.3.12).

Aproveitando essa inclinação natural da criança, Quintiliano julgava ser um instrumento de ensino o estímulo à competição entre os alunos, que serviria como motivação ao aprendizado<sup>70</sup>, e chega a afirmar: “Algumas vezes, estando a própria criança sem vontade de aprender, que se ensine uma outra a quem ela inveje, com quem ela dispute e de quem mais frequentemente pense vencer”<sup>71</sup>. Outra forma de motivar os alunos nessa idade, segundo Quintiliano, é através de recompensas, que lhes são agradáveis, e o próprio elogio do mestre poderia servir

---

<sup>67</sup> *Nec me offenderit lusus in pueris (est et hoc signum alacritatis), neque illum tristem semperque demissum sperare possim erectae circa studia mentis fore, cum in hoc quoque maxime naturali aetatibus illis impetu iaceat.*

<sup>68</sup> *Sunt etiam nonnulli acuendis puerorum ingeniis non inutiles lusus, cum positus inuicem cuiusque generis quaestiunculis aemulantur.*

<sup>69</sup> *Mores quoque se inter ludendum simplicius detegunt, modo nulla uideatur aetas tam infirma, quae non protinus quid rectum prauumque sit discat [...].*

<sup>70</sup> Nas atividades de declamação, Quintiliano também aconselha o estímulo à competição (I.2.23-24).

<sup>71</sup> [...] *aliquando ipso nolente doceatur alius cui inuideat; contendat interim et saepius uincere se putet [...].*

como uma recompensa, fazendo com que as crianças se esforcem cada vez mais para superar umas às outras (*Instit. orat.* I.2.22).

No capítulo III, Quintiliano acrescenta que os alunos necessitariam de intervalos destinados ao descanso<sup>72</sup>, pois o estudo era uma atividade que dependia da boa disposição do aluno para ser mais prazeroso e produtivo (cf. *Instit. orat.*, I.3.8-9). Quintiliano combate, neste ponto, uma situação que parece ser frequente durante o Império. Carcopino (1990), ao tratar do *ludus litterarius*, a “escola primária” romana, afirma que as classes funcionavam por longos períodos sem interrupção, desde o amanhecer até a tarde, em locais nada confortáveis, invadidos pelo barulho da rua, e com poucos móveis. Ocorriam todos os dias do ano, “com desesperadora monotonia, interrompendo as atividades apenas nas nundinas, nas quinquátrias e nas férias de verão” (Carcopino, 1990, p. 132). Além disso, segundo Carcopino, o método empregado pelos mestres, cuja ambição

limitava-se a ensinar mecanicamente os alunos a ler, escrever e contar; e, dispondo de vários anos para concretizá-la, não se preocupava em aperfeiçoar os pobres métodos nem em renovar a enfadonha rotina (Carcopino, 1990, p. 132).

Quintiliano aconselha, todavia, que haja uma medida para as brincadeiras e para os descansos, pois estes, se negados, criam ódio aos estudos, e, se oferecidos em demasia, o hábito da ociosidade (cf. *Instit. orat.*, I.3.11). Para Quintiliano, o estudo deve ser, então, uma atividade prazerosa. As crianças não devem ser forçadas aos estudos; pelo contrário, esses devem ser atrativos para elas. O autor condena também os castigos corporais, recomendados inclusive por Crisipo, mestre da escola estoica a quem segue com frequência, fortemente empregados tanto na educação grega quanto na romana

---

<sup>72</sup> Plutarco chega a afirmar que a quantidade de exercícios físicos não deveria deixar a criança cansada para os estudos, pois, de acordo com Platão, o cansaço é prejudicial aos estudos e, assim como Quintiliano, aconselha que se devam dar períodos de descanso às crianças, pois até seres inanimados, como os arcos e as liras, precisam alternar atividade e relaxamento (*Moralia*, I. 13).

como forma de o mestre firmar sua autoridade (cf. ROSA, 2005). Apesar de os castigos físicos serem um instrumento de ensino legítimo na Antiguidade, Quintiliano condena a forma como são empregados, pois, “geralmente, a negligência dos pedagogos é que parece ser corrigida, de tal modo que as crianças não são impelidas a executar as tarefas corretamente, mas são punidas por aqueles não o terem feito”<sup>73</sup> (cf. *Instit. orat.*, I.3. 15), ou seja, se os mestres efetivamente conduzissem as crianças a cumprir suas “obrigações”, não haveria necessidade de castigá-las. Além disso, segundo o autor, muitos mestres abusariam desse direito de bater conferido por sua posição de autoridade, e aconselha que “contra uma idade com pouca capacidade e sujeita à injúria, a ninguém se deve dar liberdade em excesso”<sup>74</sup> (*Instit. orat.* I.3.17).

O autor afirma, ainda, que esse respeito do professor para com o aluno deve ser recíproco. O aluno deve ter o professor como um mestre “espiritual” (*Instit. orat.*, 2.9.1), pois assim o ouvirá com prazer, confiará em suas palavras e ainda o tomará como exemplo de vida, tendo, pois, satisfação com aprender. Tal satisfação seria um incentivo ao aprendizado, constituindo uma motivação intrínseca à sua realização. Sobre essa relação professor-aluno, defendida pelo autor da *Institutio*, chegou-se mesmo a afirmar do próprio Quintiliano:

quem deu ao mundo moderno o ideal do mestre-escola humanitário e indulgente, vivamente interessado pelo bem-estar e progresso dos seus alunos, em lugar do pedante irritável que aterrorizava suas vítimas com castigos. O mundo moderno foi incapaz de acrescentar muita coisa à idéia do bom mestre-escola de Quintiliano (BALSDON, 1968, p. 211).

Mas Quintiliano é categórico ao condenar uma educação complacente:

---

<sup>73</sup> *Nunc fere neglegentia paedagogorum sic emendari uidetur ut pueri non facere quae recta sunt cogantur, sed cur non fecerint puniantur.*

<sup>74</sup> [...] *in aetatem infirmam et iniuriae obnoxiam nemini debet nimium licere.*

Constantemente, debilitamos a infância com mimos. Essa educação efeminada, que chamamos complacente, diminui as forças do espírito e do corpo<sup>75</sup> (*Instit. orat.* I.2.6).

Essas considerações de Quintiliano se relacionam diretamente à discussão central da comédia *Os Adelfos*, em que Terêncio trata da educação da juventude. Nessa obra, os personagens Micião e Dêmea são dois irmãos que encarnam o conflito que dividiu os romanos na época do autor: de um lado, a educação severa, rígida, camponesa, ligada às tradições romanas, e outra mais indulgente, amável, voltada para a vida na cidade. Através dos filhos desses personagens, resultado de cada um dos tipos de educação, Terêncio acaba por sugerir que o ideal seria um meio termo, uma educação que aproveitasse o lado bom de cada uma e evitasse seus excessos. Da mesma forma, ao condenar os castigos físicos, é antes esse meio termo, não uma educação indulgente, o que propõe Quintiliano.

A criança era vista como um adulto incompleto e vivia em meio aos adultos. Como Quintiliano atribui à família e à influência que a criança recebe em casa um papel muito importante em sua educação, reprova essa prática e afirma que, talvez, muitas vezes os pequenos eram corrompidos antes mesmo de irem à escola, pois conviviam em casa em meio aos vícios:

Os infelizes aprendem essas coisas antes mesmo de saberem que são vícios. Dessa forma, soltos e efeminados, não tomam conhecimento desses males através das escolas, mas, sim, carregam-nos para dentro delas<sup>76</sup> (*Instit. orat.* I.2.8).

Segundo Quintiliano, as crianças passavam, inclusive, a se comportar como os adultos em algumas situações, como por exemplo, no modo de falar:

---

<sup>75</sup> *Infantiam statim deliciis soluimus. Mollis illa educatio, quam indulgentiam uocamus, neruos omnis mentis et corporis frangit.*

<sup>76</sup> *Discunt haec miseri, antequam sciant uitia esse: inde soluti ac fluentes non accipiunt ex scholis mala ista, sed in scholas adferunt.*

Alegramo-nos se tiverem dito algo demasiadamente livre. Palavras que não devem ser aceitas nem mesmo vindas de algum escravo de Alexandria, recebemos prazerosamente com risos e beijos. Nem é de admirar: nós os ensinamos, ouviram-nos usar tais termos. Observam nossas concubinas, nossos amantes. Todo banquete repercute cantos obscenos; coisas que deveriam causar-nos vergonha de dizer são apresentadas. Cria-se, a partir delas, o hábito, depois uma natureza.<sup>77</sup> (*Instit. orat.* I.2.7-8).

O fato de considerar a infância como o alicerce e como uma fase na qual a criança necessita ser conduzida para se desenvolver faz com que se atribua um papel muito importante à educação, que seria o instrumento a ser utilizado para “moldar” o caráter do futuro cidadão. Como assinala Matos (2005, p. 33):

Contudo, se é verdade que nos séculos I a.C. e I d.C., a filosofia, ao exaltar a maturidade, acabou por desvalorizar a infância – fase de maior fragilidade do indivíduo –, ao classificá-la, na escala das idades, como o estágio que precedia a *iuuenta*, etapa central do desenvolvimento do homem e que lhe garantia plena participação na vida da cidade, instituiu-a como o período em que são dados os primeiros passos para a formação de um indivíduo que deve ser preparado física, intelectual e moralmente para servir ao Estado. Assim, é de fato comum a infância (*pueritia*) ser citada como o período em que aflorava a percepção e, por isso, como o mais favorável à aplicação dos ensinamentos. Nessa conjuntura, as orientações pedagógicas, os modelos de conduta e os cuidados com a saúde reservados à infância tornam-se elementos fundamentais na criação do futuro cidadão romano. Como a puericultura lançava mão de procedimentos a fim de modelar o corpo do recém-nascido, conforme os ditames da estética clássica, cabia à educação moldá-lo, visto que, a despeito de diferenças, tanto na visão

---

<sup>77</sup> [...] *Gaudemus si quid licentius dixerint; uerba ne Alexandrinis quidem permittenda deliciis risu et osculo excipimus. Nec mirum: nos docuimus, ex nobis audierunt; nostras amicas, nostros concubinos uident; omne conuiuium obscenis canticis strepit, pudenda dictu spectantur. Fit ex his consuetudo, inde natura.*

aristotélica como na platônica, ele era considerado um ser privado de razão e perfectível. Essa “perfeição”, no entanto, subordinava-se ao preenchimento de uma sucessão de requisitos estabelecidos pela filosofia, o qual só pode ser levado a cabo graças à execução de algumas estratégias pedagógicas – e comportamentais – direcionadas para esse fim.

Dentro dessa perspectiva, o objetivo do ensino preconizado por Quintiliano é a formação do orador perfeito que, acima de tudo, é moralmente bom, o *uir bonus, dicendi peritus* (*Instit. orat.* XII.1.1). Nesse sentido, a importância da educação no processo de formação do indivíduo se torna ainda maior, pois é ela quem vai permitir que se conduza a criança a esse fim de forma “segura”. Na criança, via-se a imagem daquele que deveria tornar-se o cidadão romano, e o cidadão do sexo masculino era tido como o modelo de perfeição a ser alcançada. A educação, quando praticada de forma correta, deveria conduzir a criança nesse percurso existente entre a infância e a idade adulta:

Colocada em prática pelos pais, amas, pedagogos, *litteratores, grammatici e rhetores*, tinha como função primordial conduzir o menino para aquilo que ele era. Ou seja, a formação iniciada desde os primeiros anos de vida e desenvolvida até a fase anterior ao exercício efetivo da carreira profissional nas assembleias, no fórum ou nas campanhas militares, baseava-se na ideia de que havia uma essência modelar de cujo caminho a criança não devia ser desviada. E a educação deveria assegurar à criança que o percurso em direção a este destino fosse concluído” (MATOS, 2005, p. 9).

A educação, além de assegurar o desenvolvimento moral, deveria cuidar também da linguagem a ser adquirida pelo menino que se tornaria um orador, que deveria ser um *uir bonus dicendi peritus*. Conforme veremos no capítulo a seguir, para Quintiliano, essa preocupação não deveria existir somente quando a criança ingressasse no aprendizado formal da língua, mas, sim, desde

os primeiros instantes de vida, a partir do momento em que a criança entrasse em contato com outros falantes.

## A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM NA *INSTITUTIO ORATORIA*

A Aquisição da Linguagem é atualmente uma área legítima de investigação científica dentro dos estudos da linguagem. A fala da criança se tornou objeto de estudo justamente por se ter observado que não coincide com a do adulto,

e muitos até argumentariam que ela é fragmentária e incompleta. Ora, como quer que se apresente esta fala, não se pode ignorar que é a sua especificidade aquilo que a constitui como objeto próprio de investigação. Estudar como emerge a linguagem no *infans* torna-se inegavelmente uma questão de extrema importância para o conhecimento do ser humano. Uma prova disso é que tanto a filosofia, quanto a psicologia e a própria linguística formularam hipóteses sobre a aquisição de linguagem (CASTRO; FIGUEIRA, 2006, p. 75).

Apesar de todos os avanços e as descobertas acerca da linguagem e seu funcionamento, existem ainda muitos problemas e mistérios<sup>78</sup> que os envolvem. Na tentativa de desvendar alguns desses mistérios, muitos autores acabam tocando em questões relativas à aquisição, pois esse processo, por se tratar do início e das mudanças da linguagem no ser humano, ao mesmo tempo intriga e pode fornecer respostas. Dessa forma, referências ao processo de aquisição encontram-se nos principais autores que se propõem a tratar de questões da linguagem e do pensamento.

---

<sup>78</sup> A esse respeito, Chomsky afirma: “Gostaria de distinguir, de um modo geral, dois tipos de discussões no estudo da linguagem e do pensamento: aquelas que parecem estar dentro do âmbito das abordagens e dos conceitos que compreendemos relativamente bem – chamá-las-ei ‘problemas’; e as outras que hoje permanecem tão obscuras para nós quanto o eram na primeira formulação – chamá-las-ei ‘mistérios’” (CHOMSKY, 1980, p. 111).

Em sua *Institutio oratoria*, Quintiliano pretende explicitar tudo aquilo que julga ser indispensável para a formação do orador, desde o berço até o término de suas atividades, “tratando principalmente de duas disciplinas ligadas à palavra na Antiguidade: a gramática e a retórica” (PEREIRA, 2003, p. 32). Entretanto, a *Institutio* não pretende compor um manual de ensino<sup>79</sup>, nem mesmo um tratado gramatical. A importância da obra se dá justamente pelo fato de documentar a tradição dos estudos gramaticais em seus inícios, tornando possível assim o contato com o que se produziu primeiro no Ocidente sobre doutrinas gramaticais em língua latina, raiz de toda reflexão sobre língua e linguagem que se deu posteriormente (cf. PEREIRA, 2000/2001, p. 371). E é a partir da análise de algumas passagens dos capítulos que traduzimos dessa obra, com base nos comentários de Quintiliano ao tratar da formação inicial do orador<sup>80</sup>, que pretendemos refletir sobre qual seria a concepção do autor do processo de aquisição da linguagem<sup>81</sup>.

Para isso, faremos breves considerações sobre algumas das principais hipóteses<sup>82</sup> existentes sobre a aquisição, à medida que isso se fizer necessário e que de alguma forma contribuir para a compreensão dos comentários de

---

<sup>79</sup> “Nos capítulos 4-9 do livro I da *Institutio*, Quintiliano se dirige aos *grammatici*, ‘aconselhando’, como diz, ‘aqueles que vão ensinar’ (*Instit. orat.* 1.4.17)” (PEREIRA, 2000/2001, p. 370).

<sup>80</sup> E, conseqüentemente, sobre alfabetização, ensino de língua, infância e pedagogia, temas abordados nos capítulos anteriores deste trabalho.

<sup>81</sup> É válido ressaltar que o fato de se propor, no presente capítulo, uma análise da questão da aquisição da linguagem em Quintiliano não significa que pretendemos de alguma forma estabelecer qual seria a hipótese do autor sobre o assunto, visto que não se pode encontrar, nos autores antigos, essa discussão como a temos hoje, com as contribuições tanto da linguística quanto da psicologia, responsáveis por informações mais conclusivas a respeito do funcionamento da/do mente/cérebro humana/o e da própria linguagem, que nos permitem conclusões mais pertinentes, de nosso ponto de vista, sobre essas questões.

<sup>82</sup> Como por exemplo, o inatismo, hipótese segundo a qual o conhecimento da linguagem é em parte inato e a aquisição da linguagem é um processo lógico e dedutivo (Chomsky); o empirismo, que considera que a linguagem é resultado de um processo de aprendizagem indutivo, e como exemplo podemos citar o ponto de vista behaviorista de Skinner; o interacionismo de Piaget, para quem a língua é um entre todos os objetos de conhecimento, que a criança adquire graças às estruturas cognitivas que desenvolve; o interacionismo adotado por Lemos, que toma o diálogo como unidade de análise para que se possa efetivamente dar conta das relações entre as falas do adulto e da criança: “uma decisão teórico-metodológica assentada no fenômeno da dependência estrutural da fala da criança em relação à fala do adulto e isto não só é válido para os aspectos segmentais como também para os prosódicos” (CASTRO; FIGUEIRA, 2006, p. 85).

Quintiliano. Dentre as mais significativas, dada sua abrangência e seus desdobramentos, destacaremos as que se situam no âmbito do biológico e aquelas que incluem o problema da aquisição da linguagem na ordem da cultura. Em determinados pontos, tentaremos estabelecer uma relação entre Quintiliano e aquilo que é postulado por essas hipóteses, mas é válido ressaltar que isso não é feito para “avaliar qualitativamente” a visão do autor, atribuindo-lhe créditos ou desaprovando-o quando delas se aproximar ou se afastar, mas simplesmente para observar em que pontos ele se aproxima das reflexões existentes, em que medida já se questionava e se posicionava sobre assuntos ainda hoje debatidos, dado que o processo de aquisição, bem como outras questões relativas à linguagem e ao seu funcionamento, como já ressaltamos anteriormente, estão longe de serem totalmente compreendidas.

Quintiliano não descreve o processo de aquisição da linguagem, tampouco chega a tocar em questões referentes à criança nesse processo. Não encontramos em sua obra uma descrição detalhada, nem mesmo registros<sup>83</sup> da fala da criança nessa etapa, pois não se pretendia, em momento algum, estudar especificamente essa questão. Se aborda questões relativas à criança e à sua linguagem, seu objetivo era apenas dar alguns conselhos referentes à linguagem e à moral àqueles que cuidariam da educação da criança, para que a formação daquele que viria a ser um orador fosse a melhor possível e, é claro, para que a linguagem também se desenvolvesse da melhor maneira possível no futuro orador, assim como aconselhou em todas as outras questões que julgava importantes.

No primeiro capítulo, o autor afirma que ensinar a falar bem não podia ser uma preocupação apenas dos mestres: cabia também aos pais, aos escravos

---

<sup>83</sup> Estudos mais sistemáticos sobre a aquisição da linguagem e sobre a especificidade da fala da criança começam somente a partir do século XIX, através do trabalho dos diaristas, que, movidos pela curiosidade ou pela preocupação de pais com o desenvolvimento dos filhos, registravam as falas destes em diários. Realizavam, dessa forma, um trabalho descritivo que não objetivava o debate teórico, mas que deixou uma fonte de dados para a pesquisa dos fatos relacionados à emergência da linguagem na criança e iniciou uma metodologia de trabalho hoje chamada longitudinal, que visa ao acompanhamento da fala da criança ao longo do tempo.

que tomavam conta da criança e, inclusive, à ama de leite preocupar-se com o processo de aquisição da linguagem:

Antes de tudo, que as amas não tenham uma linguagem incorreta, as quais Crisipo desejou que fossem, na medida do possível, filósofas, e decerto, quanto a situação permitisse, que delas fossem escolhidas as melhores. (*Instit. orat.* I.1.4)<sup>84</sup>

Segundo Quintiliano, a escolha das amas é algo importante, pois a “elas a criança ouvirá em primeiro lugar, são delas as palavras que tentará reproduzir por meio da imitação” (*Instit. orat.* I.1.4)<sup>85</sup>. Ou seja, é ouvindo os outros e tentando reproduzir o que ouve que a criança aprende a língua. Assim, a relação inicial da criança com a linguagem seria totalmente intermediada pela fala do outro, através da qual começaria a aprender a língua. Neste sentido, ao observarmos a crítica que Chomsky tece ao pensamento de Quine, é possível perceber que a forma como Quintiliano entendia o princípio da aquisição mantém-se “viva” no debate, séculos depois:

Parece-me que o fato de Quine não considerar os problemas numerosos e fundamentais que suas propostas acarretam decorre de ele continuar acreditando que ‘a criança aprende o essencial de sua língua ouvindo os adultos e imitando-os’ (Quine 1974). Se uma criança aprende o essencial de sua língua pela experiência auditiva e pela imitação, e - como insiste Quine em outras passagens - o aprendizado de uma língua consiste em aprender sentenças, então a criança deve aprender a maior parte de suas sentenças pela experiência auditiva e pela imitação. Ora, isto é de uma falsidade tão evidente que só cabe perguntar o que Quine quer dizer, sobretudo porque em outras páginas ele observa corretamente que uma língua é um sistema infinito caracterizado por uma gramática gerativa, e, além disso, que

---

<sup>84</sup> *Ante omnia, ne sit uitiosus sermo nutricibus: quas, si fieri posset, sapientes Chrysippus optauit, certe, quantum res pateretur, optimas eligi uoluit.*

<sup>85</sup> *Has primum audiet puer, harum uerba effingere imitando conabitur.*

o condicionamento, a indução e a ostensão não bastam para o aprendizado de uma língua (CHOMSKY, 1980, p. 153).

Apesar de hoje já se aceitar que o processo de aquisição não se dá exatamente através de pura imitação, ainda se considera que “é pela fala do outro que a criança vem a falar” (CASTRO; FIGUEIRA, 2006, p. 84). A relação inicial entre a fala do adulto e do *infans*, a que Quintiliano se refere ao afirmar que a criança tentará imitar a linguagem das amas e que sugere uma dependência inicial da fala daquela em relação à do outro, é hoje abordada pelo interacionismo:

Recordemos que o termo interacionismo foi cunhado por Jean Piaget, como uma proposta alternativa, um programa de pesquisa entre o inatismo e o empirismo na ampla discussão sobre o conhecimento humano, nele incluindo a linguagem. Se para o empirismo a linguagem é resultado de um processo de aprendizagem indutivo, e se para o inatismo, (...), o conhecimento da linguagem é em parte inato e a aquisição é um processo lógico e dedutivo, para Piaget a língua é um entre todos os objetos de conhecimento, a que a criança acede graças às estruturas cognitivas, estas últimas construídas ao longo do desenvolvimento. A interação a que se refere Piaget no seu modelo de desenvolvimento é a interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento.” (CASTRO; FIGUEIRA, 2006, p. 82).

Em sentido contrário ao tomado pelas ciências cognitivas,

“o modelo piagetiano foi ultrapassado pelas questões que se impuseram a partir da consideração da relação entre a fala da criança e a fala do adulto. Este ponto de virada já está presente nos trabalhos de Cláudia Lemos<sup>86</sup> (1981, 1982), quando a autora propõe que o diálogo seja tomado como unidade de análise para que se possa efetivamente dar conta das relações entre aquelas duas falas” (CASTRO; FIGUEIRA, 2006, p. 83).

---

<sup>86</sup> Que demonstra adesão tanto às idéias de Saussure quanto às de Jakobson a esse respeito.

Com isso, iniciam-se, portanto, mudanças radicais no interacionismo piagetiano com a noção de processos dialógicos “dos quais se destaca o processo de especularidade, que nomeia o fenômeno da incorporação pela criança de fragmentos da fala do adulto” (CASTRO; FIGUEIRA, 2006, p. 83).

Dessa forma, o interacionismo, como assinalam Castro e Figueira (2006, p. 82), talvez “possa hoje ser entendido como um marco de uma proposta que se apresenta como alternativa ao naturalismo vigente na teoria gerativa; como uma interrogação sobre o papel da relação entre a fala do adulto e a aquisição de linguagem pela criança, visando responder à pergunta: qual o efeito da fala do primeiro no corpo prematuro do *infans*?”

É interessante notar que o termo ao qual recorre Quintiliano, na maioria das vezes, ao se referir à criança – ao futuro orador durante a infância – é *puer*<sup>87</sup>. Entretanto, ao discorrer sobre a linguagem das amas e sua influência no processo de aquisição da linguagem, Quintiliano afirma: “Portanto, que não se acostume, ao menos enquanto criança, com uma linguagem que deverá ser posteriormente desaprendida” (*Instit. orat.* I.1.5)<sup>88</sup>, empregando o termo *infans*<sup>89</sup>. O autor parece assim tentar ressaltar o estado em que a criança se encontra na fase da qual trata, a sua incapacidade de falar, destacando a influência da linguagem do outro (no caso, da ama), que seria a “cor” que primeiro tingiria a “lã branca” e que não desapareceria (ao menos não tão fácil nem totalmente) com a “lavagem”, o que nos remete à discussão atual sobre o papel do outro na aquisição da língua.

Durante o processo de aquisição de língua materna, são esperadas mudanças:

explicá-las têm (*sic*) sido o grande desafio para o investigador de qualquer posto de observação teórico. Aqueles que já folhearam manuais de linguística e se detiveram em capítulo sobre a aquisição da linguagem, já

---

<sup>87</sup> Substantivo empregado para nomear a criança de ambos os sexos durante o período da vida que sucede à infância e precede a adolescência (cf. *puer, pueri*. In: ERNOUT, A. & MEILLET, A. 1967, p. 543).

<sup>88</sup> *Non assuescat ergo, ne dum infans quidem est, sermoni qui dediscendus sit* (grifo nosso).

<sup>89</sup> Sobre o sentido de *infans*, ver nota 51.

puderam observar que muitas vezes a questão sobre a mudança aparece sob a forma de indagações sobre a ordem de aquisição. Do gorgheio (*sic*) ao balbucio, da holófrase para o chamado estágio de dois vocábulos e daí para os enunciados plurivocabulares; esta ordenação nada mais sendo do que uma tentativa do investigador de descrever e explicar como se dá a mudança observada (CASTRO; FIGUEIRA, 2006, p. 86).

Quintiliano não nos fornece informações suficientes para analisarmos como considera que se daria o processo de aquisição, como seria a passagem da criança para a posição de falante “independente”, com domínio da estrutura da língua, mas faz referência a esse processo, sugerindo mudanças na fala da criança: “aquele que virá a ser extremamente eloquente produziu outrora um vagido, tentou falar inicialmente com uma voz pouco firme e hesitou a respeito das formas das letras”<sup>90</sup> (*Instit. orat.* I.1.21). Considerando-se os estudos recentes na área de Aquisição de Linguagem, observamos que a mudança, como afirmam as autoras aqui citadas,

passa a ser identificada a partir de diferentes ‘posições’ da criança em uma estrutura, em que comparecem a língua como funcionamento linguístico discursivo, o outro (mãe, ou outro adulto) como instância discursiva e a própria criança. A dominância de cada um destes três pólos faz aparecer diferentes posições do sujeito: na primeira posição há dominância da fala do outro, sendo frequentes as incorporações de fragmentos vindos desta fala; na segunda posição, há dominância da língua no seu funcionamento, emergindo toda classe de erros; na terceira posição, dominância da relação do sujeito com a sua própria fala, manifestada nas retomadas e auto-correções. A criança que se mostrara impermeável à correção, na terceira posição se mostra sensível à escuta de sua própria fala, à escuta da fala do outro e às diferenças que as caracterizam (CASTRO; FIGUEIRA, 2006, p. 89).

---

<sup>90</sup> (...) *ita futurus eloquentissimus edidit aliquando uagitum et loqui primum incerta uoce temptauit et haesit circa formas litterarum (...).*

O orador formado, o “produto final” do programa de formação preconizado por Quintiliano, “extremamente eloquente”, com o domínio ideal da língua, como já mencionamos anteriormente, no início do processo produziu um “vagido, tentou falar inicialmente com uma voz pouco firme e hesitou a respeito das formas das letras”. Temos aqui uma referência à fala inicial da criança (*uagitum*), o que nos leva a pensar que, segundo Quintiliano, a criança, na tentativa de reproduzir a fala do outro, produz primeiro sons característicos (vagos), e que a assimilação da linguagem se dá de forma gradual, passando por um processo que envolve um período de aprendizagem e estágios de desenvolvimento, pois se compara o processo de aquisição ao do desenvolvimento físico dos corpos<sup>91</sup> (*Instit. orat.* I.1.21). Nesse ponto, o autor se distancia da noção de estrutura, que considera a mudança não como estágios sucessivos que devem culminar num estado final de desenvolvimento, mas como uma variação da posição da criança de *infans* (aquele que não fala) a de ser falante.

Como compara a aquisição a outros processos naturais de desenvolvimento, Quintiliano parece considerar a linguagem uma habilidade para a qual o ser humano tem uma disposição natural, porém a aquisição se daria de fato a partir do contato da criança com outros falantes. Admite, pois, a influência do meio no processo de aquisição, pois considera melhor que se comece a ensinar primeiro o grego, já que a língua latina, que é utilizada pela maioria, a criança aprenderá de qualquer forma, vista que a ela estará mais exposta<sup>92</sup>. A língua seria, então, adquirida a partir da exposição aos dados linguísticos, o que nos remete a Saussure, para quem a língua é um “tesouro” depositado pela prática da fala em todos os falantes de uma comunidade e “não constitui, pois, uma função do falante: é o produto que o indivíduo registra passivamente; não supõe jamais premeditação, e a reflexão nela intervém somente para a atividade

---

<sup>91</sup> Sobre o uso de metáforas desse tipo por Quintiliano, ver nota 18.

<sup>92</sup> Questão abordada no capítulo I.

de classificação”<sup>93</sup> (SAUSSURE, 2004, p. 22). Dessa forma, só é possível encontrar a língua “completa” no conjunto da sociedade:

Se pudéssemos abarcar a totalidade das imagens verbais armazenadas em todos os indivíduos, atingiríamos o liame social que constitui a língua. Trata-se de um tesouro depositado pela prática da fala em todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade, um sistema gramatical que existe virtualmente em cada cérebro ou, mais exatamente, nos cérebros dum conjunto de indivíduos, pois a língua não está completa em nenhum, e só na massa ela existe de modo completo (SAUSSURE, 2004, p.21).

Para Quintiliano, a língua é algo que precede a criança, em cujo funcionamento ela será “imersa” mesmo antes de falar. Considerando isso, aconselha que a criança “não se acostume, nem mesmo enquanto não é capaz de falar, com uma linguagem que deverá ser posteriormente desaprendida”<sup>94</sup> (*Instit. orat.* I.1.5). Lemos também considera que a “captura” da criança pela língua ocorre muito antes de ela falar, “pelo lugar que a mãe lhe confere e a partir do qual a interpreta, significa, atribuindo-lhe intenções, sentido e referência” (DE LEMOS, 2001, p. 31).

Quintiliano considera que a criança repete aquilo que ouve dos adultos e aconselha que, caso não seja possível que se mantenha a criança em meio a pessoas de caráter e linguagem exemplares, tal como sugere em relação às amas, aos jovens escravos e aos pedagogos, que, ao menos, haja sempre junto da criança alguém que seja capaz de identificar esses “erros”, não permitindo que

---

<sup>93</sup> Saussure, ao definir o objeto de estudo da Linguística, estabelece a oposição entre *língua* e *fala*, sendo a última um “ato individual de vontade e inteligência” (SAUSSURE, 2004, p. 22). É válido ressaltar “o fato de Saussure definir a posição do falante frente à língua como ‘passiva’ e desta como fruto da ‘prática da fala’, o que o distancia tanto de Chomsky que supõe um conhecimento inato na forma de uma gramática universal (e tudo o que dela decorre a partir do contato com o *input*), quanto do ponto de vista do interacionismo construtivista piagetiano, com sua hipótese da construção ativa da linguagem pela criança e da língua como objeto de conhecimento. Acrescenta-se ainda que a dicotomia saussureana língua x fala não se assimila àquela de conhecimento x uso proposta por Chomsky. Poder-se-ia dizer que a fala, embora excluída da língua, não se constitui para Saussure como o uso no modelo de Chomsky”(CASTRO; FIGUEIRA, 2006, p. 87).

<sup>94</sup> *Non adsuescat ergo, ne dum infans quidem est, sermoni qui dediscendus sit.*

a criança os assimile, ou seja, apresente-os em sua fala, e que venham a se fixar devido ao uso recorrente (*Instit. orat.* I.1.11)<sup>95</sup>. Dessa forma, Quintiliano parece atribuir os “erros” que emergem da fala da criança aos erros a que é exposta através da fala dos adultos. Esse erro de que trata Quintiliano está relacionado à questão da modalidade/uso linguístico. Para Quintiliano, a criança que viria a ser um orador deveria desde cedo ter contato com uma determinada modalidade da língua, aquela que figurava nos discursos dos oradores e na literatura<sup>96</sup>. No entanto,

É sabido, tanto entre os estudiosos quanto entre os leigos, que no processo de aquisição da língua materna a fala da criança exhibe um momento de erros, muitas vezes depois de já se terem registrado formas aparentemente corretas, relativamente ao domínio em observação (CASTRO; FIGUEIRA, 2006, p. 89).

Nessa perspectiva, o erro da criança revela para o investigador a aplicação de uma regra<sup>97</sup>, como, por exemplo, um caso que é bem evidente, a conjugação dos verbos irregulares como se fossem regulares. A partir da análise de dados, o erro não é visto, pois, como enunciação de formas erradas, mas sim

---

<sup>95</sup> “No entanto, se não for possível ter amas, jovens escravos e pedagogos tal como eu gostaria, que haja ao menos uma pessoa sempre junto à criança que não seja inábil no que diz respeito ao uso da língua e que, caso algo seja dito incorretamente na presença do aluno, corrija-o imediatamente e não deixe que o erro se fixe. Entretanto, compreenda-se que aquilo que eu disse antes é o adequado e isto, um remédio”. *Si tamen non continget quales maxime uelim nutrices, pueros, paedagogos habere, at unus certe sit adsiduus loquendi non imperitus, qui, si qua erunt ab iis praesente alumno dicta uitiose, corrigat protinus, nec insidere illi sinat, dum tamen intellegatur id, quod prius dixi, bonum esse, hoc remedium.*

<sup>96</sup> Questão abordada no capítulo I.

<sup>97</sup> Em exemplo citado pelas autoras, em que a criança emprega as formas “desabriu” e “desmurcha” no lugar de “fechou” e “enche”, respectivamente, em relação a esse tipo de ocorrência para exprimir uma ação e seu reverso, afirma-se: “Em vez de serem vistos como enunciação de formas erradas (em lugar das quais deveriam aparecer *fechar* e *encher*), tais dados são vistos como indícios da constituição de um mecanismo gramatical: aquele afeito à classe semântica de verbos que expressam reversão de processo. Fica evidente que já há o destacamento da forma *des-* e da carga semântica a ela associada, mas os limites de sua aplicação não estão fixados, dando a ver uma diferença entre a fala da criança e a do adulto, diferença que os leigos captam como sendo ‘erro’, quando não retrocesso... Mas o linguista ou o aquisicionista a ela se apega, conferindo a este tipo de dado um apreço e atenção especiais, já que revelador de um momento único da relação da criança com a língua” (CASTRO; FIGUEIRA, *ibid.*).

“como indícios da constituição de um mecanismo gramatical” (CASTRO; FIGUEIRA, 2006, p. 91):

No caso da aquisição do português como língua materna, pesquisadores da linha interacionista (ou como quer que sejam chamados), detiveram-se no tratamento deste e de outros domínios, estendendo-se a observação para áreas que vão além da morfologia flexional. Pode-se dizer que o tratamento do fenômeno do erro (ou ‘ocorrência divergente’, como propôs chamá-lo Figueira (1995), para escapar à carga negativa do termo...), se inscreve dentro da constatação de um traço bastante valorizado pelos investigadores desta linha, a saber, o aspecto singular e heterogêneo da fala da criança (CASTRO; FIGUEIRA, *ibid.*).

São, pois, formas diferentes de encarar o erro: para Quintiliano, caracteriza algo que diverge do ideal, a fala do adulto, e que deve ser eliminado, pois pode ser assimilado pela criança e atrapalhá-la a atingir o seu ideal. Por outro lado, atualmente, há uma valorização da fala singular da criança, e nessa perspectiva os erros são tidos como caracterizadores dessa fala, que é diferente da do adulto e valorizada justamente por sua singularidade e por remeter a certa operação mental, a explicitação da regra gramatical envolvida. Assim como a infância era vista como uma fase perfectível, em que ainda não se havia atingido a perfeição, visualizada no modelo adulto, e por isso era menos valorizada, a fala da criança também era analisada a partir do que lhe faltava.

A língua, para Quintiliano, antecede a criança, que será imersa em seu funcionamento antes mesmo de falar. É através dos outros falantes que a criança tem contato com seus elementos e, dada sua preocupação com que a criança tenha o máximo de contato possível com dados “corretos”, temos a impressão de que isso, se não assegura, ao menos encaminha a aquisição da linguagem exemplar que o futuro orador deveria ter.

O autor não se questiona, porém, sobre aquilo que já intrigava Platão e ainda hoje é motivo de debate: como o ser humano, de uma forma geral, aprende não só a linguagem, mas também outros sistemas complexos, se recebe dados

tão fragmentários?<sup>98</sup> Quintiliano, ao contrário, preocupa-se com a qualidade desses dados que a criança vai receber. Mas, embora receba fragmentos da língua, a criança consegue adquirir uma gramática completa e se comunicar com outros falantes. É justamente esse ponto da aquisição que ainda causa discussão.<sup>99</sup>

Com relação ao momento em que a criança seria capaz de falar, muitos determinam a idade dos sete anos como sendo aquela em que a criança adquire essa capacidade e atribuem essa informação a Quintiliano. Segundo ERNOUT e MEILLET (1967, p. 316), como o período durante o qual a criança é considerada incapaz de falar termina aos sete anos, informação que atribuem a Quintiliano (I.1.18), o termo *infans* pode designar a criança no sentido de *puer*. No entanto, ao tratar das atividades que deveriam ser aplicadas às crianças para formar seu caráter e introduzi-las nas letras, no período entre os três (quando seria entregue às amas) e os sete anos (quando seria confiada aos cuidados do *grammaticus*), Quintiliano afirma: “O que fariam de melhor, se assim não for, a partir do momento em que pudessem falar, pois é necessário que façam algo?”<sup>100</sup> (*Instit. orat.* I.1.18). O autor considera, portanto, que o início do processo de aquisição da linguagem se daria aos três anos.

No início do segundo capítulo, Quintiliano acrescenta: “Mas pouco a pouco nossa criança já começa a crescer, a deixar o seio materno e a aprender seriamente”<sup>101</sup> (*Instit. orat.* I.2.1). Ou seja, apesar de admitir que a criança deva

---

<sup>98</sup> Segundo assinala Chomsky (1980, p. 10), “Desde Platão até os tempos atuais, grandes filósofos mostraram-se perplexos e intrigados diante da pergunta que Bertrand Russell, em um de seus últimos trabalhos, assim formulou: ‘De que modo os seres humanos, cujos contatos com o mundo são breves, pessoais e limitados, conseguem apesar de tudo chegar a saber tanto quanto sabem?’”

<sup>99</sup> Como seria isso possível? Para Chomsky, através da gramática universal, de uma habilidade inata do ser humano. Outra hipótese representativa, que se coloca em debate direto com a de Chomsky, é a da corrente estruturalista, ligada a Saussure. Para este autor, a língua, que não se confunde com a linguagem, mas é, antes disso, uma parte determinada e essencial dela, é “ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (SAUSSURE, 2004, p. 17).

<sup>100</sup> *Quid melius alioqui facient, ex quo loqui poterunt (faciant enim aliquid necesse est)?*

<sup>101</sup> *Sed nobis iam paulatim adcreocere puer et exire de gremio et discere serio incipiat.*

ser estimulada e que os primeiros anos devam ser aproveitados para a aquisição dos rudimentos do saber, a capacidade de discernimento só seria atingida por ela por volta dos sete anos, quando se torna capaz de ser introduzida no ensino formal, o que inclui o acesso ao aprendizado que a conduziria ao domínio mais do que simplesmente da fala, mas também da *oratio*. No livro II (*Instit. orat.*, 1.XVI.11-19), Quintiliano, retomando Cícero<sup>102</sup>, afirma que é justamente a linguagem articulada, cuidada (*oratio*), e não a da conversação, sem arte (*sermo*), que diferencia o homem do animal, em que chega a vislumbrar algum “germe” de pensamento ou inteligência (*ratio*). Para ele, portanto, a educação oratória não é algo trivial: iniciada na infância, desde que haja os pré-requisitos naturais e o empenho necessário, formará verdadeiramente o humano por excelência.

A infância é vista como a fase do não ser, do não ter as características de um adulto e, no termo *infans*, isso fica evidente, pois ele assinala uma das “características” mais notáveis da infância, a falta de capacidade para falar, já que a língua é o diferencial do homem, para o que ele tem uma disposição natural, e, salvo algumas aberrações, como assinala Quintiliano, é destino da criança tornar-se um orador, caso seja bem guiada. Dessa forma, é essa característica, ou melhor, a ausência dela, que é usada para nomear o período, assinalando a diferença desse indivíduo para o adulto, o ser humano, racional e completo, já que a racionalidade só seria atingida no mesmo momento em que a linguagem se desenvolvesse plenamente no indivíduo.

---

<sup>102</sup> *De inventione* I.5, *De finibus*, II.45, e *De oratore*, I.33.

## CONCLUSÃO

O objetivo principal deste trabalho foi contribuir para tornar o pensamento de Quintiliano mais acessível ao leitor brasileiro com a tradução dos capítulos iniciais do primeiro livro da *Institutio oratoria*. Além disso, através do estudo que realizamos, pretendemos também refletir sucintamente sobre a forma como o autor apresenta algumas questões relacionadas à formação inicial do orador, como as relativas à sua formação moral e aos processos de aquisição da linguagem e de alfabetização, que precediam o contato da criança com um ensino mais “formal”, com seu ingresso na escola do *grammaticus*.

A maior parte daqueles que consideramos ser os princípios pedagógicos de Quintiliano fundamenta-se na observação da “psicologia” da criança, de suas possibilidades, e a preocupação principal de seu programa de ensino é a formação moral. Quintiliano propõe-se tratar da formação do orador desde a mais tenra idade, pois considera que a criança é capaz de aprender, de maneira informal, desde muito cedo. Mesmo que ela aprenda pouco e de forma mais lenta, para o autor esse potencial não deve ser desperdiçado; pelo contrário, deve ser estimulado pelos pais. E é justamente essa preocupação com a formação do orador desde o berço que o diferencia da maioria dos autores que tratam da educação oratória e que, como ele próprio afirma, não dispensaram maior atenção às etapas iniciais desse processo.

A infância é definida como uma fase de crescimento, em que o indivíduo ainda não é completo nem do ponto de vista moral nem físico, se comparado ao adulto, que é tido como modelo; não tem, pois, uma importância significativa na sociedade antiga, em que a valorização do indivíduo se dava a partir de sua contribuição para com o “Estado”, ou seja, em que ele só é importante para a manutenção do “todo”. Mas Quintiliano aconselha os pais a cuidarem da formação de seus filhos desde seu nascimento, preocupando-se, inclusive, com o caráter e a linguagem daqueles que estariam em contato com a

criança e que lhe serviriam de modelos nessa fase, cujas recordações, segundo o autor, mantêm-se vivas na memória do indivíduo por toda a vida e, por isso, a criança não deveria se acostumar com uma linguagem e com atitudes que deveriam ser desaprendidas posteriormente, o que seria muito custoso. Dessa forma, por enxergar na infância esse potencial a ser explorado e ao considerar que o que se aprende na infância se fixa com muita facilidade, Quintiliano atribui importância a essa fase que, para ele, “sustentaria” as posteriores.

Assim sendo, dentre os princípios<sup>103</sup> que norteiam a formação proposta por Quintiliano, podemos destacar alguns. Segundo o autor, o mestre deve estimular a atividade mental dos alunos e adaptar o ensino à sua capacidade, que, no caso dos pequenos, considera reduzida. Ou seja, aconselha que se considerem as características individuais do aluno e que tanto o método de ensino quanto os conteúdos devem ser adaptados a elas, de forma que o conhecimento seja adquirido passo a passo, sem sobrecarregar o aluno. Aconselha também que, na infância, o aprendizado se dê como uma brincadeira e seja baseado no estímulo constante, mas sempre intercalado com momentos de descanso. Além disso, segundo o autor, os castigos físicos devem ser evitados e a motivação para o aprendizado deve ser a competição, o elogio e a afeição pelo professor. Também aí vemos, ao que parece, algo novo para a época.

Como considera que a capacidade para aprender é natural do ser humano e que a criança apresenta um grande potencial a ser explorado, que desaparece com a falta de estímulos, para Quintiliano, o papel da educação é corrigir os “pontos fracos” da natureza e conduzir a criança de forma segura a percorrer seu caminho até se tornar um orador perfeito. Dessa forma, é importante que se escolha um preceptor bem instruído e de caráter exemplar desde os primeiros estágios.

---

<sup>103</sup> Sobre os princípios de educação de Quintiliano, ver também Vasconcelos (2002), Pereira (2000), Cousin (1975) e Colson (1924).

Quintiliano recomenda que a educação da criança se dê em casa sob responsabilidade dos pais – o que evoca o modelo de Catão<sup>104</sup> e da educação tradicional<sup>105</sup> romana – até mais ou menos os sete anos. Mas, apesar disso, depois de formada nos rudimentos do saber, considera mais vantajoso que as crianças sejam enviadas às escolas<sup>106</sup>, pois nelas aprendem umas com as outras e convivem em comunidade. Além disso, para Quintiliano, uma sala grande, com vários ouvintes, estimula o mestre.

---

<sup>104</sup> Catão foi um dos mais ferrenhos opositores à atividade do *grammaticus*, porque baseada principalmente na tradução dos clássicos gregos, com a preocupação de que esse tipo de ensino pudesse dilapidar os valores ancestrais. Catão resistia às inovações grecistas, pois as via como elementos degradadores da romanidade. Segundo Carvalho (2001, p. 4), a educação romana talvez só não tenha se helenizado de todo devido à vigilância do “poder público” e à atitude de pessoas como Catão.

<sup>105</sup> O pragmatismo que marca a educação romana desde os primórdios pode ser compreendido ao se analisar a própria constituição do povo romano. Durante a Realeza (753-509 a.C.), período de formação da cidade, Roma preocupava-se com a sua independência dos vizinhos itálicos, com sobrepujá-los e com a defesa da terra, necessária para o plantio, e do campo, para o pastoreio de ovelhas e gado. Tais características podem ser depreendidas da primitiva religião romana, baseada em elementos animicamente tomados da própria natureza, e do próprio vocabulário da época. Em função da organização social, a educação tinha um papel específico, voltada para a formação do cidadão e para sua integração na política nacionalista do “Estado”. Dava-se sob a responsabilidade da família, que era por sua vez conduzida pela autoridade severa do *paterfamilias*. Os romanos aprendiam “na prática” as lições que passariam às gerações seguintes, ou seja, as crianças começavam pouco a pouco a ouvir as conversas dos mais velhos sobre as atividades rurais, a participar delas, a acompanhar os adultos no campo e a ocupar um lugar nessas atividades, o que consideravam algo grandioso. Tinham como professor o pai, ou, na falta deste, seu papel era exercido pelo seu amigo mais velho e mais distinto. A educação era essencialmente doméstica para as meninas até a mocidade e o casamento, e, para os meninos, até os sete anos, privilegiando, sobretudo, a formação moral e cívica, pois visava formar um cidadão capaz de respeitar seus ancestrais e lutar pela defesa da cidade. “Educar era informar as crianças e os jovens sobre um repositório de idéias e comportamentos de respeito aos antepassados, de submissão à família e de absoluta adesão à pátria, aduzindo exemplos e induzindo à admiração e até à veneração daqueles que tinham fundado a cidade e consolidado a nacionalidade” (CARVALHO, 2001, p. 2).

<sup>106</sup> O instrumento de formação na educação tradicional romana é a família e, conforme destaca Marrou (1990, p. 361): “Todos os historiadores do direito costumam salientar a forte constituição da família romana, a soberana autoridade de que se investia o *paterfamilias*, o respeito de que a mãe é objeto: em nenhuma parte o papel desta célula social aparece tão manifesto quanto na educação. Aos olhos dos romanos, a família é o meio natural em que deve crescer e formar-se a criança. Mesmo no Império, quando a instrução coletiva no seio da escola se havia introduzido desde muito tempo nos costumes, ainda se discute, vemo-lo em Quintiliano, sobre as vantagens e as inconveniências dos dois sistemas e nem sempre se renuncia ao velho método, que mantinha a criança no interior da casa paterna, *domi atque intra priuatos parietes*”. De fato, o que vemos em Quintiliano é uma grande importância atribuída à família na educação da criança, principalmente nos primeiros anos, mas, ao discutir como deve ser o ensino posterior a essa fase, Quintiliano argumenta em favor das “escolas”, que considera mais vantajosas.

Em relação ao ensino bilíngue proposto por Quintiliano, é possível entrever, em suas palavras, que o papel da língua grega é o que se pode considerar o de uma “língua de cultura”, importante por possibilitar o acesso às “origens” das disciplinas latinas, mas seu ensino deveria ser necessariamente acompanhado pelo da língua latina. Conforme destaca Marrou (1990, p. 407):

Desde a tenra idade, a criança era confiada a uma criada ou a um escravo gregos (...). Com esta ama-de-leite ou este pedagogo, ela aprendia a falar inicialmente o grego, antes mesmo de descobrir o latim: costume tão bem estabelecido que Quintiliano insiste sobre a necessidade de não tardar muito a ensinar o latim à criança, com medo de que ela o fale, em consequência disto, com um acento estrangeiro, perigo que não era imaginário.

Nas palavras de Quintiliano, de acordo com Marrou (1990, p. 403), podemos observar um processo de retração da língua grega que teve início a partir de Cícero, pois, com suas obras e com o aumento da produção literária em latim, “não é mais indispensável passar pelo grego para iniciar-se nos segredos maravilhosos da arte oratória” (MARROU, 1990, p. 402). Ou seja, o estudo do grego passou a não ser mais considerado indispensável, o que caracterizaria um recuo do seu papel na sociedade romana. Não significa, entretanto, que tenha deixado de ser ensinado/estudado, pois esse recuo não se deu de forma automática.

Nesse contexto, Quintiliano aconselha que se inicie o ensino pelo grego, pois considera que o latim, com o qual a criança terá mais contato por ser a língua falada pela maioria, ela aprenderá mais facilmente. Ou seja, Quintiliano já reconhece uma diferença entre o ensino de uma língua a que a criança está mais exposta, sua língua materna, e outra, a que tem acesso em situações mais restritas e que figuraria como uma segunda língua. Em relação ao método baseado na exposição da criança primeiramente à língua grega, como aconselha Quintiliano, Marrou (1990, p. 408) afirma que

era evidentemente muito eficaz, pois exigia da criança latina duplo esforço: punha-a, no que se refere ao grego, no mesmo nível de um grego nato. Mas supunha um padrão de vida aristocrática que lhe limitava a difusão. Um pequeno burguês da África, como Santo Agostinho, não experimentou o luxo de uma governanta grega: o grego, e ele se queixa disso, foi-lhe ensinado na escola como uma língua estranha, *lingua peregrina*, quando o latim lhe fora revelado, sem esforço, na inconsciência e nos jogos da primeira infância.

Dessa forma, com o processo de retração da língua grega e com a diferença do acesso das diferentes classes sociais a ela, é de supor que essa preocupação com que o grego seja ensinado antes, já demonstrada por Quintiliano, aumente nos autores que tratam do ensino de língua nesse contexto e, além disso, motive recomendações específicas para o ensino de uma e outra língua, considerando o menor contato que a criança teria com a língua grega. Entretanto, não é o que se pode observar nas palavras de Quintiliano, pois o autor não chega a propor métodos diferenciados para o ensino de ambas.

As questões pedagógicas presentes na obra de Quintiliano, autor considerado inovador para sua época por focar um período da educação antes posto de lado e por tratar algumas questões de maneira diferenciada, são bastante relevantes. Apenas algumas poucas foram abordadas neste trabalho, mas existem certamente outras que merecem um estudo mais específico e sistemático, situado para além de nosso objetivo. A tradução e a análise de Quintiliano nos proporcionaram reflexões sobre a educação na antiguidade, principalmente na Roma Imperial, o que nos possibilitou uma leitura mais atenta das obras que tratam do tema. Entretanto, como este trabalho visa ao conteúdo dos trechos traduzidos de Quintiliano, não chegamos a estabelecer um “diálogo” do autor com outros autores antigos, o que ampliaria nossas possibilidades de análise. Mas essa é, sem dúvida, uma tarefa que nos é particularmente interessante e da qual pretendemos tratar em momento posterior. Com esse “diálogo”, além de outras questões pedagógicas, pretendemos tratar também dessa “mudança de posição” da língua grega na sociedade romana e,

consequentemente, das alterações que isso teria causado no ensino de língua preconizado pelos autores da época, bem como na sua visão sobre a questão do surgimento da fala no *infans*. Pretendemos buscar registros mais precisos em outros autores antigos, que nos ajudem a desenvolver melhor até mesmo as nossas considerações sobre o pensamento de Quintiliano aqui apresentadas. De uma forma geral, o que pretendemos é ampliar nosso escopo, estabelecendo um diálogo entre Quintiliano e outros autores antigos.

Esperamos, entretanto, que o estudo e a tradução aqui apresentados sejam importantes contribuições tanto para se compreender melhor a formação da pedagogia antiga, a alfabetização no mundo antigo, o domínio da linguagem (em suas diferentes formas) pela criança, quanto para refletir sobre questionamentos atuais, pois a educação proposta por Quintiliano baseia-se em princípios que ainda hoje são considerados fundamentais. Não se trata de reclamar um lugar para Quintiliano nas discussões modernas, o que seria talvez inapropriado, mas sim de chamar a atenção para o fato de que muitas das questões que hoje ainda são debatidas também estão presentes, embora com outra “roupagem”, em sua obra. Com isso, sem colocá-lo em lugar de destaque na origem dessas questões, ao menos dar-lhe o mérito de discuti-las e registrá-las, possibilitando nosso acesso ao pensamento de sua época.

## REFERÊNCIAS

- BABBITT, F. C. [ed./trad.] *Plutarch: Moralia*. Vol. 1. 6 ed. London: Harvard University Press, 2000.
- BALSDON, J. P. V. D. [org.] *O mundo romano*. Trad. Victor M. de Moraes. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.
- BARBOZA, Jeronymo Soares. *Instituições Oratórias de M. Fábio Quintiliano*. Coimbra: Imprensa Real da Universidade, 1788.
- \_\_\_\_\_, Jerônimo Soares. *Instituições Oratórias de M. Fábio Quintiliano*. Paris: Livraria Portuguesa de J.P. Aillaud, 1836.
- BORNECQUE, H. [ed./trad.] *Quintilien: Institution oratoire. Livres I-III*. Paris: Garnier, 1954.
- BOWEN, J. *Historia de la educación occidental*. Barcelona: Herder, 1990.
- BUTLER, H. E. [ed./trad.] *Institutio oratoria*. Londres: Harvard University Press, 1989. 4 v. (The Loeb Classical Library.)
- CARCOPINO, J. *Roma no apogeu do Império*. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras/Círculo do Livro, 1990.
- CARDOSO, Z. A. *A literatura latina*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CARPEAUX, Otto Maria. *História da literatura ocidental*. São Paulo: Brasiliense, 1959.
- CARVALHO, A. F. "O sentido da educação em Roma". Publicação On Line, Site da SBEC - Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos, 2001. Disponível em: <<http://www.geocities.com/textossbec/aecio1.doc>>. Acesso em: 10 jul 2009.
- CASTILHO, A. F. de; MENDES, O. *Virgílio: Geórgicas; Eneida*. RJ: W. M Jackson, [s./d.].
- CASTRO, M. F. P.; FIGUEIRA, R. A. "Aquisição de linguagem". In: Cláudia Pfeiffer; José Horta Nunes. (org.). *Linguagem, história e conhecimento*. Campinas: Editora Pontes, 2006, p. 73-102.

- CHOMSKY, N. *Reflexões sobre a linguagem*. Trad. Carlos Vogt (et al.). São Paulo: Cultrix, 1980.
- CÍCERO. *De finibus bonorum et malorum*. Trad. H. Rackham. Cambridge: Harvard University, 1971.
- \_\_\_\_\_. *De la invención retórica*. Trad. B. Reyes. Ciudad del Mexico: UNAM, 1997.
- \_\_\_\_\_. *De oratore II: Book III*. Trad. H. Rackham. Cambridge: Harvard University, 1948.
- CLARKE, M. L. “Educação e oratória”. In: BALSDON, J. P. V. D. [org.] *O mundo romano*. Trad. Victor M. de Moraes. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.
- COLL, C. “As contribuições da psicologia para a educação. Teoria genética e aprendizagem escolar”. In: LEITE, L. B. (org.); MEDEIROS, A. A. (colab.) *Piaget e a Escola de Genebra*. São Paulo: Cortez, 1987.
- COLSON, F. H. [ed.] *M. Fabii Quintiliani Institutionis oratoriae liber I*. Cambridge: University Press, 1924.
- COUSIN, J. [ed./trad.] *Quintilien: Institution oratoire*. Vol. I. Paris: Belles Lettres, 1975.
- DE LEMOS, C. T. G. “Sobre o estatuto lingüístico e discursivo da narrativa na fala da criança”. In: *Lingüística 13*, p. 23–60, 2001.
- DOVER, K. J. A homossexualidade na Grécia antiga. Trad. Luís S. Krausa. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.
- ERNOUT, A. & MEILLET, A. *Dictionnaire étymologique de la langue latine: histoire des mots*. 4. ed. Paris: Klincksieck, 1967.
- GOLDSTEIN, N. S. “Poesia e ensino de língua materna”. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (orgs.). *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- KATO, Mary A. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.
- KENNEDY, G. *Quintilian*. Nova York: Twayne, 1969.

- KLEIMAN, A. B. "Contribuições teóricas para o desenvolvimento do leitor: teorias de leitura e ensino". In: Rösing, T ; Becker, P.. (orgs.). *Leitura e animação cultural. Repensando a escola e a biblioteca*. Passo Fundo: UPF, 2002, v. 1, p. 27-68.
- KOCH, I. G. V. "Interferências da oralidade na aquisição da escrita". *Trabalhos em Linguística Aplicada*. v. 30. Campinas: DC/UNICAMP, 1997.
- KOHAN, W. O. "Infância e educação em Platão". *Educação e pesquisa*. v. 29, n. 1, p. 11-26. São Paulo, 2003.
- MATOS, M. B. *O estudo da pueritia nos séculos I e II d. C.* Tese de doutoramento inédita. São Paulo: FFLCH/USP, 2005.
- MARROU, H.-I. *História da educação na antigüidade*. Trad. Mário Leônidas Casanova. 4. reimpr. São Paulo: EPU/MEC/INL, 1975.
- PARATORE, E. *História da literatura latina*. Trad. Manuel Losa. Lisboa: Gulbenkian, 1987.
- PEREIRA, M. A. *Quintiliano gramático: o papel do mestre de Gramática na Institutio oratoria*. São Paulo: Humanitas-FFLCH/USP, 2000. (2. ed.: Humanitas, 2006)
- \_\_\_\_\_. "O conceito de 'uso lingüístico' em Quintiliano". *Línguas e instrumentos lingüísticos*, v. 11. Campinas: Pontes, p. 31-44, 2003.
- \_\_\_\_\_. "Quintiliano e a gramática antiga". *Clássica*. São Paulo: SBEC, v. 13\14, p. 367-373, 2000\2001.
- ROCHA PEREIRA, M. H. *Estudos de história da cultura clássica*. Vol. 2: cultura romana. Lisboa: Gulbenkian, 1991.
- ROSA, M. G. *A história da educação através dos textos*. 15. ed. São Paulo: Cultrix, 2005.
- RUBIO, L. [ed./trad.] *Terencio: Hécira – Adelfos*. vol. 3, 2. ed. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1992.
- RUSSELL, D. A. [ed./trad.] *Quintilian: The orator's education. Books 1-2*. Londres: Harvard University Press, 2001. (The Loeb Classical Library.)

- SAUSSURE, F. *Curso de lingüística geral*. Trad. Antônio Chelini; José Paulo Paes; Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2004.
- TEBEROSKY, A. *Psicopedagogia da linguagem escrita*. Trad. Beatriz Cardoso. São Paulo: Trajetória Cultural, 1990.
- VASCONCELOS, B. A. *Ciência do dizer bem: a concepção de retórica de Quintiliano em Institutio oratoria*, II, 11-21. São Paulo: Humanitas, 2005.
- \_\_\_\_\_. "Quatro princípios de educação oratória segundo Quintiliano". *Phaos – Revista de Estudos Clássicos*, v. 2, p. 224, 2002.
- VASCONCELLOS, P. S. de. *Efeitos intertextuais na Eneida de Virgílio*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP: Fapesp, 2001.
- VILLENEUVE, F. *Horace: Épitres*. Paris: Belles Lettres, 1955.

## BIBLIOGRAFIA

- ARISTOTE. *Art rhétorique et art poétique*. Ed. J. Voilquin e J. Capelle. Paris: Garnier, 1944.
- ARISTÓTELES. *Política*. Trad. Therezinha Monteiro Deutsch e Baby Abrão. São Paulo: Nova Cultural, 2004.
- AUROUX, S. *A questão da origem das línguas. A historicidade das ciências*. Trad. Mariângela Peccioli Gali Joaínilho. Campinas: RG, 2008.
- BENJAMIN, W. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades/Editora 34, 2002.
- BRUNA, J. *Aristóteles, Horácio, Longino: a poética clássica*. São Paulo: Cultrix, 1997.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e lingüística*. São Paulo: Scipione, 1989.
- CAMBI, F. *História da pedagogia*. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Unesp, 1999.
- CARTER, R.; MCCARTHY, M. *Vocabulary and language teaching*. Nova York: Longman, 1988.
- CARVALHINHOS, P. J. "As origens dos nomes de pessoas". *Revista Álvares Penteado*, v. 2, n. 5, p. 165-177, 2000.
- CÍCERO. *Brutus – Orator*. Trad. G. L. Hendrickson; H. M. Hubbell. Cambridge: Harvard University, 1967.
- CICERÓN. *Los deberes*. Trad. Austin Blánquez. Barcelona: Ibéria, 1946.
- COMTE-SPONVILLE. *Pequeno tratado das grandes virtudes*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- DE LEMOS, C. T. G. "Interactional process in the child's construction of language". In: DEUTSCH, W. [ed.] *The child's construction of language*. London: Academic Press, 1981, p. 57-76.
- \_\_\_\_\_, C. T. G. "Sobre a aquisição de linguagem e seu dilema (pecado original)". In: *Boletim da Abralín*, vol. 3, 1982, p. 97-136.
- FRANCHETTO, B.; LEITE, Y. *Origens da linguagem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

- FERNÁNDEZ G., L. [Ed.] *Antología pedagógica de Quintiliano*. México: Ensayos Pedagógicos, 1956.
- FRITZ, K. "Ancient instruction in "grammar" according to Quintilian". *The American Journal of Philology*, vol. 70, nº4, p. 337-366, 1949.
- GÁZQUEZ, J. M. "El género didáctico de Cicerón a Quintiliano". *Anuario de filología*, v. 2, p. 84-97, 1976.
- GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1991
- GRUBE, G. M. A. *The greek and roman critics*. Grã-Bretanha: Methuen, 1965.
- HARRIS, R.; TAYLOR, T. *Landmarks in linguistic thought: the western tradition from Socrates to Saussure*. 2 ed. Londres/Nova York: Routledge, 1989.
- HEYWOOD, Colin. *Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- HOWATSON, M. C. *The Oxford companion to classical literature*. Oxford: University Press, 1995.
- JÚNIOR, M. A. "Paradigmas de Educação Greco-romana". *Humanitas*, Coimbra, I (XLVII), 1995, p. 489-497.
- LAING, G. J. "Quintilian, the schoolmaster". *The Classical Journal*. vol. 15. n. 9, p. 515-534, 1920.
- LIMA, A. C. "Vida de Catão, de Plutarco – apontamentos para o estudo da educação e cultura romanas". In: *Notandum*. v. 15. Núcleo Humanidades – ESDC/CEMOrc – FEUSP/IJI. Universidade do Porto, 2007.
- MANACORDA, M. A. *História da educação: da antigüidade aos nossos dias*. 4. ed. Trad. Gaetano Lo Monaco, Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosella. São Paulo: Cortez, 1995.
- MARTHA, J. [ed./trad.] *Cicéron: Brutus*. Paris: Belles Lettres, 1973.
- MELO, J. J. P. "A educação senequiana". In: *Educação e filosofia*. vol. 21, p. 61-87, jan./jun., 2007.
- OLSON, D. R.; TORRANCE, N. (orgs.) *Educação e desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

- OLSON, D. R. *O mundo no papel – as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. Trad. Sérgio Bath. São Paulo: Ática, 1997.
- PAIVA, V. L. M. O. “Ensino de vocabulário”. In: DUTRA, D. P.; MELLO, H. (orgs.) *A gramática e o vocabulário no ensino de inglês*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2004.
- PASCAL, N. R. “The legacy of roman education”. *The Classical Journal*. vol. 79, n. 4, Apr. – May, p. 351-355, 1984.
- PIAGET, J. *L’epistemologie génétique*. Paris: Presses Universitaires de France, 1970.
- PLATÃO. *A República*. Trad. Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 2004.
- PEREIRA DE CASTRO, M.F. “Sobre o (im)possível esquecimento da língua materna”. In: LIER DE VITTO, M. F. (org.) *Sobre aquisição, patologias e clínica de linguagem*. São Paulo: Educ\FAPESP, 2006, v. 1, p. 135-148.
- PFEIFFER, C.C. e NUNES, J.H. *Linguagem, história e conhecimento*. Campinas: Pontes, 2006.
- RUSSELL, D. A. “Arts and sciences in ancient education”. *Greece & Rome*. 1989. vol. 36, p. 210-225.
- SAUSSURE, F. *Escritos de lingüística geral*. Trad. Carlos Augusto Leuba Salum; Ana Lucia Franco. São Paulo: Cultrix, 2004.
- SKINNER, B. F. *Verbal behavior*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1957.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José Cipolla Neto et alli. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- WINTERBOTTOM, M. [ed.] *M. Fabi Quintiliani Institutionis oratoriae libri duodecim*. Vol. I. Oxonii: Typ. Clarendoniano (Oxford: Clarendon Press), 1989.

## A EDUCAÇÃO ORATORIA (I, 1-3)<sup>107</sup>

### CAPÍTULO I

1. Nascido, então, o filho, que o pai, em primeiro lugar, tenha dele a maior esperança possível, fazendo-se mais atento desde seu nascimento<sup>108</sup>, pois é falsa a alegação de que a capacidade de aprender o que é ensinado foi concedida a pouquíssimos homens e que, na verdade, a maioria perde trabalho e tempo por sua lentidão de raciocínio. Ao contrário, encontram-se muitos capazes de raciocinar e prontos para aprender porque isso é natural do homem, como as aves nasceram para voar, os cavalos para correr e as feras para a vida selvagem. De igual modo, é próprio do homem o pensamento e a destreza, pelo que se crê que a alma humana tem uma origem celeste.

2. Na verdade, os embotados e os incapazes de aprender não compartilham mais da natureza humana do que as aberrações e monstruosidades, mas estes são muito poucos. A prova disso é que brilha a esperança de coisas grandiosas<sup>109</sup> nas crianças, esperança essa que, se com a idade, apaga-se, não é por falta da natureza, mas sim de zelo<sup>110</sup>. “Entretanto, a inteligência de alguns excede a de outros”. 3. Admito: não se encontrará ninguém que nada alcance com o estudo, apesar de um progredir mais ou menos devagar que o outro. Aquele que

---

<sup>107</sup> Para resolver questões relativas à interpretação, ao traduzir, cotejamos as edições de Bornecque (1954), Butler (1989), Cousin (1975) e Russell (2001). Servimo-nos também dos comentários de Colson (1924).

<sup>108</sup> Literalmente, “desde os princípios” (*a principiis*); tanto Cousin quanto Russell mantêm a tradução como “desde o começo”. Optamos, porém, por traduzir como “nascimento”, assim como Butler (1989, p. 19), pois, considerando-se que Quintiliano pretende explicitar tudo aquilo que julga indispensável para a formação do orador desde o berço até o término de suas atividades, esse “princípio” nada mais é que o próprio nascimento do futuro orador, quando já se deve começar a tratar de sua formação.

<sup>109</sup> Ver capítulo 2.

<sup>110</sup> Mas, para que a possibilidade de feitos grandiosos se torne realidade, a criança necessita de cuidados. Ao tratar da memória, que considera ser a única faculdade que a criança pode desenvolver nessa fase da vida em que nada produz por si mesma, afirma que isso só ocorre através do cuidado dos mestres (I.1.36).

tiver reconhecido isso, tão logo se tenha tornado pai, dedicará uma especial atenção, da melhor forma possível, com a esperança de que o filho se torne um orador<sup>111</sup>.

4. Antes de tudo, que as amas não tenham uma linguagem incorreta, as quais Crisipo desejou que fossem, na medida do possível, filósofas, e decerto, tanto quanto a situação permitisse, que delas fossem escolhidas as melhores<sup>112</sup>. Sem dúvida, nelas, a correção do caráter vem em primeiro lugar, mas que também falem corretamente. 5. A elas a criança ouvirá em primeiro lugar<sup>113</sup>, são delas as palavras que tentará reproduzir por meio da imitação. Por um lado, por nossa própria natureza, somos por demais ligados àquelas coisas que captamos com nossas almas rudes, tal qual o sabor que impregna uma vasilha quando nova, e não se pode apagar da lã, com a lavagem, as cores que alteraram sua brancura natural. Por outro, tais impressões permanecem tanto mais tenazmente quanto piores são, pois transformam-se facilmente coisas boas em piores. Ora, quando se poderá converter um vício em algo bom<sup>114</sup>? Portanto, que não se acostume, nem

---

<sup>111</sup> Quintiliano parece argumentar no sentido de tentar convencer os pais por meio de um raciocínio lógico: se é natural do homem a capacidade de aprender e se todos aprendem, embora uns mais facilmente que outros, todo pai deve ter esperança de que seu filho venha a ser um orador, e, por isso, deve cuidar de sua educação desde muito cedo.

<sup>112</sup> A ama, em Quintiliano, ocupa um lugar muito significativo e reflete aí algo do sentimento romano de combater a helenização da cultura. Como grande parte dos escravos eram gregos, o fato de Quintiliano ressaltar que o caráter delas é o mais importante, mais até que a linguagem, revela um pouco dessa visão do contato com a cultura grega como algo potencialmente, ao menos, prejudicial ao caráter.

<sup>113</sup> Segundo Carcopino, crescidos os filhos, as mães não sentiam mais a obrigação de cuidar de sua educação. “A mulher rica os confiava ao pedagogo de prestígio, que podia comprar a peso de ouro, e acreditava ter cumprido seu dever para com eles se fizera essa escolha definitiva com todas as precauções desejáveis e os conselhos abalizados. Quanto às pobres, eximiam-se do encargo, mandando os filhos a uma das escolas particulares, abertas por profissionais, em fins do séc. II a.C., e que então proliferavam em Roma” (1990, p. 130). No entanto, Quintiliano afirma que é a ama quem a criança primeiro ouvirá, e isso nos permite supor que o papel dos familiares na educação das crianças, nas famílias mais abastadas, era limitado já nos primeiros anos de vida da criança, mesmo antes da multiplicação das escolas romanas.

<sup>114</sup> Em outras passagens (I.1.11; I.1.37; I.3.12), Quintiliano retoma essa afirmação de que é difícil corrigir algo que já se tenha deformado.

mesmo enquanto não é capaz de falar<sup>115</sup>, com uma linguagem que deverá ser posteriormente desaprendida<sup>116</sup>.

6. Em relação aos pais, gostaria que eles tivessem de fato a melhor formação possível. E não me refiro somente aos pais; sabemos, pois, que a eloquência dos Gracos<sup>117</sup> é em grande parte atribuída a sua mãe Cornélia, cujo discurso doutíssimo foi transmitido também aos pósteros através de suas cartas<sup>118</sup>. Do mesmo modo, diz-se que Lélia, filha de Caio Lélío, reproduziu, em seu discurso, a elegância paterna, e o discurso de Hortênsia, filha de Quinto, proferido junto aos triúnviros, é lido não só em homenagem ao sexo feminino<sup>119</sup>. 7. E os próprios pais que não chegaram a estudar não devem, entretanto, ter uma preocupação menor em instruir seus filhos. Ao contrário, por causa disso, que sejam mais diligentes com eles.

8. Em relação aos jovens, em meio aos quais será formado aquele destinado à oratória, considere-se o mesmo que foi dito sobre as amas. Com os pedagogos<sup>120</sup>, além disso, gostaria que existisse a preocupação principal de que, ou sejam inteiramente instruídos, ou, caso não o sejam, que tenham consciência disso. Nada é pior que aqueles que, tendo estado um pouco adiantados nas primeiras letras, tiveram uma falsa convicção de serem sábios. Com efeito,

---

<sup>115</sup> Mesmo antes de começar a falar, a criança já está em contato com a linguagem. Algumas considerações sobre essa questão, apresentamos no capítulo 3.

<sup>116</sup> Como o orador deveria dominar uma determinada variedade da língua (ver capítulo 1), e, para o autor, é difícil converter um “vício” em algo “bom”, preocupa-se com a linguagem que o futuro orador iria ouvir e adquirir por meio da imitação (questão discutida no capítulo 3).

<sup>117</sup> Cícero também trata da importância de cuidar da linguagem daqueles com os quais a criança tem contato (*Brutus*, LVIII.210-211).

<sup>118</sup> Quintiliano demonstra preocupação acerca da formação dos pais, citando os exemplos de casos em que ela influenciou na formação adequada dos filhos. Aconselha, porém, muito mais sobre as amas (I.1.4-5), os pedagogos e os próprios jovens com quem a criança conviveria (I.1.8-9) por mais tempo. Ver também nota 108.

<sup>119</sup> Discurso contra a imposição do segundo Triunvirato para que as mulheres ricas entregassem objetos de valor para as despesas de guerra (cf. Russell, 2001, p. 68).

<sup>120</sup> As famílias aristocráticas escolhiam escravos que se distinguiam pela erudição, muitos deles alforriados, para exercer esta função. Esses escravos, muitos de origem grega, sempre acompanhavam a criança, inclusive à escola, e tinham a função de ensinar-lhes os primeiros elementos do saber, atividade que não era valorizada. Segundo Carcopino (1990, p. 131), “Sob o Império, os pedagogos não gozavam de melhor reputação, chegavam a ser encarados por pessoas de bem como o rebotalho da sociedade”. Em I.2.10, Quintiliano demonstra mais claramente esse menosprezo por tal atividade.

indignam-se de abrir mão do ofício de ensinar, e, do mesmo modo, estão, por assim dizer, numa certa condição de autoridade, pelo que esse tipo (de homem) se enche de orgulho inteiramente. Imperiosos e ao mesmo tempo enfurecidos, ensinam profundamente sua própria tolice. **9.** E a ilusão deles não prejudica menos a moral: como refere Diógenes da Babilônia<sup>121</sup>, Leônidas, pedagogo de Alexandre, imbuíu seu discípulo de alguns vícios que o perseguiram desde sua formação infantil até o auge de seu império.

**10.** Se a alguém eu pareço exigir muito, que se considere que educar um orador é uma tarefa árdua. Mesmo que nada tenha faltado em sua instrução, restam ainda muitas dificuldades, pois é necessário um estudo contínuo, excelentes mestres e muitas disciplinas<sup>122</sup>. **11.** Por isso, devem ser transmitidos os melhores ensinamentos; se alguém se sentir sobrecarregado com eles, não é falha do método, mas sim do mestre. No entanto, se não for possível ter amas, jovens escravos e pedagogos tal como eu gostaria, que haja ao menos uma pessoa sempre junto à criança que não seja inábil no que diz respeito ao uso da língua e que, caso algo seja dito incorretamente na presença do aluno, corrija-o imediatamente e não deixe que o erro se fixe<sup>123</sup>. Entretanto, compreenda-se que aquilo que eu disse antes é o adequado e isto, um remédio.

**12.** Prefiro que a criança comece pelo estudo da língua grega, porque do latim, que é mais usado pela grande maioria, ela estará imbuída<sup>124</sup>, ainda que não queiramos, e também porque se deve ensinar a ela primeiro as disciplinas gregas, das quais as nossas derivaram<sup>125</sup>. **13.** No entanto, não gostaria que isso

---

<sup>121</sup> Discípulo de Crisipo (280 a 206 a.C.), um dos representantes mais importantes do estoicismo.

<sup>122</sup> Conforme assinala Pereira (2000, p. 89), “Quintiliano defende a necessidade, para o orador, de um conhecimento o mais possível enciclopédico (cf. X, 1), que extrapole o simples conhecimento da Gramática. Esta, juntamente com a Retórica, a Dialética, a Aritmética, a Música, a Geometria e a Astronomia, constituíam as chamadas *artes liberales* que formariam, posteriormente, o *trivium* e o *quadriuium* medievais”.

<sup>123</sup> Ver nota 110.

<sup>124</sup> Literalmente, “beber totalmente as palavras de”, “impregnar-se das palavras de”. Questão abordada no capítulo 3.

<sup>125</sup> Nessa passagem, Quintiliano demonstra certa reverência aos gregos, comum a sua época, a ponto de afirmar que a criança, para melhor compreender as disciplinas latinas, antes deve aprender as gregas, admitindo que aquelas derivaram destas.

se desse de modo tão supersticioso, a ponto de por muito tempo a criança falar e aprender somente o grego, como a maior parte costuma fazer, pois assim ocorrem na pronúncia muitos vícios, devidos ao modo de falar estrangeiro e, com relação ao discurso, uma vez que as construções gregas nele se fixaram dado seu frequente uso, também persistem teimosamente no latim. **14.** Desse modo, o ensino do latim não deve seguir de longe o do grego, mas deve logo acompanhá-lo. O ensino dar-se-á de tal modo que, uma vez que começarmos a cuidar de uma e outra língua com igual atenção, nenhuma das duas prejudique a outra.

**15.** Alguns julgaram que os menores de sete anos não deveriam ser instruídos nas letras<sup>126</sup> porque essa é a primeira idade em que a criança poderia obter um progresso intelectual<sup>127</sup> com as disciplinas e suportar a tarefa<sup>128</sup>. Muitos que viveram antes do gramático Aristófanes dizem ser essa a opinião de Hesíodo, pois aquele foi o primeiro a negar que o livro *Hypothêkai*<sup>129</sup>, em que tal opinião aparece, era do poeta. **16.** Mas, do mesmo modo outros autores, entre eles Eratóstenes, fizeram essa recomendação. Melhor, porém, é a opinião daqueles que, como Crisipo, desejaram que nenhuma idade seja isenta de cuidado. Com efeito, ainda que a criança seja entregue às amas aos três anos, no entanto, julga que elas, do mesmo modo, já devem formar o espírito das crianças de acordo com os melhores princípios.

**17.** Por que, entretanto, uma idade<sup>130</sup> que já é útil aos bons costumes não seria às letras<sup>131</sup>? Não ignoro que durante todo o período do qual falo<sup>132</sup> se produza apenas tanto quanto depois se possa abarcar num só ano; porém, os que assim pensam parecem-me poupar nessa fase não tanto os alunos quanto os

---

<sup>126</sup> Referência ao ensino formal da língua, à leitura e à escrita, pois, informalmente, a criança, evidentemente, já começa a “aprender” a língua quando entra em contato com outros falantes.

<sup>127</sup> Para traduzir o termo *intellectum*, nesse contexto, baseamo-nos na escolha de Cousin (1975).

<sup>128</sup> A criança necessitaria de certa maturidade para poder ingressar nos estudos, que é associada ao próprio desenvolvimento biológico e se daria por volta dos sete anos.

<sup>129</sup> *ὑποθήκας*, poema didático que se perdeu.

<sup>130</sup> Por volta dos três anos, quando a criança é entregue às amas.

<sup>131</sup> Tanto o caráter quanto a língua são conhecimentos correlatos, pois, assim como a língua, o caráter também é aprendido pela imitação (ver também I.2.8).

<sup>132</sup> Dos três aos sete anos.

mestres. **18.** O que fariam de melhor, se assim não for, a partir do momento em que pudessem falar, pois é necessário que façam algo? Ou por que menosprezaríamos essa vantagem, ainda que pequena<sup>133</sup>, do que a criança pode produzir continuamente até os sete anos? Pois, certamente, por menos que a primeira idade tiver contribuído, a criança, entretanto, aprenderá algumas coisas mais importantes naquele mesmo ano em que aprenderia as rudimentares<sup>134</sup>.

**19.** Esta vantagem contribui ano a ano com o conjunto dos estudos, e a quantidade de tempo antecipada na infância é acumulada na adolescência. Recomenda-se o mesmo em relação aos anos seguintes, a fim de que não se comece a aprender tardiamente aquilo que em cada um cabe aprender. Assim, não desperdicemos logo a primeira idade, tanto mais que nesse ponto os princípios dos estudos envolvem apenas a memória, a qual não só já existe nos pequenos, mas também é aí muito fiel.

**20.** Nem sou de tal modo desatento em relação às fases da vida a ponto de julgar que as crianças devam ser continuamente cobradas com severidade e que se deve exigir delas um trabalho efetivo. Com efeito, primeiramente, será preciso ter cuidado para que aquele que ainda não é capaz de amar os estudos não os odeie e os venha a temer também no futuro, uma vez que já tenha sentido o seu amargor para além dos primeiros anos. Que o estudo seja como uma brincadeira, a criança seja interrogada e elogiada e sempre se alegre com o que fez. Algumas vezes, estando a própria criança sem vontade de aprender, que se ensine uma outra a quem ela inveje, com quem ela dispute e que mais frequentemente pense vencer<sup>135</sup>; que seja estimulada também pelas recompensas, caras a essa idade.

---

<sup>133</sup> Em outras passagens, Quintiliano também faz referência a essa capacidade limitada da infância (I.1.22).

<sup>134</sup> Embora o sentido do termo *minora* possa ser associado a algo de menor importância, optamos por traduzir como “rudimentares”, considerando que o autor atribui grande importância aos “alicerces” da formação do orador (1.Pr.4-5).

<sup>135</sup> A emulação é um recurso didático de suma importância na formação em pauta (ver também I.2.23-24).

**21.** Apresentamos informações triviais, tendo declarado que trataríamos da formação do orador, mas os estudos também têm sua infância<sup>136</sup>, e assim como a educação dos corpos que em pouco tempo serão muito fortes tem seu início na amamentação e no berço, da mesma forma aquele que virá a ser extremamente eloquente produziu outrora um vagido, tentou falar inicialmente com uma voz pouco firme e hesitou a respeito das formas das letras. Além do mais, não é porque não basta aprender uma coisa que ela não é necessária<sup>137</sup>. **22.** Se ninguém censura um pai que julgue que essas coisas não devem ser negligenciadas na formação de seu filho, por que se deveria desaprovar aquele que apresenta em público o que seguramente ele faria em sua casa? Tanto mais que as crianças pequenas mais facilmente compreendem as coisas também menores, e como os corpos não podem ser formados para alguns movimentos dos membros a não ser quando novos, assim também a própria força torna as almas mais resistentes a muitos ensinamentos. **23.** Acaso Filipe, rei dos macedônios, não teria desejado que os rudimentos do saber fossem transmitidos ao seu filho Alexandre por Aristóteles, o maior filósofo de sua época, ou este teria aceitado tal tarefa se não tivesse acreditado que os princípios dos estudos são mais bem tratados pelo mestre mais acabado e influenciam no resultado final?

**24.** Imaginemos então que um Alexandre nos tenha sido confiado, uma criança digna de tamanho cuidado (posto que para um pai o seu filho é digno): envergonhar-me-ia de, ao aconselhar uma forma breve de ensinar, expor também um resumo do ensino elementar?

Ao menos a mim, que o vejo fazerem tantas vezes, isto pouco agrada: que os pequenos aprendam os nomes e a sequência das letras antes das suas formas. **25.** Essa prática atrapalha o reconhecimento das letras, pois os meninos não se tornam atentos à própria forma rapidamente enquanto seguem aquilo que

---

<sup>136</sup> Uso do termo *infantia* relacionado ao princípio dos estudos, comparando-o ao início de outros processos, como o desenvolvimento físico e da eloquência, reforçando a ideia da infância como a fase da “possibilidade” e do “não ser” (ver capítulo 2).

<sup>137</sup> Assim como a infância é importante por preparar o indivíduo para as fases seguintes, da mesma forma os estudos iniciais, apesar de serem insuficientes por si sós, são importantes por possibilitarem o acesso aos posteriores.

já têm na memória. É por isso que os professores, quando as crianças parecem ter fixado suficientemente as letras escritas na ordem em que costumam aparecer, dispõem-nas de trás para frente alternadamente e as misturam em variadas permutações, até que aqueles que estão sendo instruídos reconheçam as letras por suas formas e não pela ordem, porque será melhor para eles se começarem ao mesmo tempo pelo aspecto e pelo nome delas, assim como fazemos com relação às pessoas.

**26.** Mas o que atrapalha o ensino das letras não será prejudicial em relação às sílabas<sup>138</sup>. Não rejeito, porém, o método conhecido para incitar as crianças a aprender, apresentando-lhes figuras de marfim com o formato das letras para que brinquem com elas<sup>139</sup>. Que outro meio pode ser inventado que agrade mais a essa idade e que torne prazeroso manusear, observar e nomear?

**27.** Assim que a criança tiver começado a traçar as formas, não será inútil que se grave as letras da melhor maneira possível em um tabuleiro<sup>140</sup>, para que o estilete se conduza por entre os sulcos. Com efeito, ela não errará como quando escreve na cera, pois terá apoio de ambos os lados e não poderá ultrapassar a margem traçada previamente. Seguindo mais rapidamente e com maior frequência os sinais fixos, fortalecerá seus dedos e não precisará de ajuda, ou seja, não será necessário que sua mão seja superposta pela de seu mestre.

**28.** A preocupação com escrever bem e rapidamente, que costuma ser negligenciada por autores de reputação, não é algo alheio à nossa proposta. Pois, nos estudos, o que é fundamental, a única coisa que assegura um progresso real e bem enraizado, é poder escrever por conta própria. Uma escrita muito lenta retarda o pensamento; disforme e confusa, não é compreendida, do que resulta

---

<sup>138</sup> Segundo Bornecque (1954, p. 431), parece que Quintiliano recomenda que se faça soletrar as sílabas sem visualizar sua forma escrita. Sobre essa questão, ver capítulo 1.

<sup>139</sup> Segundo Cardoso (2003, p. 166), “Antecipando-se, de muitos séculos, àqueles que se preocuparam com material didático adequado aos interesses da criança, Quintiliano se refere a figuras de marfim, no feitiço das letras, que devem ser dadas ao menino pequeno para que ele se habitue com as formas”. Entretanto, a forma como Quintiliano insere o comentário nos faz supor que esse era um método já empregado à época.

<sup>140</sup> Feito de cerâmica (cf. Bornecque, 1954, p. 432).

um segundo trabalho: ditar o que se deve escrever a uma outra pessoa. **29.** Assim, sempre e em qualquer atividade, mas especialmente nas cartas secretas e familiares, agradará não ter sequer sustentado tal negligência.

**30.** Em relação às sílabas, não há um método abreviado. Todas devem ser bem aprendidas, e o ensino das mais difíceis não deve ser adiado, como se faz geralmente, para que sejam conhecidas ao se escreverem os nomes. **31.** Ademais, não se deve confiar facilmente na primeira memória. Será mais útil por muito tempo repeti-las e decorá-las. Durante a leitura, que não se apresse o aluno a ler contínua e rapidamente, a não ser que a associação das letras entre si ocorra de forma fluente e sem hesitação e que ele possa fazer isso sem nenhuma pausa para pensar. Só então, tendo memorizado as próprias sílabas, que ele comece a formar palavras com elas e a construir sentenças com as palavras. **32.** É inacreditável quão grande retardo na leitura é causado pela precipitação. Pois, nesse momento, ao tentarem mais do que podem, acabam hesitando, interrompendo a leitura e repetindo palavras, e, posteriormente, como erraram, passam a desconfiar do que já sabem. **33.** Portanto, que a leitura seja primeiramente segura, depois fluente e por muito tempo bem lenta, até que, aperfeiçoada devido à prática, se alcance velocidade. **34.** Pois olhar adiante, à direita, como todos recomendam, e descobrir antes o que está escrito depende não só do método, mas também da prática, pois é difícil dividir o esforço do pensamento para que se aja de uma forma com a voz<sup>141</sup> e de outra com os olhos, já que aquilo que veio antes deve ser dito observando-se atentamente o que se segue. Será necessário cuidar para que, quando a criança tiver começado a escrever as palavras, não despenda atenção inutilmente com termos vulgares e de grande ocorrência, como é de costume. **35.** Logo no início, em meio aos primeiros rudimentos, pode, pois, aprender o sentido das palavras menos correntes da língua, o que os gregos chamam “glossas”, enquanto é conduzida a ensinamentos posteriores que exigirão um tempo particular. E já que nos atemos a

---

<sup>141</sup> Indício de que a leitura em questão, considerando o tipo de formação em pauta, era feita em voz alta.

detalhes pequenos, acrescento que os versos, propostos como modelos de escrita, não tenham sentenças ociosas, mas sim alguma orientação moral. **36.** A recordação delas acompanha as pessoas até a velhice e, impressa em uma alma ainda em formação, contribuirá inclusive para a formação dos costumes. É possível também que aprendam, brincando, os ditos dos homens notáveis e passagens selecionadas, extraídas principalmente dos poetas, pois a compreensão destes é mais agradável aos pequenos. Com efeito, para um orador a memória é a qualidade mais necessária, assim como direi na passagem apropriada<sup>142</sup>. Ela se afirma e alimenta principalmente pelo exercício e, nas fases sobre as quais falamos agora, que nada podem produzir por si mesmas, é quase a única faculdade que pode ser desenvolvida através do cuidado dos mestres. **37.** Não será inoportuno exigir das crianças nessa idade, para que sua linguagem seja mais desenvolvida e seu discurso mais expressivo, que repitam tão rápido quanto possível nomes e versos de uma dificuldade planejada e encadeados por numerosas sílabas que se chocam e são desiguais (que os gregos chamam χαλινοί)<sup>143</sup>. É uma recomendação simples, entretanto, se negligenciada, traz muitos vícios à pronúncia, que, se não forem eliminados nos primeiros anos, são fortalecidos no futuro como um incorrigível defeito<sup>144</sup>.

## CAPÍTULO II

1. Mas pouco a pouco nossa criança já começa a crescer, a deixar o seio materno e a aprender seriamente. Este, portanto, é o melhor lugar para tratar de uma questão: seria mais útil manter o aluno em casa e entre as paredes do

---

<sup>142</sup> *Instit. orat.* I.11.2.

<sup>143</sup> “Trava-línguas”.

<sup>144</sup> Visão do erro como algo que se fixa devido à recorrência; ver também I.1.5.

lar<sup>145</sup> ou confiá-lo ao convívio de grande número de alunos nas escolas e a professores públicos<sup>146</sup>? **2.** A segunda alternativa, na verdade, percebo que agradou aos autores mais notáveis e àqueles por quem as instituições das cidades mais célebres foram fundadas.

Não se podem desprezar, entretanto, alguns que se afastam totalmente dessa preferência pela educação pública coletiva, dada sua convicção na educação individual, e que parecem seguir principalmente duas razões. A primeira seria que os jovens, na idade em que se encontram, que é mais inclinada ao vício, em que frequentemente a propensão a feitos vergonhosos já se apresenta, ocupam-se mais dos costumes ao se afastarem da multidão de homens<sup>147</sup>. Oxalá isso fosse dito injustamente! A segunda seria porque, quem quer que seja seu mestre, dedicará mais seu tempo a um único aluno do que se tiver que dividi-lo entre vários. **3.** A primeira razão é de extrema importância, pois se for evidente que as escolas são úteis aos estudos, mas constar que prejudicam os costumes, parecer-me-ia preferível que se aprendessem os preceitos de uma vida honesta aos de dizer bem<sup>148</sup>. Essas duas coisas, porém, na realidade, parecem-me estar ligadas e ser inseparáveis, pois julgo que não se pode ser um orador sem ser um homem bom e, mesmo se isso for possível, não desejo que aconteça. Trataremos, portanto, disso primeiramente.

**4.** Considera-se que nas escolas os costumes são corrompidos e, de fato, muitas vezes o são, mas isso também ocorre em casa, e muitos são os

---

<sup>145</sup> Literalmente, “paredes privadas”, “particulares”, no interior das quais se desenvolve o ensino dos primeiros elementos.

<sup>146</sup> É necessário ressaltar que, como vimos anteriormente (I.1.8), Quintiliano considerava que a criança começava a aprender desde muito cedo, primeiro com as amas, posteriormente com os pedagogos. Admitia, pois, que o ensino devesse ter seu início em casa, sob responsabilidade da família, mesmo que não fosse empreendido por algum de seus membros. A discussão que se coloca a partir deste ponto refere-se às etapas posteriores do aprendizado, ao ensino cuja responsabilidade era do *grammaticus* e do *rhetor*. O autor contrapõe dois tipos de ensino: aquele em que o mestre cuida de um único aluno, dentro de casa, e outro, em que o aluno é posto em contato com outros, com os quais deve dividir a atenção do mestre, e é nesse sentido que emprega os termos *privatos* e *publicatis*.

<sup>147</sup> Sugere um afastamento das crianças em relação aos adultos, dada a influência maléfica que poderiam exercer sobre elas, retomando, de certa forma, o que aconselha em relação às amas, aos pedagogos e aos jovens com quem a criança convive em casa (I.1.4-11).

<sup>148</sup> A formação moral seria mais importante que a eloquência, portanto.

exemplos de ambas as circunstâncias, da mesma forma que, sem dúvida, em uma e outra situação há exemplos de conservação escrupulosíssima do que é estimável. A natureza de cada aluno e a atenção que ele recebe fazem toda a diferença. Apresente-me um espírito inclinado às piores coisas e negligência ao formar e preservar virtudes na infância; o isolamento não proporcionará menor oportunidade às imoralidades, pois o preceptor doméstico pode ser um sujeito torpe e não é mais segura a intimidade com escravos maus do que com jovens livres pouco discretos<sup>149</sup>. **5.** Entretanto, se a disposição natural da criança é boa e a negligência dos pais não é cega e vacilante, é possível eleger um preceptor de elevada moralidade – essa é a preocupação principal dos prudentes – e adotar uma disciplina que seja a mais severa possível. Todavia, pode-se colocar também ao lado dos filhos, como amigo, um homem considerável ou um liberto fiel cuja companhia assídua torne melhores aqueles que nos causam preocupação.

**6.** O remédio para esse temor seria simples. Oxalá não corrompêssemos, nós mesmos, os costumes de nossos filhos! Constantemente, debilitamos a infância com mimos. Essa educação efeminada, que chamamos complacente, diminui as forças do espírito e do corpo. O que não desejará quando adulto aquele que engatinha sobre a púrpura? Ainda não articulou suas primeiras palavras, mas já conhece o manto escarlate, já exige o púrpura.

**7.** Formamos seu palato antes de sua boca. Eles crescem nas liteiras; se tocam a terra, ficam suspensos pelas mãos dos que os sustentam de ambos os lados. Alegramo-nos se tiverem dito algo demasiadamente livre. Palavras que não devem ser aceitas nem mesmo vindas de algum escravo de Alexandria, recebemos prazerosamente com risos e beijos. **8.** Nem é de admirar: nós os ensinamos, ouviram-nos usar tais termos. Observam nossas concubinas, nossos amantes. Todo banquete repercute cantos obscenos; coisas que deveriam causar-nos vergonha de dizer são apresentadas. Cria-se, a partir delas, o hábito, depois

---

<sup>149</sup> Não adianta evitar que a criança, nas escolas, entre em contato com outros jovens, dos quais pode adquirir os maus hábitos, se em casa não se tiver tomado o devido cuidado com sua formação moral.

uma natureza. Os infelizes aprendem essas coisas antes mesmo de saberem que são vícios<sup>150</sup>. Dessa forma, soltos<sup>151</sup> e efeminados, não tomam conhecimento desses males através das escolas, mas, sim, carregam-nos para dentro delas.

**9.** “Entretanto, um mestre pode dedicar maior atenção a um único aluno”. Em primeiro lugar, nada impede que esse mestre particular acompanhe também o jovem que é formado nas escolas. Mas, posto que uma e outra opção não possam ser juntadas, prefiro, então, a claridade da reunião de crianças virtuosíssimas à obscuridade e solidão, pois cada um dos melhores preceptores alegra-se com a abundância de alunos e se julga digno de um auditório maior. **10.** Mas o que quase sempre ocorre é que os inferiores, devido à consciência de sua debilidade, não se indignam de se prenderem a um único aluno e de desempenharem, de certo modo, o trabalho dos pedagogos<sup>152</sup>.

**11.** Mas, ainda que a influência, o dinheiro ou a amizade possibilite a alguém ter em casa um mestre extremamente erudito e incomparável, estaria ele disposto a gastar todo o seu dia com um único aluno? Ou, ao menos, a atenção do aluno pode, de alguma forma, manter-se tão contínua que não se fatigue, como ocorre com a vista quando se mantém um olhar fixo continuamente, visto que os estudos consistiriam, sobretudo, num tempo maior de trabalho individual<sup>153</sup>? **12.** Pois, quando um aluno escreve, decora ou reflete, o preceptor não está junto dele. Enquanto ele se ocupa dessas atividades, qualquer intervenção de alguém é um empecilho. Nem toda leitura necessita sempre de alguém que dê explicações antecipadamente e faça comentários constantes, pois quando o aluno alcançaria o conhecimento de tantos autores? **13.** Assim, o tempo necessário para que se organize o trabalho de todo um dia é pequeno; por isso, os mestres podem tratar de vários alunos para cuidar também daquilo que necessita ser ensinado a cada

---

<sup>150</sup> Embora não os nomeie, a descrição dada desses “vícios”, aqui e em outros passos da obra, faz pensar no modo ambíguo como os antigos lidavam com a questão da pederastia. A esse respeito, ver Jover, entre outros.

<sup>151</sup> Com liberdade em excesso, sem repreensões.

<sup>152</sup> Ver I.1.8-9 e nota 116.

<sup>153</sup> Mais do que exigem um contato com o professor, que não precisa estar junto do aluno o tempo todo.

um em particular. Na verdade, há muitas coisas que podem ser ensinadas oralmente a todos juntos. Não me refiro à partição oratória<sup>154</sup> e à declamação dos retores; decerto, qualquer que seja o número de ouvintes a que se dirija, cada um deles ouvirá o discurso todo. **14.** A voz de um preceptor não é, pois, como um jantar insuficiente para seus numerosos convidados, mas como o Sol que distribui sua luz e seu calor uniformemente a todos. Isso se estende ao gramático<sup>155</sup>: se ele discorrer sobre a arte de falar, explicar questões<sup>156</sup>, narrar fábulas<sup>157</sup>, comentar poemas, quantos ouvirem suas palavras, tantos serão instruídos. **15.** “Entretanto, o número de alunos atrapalha a correção e a explicação do que se ensina”. Que seja um inconveniente; o que agrada inteiramente de todos os lados? Em pouco tempo confrontaremos as desvantagens com as vantagens.

“Eu, particularmente, não quero que uma criança seja enviada para um lugar onde será desprezada”. Mas um bom preceptor não se sobrecarregará com um número de alunos maior do que ele possa ter e essa deve ser sua preocupação principal, para que ele se torne nosso amigo íntimo e considere o ato de ensinar não um ofício, mas uma paixão<sup>158</sup>. Assim, jamais estaremos na multidão. **16.** E, certamente, não há mestre algum ao menos ligeiramente iniciado nas letras que, tendo percebido em algum aluno indícios de vontade e caráter, não cuidará particularmente dele, interessado também em sua própria glória. Mas, admitindo que as grandes escolas devam ser abandonadas (opinião com a qual, na verdade, não concordo, se é contrariada pelo mérito do mestre), isso não

---

<sup>154</sup> As “fases” da elaboração do discurso: *inuentio, dispositio, elocutio, memoria, pronuntiatio*.

<sup>155</sup> Mestre responsável pelo ensino “secundário”, destinado aos jovens de 12 a 16 anos; preparava-os para ingressarem na escola do *rhetor*. Elencam-se aí as tarefas a ele atribuídas: ensinar a usar a língua de forma conveniente (*recte loquendi scientia*) e explicar os poetas (*poetarum enarratio*). Cf. I.4.2.

<sup>156</sup> Sobre uma passagem obscura, sobre a interpretação de um provérbio ou de uma questão filosófica (cf. Bornecque, 1954, p. 432).

<sup>157</sup> Ao explicar as obras literárias, ou independentemente disso, era uma forma de se ensinar mitologia ou até mesmo história (cf. Bornecque, 1954, p. 432).

<sup>158</sup> Quintiliano estabelece o importante preceito segundo o qual a amizade pessoal entre professor e pais é essencial para o sucesso da educação (cf. Colson, 1924, p. 28).

significa que todas o devam ser completamente. Pois uma coisa é evitá-las, outra é escolhê-las<sup>159</sup>.

**17.** E se refutamos aquilo que é dito contra as escolas, expliquemos agora o que propriamente aceitamos. **18.** Primeiramente, que o futuro orador, que deverá viver entre grande número de homens e em plena claridade da vida pública, acostume-se desde a infância a não temer os homens, nem empalideça numa vida solitária e sombria<sup>160</sup>. Sua mente deve sempre ser estimulada e elevada, pois ela ou enfraquece nesse tipo de retiro e cria certo bolor na obscuridade, ou, pelo contrário, infla-se com uma convicção presunçosa. É forçoso que se atribua muito valor aquele que não se compara com ninguém. **19.** Mais tarde, quando os resultados dos estudos devem ser expostos, fica cego ao sol e se aflige com tudo que é novo, já que aprendeu isolado o que deve fazer em meio à multidão.

**20.** Isto, sem considerarmos as amizades, que se preservam muito sólidas até a velhice, impregnadas de uma certa ligação religiosa, pois ser iniciado nos mesmos estudos é tão sagrado quanto sê-lo nos próprios mistérios. Onde aprenderá o próprio sentido que se diz de comunidade, que é natural não apenas aos homens, mas também aos animais mudos, se ele se afasta do convívio com outras pessoas?

**21.** Além disso, em casa, o aluno pode aprender apenas aquilo que lhe é ensinado, ao passo que, na escola, aprende também os ensinamentos destinados aos outros. Ouvirá diariamente muitas coisas serem aprovadas, muitas corrigidas; aprenderá<sup>161</sup> ao ser repreendida a ociosidade ou elogiada a aplicação de algum colega; a emulação será estimulada pelo elogio. **22.** Considerará algo desonroso ceder a um igual, e belo ter superado seus antecessores. Essas disputas todas instigam os ânimos e, embora a própria ambição possa ser um

---

<sup>159</sup> A qualidade do mestre é considerada uma questão fundamental na discussão sobre ensino individual e coletivo.

<sup>160</sup> A sombra caracterizava a vida quieta daquele que permanecia isolado e inativo, contrastada com o calor do Sol, que soldados e trabalhadores suportavam (cf. Russell, 2001, p. 90).

<sup>161</sup> “Avançará” com os erros e acertos dos colegas (*proderit*), ou seja, aprenderá também com eles.

vício, é também com frequência causa de virtudes. **23.** Reconheço que não é inútil o costume conservado pelos meus preceptores, que, ao distribuírem as crianças na classe, determinavam a ordem de declamar de acordo com as capacidades intelectuais de cada um, e aquele que parecia estar mais adiantado declamava antes. Apresentavam-se os julgamentos dos discursos<sup>162</sup>. **24.** Essa vitória era, para nós, considerável; ter o primeiro lugar da classe era verdadeiramente o mais belo. E essa determinação não era definitiva: o trigésimo dia<sup>163</sup> restituía ao vencido a possibilidade de disputa. Deste modo, o vencedor não diminuía o seu zelo devido ao bom êxito e a aflição impulsionava o vencido a afastar de si a vergonha<sup>164</sup>. **25.** Afirmaria ainda, tanto quanto posso julgar o fato de memória, que isso nos excitava mais o ânimo para o estudo da eloquência que a exortação dos docentes, a vigilância dos pedagogos, os votos dos pais.

**26.** No entanto, assim como a emulação alimenta o progresso daqueles que já estão mais seguros no estudo das letras, de igual modo para os que ainda estão começando e são mais jovens, é mais agradável a imitação de seus companheiros de estudo do que de seus preceptores, porque é mais fácil. Com efeito, aqueles que ainda estão aprendendo os primeiros elementos ousarão com dificuldade elevar-se à esperança de imitar uma eloquência que julgam perfeita. Compreenderão aquilo que está mais próximo deles, como as videiras presas às árvores passam antes pelos ramos inferiores para depois prenderem-se aos do topo<sup>165</sup>. **27.** Isso é a tal ponto verdadeiro, que esta será a tarefa do próprio mestre: trabalhará com talentos ainda rudes, porém, se preferir o útil ao pomposo, não deverá sobrecarregar constantemente a fraqueza dos alunos, mas poupará suas forças e se aproximará da capacidade daqueles que o ouvem<sup>166</sup>. **28.** Como os

---

<sup>162</sup> O procedimento empregado, segundo Russell (2001, p. 92) não é claro: Quintiliano quer dizer que era uma honra ser promovido ao primeiro lugar como resultado da avaliação do professor ou que a própria classe fazia esse julgamento?

<sup>163</sup> Momento em que o professor era pago e, naturalmente, queria mostrar o progresso dos alunos (cf. Russell, 2001, p. 92).

<sup>164</sup> Estímulo à competição entre os alunos (ver também I.1.20 e nota 131).

<sup>165</sup> Olmos eram as árvores utilizadas para sustentar as videiras. Para a agricultura como metáfora da educação, comparar: I.3.5; II.4.11 (cf. Russell, 2001, p. 94).

<sup>166</sup> Adequação dos conteúdos e da forma de ensinar ao “espírito” da criança, que é “inferior”.

vasos pequenos de boca estreita não conservam o líquido neles derramado em abundância, mas se enchem se o espalhamos pouco a pouco ou o fazemos gotejar, do mesmo modo deve-se observar quanto a alma das crianças pode receber, pois as coisas maiores que sua inteligência não penetrarão suas almas pouco abertas ao aprendizado. **29.** É útil, portanto, que a criança tenha companheiros para imitar num primeiro momento, os quais, em pouco tempo, ela queira vencer. Assim, pouco a pouco, terá esperança de coisas mais elevadas. Acrescento ainda que os próprios preceptores não podem ter a mesma disposição e a mesma inspiração ao falar a uma só pessoa aquilo que destinariam à reunião de grande quantidade de ouvintes<sup>167</sup> de que falamos. **30.** Ora, a parte mais importante da eloquência reside no ânimo. É preciso que esse seja incitado, que conceba as imagens das coisas e que seja adequado de certo modo à natureza delas. Além disso, quanto mais ilustre e elevado, mais ele será movido por instrumentos maiores e, por isso, o louvor cresce, o ímpeto é elevado e ele se alegra de tratar de um tema grandioso. **31.** Há certo desprezo velado em desperdiçar o talento de falar em público, alcançado com tanto esforço, a um único ouvinte, e o mestre envergonha-se de elevar aí o estilo da conversação. E, certamente, aquele que exhibe a um único ouvinte a postura de um homem que declama ou a voz de um orador, seu andar, sua pronúncia, enfim, aquela agitação do ânimo e do corpo, seu esforço (para citar apenas algumas coisas) e seu cansaço, não parecerá semelhante a alguém que sofre de loucura? Não haveria eloquência na natureza humana se falássemos somente a uma pessoa<sup>168</sup>.

---

<sup>167</sup> Nas escolas.

<sup>168</sup> Ou seja, o conjunto de “instrumentos” que o orador emprega só tem sentido no contexto da efetiva pronúncia do discurso. Diante de uma pessoa, esse uso perderia completamente a razão de ser e não haveria oratória.

### CAPÍTULO III

1. Uma vez confiada a si uma criança, o mestre experiente em sua arte observará atentamente, em primeiro lugar, seu talento e sua natureza. A memória é o principal sinal de talento nas crianças, cuja qualidade é dupla: facilidade para compreender e fidelidade para fixar o que se aprende. Outro sinal é a imitação, pois isso também é próprio de uma natureza dócil<sup>169</sup>. A criança, porém, deve imitar o que aprende, não o modo de ser, de caminhar ou alguma deficiência que seja notável. 2. Não me dará esperança de bom caráter quem insistir no esforço de imitar a fim de provocar o riso, pois, antes de mais nada, quem é realmente talentoso será também virtuoso. Além do mais, eu não considero pior ter uma inteligência lenta do que ser mau. Mas o bom indivíduo será muito diferente do ocioso e do preguiçoso.

3. Meu aluno assimilará sem dificuldade o que lhe é ensinado; também questionará alguma coisa; entretanto, seguirá mais o mestre do que se antecipará. Esse tipo de talento precoce raramente chega algum dia a dar bom fruto. 4. São precoces aqueles que fazem facilmente pequenas coisas e, impelidos pela audácia, logo ostentam toda sua capacidade. No entanto, aquilo que conseguem, na verdade, é o que está ao seu alcance: constroem um período com aparência destemida e prosseguem sem ter hesitado devido a alguma timidez. 5. Não produzem muito, mas com facilidade. Não há dentro deles força verdadeira nem se apoiam em raízes que se estendem profundamente, como as sementes dispersas na superfície do solo que se desenvolvem mais rapidamente, e as pequenas ervas, cujas espigas, semelhantes a frágeis hastes, ficam amarelas antes da colheita. Comparada à sua idade, essa precocidade agrada. Posteriormente, o progresso cessa e a admiração diminui. 6. Em seguida, feitas essas constatações, que o mestre examine atentamente de que modo deve ser

---

<sup>169</sup> Aquele que tem facilidade para imitar tem uma natureza apropriada para o aprendizado.

tratado o ânimo do aluno. Há alguns que relaxam se não são acompanhados de perto, outros que se indignam com receber ordens. O medo contém certos alunos; a outros reprime. Um trabalho perseverante forma alguns; em outros, o ímpeto produz mais. Confie-me qualquer criança a quem o elogio estimule, a quem a glória seja agradável, que chore se vencida. **7.** Esta deverá ser alimentada pela ambição; a repreensão a magoará; a honra a excitará; nela nunca temerei a indolência.

**8.** Entretanto, deve-se conceder algum descanso a todos, não só porque não há algo que possa suportar um esforço contínuo e até mesmo aqueles seres que são privados de pensamento e alma, para que possam conservar sua força, relaxam com repouso alternado, mas também porque o estudo depende da vontade de aprender, que não pode ser imposta. **9.** Assim, aqueles que estão descansados e cujas forças estão renovadas trazem um espírito mais vivo para aprender que resiste muito às obrigações. **10.** Também não me desagradaria que as crianças brincassem, o que é até um sinal de vivacidade, e não poderia esperar que uma criança triste e sempre abatida tivesse uma mente dada ao estudo, uma vez desprovida de ímpeto tão natural nessa idade. **11.** Que haja, entretanto, uma medida para o descanso, a fim de não provocar ódio aos estudos, se negado, nem o hábito da ociosidade, se proporcionado em demasia. Existem também alguns brinquedos que não são inúteis para aguçar o engenho das crianças, como aqueles em que competem umas com as outras através de questões simples de todos os gêneros. **12.** Os costumes também se manifestam mais naturalmente nas brincadeiras, de modo que nenhuma idade parece tão incapaz que não possa, por isso, aprender o que é bom ou mau. A infância é a melhor idade para se instruir, pois é quando a criança ainda não sabe dissimular e cede muito facilmente aos preceptores. De fato, reprime-se mais rápido nesse estágio do que se corrige aquilo que já tenha tomado uma forma ruim<sup>170</sup>.

---

<sup>170</sup> Ver nota 110.

**13.** Por isso, de imediato, a criança deve ser instruída para que nada faça com avidez, nada desonestamente, nada sem moderação e tenha sempre em mente o conselho de Virgílio: “principalmente nos primeiros anos, o hábito é algo que significa muito.”<sup>171</sup>

**14.** Além disso, gostaria que não se castigassem os discípulos, por mais que isso seja admitido e Crisipo não o desaprove. Primeiro, porque é uma prática vergonhosa e servil, e, seguramente, é uma ofensa, com que todos concordam se a idade fosse outra<sup>172</sup>. Além disso, se uma criança tem um espírito tão vil que uma repreensão não a corrija, ela também se tornará insensível aos golpes como os piores escravos. Enfim, essa punição não será necessária se houver junto dela um mestre zeloso que exija dedicação. **15.** Nessas circunstâncias, geralmente, a negligência dos pedagogos é que parece ser corrigida, de tal modo que as crianças não são impelidas a executar as tarefas corretamente, mas são punidas por aqueles não o terem feito<sup>173</sup>. Se aos pequenos se obriga com pancadas, o que se fará depois com os jovens, com quem essa ameaça não pode ser empregada e que devem aprender coisas mais importantes? **16.** Além disso, muitas coisas vergonhosas de dizer e que em pouco tempo serão motivo de constrangimento, pela dor ou pelo medo que produziram, terão ocorrido àqueles a serem castigados, e esse pudor enfraquece e acovarda a alma e determina sua aversão e fuga à própria luz. **17.** Se a preocupação com os costumes dos protetores e preceptores, ao escolhê-los, foi menor do que a necessária, envergonha-me dizer para que ações vergonhosas certos homens nefandos abusam desse direito de bater, e também que oportunidade o medo dessas infelizes crianças oferece, por vezes, ao de outras. Não me demorarei mais nesta parte. O que se compreende é mais do que suficiente, pelo que basta ter dito isto: contra uma idade com pouca capacidade e sujeita à injúria, a ninguém

---

<sup>171</sup> Virgílio, *Geórgicas*, II, 272. "Tanto da prima idade os hábitos importam!" (cf. CASTILHO, [s./d.], p. 35).

<sup>172</sup> Quintiliano afirma que todos concordariam que o uso da violência contra um homem adulto seria uma ofensa; já com criança essa prática é aceita.

<sup>173</sup> Crítica aos métodos empregados pelos preceptores.

se deve dar liberdade em excesso. **18.** Agora principiarei a tratar das artes nas quais deverá ser instruído aquele que receberá esta formação para que se possa fazer um orador e indicarei quais e em que idade devem começar a ser ensinadas<sup>174</sup>.

---

<sup>174</sup> A partir daqui, o autor passa a tratar do ensino junto ao mestre de gramática, tema que não era de nosso interesse neste trabalho.

## INSTITVTIO ORATORIA (I.1-3)

### I

1. Igitur, nato filio, pater spem de illo primum quam optimam capiat: ita diligentior a principiis fiet. Falsa enim est querela, paucissimis hominibus uim percipiendi quae tradantur esse concessam, plerosque uero laborem ac tempora tarditate ingenii perdere. Nam contra plures reperias et faciles in excogitando et ad discendum promptos. Quippe id est homini naturale, ac sicut aues ad uolatum, equi ad cursum, ad saeuitiam ferae gignuntur, ita nobis propria est mentis agitatio atque sollertia, unde origo animi caelestis creditur.

2. Hebetes uero et indociles non magis secundum naturam hominis eduntur quam prodigiosa corpora et monstris insignia, sed hi pauci admodum fuerunt. Argumentum, quod in pueris elucet spes plurimorum: quae cum emoritur aetate, manifestum est non naturam defecisse, sed curam. "Praestat tamen ingenio alius alium". 3. Concedo; sed plus efficiet aut minus: nemo reperitur, qui sit studio nihil consecutus. Hoc qui peruiderit, protinus ut erit parens factus, acrem quam maxime datur curam spei futuri oratoris inpendat.

4. Ante omnia, ne sit uitiosus sermo nutricibus: quas, si fieri posset, sapientes Chrysippus optauit, certe, quantum res pateretur, optimas eligi uoluit. Et morum quidem in his haud dubie prior ratio est, recte tamen etiam loquantur. 5. Has primum audiet puer, harum uerba effingere imitando conabitur, et natura tenacissimi sumus eorum quae rudibus animis percepimus: ut sapor quo noua inbuas uasa durat, nec lanarum colores, quibus simplex ille candor mutatus est, elui possunt. Et haec ipsa magis pertinaciter haerent quae deteriora sunt. Nam bona facile mutantur in peius: quando in bonum uerteris uitia? Non adsuescat ergo, ne dum infans quidem est, sermoni qui dediscendus sit.

6. In parentibus uero quam plurimum esse eruditionis optauerim. Nec de patribus tantum loquor: nam Gracchorum eloquentiae multum contulisse

accepimus Cornneliam matrem, cuius doctissimus sermo in posteros quoque est epistulis traditus, et Laelia C. filia reddidisse in loquendo paternam elegantiam dicitur, et Hortensiae Q. filiae oratio apud triumuiros habita legitur non tantum in sexus honorem. **7.** Nec tamen ii, quibus discere ipsis non contigit, minorem curam docendi liberos habeant, sed sint propter hoc ipsum ad cetera magis diligentes.

**8.** De pueris, inter quos educabitur ille huic spei destinatus, idem quod de nutricibus dictum sit. De paedagogis hoc amplius, ut aut sint eruditi plane, quam primam esse curam uelim, aut se non esse eruditos sciant. Nihil est peius iis qui, paulum aliquid ultra primas litteras progressi, falsam sibi scientiae persuasionem induerunt. Nam et cedere praeciendi partibus indignantur et uelut iure quodam potestatis, quo fere hoc hominum genus intumescit, imperiosi atque interim saeuientes stultitiam suam perdocent. **9.** Nec minus error eorum nocet moribus, si quidem Leonides, Alexandri paedagogus, ut a Babylonio Diogene traditur, quibusdam eum uitiiis inuit, quae robustum quoque et iam maximum regem ab illa institutione puerili sunt persecuta.

**10.** Si cui multa uideor exigere, cogitet oratorem institui, rem arduam, etiam cum ei formando nihil defuerit, praeterea plura ac difficiliora superesse; nam et studio perpetuo et praestantissimis praeceptoribus et plurimis disciplinis opus est. **11.** Quapropter praecienda sunt optima; quae si quis grauabitur, non rationi defuerint, sed homini. Si tamen non continget quales maxime uelim nutrices, pueros, paedagogos habere, at unus certe sit adsiduus loquendi non imperitus, qui, si qua erunt ab iis praesente alumno dicta uitiose, corrigat protinus, nec insidere illi sinat, dum tamen intellegatur id, quod prius dixi, bonum esse, hoc remedium.

**12.** A sermone Graeco puerum incipere malo, quia Latinum, qui pluribus in usu est, uel nobis nolentibus perbibet, simul quia disciplinis quoque Graecis prius instituendus est, unde et nostrae fluxerunt. **13.** Non tamen hoc adeo superstitiose fieri uelim, ut diu tantum Graece loquatur aut discat, sicut plerisque moris est. Hoc enim accidunt et oris plurima uitia in peregrinum sonum corrupti et sermonis, cui cum Graecae figurae adsidua consuetudine haeserunt, in diuersa

quoque loquendi ratione pertinacissime durant. **14.** Non longe itaque Latina subsequi debent et cito pariter ire. Ita fiet ut, cum aequali cura linguam utramque tueri coeperimus, neutra alteri officiat.

**15.** Quidam litteris instituendos, qui minores septem annis essent, non putauerunt, quod illa primum aetas et intellectum disciplinarum capere et laborem pati posset. In qua sententia Hesiodum esse plurimi tradunt, qui ante grammaticum Aristophanem fuerunt (nam is primus ὑποθήκας libro scriptum hoc inuenitur, negavit esse huius poetae). **16.** Sed alii quoque auctores, inter quos Eratosthenes, idem praeceperunt. Melius autem, qui nullum tempus uacare cura uolunt, ut Chrysippus. Nam is, quamuis nutricibus triennium dederit, tamen ab illis quoque iam formandam quam optimis institutis mentem infantium iudicat.

**17.** Cur autem non pertineat ad litteras aetas, quae ad mores iam pertinet? Neque ignoro toto illo, de quo loquor, tempore uix tantum effici quantum conferre unus postea possit annus; sed tamen mihi qui id senserunt uidentur non tam discentibus in hac parte quam docentibus pepercisse. **18.** Quid melius alioqui facient, ex quo loqui poterunt (faciant enim aliquid necesse est)? Aut cur hoc quantulumcumque est usque ad septem annos lucrum fastidiamus? Nam certe, quamlibet paruum sit quod contulerit aetas prior, maiora tamen aliqua discet puer ipso illo anno quo minora didicisset.

**19.** Hoc per singulos prorogatum in summam proficit, et, quantum in infantia praesumptum est temporis, adulescentiae acquiritur. Idem etiam de sequentibus annis praeceptum sit, ne, quod cuique discendum est, sero discere incipiat. Non ergo perdamus primum statim tempus, atque eo minus quod initia litterarum sola memoria constant, quae non modo iam est in paruis, sed tum etiam tenacissima est.

**20.** Nec sum adeo aetatium inprudens ut instandum protinus teneris acerbe putem exigendamque plane operam. Nam id in primis cauere oportebit, ne studia qui amare nondum potest oderit et amaritudinem semel perceptam etiam ultra rudes annos reformidet. Lusus hic sit, et rogetur et laudetur et numquam non

*fecisse se gaudeat; aliquando ipso nolente doceatur alius cui inuideat; contendat interim et saepius uincere se putet; praemiis etiam, quae capit illa aetas, euocetur.*

**21.** *Parua docemus oratorem instituendum professi, sed est sua etiam studiis infantia, et ut corporum mox fortissimorum educatio a lacte cunisque initium ducit, ita futurus eloquentissimus edidit aliquando uagitum et loqui primum incerta uoce temptauit et haesit circa formas litterarum: nec, si quid discere satis non est, ideo nec necesse est.* **22.** *Quodsi nemo reprehendit patrem qui haec non negligenda in suo filio putet, cur inprobetur, si quis ea, quae domi suae recte faceret, in publicum promit? Atque eo magis quod minora etiam facilius minores percipiunt, et ut corpora ad quosdam membrorum flexus formari nisi tenera non possunt, sic animos quoque ad pleraque duriores robur ipsum facit.* **23.** *An Philippus, Macedonum rex, Alexandro filio suo prima litterarum elementa tradi ab Aristotele, summo eius aetatis philosopho, uoluisset, aut ille suscepisset hoc officium, si non studiorum initia et a perfectissimo quoque optime tractari et pertinere ad summam credidisset?*

**24.** *Fingamus igitur Alexandrum dari nobis impositum gremio, dignum tanta cura infantem (quamquam suus cuique dignus est): pudeatne me in ipsis statim elementis etiam breuia docendi monstrare compendia?*

*Neque enim mihi illud saltem placet quod fieri in plurimis uideo, ut litterarum nomina et contextum prius quam formas paruoli discant.* **25.** *Obstat hoc agnitioni earum, non intendentibus mox animum ad ipsos ductus, dum antecedentem memoriam secuntur. Quae causa est praecipientibus, ut, etiam cum satis adfixisse eas pueris recto illo quo primum scribi solent contextu uidentur, retro agant rursus et uaria permutatione turbent, donec litteras qui instituuntur facie norint, non ordine: quapropter optime, sicut hominum, pariter et habitus et nomina edocebuntur.*

**26.** *Sed quod in litteris obest, in syllabis non nocebit. Non excludo autem, id quod est notum irritandae ad discendum infantiae gratia, eburneas etiam litterarum formas in lusum offerre, uel si quid aliud, quo magis illa aetas gaudeat, inueniri potest, quod tractare, intueri, nominare iucundum sit.*

**27.** *Cum uero iam ductus sequi coeperit, non inutile erit eos tabellae quam optime insculpi, ut per illos uelut sulcos ducatur stilus. Nam neque errabit, quemadmodum in ceris; continebitur enim utrimque marginibus neque extra praescriptum egredi poterit, et celerius ac saepius sequendo certa uestigia firmabit articulos neque egebit adiutorio manum suam manu super imposita regentis.* **28.** *Non est aliena res, quae fere ab honestis negligi solet, cura bene ac uelociter scribendi. Nam cum sit in studiis praecipuum, quoque solo uerus ille profectus et altis radicibus nixus paretur, scribere ipsum, tardior stilus cogitationem moratur, rudis et confusus intellectu caret; unde sequitur alter dictandi quae transferenda sunt labor.* **29.** *Quare cum semper et ubique, tum praecipue in epistulis secretis et familiaribus delectabit ne hoc quidem neglectum reliquisse.*

**30.** *Syllabis nullum compendium est: perdiscendae omnes nec, ut fit plerumque, difficillima quaeque earum differenda, ut in nominibus scribendis deprehendantur.* **31.** *Quin immo, ne primae quidem memoriae temere credendum: repetere et diu inculcare fuerit utilius et in lectione quoque non properare ad continuandam eam uel adcelerandam, nisi cum inoffensa atque indubitata litterarum inter se coniunctio suppeditare sine ulla cogitandi saltem mora poterit. Tunc ipsis syllabis uerba complecti et his sermonem conectere incipiat:* **32.** *incredibile est quantum morae lectioni festinatione adiciatur. Hinc enim accidit dubitatio, intermissio, repetitio plus quam possunt audentibus, deinde, cum errarunt, etiam iis quae iam sciunt diffidentibus.* **33.** *Certa sit ergo in primis lectio, deinde coniuncta, et diu lentior, donec exercitatione contingat emendata uelocitas.* **34.** *Nam prospicere in dextrum, quod omnes praecipiant, et prouidere non rationis modo, sed usus quoque est quoniam sequentia intuenti priora dicenda sunt, et, quod difficillimum est, diuidenda intentio animi, ut aliud uoce, aliud oculis agatur. Illud non paenitebit curasse, cum scribere nomina puer, quemadmodum moris est, coeperit, ne hanc operam in uocabulis uulgaribus et forte occurrentibus perdat.* **35.** *Protinus enim potest interpretationem linguae secretioris, id est quas Graeci glossas uocant, dum aliud agitur, ediscere, et inter prima elementa consequi rem postea proprium tempus desideraturam. Et quoniam circa res adhuc tenues*

*moramur, ii quoque uersus, qui ad imitationem scribendi proponentur, non otiosas uelim sententias habeant, sed honestum aliquid monentis. 36. Prosequitur haec memoria in senectutem et, impressa animo rudi, usque ad mores proficiet. Etiam dicta clarorum uirorum et electos ex poetis maxime (namque eorum cognitio paruus gratior est) locos ediscere inter lusum licet. Nam et maxime necessaria est oratori, sicut suo loco dicam, memoria; et ea praecipue firmatur atque alitur exercitatione, et in his de quibus nunc loquimur aetatibus, quae nihil dum ipsae generare ex se queunt, prope sola est, quae iuuari cura docentium possit. 37. Non alienum fuerit exigere ab his aetatibus, quo sit absolutius os et expressior sermo, ut nomina quaedam uersusque adfectatae difficultatis ex pluribus et asperrime coeuntibus inter se syllabis catenatos et ueluti confragosos quam citatissime uolant (χαλινοί Graece uocantur): res modica dictu, qua tamen ommissa multa linguae uitia, nisi primis eximuntur annis, inemendabili in posterum prauitate durantur.*

## II

*1. Sed nobis iam paulatim ad crescere puer et exire de gremio et discere serio incipiat. Hoc igitur potissimum loco tractanda quaestio est utiliusne sit domi atque intra priuatos parietes studentem continere, an frequentiae scholarum et uelut publicatis praeceptoribus tradere. 2. Quod quidem cum iis, a quibus clarissimarum ciuitatum mores sunt instituti, tum eminentissimis auctoribus uideo placuisse.*

*Non est tamen dissimulandum esse nonnullos, qui ab hoc prope publico more priuata quadam persuasione dissentiant. Hi duas praecipue rationes sequi uidentur: unam, quod moribus magis consulant fugiendo turbam hominum eius aetatis, quae sit ad uitia maxime prona, unde causas turpium factorum saepe extitisse utinam falso iactaretur: alteram, quod, quisquis futurus est ille praeceptor, liberalius tempora sua inpensurus uni uidetur quam si eadem in pluri partiatur. 3.*

*Prior causa prorsus grauis: nam si studiis quidem scholas prodesse, moribus autem nocere constaret, potior mihi ratio uiuendi honeste quam uel optime dicendi uideretur. Sed mea quidem sententia iuncta ista atque indiscreta sunt: neque enim esse oratorem nisi bonum uirum iudico, et fieri, etiam si potest, nolo. De hac re igitur prius.*

*4. Corrumpi mores in scholis putant: nam et corrumpuntur interim, sed domi quoque, et sunt multa eius rei exempla, tam hercule quam conseruatae sanctissime utrobique opinionis. Natura cuiusque totum curaue distat. Da mentem ad peiora facilem, da neglegentiam formandi custodiendique in aetate prima pudoris, non minorem flagitiis occasionem secreta praebuerint. Nam et potest turpis esse domesticus ille praeceptor, nec tutior inter seruos malos quam ingenuos parum modestus conuersatio est. 5. At si bona ipsius indoles, si non caeca ac sopita parentium socordia est, et praeceptorem eligere sanctissimum quemque, cuius rei praecipua prudentibus cura est, et disciplinam, quae maxime seuera fuerit, licet, et nihilo minus amicum grauem uirum aut fidelem libertum lateri filii sui adiungere, cuius adsiduus comitatus etiam illos meliores faciat, qui timebantur.*

*6. Facile erat huius metus remedium. Vtinam liberorum nostrorum mores non ipsi perderemus! Infantiam statim deliciis soluimus. Mollis illa educatio, quam indulgentiam uocamus, neruos omnis mentis et corporis frangit. Quid non adultus concupiscet, qui in purpuris repit? Nondum prima uerba exprimit, iam coccum intellegit, iam conchylum poscit.*

*7. Ante palatum eorum quam os instituimus. In lecticis crescunt; si terram attigerunt, e manibus utrimque sustinentium pendent. Gaudemus si quid licentius dixerint; uerba ne Alexandrinis quidem permittenda deliciis risu et osculo excipimus. 8. Nec mirum: nos docuimus, ex nobis audierunt; nostras amicas, nostros concubinos uident; omne conuiuium obscenis canticis strepit, pudenda dictu spectantur. Fit ex his consuetudo, inde natura. Discunt haec miseri, antequam sciant uitia esse: inde soluti ac fluentes non accipiunt ex scholis mala ista, sed in scholas adferunt.*

**9.** *“Verum in studiis magis uacabit unus uni”. Ante omnia nihil prohibet esse illum nescio quem unum etiam cum eo qui in scholis eruditur. Sed etiamsi iungi utrumque non posset, lumen tamen illud conuentus honestissimi tenebris ac solitudini praetulissem: nam optimus quisque praeceptor frequentia gaudet ac maiore se theatro dignum putat. **10.** At fere minores ex conscientia suae infirmitatis haerere singulis et officio fungi quodam modo paedagogorum non indignantur.*

**11.** *Sed praestet, alicui uel gratia uel pecunia uel amicitia, ut doctissimum atque incomparabilem magistrum domi habeat, num tamen ille totum in uno diem consumpturus est aut potest esse ulla tam perpetua discentis intentio, quae non ut uisus oculorum optutu continuo fatigetur, cum praesertim multo plus secreti temporis studia desiderent?*

**12.** *Neque enim scribenti, ediscenti, cogitanti praeceptor adsistit; quorum aliquid agentibus cuiuscumque interuentus impedimento est. Lectio quoque non onnis nec semper praeunte uel interpretante eget: quando enim tot auctorum notitia contingeret? **13.** Modicum ergo tempus est quo in totum diem uelut opus ordinetur, ideoque per plures ire possunt etiam quae singulis tradenda sunt. Pleraque uero hanc condicionem habent, ut eadem uoce ad omnis simul perferantur. Taceo de partitionibus et declamationibus rhetorum, quibus certe quantuscumque numerus adhibeatur, tamen unusquisque totum feret. **14.** Non enim uox illa praeceptoris ut cena minus pluribus sufficit, sed ut sol uniuersis idem lucis calorisque largitur; grammaticus quoque si de loquendi ratione disserat, si quaestiones explicet, historias exponat, poemata enarret, tot illa discent, quot audient. **15.** “At enim emendationi praelectionique numerus obstat”. Sit incommodum (nam quid fere undique placet?). Mox illud comparabimus commodis.*

*“Nec ergo tamen eo mitti puerum uolo, ubi neglegatur”. Sed neque praeceptor bonus maiore se turba quam ut sustinere eam possit onerauerit, et in primis ea habenda cura est, ut is omni modo fiat nobis familiariter amicus, nec officium in docendo spectet, sed adfectum. Ita numquam erimus in turba. **16.** Nec sane quisquam litteris saltem leuiter inbutus eum, in quo studium ingeniumque*

*perspexerit, non in suam quoque gloriam peculiariter fouebit. Sed ut fugiendae sint magnae scholae (cui ne ipsi quidem rei adsentior, si ad aliquem merito concurritur), non tamen hoc eo ualet ut fugiendae sint omnino scholae. Aliud est enim uitare eas, aliud eligere.*

**17.** *Et si refutauimus quae contra dicuntur, iam explicemus quid ipsi sequamur. 18.* *Ante omnia futurus orator, cui in maxima celebritate et in media rei publicae luce uiuendum est, adsuescat iam a tenero non reformidare homines neque illa solitaria et uelut umbratili uita pallescere. Excitanda mens et attollenda semper est, quae in eius modi secretis aut languescit et quendam uelut in opaco situm ducit, aut contra tumescit inani persuasione; necesse est enim nimium tribuat sibi, qui se nemini comparat. 19.* *Deinde cum proferenda sunt studia, caligat in sole et omnia noua offendit, ut qui solus didicerit quod inter multos faciendum est.*

**20.** *Mitto amicitias, quae ad senectutem usque firmissime durant religiosa quadam necessitudine inbutae: neque enim est sanctius sacris isdem quam studiis initiari. Sensum ipsum, qui communis dicitur, ubi discet, cum se a congressu, qui non hominibus solum, sed mutis quoque animalibus naturalis est, segregarit?*

**21.** *Adde quod domi ea sola discere potest, quae ipsi praecipientur, in schola etiam quae aliis. Audiet multa cotidie probari, multa corrigi; proderit alicuius obiurgata desidia; proderit laudata industria; excitabitur laude aemulatio; 22.* *turpe ducet cedere pari, pulchrum superasse maiores. Accendunt omnia haec animos, et licet ipsa uitium sit ambitio, frequenter tamen causa uirtutum est. 23.* *Non inutilem scio seruatum esse a praeceptoribus meis morem, qui, cum pueros in classis distribuerant, ordinem dicendi secundum uires ingenii dabant, et ita superiore loco quisque declamabat, ut praecedere profectu uidebatur: huius rei iudicia praebebantur. 24.* *Ea nobis ingens palma, ducere uero classem multo pulcherrimum. Nec de hoc semel decretum erat: tricesimus dies reddebat uicto certaminis potestatem. Ita nec superior successu curam remittebat et dolor uictum ad depellendam ignominiam concitabat. 25.* *Id nobis acriores ad studia dicendi*

*faces subdidisse quam exhortationem docentium, paedagogorum custodiam, uota parentum, quantum animi mei coniectura colligere possum, contenderim.*

**26.** *Sed sicut firmiores in litteris profectus alit aemulatio, ita incipientibus atque adhuc teneris condiscipulorum quam praeceptoris iucundior hoc ipso, quod facilius imitatio est. Vix enim se prima elementa ad spem tollere effingendae, quam summam putant, eloquentiae audebunt; proxima anplectentur magis, ut uites arboribus adplicitae inferiores prius adprendendo ramos in cacumina euadunt. 27. Quod adeo uerum est, ut ipsius etiam magistri, si tamen ambitiosis utilia praefereat, hoc opus sit, cum adhuc rudia tractabit ingenia, non statim onerare infirmitatem discentium, sed temperare uires suas et ad intellectum audientis descendere. 28. Nam ut uascula oris angusti superfusam umoris copiam respuunt, sensim autem influentibus uel etiam instillatis complentur, sic animi puerorum quantum excipere possint uidendum est: nam maiora intellectu uelut parum apertos ad percipiendum animos non subibunt. 29. Vtile igitur habere quos imitari primum, mox uincere uelis: ita paulatim et superiorum spes erit. His adicio praeceptores ipsos non idem mentis ac spiritus in dicendo posse concipere singulis tantum praesentibus, quod illa celebritate audientium instinctos. 30. Maxima enim pars eloquentiae constat animo: hunc adfici, hunc concipere imagines rerum et transformari quodam modo ad naturam eorum, de quibus loquitur, necesse est. Is porro quo generosior celsiorque est, hoc maioribus uelut organis commouetur, ideoque et laude crescit et impetu augetur et aliquid magnum agere gaudet. 31. Est quaedam tacita dedignatio, uim dicendi tantis comparatam laboribus ad unum auditorem demittere: pudet supra modum sermonis attolli. Et sane concipiat quis mente uel declamantis habitum uel orantis uocem, incessum, pronuntiationem, illum denique animi et corporis motum, sudorem, ut alia praeteream, et fatigationem, audiente uno: nonne quiddam pati furori simile uideatur? Non esset in rebus humanis eloquentia, si tantum cum singulis loqueremur.*

### III

*1. Tradito sibi puero docendi peritus ingenium eius in primis naturamque perspiciet. Ingenii signum in paruis praecipuum memoria est; eius duplex uirtus: facile percipere et fideliter continere. Proximum imitatio: nam id quoque est docilis naturae, sic tamen, ut ea, quae discit, effingat non habitum forte et ingressum et si quid in peius notabile est. 2. Non dabit mihi spem bonae indolis, qui hoc imitandi studio petet, ut rideatur; nam probus quoque in primis erit ille uere ingeniosus. Alioqui non peius duxerim tardi esse ingeni quam mali; probus autem ab illo segni et iacente plurimum aberit.*

*3. Hic meus quae tradentur non difficulter accipiet; quaedam etiam interrogabit; sequetur tamen magis quam praecurret. Illud ingeniorum uelut praecox genus non temere umquam peuenit ad frugem.*

*4. Hi sunt qui parua facile faciunt et audacia proeucti quidquid illud possunt statim ostendunt; possunt autem id demum, quod in proximo est; uerba continuant; haec uultu interrito; nulla tardati uerecundia proferunt. 5. Non multum praestant, sed cito. Non subest uera uis nec penitus inmissis radicibus nititur, ut quae summo solo sparsa sunt semina celerius se effundunt et imitatae spicas herbulae inanibus aristis ante messem flauescunt. Placent haec annis comparata; deinde stat profectus, admiratio decrescit. 6. Haec cum animaduernerit, perspiciat deinceps quonam modo tractandus sit discantis animus. Sunt quidam, nisi institeris, remissi, quidam imperia indignantur; quosdam continet metus, quosdam debilitat, alios continuatio extundit, in aliis plus impetus facit. Mihi ille detur puer, quem laus excitet, quem gloria iuuet, qui uictus fleat. 7. Hic erit alendus ambitu, hunc mordebit obiurgatio, hunc honor excitabit, in hoc desidiam numquam uerebor.*

*8. Danda est tamen omnibus aliqua remissio, non solum, quia nulla res est quae perferre possit continuum laborem, atque ea quoque, quae sensu et anima carent, ut seruare uim suam possint, uelut quiete alterna retenduntur, sed quod studium discendi uoluntate, quae cogi non potest, constat. 9. Itaque et uirium*

plus adferunt ad discendum renouati ac recentes et acriorem animum, qui fere necessitatibus repugnat. **10.** Nec me offenderit lusus in pueris (est et hoc signum alacritatis), neque illum tristem semperque demissum sperare possim erectae circa studia mentis fore, cum in hoc quoque maxime naturali aetatibus illis impetu iaceat. **11.** Modus tamen sit remissionibus, ne aut odium studiorum faciant negatae aut otii consuetudinem nimiae. Sunt etiam nonnulli acuendis puerorum ingeniis non inutiles lusus, cum positus inuicem cuiusque generis quaestiunculis aemulantur. **12.** Mores quoque se inter ludendum simplicius detegunt, modo nulla uideatur aetas tam infirma, quae non protinus quid rectum prauumque sit discat, tum uel maxime formanda, cum simulandi nescia est et praecipientibus facillime cedit; frangas enim citius quam corrigas quae in prauum induruerunt.

**13.** Protinus ergo, ne quid cupide, ne quid improbe, ne quid inpotenter faciat, monendus est puer, habendumque in animo semper illud Vergilianum:

“adeo in teneris consuescere multum est”.

**14.** Caedi uero discentis, quamlibet id receptum sit et Chrysippus non inprobet, minime uelim, primum quia deforme atque seruire est et certe (quod conuenit, si aetatem mutes) iniuria; deinde quod, si cui tam est mens inliberalis ut obiurgatione non corrigatur, is etiam ad plagas ut pessima quaeque mancipia durabitur; postremo, quod ne opus erit quidem hac castigatione, si adsiduus studiorum exactor adstiterit. **15.** Nunc fere neglegentia paedagogorum sic emendari uidetur ut pueri non facere quae recta sunt cogantur, sed cur non fecerint puniantur. Denique cum paruolum uerberibus coegeris, quid iuueni facias, cui nec adhiberi potest hic metus et maiora discenda sunt? **16.** Adde quod multa uapulantibus dictu deformia et mox uerecundiae futura saepe dolore uel metu acciderunt, qui pudor frangit animum et abicit atque ipsius lucis fugam et taedium dictat. **17.** Iam si minor in eligendis custodum et praeceptorum moribus fuit cura, pudet dicere in quae probra nefandi homines isto caedendi iure abutantur, quam det aliis quoque nonnumquam occasionem hic miserorum metus. Non morabor in parte hac: nimium est quod intellegitur. Quare hoc dixisse satis est: in aetatem infirmam et iniuriae obnoxiam nemini debet nimium licere. **18.** Nunc quibus

*instituendus sit artibus qui sic formabitur ut fieri possit orator, et quae in quaque aetate inchoanda, dicere ingrediar.*