

A METÁFORA DA ROTAÇÃO DA ALMA NO LIVRO 7 DA REPÚBLICA DE PLATÃO[†]

DAMIEN STOREY

Tradução de Thiago Corrêa sob orientação do Professor
Dr. Alexandre Costa.

Texto original intitulado *The Soul-Turning metaphor in Plato's Republic Book 7* ainda no prelo, a ser publicado na revista *Classical Philology*. Pode ser encontrado no site do autor: <https://damienstorey.com>

NO LIVRO 7 DA *República*, Platão apresenta uma metáfora para o que a educação há de realizar—ela deve girar a alma 180 graus. Embora esta seja uma metáfora bem conhecida, e que ela seja frequentemente mencionada em discussões tanto sobre a *República* quanto sobre educação, ela recebeu até hoje pouca atenção direta. Isto é lamentável não apenas pela importância da visão que Platão tem sobre educação, mas também por causa da má-compreensão em diversos modos que têm conduzido a confusões relevantes sobre o que Platão almeja no Livro 7, e especialmente na alegoria da Caverna, com a qual está entrelaçada.

Não há tanto problema na interpretação da metáfora em si. Apesar de não serem incontestáveis, os detalhes essenciais da metáfora, já na primeira vez em que ela é apresentada, no que eu chamo de ‘a passagem da rotação da alma’ (518b6-519b5), revela que eles são claros o suficiente quando escrutinados com cuidado.¹ O problema reside no que nós lemos adiante no livro 7, onde encontramos muitos outros usos da metáfora, e parecemos estar compelidos

[†] Este é um rascunho não revisado, a ser publicado na revista *Classical Philology*. Este artigo foi melhorado enormemente pelos comentários de rascunhos anteriores que fez Robert Howton, Haris Theodorelis-Rigas, Nicholas Smith e um leitor anônimo.

¹ As poucas discussões que se tem tendem a convergir. Veja, por exemplo, as apresentações de Reeve, 2010, e Smith, 2019. A minha exposição da metáfora básica (seções 1 e 2) almejam colocar esta leitura em um solo mais firme, adicionando novos detalhes ao argumento.

a adotar uma outra leitura, incompatível. Na medida em que os comentadores têm a tendência de focar exclusivamente ou nos primeiros ou nos últimos indícios, a tensão entre estas duas leituras nunca foi solucionada. E isto contribui para algumas das discordâncias mais fundamentais sobre o que Platão diz no livro 7, o mais notável a incidir sobre a alegoria da Caverna, e, especificamente, a interpretação sobre a primeira virada que os prisioneiros tornados livres fazem das sombras para as estátuas, que Platão compara com uma rotação de ‘toda a alma’. Para alguns comentadores, esta semelhança confirma que a visão da alegoria da Caverna se encontra em paralelo com a analogia da Linha Dividida que a precede: a primeira virada do prisioneiro representa um avanço para o nível cognitivo da *pístis* na Linha e é resultado da educação em ‘música’ (μουσική) e ginástica.² E para aqueles que se valem do uso que Platão faz da metáfora da rotação da alma mais adiante no livro 7, a primeira virada do prisioneiro representa o efeito da educação matemática, que corresponde ao nível cognitivo superior da Linha chamado *diánoia*, sendo, portanto, um contra-exemplo à ideia de que há um paralelo bem organizado entre a Linha e a Caverna.³

Sendo assim, referências à rotação da alma no livro 7 têm figurado com proeminência no debate sobre a relação entre a Linha e a Caverna. Isto é especialmente verdadeiro a respeito da passagem difícil e persistente que se apresenta já próxima ao final do livro 7, em 532b6-d1, a qual tem sido uma das chaves do debate nos campos de batalha. Eu discutirei esta passagem extensamente na seção final deste artigo. Mas, à medida em que o nascedouro do calor da discussão sobre estas passagens são os debates entre a Linha e a Caverna, minha tarefa será um tanto mais estreita, ao encontrar uma leitura consistente para a metáfora da rotação da alma, em si mesma. Para esta tarefa, a questão mais relevante é saber que a alegoria da Caverna se alinha não com a analogia da Linha, mas com o currículo educacional da *República*. É de se argumentar que esta seja uma questão principal: a Caverna é sobretudo e antes de mais nada uma metáfora sobre o efeito que a educação tem na alma de uma pessoa (514a1-2); então, parece apropriado, onde quer que seja possível, estabelecer o que ela fala sobre a educação, antes de con-

² Esta interpretação tem sido popular desde Malcolm, 1862. Ver também Wilson, 1976, sobre a relação entre *pístis* e música e ginástica.

³ Ver, por exemplo, Fergunson, 1934; Robinson, 1941; Ross, 1951; Burny et 1987; e Schofield, 2007. Ver também Karasmanis, 1988, e Tanner, 1970, ambos os quais aceitam uma forma não-tradicional de paralelismo, em que até mesmo a *pístis* é um resultado da matemática.

siderar suas relações com a Linha. Por isto, no geral eu vou questionar a relação entre a Caverna e a Linha. Contudo, a conclusão à qual eu chegarei vai favorecer a visão de que a Linha e a Caverna são paralelas: a primeira virada do prisioneiro representa, sim, (como os defensores do paralelismo defendem) o efeito de uma educação em música e ginástica.

Minha argumentação vai proceder da seguinte maneira. Na primeira metade deste artigo, eu oferecerei uma defesa detalhada do que eu considero ser a leitura mais sensível da passagem da rotação da alma. I chamarei atenção ao fato de que a passagem faz *duas* afirmações: que a educação é a arte de rotacionar a alma e que ela precisa virar ‘toda a alma’ (seção I). É esta última afirmação, uma vez adequadamente compreendida, que vai nos mostrar o papel essencial que a música e a ginástica desempenham em rotacionar a alma e, assim, nas suas imagens correspondentes na alegoria da Caverna. Esta passagem além disto nos dá tudo o que nós precisamos para imaginarmos, em termos gerais, o sentido da metáfora da rotação da alma. Eu vou enfatizar, em específico, que ela precisa ser entendida na qualidade de uma metáfora para a educação tal qual metáfora, não o efeito havido de uma ou mais disciplinas educativas (seção 2).

Na segunda metade deste artigo, eu me direcionarei a uma série de objeções conectadas com a leitura defendida na primeira metade. Muito comentadores têm por conclusão que a primeira virada do prisioneiro representa o efeito da educação matemática, não da música e ginástica. Estes comentadores se apegam não à passagem da rotação da alma—costumeiramente negligenciada—mas a referências da rotação da alma que ocorrem no final do livro 7. Eu vou argumentar que alguns dos argumentos para esta visão surgem de erros demonstráveis da interpretação e aplicação da metáfora e podem ser postos de lado com bastante segurança (seção 3). Mas ainda mais precisa ser dito sobre a passagem mais divisora de águas, 532b6-d1, em que Sócrates parece estar dizendo que a maior parte do progresso do prisioneiro, *incluindo* a primeira rotação das sombras para as estátuas representa a educação em matemática. Esta é frequentemente citada como uma prova contra o paralelismo entre a Linha e a Caverna, e os defensores do paralelismo tentam variadas leituras alternativas, com pouco sucesso.⁴ Eu vou argumentar

⁴ Para aqueles que a citam como prova contra o paralelismo, ver a lista de autores na nota número 2. Leituras alternativas foram tentadas por Bosanquet, 1895, 298, Malcolm, 1962, 40, Wilson, 1976, e Bedu-Addo 1977, 217.

que a leitura correta de 532b6-d1 é uma que nenhum dos lados considerou, mas que é consistente com a descrição de Platão sobre a metáfora da rotação da alma em todos os demais lugares no livro 7 (seção 4).

I. A passagem da rotação da alma

A abertura da seção da passagem da rotação da alma apresenta um símile entre duas metáforas para a educação: entre um corpo que gira cento e oitenta graus e a rotação da alma em cento e oitenta graus: entre virar um corpo e virar uma alma. Esta seção vale a pena de se citar integralmente:

Educação não é o que alguns que professam ser educadores dizem que ela é. Eles dizem que ela é inserir conhecimento em almas que dele carecem, como colocar visão em olhos cegos.—É isso que eles dizem.

Mas o presente argumento indica que o poder que existe em cada alma, o instrumento com o qual cada um de nós aprende, exatamente igual um olho não pode se virar da escuridão para a luz a menos que ele faça isso junto com o corpo inteiro, deve ser virado daquilo que está vindo a ser junto com toda a alma, para então poder suportar a visão do que é, a mais brilhantes das coisas que são—o que nós chamamos de o bem. Não é assim?—Sim, é.

Então a educação seria a arte de virar esta coisa específica [ie. o instrumento com o qual cada um de nós aprende],⁵ uma arte preocupada em como mais fácil e efetivamente virar a alma: não por introduzir visão nela, mas, ao invés disto, assumindo que ela tem visão, mesmo que não esteja virada para o lugar certo ou olhando onde deveria olhar, uma arte que tenta corrigir isto.

⁵ Eu tomo o antecedente de τούτου ... αὐτοῦ, d3, como sendo τὸ ὄργανον, c5, do mesmo como que Adam, 1902, sustenta. A maioria dos tradutores modernos tomam τούτου ... αὐτοῦ como se antecipasse τῆς περιγωγῆς, d3-4, e tomam por objeto de τῆς περιγωγῆς e μεταστροφήναι, d5, como sendo a alma, ao invés do instrumento com o qual nós aprendemos. Ambas as leituras cabem na interpretação que eu oferecerei aqui.

τὴν παιδείαν οὐχ οἷαν τινὲς ἐπαγγελλόμενοι φασιν εἶναι τοιαύτην καὶ εἶναι. φασὶ δὲ που οὐκ ἐνούσης ἐν τῇ ψυχῇ ἐπιστήμης σφεῖς ἐντιθέναί, οἷον τυφλοῖς ὀφθαλμοῖς ὄψιν ἐντιθέντες.—Φασὶ γὰρ οὖν, ἔφη. Ὁ δὲ γε νῦν λόγος, ἦν δ' ἐγώ, σημαίνει ταύτην τὴν ἐνοῦσαν ἐκάστου δύναναι ἐν τῇ ψυχῇ καὶ τὸ ὄργανον ᾧ καταμανθάνει ἕκαστος, οἷον εἰ ὄμμα μὴ δυνατὸν ἦν ἄλλως ἢ σὺν ὄλῳ τῷ σώματι στρέφειν πρὸς τὸ φανὸν ἐκ τοῦ σκοτώδους, οὕτω σὺν ὄλῳ τῇ ψυχῇ ἐκ τοῦ γιγνομένου περιαιτέον εἶναι, ἕως ἂν εἰς τὸ ὄν καὶ τοῦ ὄντος τὸ φανότατον γένηται ἀνασχέσθαι θεωμένη. τοῦτο δ' εἶναι φαμεν τάγαθόν. ἦ γάρ.—Ναί. Τοῦτο τοίνυν, ἦν δ' ἐγώ, αὐτοῦ τέχνη ἂν εἴη, τῆς περιαιγωγῆς, τίνα τρόπον ὡς ῥᾶστα τε καὶ ἀνυσιμώτατα μεταστραφήσεται, οὐ τοῦ ἐμποιῆσαι αὐτῷ τὸ ὄραν, ἀλλ' ὡς ἔχοντι μὲν αὐτό, οὐκ ὀρθῶς δὲ τετραμμένῳ οὐδὲ βλέποντι οἷ ᾧδε, τοῦτο διαμηχανήσασθαι. Ἔοικεν γάρ, ἔφη. **(518B7-D7)**

O símile entre a rotação do corpo e a rotação da alma é usado aqui para fazer duas afirmações que estão conectadas, porém é importante notar que são afirmações separadas. Afirmação (a): a educação não é a arte de ‘introduzir conhecimento nas almas’ (como colocar a visão em olhos cegos) mas a arte de—em algum sentido—rotacionar as almas (como virar a vista dos olhos da escuridão para a luz). E a afirmação (b): nós não podemos rotacionar ‘o instrumento com o qual cada um de nós aprende’ ele sozinho (como se alguém virasse apenas os olhos de outra pessoa) mas devemos rotacioná-lo ‘junto com toda a alma’ (da mesma forma que os olhos devem se rotacionar junto com todo o corpo).

Eu vou deixar de lado por um momento como interpretar estas afirmações. Por agora, eu quero examinar como (a) e (b) diferem. A diferença entre eles claramente comporta em algum nível a relação de distinção entre parte—todo: o olho e o corpo todo; o instrumento com o que nós aprendemos e a alma toda. Em (a), quando nós somos informados de que a meta da educação é rotacionar o ‘olho’ para a direção correta, e ao passo que ‘olho’ é uma analogia para o instrumento com o qual nós aprendemos na alma—i.e. a parte racional da alma (ver, e.g., 436a8-b1; 580d7-e2)—a implicação é que a finalidade da educação é orientar corretamente *esta* parte. Em (b), em contraste, nós somos informados que esta parte deve ser rotacionada ‘junto da alma toda’ (σὺν ὄλῳ τῇ

ψυχῆς): isto é, junto com o *resto* da alma, em complemento com o instrumento com o qual nós aprendemos. Nós poderíamos pensar, então, que (a) e (b) diferem porque dizem respeito a rotacionar diferentes partes da alma: (a), diria respeito a rotacionar a parte racional; (b), diria respeito sobre rotacionar as demais partes. Mas esta interpretação seria um erro. Pois elas são afirmações diferentes, sim, mas elas são feitas a respeito da mesma coisa: a educação, que é uma rotação da alma e, mais exatamente, uma rotação de toda a alma. A afirmação (a) se referente especificamente ao instrumento com o qual nós aprendemos não porque a educação se preocupe apenas com esta parte, mas porque rotacionar esta parte é a meta da educação, haja vista que é assim que um estudante alcançará o conhecimento. Afinal de contas, o propósito de (b) é fazer um alerta *contra* o erro de se pensar que a educação pode atingir esta meta ao educar—ao rotacionar—só a parte racional; ao invés disto, ela deve educar a alma por inteiro. Como nós veremos, nós encontramos em alguns lugares passagens em que Platão se refere à rotação de apenas uma parte, como rotacionar a parte racional para a Forma de Bem ao final de seu currículo, mas a ‘educação’ em si deve ser compreendida como uma rotação da alma inteira, mesmo que ela ocorra em etapas.

A passagem da rotação da alma dá continuidade a uma complexa elaboração da afirmação (b), mas tal elaboração só se torna mais clara com algum esforço de interpretação (compreender a afirmação (a) será mais trabalhoso, como nós vamos ver na próxima seção). Uma vez interpretada, seremos convidados a duas conclusões: primeiro, que a afirmação (b) tem como mensagem básica aquela de que nós não podemos educar adequadamente a parte racional da alma sem que educamos as partes não-rationais da alma; e, segundo, que as matérias de estudo que tornam isto possível são a música e a ginástica, que são descritas no livro 3.⁶

Sócrates delinea uma distinção entre dois tipos de ‘virtudes’ (ἀρεταί) da alma: a virtude relevante para o instrumento com o qual aprendemos, ‘a virtude do pensamento’ (ἡ ἀρετὴ τοῦ φρονεῖσαι), e as virtudes do resto da alma, as virtudes não-intelectuais.⁷ A

⁶ Para uma visão semelhante sobre o papel da música e da ginástica, ver Miller, 2007, 313, e Reeve, 2010, 225-226. Igualmente, Adam, 1902, 98, reconhece que rotacionar toda a alma acarreta um papel para ‘a disciplina moral dos livros II-IV’.

⁷ O termo ‘Virtudes’, ἀρεταί, aqui parece ser usado em um sentido mais geral do que na discussão sobre as virtudes no livro 4. Nenhuma daquelas virtudes, incluindo a sabedoria (σοφία) foi adquirida por natureza, mas a ‘virtude do pensamento’ parece ser o conjunto das qualidades intelectuais naturais,

virtude do pensamento tem a característica exclusiva de ser determinada desde o nascimento: ela ‘nunca perde seu poder mas é ou útil e benéfica ou inútil e danosa, dependendo para onde é direcionada’ (518e3-519a1). As outras virtudes, por contraste, vêm mais tarde (se algum dia vierem) através do ‘hábito e prática’ (ἔθουσι καὶ ἀσκήσεις; 518e1); neste sentido, elas são comparadas às virtudes do corpo, como a força. A diferença entre as virtudes tem a seguinte consequência: algumas pessoas que carecem de educação podem ter, por natureza, habilidades intelectuais notáveis, e ainda sim nunca se comprometerem com o ‘hábito e prática’ necessários para se adquirir outras virtudes. Em outras palavras, algumas pessoas podem ser ‘viciosas, mas inteligentes’ (πονερῶν μὲν, σοφῶν δέ; 519a2). Na linguagem do corpo que se alinha ao símile, pessoas viciosas mas inteligentes são aquelas que vêm com agudeza, mas estão olhando para a direção errada: ‘a visão deles não é inferior mas é forçada para servir finalidades más, de modo que o quão mais acuradamente ela veja, mais mal ela logrará alcançar’ (519a3-6).

Na mesma medida em que estas pessoas viciosas mas inteligentes são o tipo perigoso de pessoas, elas teriam o potencial de ser o melhor tipo de pessoa, caso elas tivessem sido corretamente educadas:

Se uma natureza deste tpo tivesse sido bem lapidada desde a infância e liberta dos pesos de chumbo que têm parentesco com o devir, o qual lhe foi acelerado com jantares, gula, e outros prazeres afins e os quais direcionam a visão da alma para baixo—se, sendo livre destes pesos, ela se virasse e olhasse para as coisas verdadeiras, então eu diria que a mesma alma da mesma pessoa veria estas coisas o mais acuradamente, do mesmo modo que ela faz com as coisas para as quais agora ela se direciona. **(519A8-B5)**

Esta passagem é rica em metáforas, mas não, penso eu, difícil de decifrar. O tipo de educação descrita como sendo ‘lapidada’ desde a infância e o tipo da habituação—o ‘hábito e prática’ mencionados anteriormente—requeridos para preparar a alma para as virtudes não-intelectuais. Os pesos de chumbo que impedem a alma de se virar são uma

discutida ao longo do livro 6, como ‘facilidade de aprender, boa memória, perspicácia e acuidade’ (503c2)—habilidades que prefiguram a sabedoria, para aqueles que são corretamente educados. Por outro lado, mesmo que ἄρεται possa ter um sentido mais amplo aqui, isto não exclui o sentido mais estreito apresentado anteriormente.

referências às presilhas que não deixam os prisioneiros da Caverna virarem suas cabeças para uma direção diferente de onde estão as sombras. E estes pesos, dos quais a alma há de se libertar, representam as paixões desregradas que são corrigidas no processo de se instilar as virtudes não-intelectuais: assim, elas são “trazidas depressa [à alma] através dos jantares, gula, e outros prazeres afins”.⁸

Assim compreendida, nós vemos que uma lição central da passagem da rotação da alma é a de que se a educação há de prevenir o mal uso dos poderes racionais, ela precisa desenvolver todo o caráter de seu possuidor, moldando-o de um jeito que lhe instila as virtudes não-intelectuais também. No livro 4, nos foi introduzido que estas virtudes não-intelectuais se envolvem com os estados apetitivos e enérgica das partes da alma, não apenas a parte racional, e que a música e a ginástica são as matérias de estudo que resultam em um estado de saúde suficientemente saudável—suficiente, isto é, para os auxiliares da cidade—te todas as tres partes da alma (441e8-442b3).⁹ Música e ginástica são de fato os únicos candidatos no currículo de Platão para as matérias de estudo que podem educar se valendo do ‘hábito e prática’ descritos aqui—as outras, lembremos, são matérias profundamente intelectuais da matemática e da dialética. De fato, Platão usará de forma concisa precisamente o fato de que a música e a ginástica ‘educam os guardiães através do hábito’ (522a4) para distingui-las da matemática.

⁸ Para leituras comparativas desta passagem, ver Nettleship, 1897, 262; Wilberding, 2004, 135; e Reeve, 2010, 224-225.

⁹ Isto é livre de controvérsias para a parte enérgica da alma, mas foi questionado para as partes apetitiva e racional. Gill, 1985, nega que a parte apetitiva se beneficie diretamente da educação em música e ginástica. Wilberding, 2012, oferece uma resposta detalhada, concluindo que ela é diretamente educada por uma das formas de ginástica. Para os meus propósitos, já basta que a parte apetitiva seja educada como *resultado* da música e da ginástica, mesmo que este seja um resultado indireto. O resultado é que a parte apetitiva se torna bem governada e capaz de ponderar com moderação e harmonia física (441e8-442d3), e Platão parece contente em chamar isto de ‘educação’ pela música e pela ginástica (548a5-b2; 549a5-b7; 559b8-c1). Mais próxima da questão, a passagem da rotação da alma afirma que a educação deve afetar a alma inteira, o que naturalmente inclui a parte apetitiva. No que diz respeito à parte irracional, a preocupação é que a música e a ginástica usem métodos *não*-racionais impróprios para a parte racional, e que estes métodos eduquem os jovens que ainda têm a desenvolver a habilidade da razão (402a1-4; 441a7-b1). Wilberding conclui que a música e a ginástica não educam a parte racional (2012, 142-143). Eu penso ser implausível, haja vista que Platão asseriu explicitamente o contrário: 441e8-442a1. A solução, eu acredito, é perceber que a parte racional é mais do que a sua própria habilidade de raciocinar: igual às duas demais partes, ela tem desejos e prazeres que, plausivelmente, podem ser moldados pelo treinamento não-racional. Por exemplo, a música parece nutrir um desejo por aprender e inquirir (441c9-d6), algo que nas crianças nós devemos entender como um tpo de curiosidade pré-racional. Ver também Jenkins, 2015.

Ainda assim, nós precisamos ser cuidadosos sobre como relacionamos música e ginástica à afirmação (b). Há um sentido em que a música e a ginástica rotacionam toda a alma por elas mesmas, na medida em que elas beneficiam as três partes da alma. Isto se reflete na alegoria da Caverna pelo fato de que a primeira girada do prisioneiro libertado das sombras para as estátuas é uma virada de *todo* o seu corpo. Mas para a parte racional, esta pode ser apenas uma girada parcial—uma educação preliminar—que a prepara para a educação intelectual mais desafiadora que vai virá-la ‘em direção ao ser’, e este vai ser o trabalho da matemática e dialética. Desta forma, todas as matérias de estudo contribuem para a rotação da alma inteira.

Mas música e ginástica têm sim um papel especial na rotação da alma inteira, em razão do qual é o seu que é representado dramaticamente pela primeira virada de todo o corpo. A visão da educação criticada na afirmação (b)—a visão que considera a educação como simplesmente “inserir conhecimento em almas”—leva em consideração apenas a educação da parte racional da alma; e é neste contexto no qual ela é contrastada com a educação que afeta a alma inteira. Claramente esta deficiência não há de ser resolvida pela matemática e pela dialética, as quais também educam apenas a parte racional da alma (ao menos, diretamente). Então, ao passo que ‘a alma inteira’ denota claramente todas as três partes, são as duas partes não-rationais que estão sob maior perigo de serem negligenciadas. A diferença relevante no currículo de Platão e o que o habilita para ir ao encontro da rotação da alma inteira é, portanto, a sua ênfase em uma educação em música e ginástica.

II. O que significa ‘rotacionar’ a alma?

Por que a educação é comparada com ‘rotacionar’ a alma? O há de se supor que isto nos fale sobre a educação? Eu vou me alinhar com aqueles comentadores que afirmam que ela nos diz que a educação, propriamente compreendida, não procede por instilar nova informação ou novas aptidões, mas por direcionar as habilidades existentes no estudante para os fins corretos.¹⁰

Relembremos o seguinte símile: a educação não é ‘inserir conhecimento em almas

¹⁰ Ver Mohr, 1984, 41, n. 1; Reeve, 1988, 49-50, e 2010; e Smith, 2019.

que dele carecem, como colocar visão em olhos cegos'. Há uma ambiguidade neste trecho. Se por um lado, no símile, a parte da alma parece descrever que se coloque *estados* de conhecimento—fatos específicos—dentro da alma; por outro lado, a parte do corpo parece descrever uma restauração da *habilidade* de ver dos olhos cegos. Para que as partes sejam análogas, portanto, uma delas tem que ceder em relação à outra: ou a parte da alma no símile se refere a alguma habilidade epistêmica, ou a parte do corpo no símile se refere a coisas específicas a serem vistas (fatos visíveis informados, digamos, para o cego). Se nós aceitamos a primeira leitura, então Platão parece estar negando que a educação diga respeito à transmissão de informação.¹¹ Se nós aceitamos a segunda leitura, ele parece estar negando que a educação diga respeito à transmissão de novas habilidades.

Se a primeira leitura estiver correta, então Platão pareceria estar delineando um contraste entre a simples passagem de informação aos estudantes (como contar a uma pessoa cega a respeito do que ela não pode ver) e ajudar os estudantes a encontrar as respostas por conta própria (como ajudar alguém a ver algo por si mesmo). Esta leitura tem a vantagem de capturar algo em que Platão claramente acredita e está pelo menos implícito em todas as suas discussões sobre educação¹² Irwin afirma, com plausibilidade, que esta segunda leitura é ilustrada na Caverna pelo fato de que o prisioneiro ao ser liberto também é deixado livre para identificar tudo que ele vê por si mesmo (o único estímulo que ele recebe é o de ser perguntado sobre o que ele está vendo; 515d4-7).¹³

Ao passo que está implícito aqui, como em todos os demais lugares, que a educação não é meramente uma transmissão de informação, o ponto específico que Sócrates está defendendo é melhor capturado pela segunda leitura. Mesmo que algumas sentenças do símile sejam ambíguas, outras não o são. Por exemplo, a afirmação de que a educação procede 'pressupondo que [o olho] tem visão' não pode ser interpretada como que 'pressupondo que o estudante tem conhecimento relevante ou informação', e, assim, a referência precedente a 'inserir visão dentro dele' não pode significar inserir informação

¹¹ Ver Irwin, 1995, 301.

¹² Em uma das primeiras discussões de Platão sobre a educação, no *Mênon*, um tema implícito muito forte é o contraste entre a educação como passagem de informação de uma pessoa para outra e educação como auxílio para que uma pessoa descubra as conclusões corretas por si mesma, de uma maneira que encorage a compreensão explicativa. Ver, por exemplo, Devereux, 1978.

¹³ Irwin, 1995, 301.

na alma de um estudante. Ao revés, a característica de ‘ter visão’ é identificar com o poder ou habilidade (δύναμις) de aprender (518c4-6). De modo similar, o defeito da visão de ‘não estar virada para a direção correta’ não parece representar *como* alguém chega a uma conclusão (por exemplo, decorando mecanicamente ao invés de descobrir por si mesmo). Dentro da metáfora, os meios de aprendizado são os mesmos tanto para os educados quanto para os não-educados: ambos usam a visão, embora estejam olhando para coisas diferentes. Platão até mesmo enfatiza o quão agudamente (ὀξέως) pessoas inteligentes mas viciosas conseguem ver as sombras (519a1-6) e, presumivelmente, eles as vêm por eles mesmos tanto quanto os prisioneiros libertos o fazem (sugerindo, talvez, que alcançar uma conclusão por si só é uma condição necessária, mas não suficiente para a educação). No geral, a exposição que Platão faz da metáfora foca a *que fins* a educação deve direcionar as habilidades dos estudantes, encaminhando-as, em vez dos meios pelos quais ela o fará. Sobre os meios, Platão é meticulosamente neutro, referindo-se apenas a um modo para ‘mais fácil e efetivamente rotacioná-la’. Isto faz sentido se ele estiver argumentando sobre a educação tal qual educação, haja vista que seu currículo, que dura da infância até os quinze anos, não emprega um meio sequer de educação, mas é composto de uma variedade de matéria de estudo que têm pouco em comum a não ser que cada uma delas traz o estudante para um passo mais próximo de sua destinação.

Em resumo, nós podemos dizer que a mensagem da metáfora é que a educação deve se preocupar não em compartilhar novas habilidades, mas em corretamente orientar as habilidades existentes. Isto se encaixa no que nós vimos na seção I: a virtude do pensamento é presente desde o nascimento, mas ela pode terminar ser virada tanto para a direção correta quanto para a errada. Resgatando a metáfora explicitamente, Platão está dizendo: a meta da educação é direcionar as habilidades naturais do estudante em direção aos corretos fins ou fim; tentar *ensinar* a inteligência—tornar as pessoas ‘inteligentes ao falarem’, digamos— sem direcionar o falar para os fins corretos vai, na melhor das hipóteses, ser danoso, haja vista que se a visão olhar na direção errada, “o quão mais aguçada ela for capaz de ver, mais mal ela promoverá” (519a5-6). Além do mais, tentar fazer de alguém uma pessoa inteligente é inefetivo, haja vista que a virtude da razão que determina o potencial intelectual de um estudante é um traço de nascença que não é criado pela educação: a natureza fornece nossas habilidades fundamentais; a

educação fornece a direção delas.¹⁴

Uma razão final e decisiva a favor desta leitura é que a mensagem que ela atribui à passagem da rotação da alma não de modo algum nova, mas veio sendo tematizada desde o início do livro 6, e é parte da própria razão pela qual as imagens do Sol, da Linha e da Caverna foram apresentadas. É fácil de se cometer o erro de pensar que o tópico endereçado pelo Sol, Linha e Caverna começam em 504a2, quando Gláucon pergunta sobre “as matérias de estudo mais importantes” e convida para uma discussão sobre a Forma do Bem. Mas esta é de fato uma continuação de uma discussão mais longa sobre a educação, aquela na qual Sócrates *já* apresentou quem o caráter de quem é “vicioso mas inteligente” e explicou como “as melhores naturezas se tornam excepcionalmente más quando elas recebem uma má formação” (491e1-3). Ele também já tinha explicado, no livro 6, que esta natureza específica pode ser conduzida—ser direcionada— em duas possíveis direções, dependendo da educação que ela recebe:

Agora, eu penso que a natureza filosófica tal qual nós a definimos vai inevitavelmente crescer para possuir cada uma das virtudes se for o caso de ela receber a instrução apropriada, mas se ela for semeada, plantada e cultivada em um ambiente inapropriado, ela vai se desenvolver em de um modo totalmente oposto, a menos que algum deus haja de vir em seu resgate.

Diferentemente do livro 7, no entanto, Sócrates não descreve a ‘instrução apropriada’, mas o dano que o tipo errado de educação, tal qual se pode encontrar na sociedade que lhe é contemporânea: uma formação dominada pela vontade coletiva das multidões nas assembleias, côrtes, ou teatros, com os sofistas parasitários ensinando às pessoas como ceder às opiniões das massas, sem saber “nada a respeito destas opiniões serem razoáveis ou vergonhosas” (493a6-c8). Isto que falsamente se compreende como filosofia, nesta medida, é um jogo de refutação que não tem nenhuma preocupação com a verdade ou falsidade (495a10-498b1). Aqueles que são “bem-sucedidos” nesta sociedade—de

¹⁴ A visão sobre a educação na *República* assume uma ampla variância das habilidades naturais. Os estudantes começam a partir do mesmo currículo, mas eles continuam nele apenas até se descobrir, por meio de testes frequentes, terem alcançado seus limites naturais, a partir do qual eles são posicionados em um papel que se adequa à suas naturezas. Aqueles que sobrevivem a todos os testes serão muito poucos, de fato, e Sócrates se esforça dolorosamente para enfatizar o perigo de deixar alguém com uma má natureza alcançar esta etapa do currículo.

acordo com o seu critério de sucesso—não o são porque foram educados diferentemente pelos seus vizinhos, mas porque nasceram com a “melhor” natureza ou a natureza “filosófica”, o que lhes permite prosperar em qualquer ambiente em que se encontrem. Por contraste, tal qual concistamente posto por Sócrates: “uma natureza pequena nunca vai realizar nada de grande” (495b5-6). A educação, portanto, não controla quem é bem sucedido ou fracassado, mas ela controla o quão o “sucesso” ou o “fracasso” são compreendidos: com uma educação errada as melhores naturezas terão como meta alcançar, ou serão “rotacionadas” na direção, de fins errados; com a educação correta elas terão como meta alcançar os fins corretos. Sendo assim, a passagem da rotação da alma desenvolve um tema, sob cuja luz deve ser lido, que já está bem estabelecido na *República*.

Duas das conclusões alcançadas até aqui valem a pena de serem sublinhadas, haja vista que estão em desacordo com o que se pensa que Platão diz no livro 7. Primeiro: a metáfora da rotação da alma descreve um fato sobre a educação tal qual educação, não sobre algum assunto educacional específico mas não de sobre outros. Platão está afirmando que, do começo ao fim, a educação é uma questão de pastorear as habilidades naturais na direção correta. Segundo: música e ginástica estão entre os assuntos que a metáfora da rotação representa. Uma argumento para isto é simplesmente que elas *são* disciplinas no currículo educacional de Platão, então dificilmente se pode deixá-las de fora (ao menos sem se negar a primeira afirmação). Mas elas estão mais do que apenas inclusas. A exposição que Platão faz da metáfora da rotação da alma mostra uma preocupação especial a respeito do papel que ambas desempenham. Apenas a música e a ginástica têm a responsabilidade de moldar as motivações fundamentais—que conduzem, se não concluídas, ao caráter “vicioso mas inteligente” descrito aqui no livro 6. Consequentemente, se nós negamos um lugar para a música e para a ginástica na metáfora, será muito difícil extrair algum sentido da afirmação que a educação deve direcionar toda a alma. Apesar disto, ambas estas afirmações têm sido negadas.

III. Matemática e a rotação da alma

A partir destas evidências sobre a passagem da rotação da alma, nós vimos um motivo forte para alinhar os seguintes três elementos, tal qual eles primeiramente (mas não

somente) se apresentam na metáfora da rotação da alma:

Metáfora da Caverna: a virada inicial do corpo inteiro do prisioneiro.

Metáfora da Alma: a virada inicial da ‘alma inteira’.

Assuntos educacionais: música e ginástica.

Muitos comentadores pensam que este alinhamento é contrariado por coisas várias que Platão diz posteriormente no livro 7, or por implicações destas coisas. Onde nós até aqui encontramos música e ginástica, estes comentadores encontram a matemática. Na próxima seção, eu vou examinar os mais desafiadores entre estes argumentos: o comentário de Sócrates na alegoria da Caverna, 532b6-d1, onde Sócrates parece atribuir a virada dos prisioneiros das sombras para as estátuas ao efeito da educação matemática. Agora, eu passarei a considerar as três seguintes objeções:¹⁵

(1) Platão explicitamente credita à matemática a rotação da alma em direção ao ser (526e2-4; 525a1; 525c5; e 533d1-4), portanto, esta não poderia ser uma tarefa atribuída à música e à ginástica.¹⁶

(2) Platão nega explicitamente que a música e a ginástica estejam entre as matérias de estudo que viram a alma em direção ao ser, e por razões aparentemente seguras: elas estão preocupadas com o devir, não com o ser, e elas cultivam certos hábitos, não o conhecimento (521c1-522b7).

(3) Há apenas uma *virada* na alegoria da Caverna, nomeadamente, a virada do prisioneiro das sombras para as estátuas. Então o símile deve comparar a rotação da alma apenas a este ponto específico na alegoria. É certamente equivocado, portanto, dizer

¹⁵ Eu apresento estas *objeções* para expor a dialética deste artigo, simplesmente como provas para interpretações que compitam com esta. Uma ou outra destas quatro são comuns em quase todas as discussões destas passagens relevantes, mas alguns exemplos interessantes são Burnyett, 2000, 42-45, e Schofield, 2007.

¹⁶ Especificamente, o que se diz virar a alma ‘em direção ao ser’, como precursoras da dialética, são os quatro ramos das matemáticas que ocupam dez anos da educação dos guardiães. Enquanto comumente se especula que há uma outra forma, ética, da *diánoia* (ver, e.g., Cooper, 1966; Fine, 2003; e Smith, 2019), eu penso ser difícil er como isto poderia informar uma interpretação da metáfora da rotação da alma. Em todo caso, a tarefa deste artigo é encontrar uma leitura consistente do *texto* do livro 7, e uma forma ética da *diánoia* não aparece no texto. Todas as passagens relevantes, tais como 521c1-522b7 e 532b6-d1, se referem especificamente, e aparentemente exclusivamente, às matemáticas (sobre a exclusividade, considerar também 533c7-e2 e 533b1-8).

que este ponto representa o efeito da música e da ginástica sozinhas; de fato, haja vista que ele explicitamente credita as matemáticas pela rotação da alma (a partir da prova de (1)), as matemáticas são um candidato mais plausível.

Sob a luz das discussões nas seções 1 e 2, minha resposta à objeção (1) não causa surpresa. Se a metáfora da rotação da alma cria um argumento geral sobre a educação enquanto educação, então não faz sentido discutir sobre a quais disciplinas de estudo no currículo de Platão ela se aplica ou não se aplica. Fazê-lo seria um tipo de erro categorial. É um erro fácil em se incorrer se nós falharmos ao distinguir as afirmações (a) e (b), haja vista que esta última—que a educação deve rotacionar a alma inteira—não parece estar representada por apenas uma etapa na alegoria da Caverna—a virada inicial do prisioneiro de todo o seu corpo—e, conseqüentemente, corresponder à representação de apenas uma das etapas educacionais. Sendo assim, se alguém não distinguir suficientemente entre (a) e (b), poderá ter a impressão de que nós somos forçados a escolher: *ou* a metáfora da rotação da alma diz respeito à música e à ginástica *ou* ela diz respeito às matemáticas e dialética.¹⁷ Esta impressão talvez seja encorajada pelo fato de que Sócrates devota a maioria da passagem da rotação da alma não a explicar a metáfora (ao menos explicitamente), mas a explicar a necessidade da rotação da alma inteira. Mas isto reflete a estrutura da discussão sobre a educação no livro 7. Sócrates a está começando lá no início: já ao fim do livro 7 ele vai ter descrito como cada uma das matérias de estudo em seu currículo contribui para a rotação da alma, e na passagem da rotação da alma ele explica que a contribuição das primeiras matérias de estudo, música e ginástica (apesar de mais brevemente, haja vista que elas foram descritas à extensão anteriormente, diferentemente das matemáticas e dialética). Além do mais, esta primeira passagem lhe fornece uma boa ilustração do princípio básico que está por trás da metáfora da rotação: a educação deve tentar indicar para as melhores naturezas a direção certa. Como nós vimos, a ideia chave é que aqueles com as melhores naturezas têm igual potencial para serem heróis ou vilões, portanto, a educação precisa antes de mais nada assegurar que os estudantes responsabilmente se importem com os fins corretos, mesmo ‘enquanto ainda forem jovens e incapazes de captar a razão’ (402a2-3). E é este tanto que é a

¹⁷ Este é precisamente o erro que leva Wilson, 1976, 126, a identificar a rotação da alma com as matemáticas.

tarefa da música e da ginástica. Depois disto, a educação pode se focar nas matérias de estudo que estão preocupadas especificamente com direcionar o instrumento pelo qual nós aprendemos para a direção certa, virando-o do estudo dos entes sensíveis para o estudo dos entes inteligíveis.

Portanto, nós encontramos a seguinte divisão de trabalho no livro 7: na passagem da rotação da alma ela mesma, Sócrates descreve a necessidade de educar a alma inteira e introduz os passos principais que tornam isto possível; a seguir, em uma recapitulação do livro 7, ele descreve como, uma vez que isto seja alcançado, a educação intelectual da parte racional há de ser conduzida. Isto prepara o terreno para minha resposta à objeção (2): na passagem supostamente problemática, Sócrates está explicando esta divisão de trabalho. Nós não devemos nos esquecer de que, até este ponto, a discussão sobre a educação procedeu como se música e ginástica fossem as únicas matérias de estudo de que os cidadãos precisassem; nenhuma outra matéria foi até aqui mencionada. Mas Sócrates agora introduz a necessidade por esta nova matéria:

Isto [sc. o que vai ‘conduzir os guardiães até a luz’; 521c2] não é, ao que parece, matéria de se lançar uma moeda, mas de virar uma alma do dia que é um tipo de noite para um dia verdadeiro—a ascensão [ἐπάνοδον] para o que é, o que dizemos ser a verdadeira filosofia.

De fato.

Então não deveríamos tentar descobrir as matérias que têm o poder de trazer isto?

É claro.

Então que matéria é esta, Gláucon, que carrega a alma do reino do devir para o reino do que é?

(521c5-d6)

A matéria da ginástica é rapidamente rejeitada com base em que ela está relacionada com algo que vem a ser e depois é destruído (então dificilmente pode ser o que carrega a alma para ‘o reino do que é’), e Sócrates então pergunta sobre a música, a que Gláucon replica:

Mas esta era a contraparte da ginástica, se você se lembra. Ela educou os guardiães através do hábito (ἔθος): com harmonia ela transmitiu uma certa harmoniosidade, não conhecimento; com ritmo uma certa graça, e em suas histórias, fossem ficcionais ou mais verdadeiras, ela manteve outros hábitos similares a estes. Mas em se tratando de uma matéria que conduz a algo deste tipo que você agora esta procura, não havia nada na música. (522a3-8)

É importante prestar atenção à questão sendo perguntada em 521c5-d6. Sócrates está perguntando especificamente sobre as matérias que ‘tem o poder de trazer’ um resultado que ele descreve de três modos, diferentes mas nada ambíguos: ‘a ascensão para o que é, que nós chamamos de verdadeira filosofia’; ‘carrega[ndo] a alma *do* reino do devir *para* o reino do que é’; e ‘virando uma alma *do* dia que é um tipo de noite *para* um dia verdadeiro’. Isto é, as matérias que conduzem um estudante do mundo dos sentidos para o estudo dos inteligíveis. Claramente estas matérias não são música e ginástica: nenhuma delas tem qualquer pretensão de ensinar aos estudantes sobre os inteligíveis. O papel delas é ajudar a preparar o caráter dos estudantes de modo que, quando a hora chegar, eles vão estar apropriadamente receptivos às matérias que ensinam sobre os inteligíveis. Para expressar este ponto através do imaginário da Caverna: música e ginástica têm o poder de libertar os prisioneiros de suas correntes para que então eles possam virar todo o corpo em direção às estátuas, fazendo um progresso *dentro* da caverna, a qual representa o reino do devir; mas as matérias que Sócrates quer descobrir agora são aquelas que têm o poder de trazer a ‘ascensão’ para *fora* da caverna, para o mundo real, que representa o reino do que é.¹⁸

Perceba que Gláucon pensa que a música é inadequada para desempenhar este papel porque ela educa através de ‘hábitos’ (ἔθος; 522a3-b1). O pressuposto dele é presumivelmente que a habituação é muito profundamente enraizada no mundo da mudança, dos sentidos e do desejo para carregar a alma do devir para o ser, fora da caverna. Mas Gláucon certamente se recorda que os hábitos já tiveram assegurados um papel central na rotação da alma: virar a alma inteira requer instilar certas virtudes através de ‘hábito

¹⁸ ‘Ascensão’, ἐπάνοδος, mais tarde é usada para descrever especificamente a jornada para fora da caverna—‘a ascensão para fora da caverna em direção ao sol’ (532b7-6)—isto acontece *depois* de o prisioneiro ter se virado e visto as estátuas.

e prática' (518e1-2). O que ele diz só pode ser entendido, então, como uma negativa não do fato de que a música tem uma participação na virada da alma, mas apenas uma negativa de ela seja a matéria específica que traz o estudante para o mundo do que é. Em resumo, o propósito desta troca entre Sócrates e Gláucon não é *excluir* uma matéria da educação que gira a alma, mas introduzir o fato surpreendente de que uma nova matéria precisa ser *adicionada* ao currículo, as matemáticas.

A objeção (3) é mais intrincada, embora não porque a objeção em si seja plausível. A objeção pressupõe que a virada da alma está representada apenas pela virada do prisioneiro das sombras para as estátuas, mas o texto fornece evidência explícita contra isto. Por exemplo, na passagem que acabamos de citar, 521c5-d6, a representação da virada inclui a ascensão do prisioneiro para fora da caverna: 'virar da alma de um dia que é um tipo de noite para um dia verdadeiro—a ascensão para o que é, que nós chamamos de verdadeira filosofia'. Com um pouco de reflexão, é claro que este é o caso. A metáfora da rotação da alma diz respeito o que a educação tal qual educação deveria alcançar, e a jornada para fora da caverna, do reino sensível para o reino inteligível, é a conquista mais importante da educação. É por isto que, na passagem da rotação e ao longo do livro 7, a rotação é referida como uma virada em direção ao ser, que termina com 'aquilo que é e a coisa mais brilhante que é, nomeadamente, aquilo que chamamos de o bem' (518c9-d1). A virada do prisioneiro para as estátuas representa um progresso dentro do mundo do devir, sentido e crença, não uma educação que revela 'o que é', menos ainda a Forma do Bem.

Apesar disto, a objeção (3) surge por causa de por causa de uma característica desconcertante do texto. A virada do prisioneiro das sombras para as estátuas representa apenas uma pequena parte da virada da alma e a metáfora da rotação da alma completa corresponde à representação completa na imagem da Caverna, o que se estende por desde os prisioneiros acorrentados (ainda não virados) até avistarem o sol (completamente rotacionados). Ainda assim, a única parte da ação na alegoria da Caverna que realmente parece como uma *rotação* é aquela em que os prisioneiros se viram das sombras para as estátuas. O resto da jornada é melhor descrito como uma caminhada ou escalada.¹⁹

¹⁹ Wilson, 1976, 126, lida com isto ao afirmar que virar o corpo inteiro é uma nova metáfora, não-relacionada com a virada do corpo na Caverna. Eu penso que o contexto e conteúdo da passagem

É importante, primeiro, ter em mente que a metáfora da rotação da alma nela mesma não é parte do imaginário da alegoria da Caverna. Ela é uma metáfora para a educação que corre em paralelo com a própria metáfora da Caverna ela própria, e seu imaginário em separado. O paralelo não *tem* que ser entre dois metáforas de rotação. É verdade, Sócrates inicia o símile entre dois metáforas de rotação—o intelecto deve virar junto da alma inteira, como um olho deve virar com o corpo inteiro—mas, depois disto, como nós já vimos, ele compara a virada da alma e a *ascensão* do prisioneiro. Embora o paralelo fosse talvez mais satisfatório se ele pudesse ser construído como um tipo de virada, nada compromete Platão com isto. Ele poderia estar empregando duas metáforas diferentes mas que se sobrepõem: a rotação da alma, por um lado, e a combinação da rotação do corpo com a ascensão, por outro.

Mas uma resposta mais satisfatória está disponível: que a ascensão envolve um outro tipo de virada. Perceba, primeiro, quena alegoria da Caverna o progresso educacional também é representado por uma metáfora de cima-e-baixo. Platão se esmera em organizar seu imaginário de modo que todo o avanço cognitivo—todo novo tipo de objeto que o prisioneiro vê—corresponda a uma mudança de altura. Os prisioneiros olham para baixo para as sombras; as estátuas que as lançam estão acima deles; a saída da caverna fica muito mais em cima, juntamente com as sombras externas e reflexos; os originais externos estão ainda mais acima; e o sol é o mais alto de todos. Sendo assim, o progresso educacional é também representado por uma jornada e observação cada vez mais alta. Sócrates nos instrui a ‘interpretar a jornada ascendente e a visão das coisas de cima como a jornada ascendente da alma para o reino inteligível’ (517b4-6) e descreve como as matemáticas ‘carregam a alma em direção à verdade [...] ao direcionar para cima o que nós agora direcionamos para baixo’ (527b9-11, minha ênfase).²⁰ Como nós esperaríamos, visto que ambos representam o progresso educacional, esta metáfora de cima-e-baixo está entrelaçada com a metáfora da rotação da alma. Mas, mais que isto, há vezes em que elas parecem ser a *mesma* metáfora. Por exemplo:

E como o olho da alma está realmente soterrado em uma espécie de pântano bárbaro, a dialética gentilmente o puxa para fora e o conduz para

da rotação da alma, ambos os quais estão fortemente ligados com a Caverna, torna isto bastante implausível.

²⁰ Ver também, por exemplo, 529a1-c3 e 532b6-d1.

cima [ἀνάγει ἄνω], usando as artes que nós descrevemos para ajudá-la e cooperar com a rotação do olho da alma. [συνπεριαγωγούς]. (533d1-4)

Conduzir o olho da alma para cima é virá-lo, esta passagem sugere. É claro, esta poderia ser uma metáfora misturada, mas aqui há outra evidência que sugere o contrário. Na passagem da rotação da alma nela mesma, nós vimos o seguinte trecho (citado no contexto acima): ‘[pesos de chumbo] viram a visão da alma para baixo—se, se liberta destes pesos, ela se voltar para as coisas verdadeiras ...’ (περικάτω στρέφουσι τὴν τῆς ψυχῆς ὄψιν. ὣ εἰ ἀπαλλαγὸν περιστρέφετο εἰς τὰ ἀληθῆ ... **519b2-4**). O que faz disto especialmente interessante é a vontade de Platão de usar um verbo de rotação, στρέφουσι, para se referir à visão para baixo (o mesmo verbo que foi utilizado para descrever a rotação do corpo anteriormente, 518c7).²¹ Tendo em vista que esta é uma explicação básica sobre a metáfora da rotação da alma, é uma boa evidência que Platão intenciona que ‘virar’ inclua virar os olhos para cima. Assim entendido, ele incorpora a metáfora à imagem do Sol, onde a diferença entre a apreensão sensível e inteligível foi representada por se saber se os olhos estão virados (τρέπειν; 508c5) em direção aos objetos da noite ou sob a luz do sol. De fato, isto não causa surpresa, dado que a identificação entre o ‘instrumento com o qual nós aprendemos’ e o olho. Assim, neste leitura, a rotação da alma— que envolve (a) uma virada inicial da alma inteira e (b) uma rotação mais completa do seu ‘olho’ intelectual—corresponde, na parte do imaginário que trata do corpo, a dois tipos de virada: rotacionar (a) o corpo inteiro 180 graus e (b) direcionar os olhos *para cima*.

IV. Interpretando 532b6-d1

Eu me viro agora para uma quarta objeção, mais desafiadora. Em 532b6-d1, Sócrates oferece o seu próprio comentário sobre o que a virada das sombras para as estátuas significa. Aqui está a passagem:

[i] E pela soltura dos grilhões e pela rotação das sombras para as imagens [i.e. as estátuas lançando as sombras] e a luz do fogo e, então, a ascen-

²¹ Ver a discussão de Adam, 1902, 180-181, sobre a frase *perik'atw str'efousi*, a qual ele constrói como ‘turning around downwards’ [‘rotacionando para baixo’].

são para fora da caverna para o sol e, lá, a persistente inabilidade de olhar para os animais, as plantas, e para a luz do sol; mas, a habilidade de olhar para os reflexos divinos na água e sombras de coisas que são, ao invés de meramente olhar para sombras de imagens lançadas por uma tal outra luz, quando julgada em comparação com a luz do sol²²—[ii] toda esta prática das artes que nós discutimos tem a habilidade e conduz a melhor parte da alma para cima em direção à contemplação do melhor entre as coisas que são, tal como, antes, a coisa mais clara no corpo foi conduzida na direção da coisa mais brilhante no mundo visível e dos corpos.

[i] Ἡ δὲ γε, ἦν δ' ἐγώ, λύπης τε ἀπὸ τῶν δεσμῶν καὶ μεταστροφῇ ἀπὸ σκιῶν ἐπὶ τὰ εἶδωλα καὶ τὸ φῶς καὶ ἐκ τοῦ καταγείου εἰς τὸν ἥλιον ἐπάνοδος, καὶ ἐκεῖ πρὸς μὲν τὰ ζῷα τε καὶ φυτὰ καὶ τὸ τοῦ ἕλιου φῶς ἔτι ἀδυναμία βλέπειν, πρὸς δὲ τὰ ἐν ὕδασι φαντάσματα θεῖα καὶ σκιὰς τῶν ὄντων, ἀλλ' οὐκ εἰδώλων σκιὰς δι' ἑτέρου τοιούτου φωτὸς ὡς πρὸς ἕλιον κρίνειν ἀποσκιαζομένας· [ii] πᾶσα αὕτη ἡ πραγματεία τῶν τεχνῶν ἅς διήλθομεν ταύτην ἔχει τὴν δύναμιν καὶ ἐπαναγωγὴν τοῦ βελτίστου ἐν ψυχῇ πρὸς τὴν τοῦ ἀρίστου ἐν τοῖς οὖσι θεάν, ὥσπερ τότε τοῦ σαφροτάτου ἐν σώματι πρὸς τὴν τοῦ φανοτάτου ἐν τῷ σωματοειδεῖ τε καὶ ὁρατῷ τόπῳ.
(532b6-d1)

A estrutura básica da passagem é (i) uma descrição do progresso do prisioneiro libertado na alegoria da Caverna (até o ponto mas não incluindo o olhar diretamente para os objetos fora da caverna, correspondente à dialética) seguida por (ii) uma declaração de um símile agora familiar: que as artes educacionais que Sócrates descreveu conduz nossas faculdades racionais ao estudo da Forma de Bem assim como, na alegoria, o olho foi conduzido à visão do sol. Nós somos informados sobre como (i) e (ii) estão conectadas, mas geralmente se assume que (i) é uma descrição mais detalhada do símile em (ii):

²² Muitas traduções modernas tornam explícitas as comparações que são bastante sutis no grego desta oração (de ἀλλά, c3). Rowe é um caso típico: ‘não sombras de meras imagens, e lançadas por uma luz não mais real do que elas sejam, por comparação, com a luz do sol’. Possivelmente, isto captura melhor o sentido de Platão, e se adequaria bem à minha leitura, mas por uma questão de cautela eu escolho uma tradução que é mais literal e neutra.

isto é, (i) se refere aos estágios pelos quais o olho é conduzido à visão do sol. O problema, para a minha leitura, é que parece haver um estágio sobressalente: inclui-se não apenas olhar para as ‘imagens divinas’ fora da caverna, mas também a virada das sombras para as estátuas dentro da caverna. Dado que ‘as artes que mencionamos’ denota as cinco artes matemáticas descritas ao longo das dez últimas passagens Stephanus—e isto é confirmado pela recepção desta frase logo a seguir (533d3-4) em um contexto que não deixa dúvidas que estas significam apenas as artes matemáticas²³—Sócrates parece estar dizendo que a virada das sombras para as estátuas é um resultado da educação nas matemáticas, não em música e ginástica. Eu vou chamar esta leitura da passagem de leitura ‘padrão’. Burny et fornece a seguinte declaração, sucinta, sobre esta lição frequentemente levada para longe da leitura padrão:

Ambos, as marionetes sobre a parede (c2) e os reflexos divinos fora da caverna (c3) são matemáticos. O embasamento para isto é que 532bc (cf. 533d3-7) atribui todo o processo de conversão entre c1 e c4 às ‘ciências que nós descrevemos’, que são as cinco ciências matemáticas e não outras (música e ginástica foram firmemente excluída em 521e-522b [i.e. objeção (2)]).²⁴

Mesmo apoiadores da leitura padrão reconhecem que, assim entendida, a passagem pouco se adequa ao livro 7. Para ilustrar isto, comentadores indicam não a passagem da rotação da alma ela mesma—a qual é raramente mencionada—mas o fato de que Sócrates nos diz que a permanência na caverna representa o reino *visível* (517b1-4), que é um reino errado para a *dianoia* e matemática. A começar por Ross em 1951, muitos comentadores tentaram até aqui acomodar este conflito em afirmando que Platão tem a intenção aqui de apresentar duas interpretações incompatíveis da alegoria da Caverna: em algum lugar entre 517b e 532b, a alegoria ‘foi deslocada um estágio acima’ e ‘o segundo estágio dentro da caverna não mais representa a observação que o homem

²³ Contra Malcolm, 1962, 40, que argumentou que as artes aí incluídas não são apenas as matemáticas, mas também a música e a ginástica; e Gill, 2007, 260-262, que argumenta que ela se refere a uma forma de dialética. Ver também 531c9-d1.

²⁴ Burny et, 1987, 159. Ver também Burny et, 2000, 45.

simples tem das coisas sensíveis, mas o início da vida da ciência.²⁵ Eu penso que é difícil defender esta estratégia. Afora suavizar a tensão que incomoda a Ross e aos demais, não há qualquer vantagem em se ter duas interpretações incompatíveis para a mesma alegoria. A alegoria já é complicada o suficiente sem se adicionar tamanho re-torque esotérico. Além disto, o imaginário não pode acomodar duas interpretações, pelo menos não de um modo substancial e útil. Se ela representa duas coisas fortemente não-relacionadas, então ou se trata de uma engenhosa metáfora ambígua que significativamente simboliza ambas as coisas, o que claramente não é o caso (tanto quanto eu esteja ciente, ninguém nunca sequer tentou mostrar como se supõe que a alegoria simbolize a educação matemática—um problema ao qual retornarei mais abaixo); ou é uma metáfora que ‘sustenta’, de modo algo atenuado, pelo menos uma coisa para a qual ela não carrega relação simbólica alguma, caso em que ela não pode ser considerada como representar alguma coisa de todo modo.

A tensão causada pela leitura padrão seria consideravelmente mais tolerável se ela fosse uma instância maior no livro 7. Sendo assim, as objeções (1) e (3) apresentam um fundamento pelo qual se pode defender uma leitura de 532b6-d1: algo que ele já afirmou no livro 7, e, portanto, nós temos uma boa razão para levá-la a sério, mesmo que isto nos requeira a saltar por arcos interpretativos para evitar choques com outras passagens.²⁶ Mas haja vista que as objeções (1) e (3) se mostrarem ser pouco convincentes, a leitura padrão se adequa por si só: ela traz Sócrates contradizendo todos os seus outros usos da metáfora da rotação da alma até este ponto, incluindo, mais seriamente, sua declaração explícita da metáfora na passagem da rotação da alma. Nós temos, portanto, uma forte motivação para re-examinar 532b6-d1.

A leitura que eu proponho ativa duas observações, ambas as quais são ignoradas

²⁵ Ross, 1951, 75. A maioria dos comentadores que defendem esta leitura-dupla de interpretações consideram 532b6-d1 como sendo, de um jeito ou de outro, mais representativas da visão real de Platão. Ver Scott, 2015, 98-100; Schofield, 2007; e Murphy, 1932. Uma exceção é Wilson, 1976, que usa um argumento parecido para defender uma posição muito próxima à minha visão sobre música e ginástica. Ver Robinson, 1941, 195-202, que também sustenta a leitura padrão, como uma tentativa de dissolver a tensão entre as duas passagens.

²⁶ E.g. Adam, 1902, comenta sobre 532b6-d1: ‘Nem esta é a única passagem onde a ‘rotação’ dos prisioneiros enquanto ainda estão na caverna e a sua ascensão é identificada com uma *προπαιδεία* [matemática], tampouco com parte dela: ver 521c.’ A referência se faz para 521c5-d6, discutida na seção 3 em relação à objeção (2).

pela leitura padrão. A primeira se torna manifesta uma vez que nós notemos que se a leitura padrão for aceita, haverá um problema interno à passagem. A suposição até aqui tem sido que (i) dá uma lista de estágios discutidos como uma unidade em (ii). Mas, de fato, mais do que listá-las, (i) *contrasta* os estágios da jornada do prisioneiro dentro e fora da caverna—embora isto já precise de uma explicação²⁷—mas demonstrar como estes estágios se diferenciam entre si para ser o propósito de Platão aqui. O ponto focal do contraste é o ponto em que o prisioneiro, tendo acabado de sair da caverna, adquire uma nova e superior habilidade de olhar para as sombras e reflexos à luz do sol, ‘em vez de meramente para as sombras das imagens lançadas por algum outro tipo de luz’, mas continua limitado por uma ‘persistente inabilidade de olhar para os animais, as plantas e para a luz do sol’. Sendo assim, ao invés de uma lista, o trecho hierarquiza as seguintes habilidades, da melhor para a pior:

- (ia) Ser capaz de olhar diretamente para as coisas fora da caverna.
- (ib) Ser capaz de olhar para os reflexos e sombras fora da caverna.
- (ic) Ser capaz de olhar para as sombras dentro da caverna.

Mais precisamente, haja vista que a habilidade de olhar para sombras e reflexos está sob foco, nós podemos dizer que a linha tem por meta tornar claro o mérito desta habilidade em relação àquela que a precedeu e àquela que a sucedeu: (ib) é superior a (ic), mas inferior a (ia). Uma interpretação consistente desde passagem deve explicar a relevância deste ranking.

A segunda observação é que (ii) não nos remete de fato a uma série completa de estágios em (i), mas a sua habilidade focal, (ib). É-nos dito que as artes matemáticas têm ‘esta habilidade’ (ταύτην [...] τὴν δύνανται), onde ταύτην (‘isto’)—frequentemente deixado sem tradução—torna evidente que a relação antecessora é a habilidade que acabou de ser mencionada: a habilidade de olhar para ‘imagens divinas’.²⁸ De forma conso-

²⁷ A leitura padrão poderia adaptar-se a isto ao propor estágios distintos na educação matemática da *República*. Alguns sugerem, por exemplo, que o estágio mais precoce seja um ramo empírico das matemáticas (haja vista que a caverna representa o reino visível). Ver Scott, 2015, 91; Sedley, 2007, 263, n. 9; Schofield, 2007, 220 n. II; e Karasmanis, 1988, 163. Estas leituras são altamente especulativas, entretanto, e têm que lutar contra o fato de que o único estágio inicial das matemáticas que é mencionado é o da matemática para crianças ensinada através de jogos (536d5-e4), algo que não é o que uma leitura de dois estágios requer.

²⁸ Isto é, a δύνανται de ver ‘imagens divinas’ que está implicitamente oposta à ἀδυναμία em c9.

nante, a ‘condução para cima’ (ἐπαναγωγὴν) que é atribuída às artes matemáticas não se refere a todos os estágios em (i), mas ao que é descrito como ‘ascensão’ (ἐπάνοδος) para fora da caverna, algo que vem *depois* da soltura do prisioneiro e de sua virada em direção às estátuas. Como em todos os demais lugares, quando Platão fala sobre as matemáticas ‘conduzindo’ um estudante em direção ao ser, trata-se de uma condução do devir ao ser, ou do visível para o inteligível. De modo similar, como em todos os demais lugares, ambos os termos ἐπαναγωγὴν como ἐπάνοδος indicam uma jornada *para cima*, e, portanto, para fora da caverna. Sendo assim, nenhuma das habilidades tampouco a condução a que se refere em (ii) incluem a rotação das sombras para as estátuas. (Perceba-se que nós também temos que delimitar o escorpo do ‘conduzir para cima’ na outra direção, para excluir a última parte da jornada, algo que é a tarefa da dialética.)²⁹

Postas em conjunto, estas duas observações nos conduzem à conclusão de que (i) contrasta a habilidade de olhar para imagens fora da caverna com as habilidades precedente e subsequente e, portanto, (ii) atribui a aquisição desta habilidade intermediária a uma série de artes matemáticas sobre as quais eles vinham discutindo, concebidas agora como uma ‘prática’ unificada ou uma ‘empreitada’ (πραγματεία). Em outras palavras, nos é dito que as matemáticas são o que carregam os estudantes do mundo sensível, simbolizado pela permanência na caverna, até o ponto em que eles têm uma habilidade limitada para estudar objetos inteligíveis, não diretamente, mas através de imagens: até o ponto da *dianoia*. Isto, é claro, é a mesma conquista—‘conduzir a alma para cima e rotacioná-la em direção à contemplação do que é’ (525a1-2)—que Sócrates vem atri-

²⁹ Burnyete fornece uma clara demonstração da leitura alternativa: ‘A frase-chave é πᾶσα αὕτη ἡ πραγματεία em 532c, onde αὕτη se refere à soltura das correntes e às atividades em c2 e 3 que acabaram de ser descritas (532b6-c2) e πᾶσα nos diz que tudo isto pertence às matemáticas’ (1987, 159, n. 37). Isto é, ele vê a estrutura da sentença como comparável à ‘2, 4, 6—*todos* estes números pares que nós discutimos anteriormente são divisíveis por 2’. Dado a falta de verbo em (i) seguida pela mudança abrupta para (ii) esta é uma maneira natural de ler o trecho. Mas o αὕτη e o ταύτην não pode ambos se referirem a (i), e o ταύτην é gramaticamente não-ambíguo. Mais que isto, dado que, como nós acabamos de ver, (i) *não* é de fato uma lista, uma melhor estruturação da sentença seria: ‘1 e então 2, que são pares de modo diferente de 1 e 3—todas estas coisas sobre números pares que nós discutíamos mais cedo...’ A estrutura da sentença, pouco comum, é melhor entendida, eu penso, como estando refletindo o tom do ambiente cênico no qual Sócrates nos convida a conjurar o imaginário da alegoria e nos lembrarmos do momento crucial que ilustra a *dianoia*, a qual foi anteriormente mencionada apenas uma vez, quase que de passagem (516a5-6).

buindo às matemáticas ao longo do livro 7. A diferença crucial, entretanto, é que nós agora sabemos que não se trata da contemplação por inteiro daquilo que é, mas apenas um passo preliminar—está-se olhando para as imagens do que é, mas não diretamente para elas (o trabalho da *nóesis*).

Apenas esta leitura faz sentido no contexto no qual nós encontramos 532b6-d1. A leitura padrão trata a passagem como se fosse um sumário do que foi dito sobre a educação até este ponto, antes de se encaminhar para a discussão sobre a dialética (apesar de ser um sumário que parece estar reescrevendo o que foi dito sobre as matemáticas). De acordo com a minha leitura, em contraste, a passagem nos diz algo de novo: apesar do enaltecimento da matemática acumulado até agora, elas de fato têm um status de *penúltima*, e uma nova matéria de estudo inteiramente nova é necessária para completar a rotação para o que é. Tal como na introdução inicial sobre as matemáticas, nós devemos nos lembrar que, diferentemente dos leitores modernos da *República*, a existência e necessidade de uma matéria de estudo mais além ainda não tinha sido revelada a Gláucon (por isto, ele responde a nossa passagem com surpresa). A passagem introduz o status de penúltima para Gláucon, ao lembrá-lo da alegoria da caverna e dizer para ele que as artes matemáticas correspondem não ao último, mas ao penúltimo estágio na jornada do prisioneiro, quando ele não consegue ainda olhar para as coisas elas mesmas, mas pode olhar para suas imagens. Isto dá à nossa passagem um lugar significativo na sequência da discussão que lhe rodeia. Sócrates está realizando a transição de sua longa discussão sobre as matemáticas para sua discussão sobre a dialética. Nas linhas imediatamente precedentes (532a1-b4), Sócrates diz a Gláucon que a dialética foi representada na alegoria da Caverna por (ia), olhando diretamente para os objetos fora da caverna. Então, em 532b6-d1, ele explica o que isto acarreta, nomeadamente, que as artes matemáticas devem ser representadas por algo mais baixo que (ia): (ib), olhar para os objetos indiretamente através de suas imagens fora da caverna. Sua meta, aqui e nos poucos parágrafos subsequentes, é enfatizar que depois das artes matemáticas, em que pesem suas habilidades de virar a alma em direção ao ser, ainda resta uma necessidade por um tipo mais elevado de estudo, a dialética. Ele conclui a sua transição com uma declaração que exhibe uma similaridade com a mensagem de 532b6-d1, enfatizando, de novo, o status das artes matemáticas como intermediárias ou penúltimas, ao compará-las a algo

mais abaixo e mais acima: as ‘artes que nós descrevemos’ são ‘mais brilhantes do que a crença, mais foscas que o conhecimento’ (533d5-6).

Eu vou encerrar com uma observação sobre a metodologia por trás da leitura padrão e, no geral, sobre a interpretação que constrói a rotação inicial do corpo inteiro na alegoria da caverna como uma representação do efeito das matemáticas. Há um sentido em que esta interpretação abandona a tarefa de tornar as metáforas relevantes inteligíveis. Isto é, sequer se tenta explicar a metáfora da rotação ou as partes relevantes da alegoria da Caverna—sombras, estátuas, correntes, soltura, virar o corpo inteiro, e por aí em diante—*como uma metáfora*. Não há tentativa, por exemplo, de se explicar como as matemáticas quebram nossas correntes metafóricas e nos conduzem para longe das sombras metafóricas. Trata-se, muito ao revés, de uma interpretação que simplesmente asseve que a metáfora ‘sustenta’ algo, como o x ou y de uma equação poderiam, sem tornar a metáfora da rotação da alma, ou as correspondentes metáforas da Caverna, significativa e plausivelmente representativas e, portanto, inteligíveis de modo que as metáforas filosóficas não de ser. É uma interpretação que, em poucas palavras, notoriamente falta com qualquer interpretação verdadeira. A explicação mais simples para isto é que o imaginário relevante de fato não representa o efeito das matemáticas, no modo suposto por eles. Então, os comentadores acharam difícil de se construir o imaginário como se ele tivesse esta correspondência. Por contraste, se nós nos ativermos às direções que Sócrates nos dá na passagem da rotação da alma, nós teremos uma interpretação enraizada em modos significativos para se construir o conteúdo de ambas as duas metáforas de rotação—da alma e do corpo—e como elas interagem com as correspondentes metáforas na alegoria da Caverna. A menos que nós iniciemos nossa interpretação por pressupor a incoerência nas metáforas de Platão, esta é certamente o tipo de interpretação que nós devemos preferir.

V. Referências

- Adam, J. (1902), *The Republic of Plato*, vol. 2 (Cambridge).
- Bedu-Addo, J. T. (1977), A Theory of Mental Development: Plato’s Republic VII. Part II: The Allegory of the Cave, *Platon*, 29, 212-224.

- Bedu-Addo, J. T. (1979), and the Images of Forms in Plato's Republic VI-VII, *Platon*, 31 (61/62), 89-110.
- Bosanuët, B. (1895), *A Companion to Plato's Republic* (New York).
- Burnyeat, M. F. (1987), Platonism and Mathematics: A Prelude to Discussion, in Graesser, A. (ed.), *Mathematics and Metaphysics in Aristotle* (Bern and Stuttgart), 145-172.
- Burnyeat, M. F. (2000), Plato on why mathematics is good for the soul, in Smiley, T. (ed.), *Mathematics and Necessity in the History of Philosophy* (Oxford), 1-81.
- Cooper, N. (1966), The Importance of in Plato's Theory of Forms, *Classical Quarterly*, 16, 65-69.
- Devereux, D. T. (1978), Nature and Teaching in Plato's Meno, *Phronesis*, 23, 118-126.
- Ferguson, A. S. (1934), Plato's Simile of Light Again, *Classical Quarterly*, 28, 190-120.
- Fine, G. (2003), Knowledge and Belief in Republic VII, in *Plato on Knowledge and Forms* (Oxford), 85-116.
- Fogelin, R. J. (1971), Three Platonic Analogies, *The Philosophical Review*, 80, 371-382.
- Gill, C. (1985), Plato and the Education of Character, *Archiv für Geschichte der Philosophie*, 67, 1-26.
- Gill, C. (2007), The Good and Mathematics, in Cairns, D. and F.-G. Herrmann (eds.), *Pursuing the Good: Ethics and Metaphysics in Plato's Republic* (Edinburgh).
- Irwin, T. (1995), *Plato's Ethics* (Oxford).
- Jenkins, M. (2015), Early Education in Plato's Republic, *British Journal for the History of Philosophy*, 23 (5), 843-863.
- Karasmanis, V. (1988), Plato's Republic: The Line and the Cave, *Apeiron*, 21, 147-171.
- Malcolm, J. (1962), The Line and the Cave, *Phronesis*, 7, 38-45.
- Miller, M. (2007), Beginning the Longer Way, in Ferrari, G. R. F. (ed.), *The Cambridge Companion to Plato's Republic* (Cambridge), chap. 12, 310-344.
- Mohr, R. (1984), The Divided Line and the Doctrine of Recollection in Plato, *Apeiron*, 18, 34-41.
- Murphy, N. R. (1932), The "Simile of Light" in Plato's Republic, *Classical Quarterly*, 26, 93-102.

- Nettleship, R. L. (1897), *Lectures on Plato's Republic* (London).
- Reeve, C. D. C. (1988), *Philosopher-Kings: The Argument of Plato's Republic* (Princeton, N.J.).
- Reeve, C. D. C. (2010), Blindness and reorientation: education and the acquisition of knowledge in the *Republic*, in McPherran, M. (ed.), *A Critical Guide to Plato's Republic* (Cambridge), 209-228.
- Robinson, R. (1941), *Plato's Earlier Dialectic* (Ithaca).
- Ross, D. (1951), *Plato's Theory of Ideas* (Oxford).
- Schofield, M. (2007), Metaspeleology, in Scott, D. (ed.), *Maieusis: Essays on Ancient Philosophy in Honour of Myles Burnyeat* (Oxford), 216-231.
- Scott, D. (2015), *Levels of argument: A comparative study of Plato's Republic and Aristotle's Nicomachean Ethics* (Oxford).
- Sedley, D. (2007), Philosophy, Forms, and the Art of Ruling, in Ferrari, G. R. F. (ed.), *The Cambridge Companion to Plato's Republic* (Cambridge), 256-283.
- Smith, N. D. (1996), Plato's Divided Line, *Ancient Philosophy*, 16, 25-46.
- Smith, N. D. (2019), *Summoning Knowledge in Plato's Republic* (Oxford).
- Tanner, R. G. (1970), δίανοια and Plato's Cave, *Classical Quarterly*, 20, 81-91.
- Wilberding, J. (2004), Prisoners and Puppeteers in the Cave, *Oxford Studies in Ancient Philosophy*, XXVII, 117-39.
- Wilberding, J. (2012), Curbing Ones Appetites in Plato's Republic, in Barney; R., T. Brennan; and C. Brittain (eds.), *Plato and the Divided Self* (Cambridge).
- Wilson, J. R. S. (1976), The Contents of the Cave, *Canadian Journal of Philosophy*, Supp. vol. II, 117-127.