

# LITERATURA FILOSÓFICA MEDIEVAL\*

*Anthony Kenny e Jan Pinborg\*\**

## Escolas e universidades<sup>1</sup>

A literatura filosófica medieval está intimamente associada com as escolas e universidades medievais bem como com as condições materiais e psicológicas predominantes nessas instituições. A prosperidade econômica dos séculos onze e doze, que se manifesta no

---

\* *The Cambridge History of Later Medieval Philosophy, from the Rediscovery of Aristotle to the Desintegration of Scholasticism, 1100-1600.* – p. 11-42. Editores: Norman Kretzman, Anthony Kenny, Jan Pinborg Cambridge University Press, 1984, 1ª ed., 1982. Tradução de Margarida Oliva; Revisão, complementação das notas e tradução das citações em latim de Carlos Arthur R. do Nascimento.

\*\* Anthony Kenny é responsável pelas seções “Disputas dos teólogos”, “As origens da disputa” e “O desenvolvimento posterior da disputa”; as outras seções foram elaboradas por Jan Pinborg.

1. Este capítulo é um resumo muito conciso de um material complexo. Os estudos mais recentes são VERGER, J. **Les universités au Moyen-Âge.** Paris: PUF, 1973. Trad. São Paulo: Unesp, 1990, e COBBAN, A. B. **The Medieval Universities: their Development and Organisation.** Methuen, 1975, onde se podem encontrar mais referências. O clássico nesse campo é RASHDALL, Hastings. **The Universities of Europe in the Middle Ages.** 2ª ed., ed. por F. M. Powicke e A. B. Emden (3 vols.). Oxford: Clarendon Press, 1936. Sobre as escolas do sec. XII, ver Delhaye, P. **L'organisation scolaire au XII<sup>e</sup> siècle.** *Traditio*, 5 (1947), p. 211-268. Material original traduzido pode ser encontrado em Thorndike, Lynn. **University Records and Life in the Middle Ages.** N. Torque: Columbia University Press, 1944 (Reimpressão 1971, Octagon Books).

surgimento de cidades e na especialização do trabalho, teve também repercussões de longo alcance no mundo do saber. O saber não estava mais confinado aos mosteiros e escolas monásticas, mas criou-se uma nova corporação de intelectuais profissionais que desenvolveram novas aspirações intelectuais. Esses homens não se satisfaziam mais com o tradicional conceito de sabedoria cristã mas desejavam explorar todo o domínio do saber humano e resolutamente começaram a recuperar e desenvolver a herança intelectual da antiguidade.

Já bem no início da Idade Média, as escolas se agrupavam em torno dos centros eclesiásticos, especialmente dos capítulos da sé episcopal que, durante a Idade Média, garantiram importantíssimo apoio financeiro ao estudo. Os estudiosos participavam dos privilégios do clero, embora não se lhes exigisse que recebessem as ordens maiores; de fato, seu status clerical era a melhor maneira de assegurar uma certa proteção e independência contra as autoridades locais em ambientes que, na maior parte, eram hostis e brutais.

Essa descrição se aplica especialmente à situação em um dos centros de expansão intelectual do século doze, no centro da França, entre o Loire e o Reno. Aí as escolas floresciam e decaíam em curto período de tempo, frequentemente devido à presença ou ausência de um professor especialmente bem dotado; Laon, Rheims, Melun e Chartres são apenas alguns exemplos dessas escolas. Essa situação exige cautela no emprego de rótulos do tipo de 'a escola de...', que muitas vezes tende a confundir instituições e tendências doutrinárias<sup>2</sup>. Somente em Paris havia um contínuo florescer e crescimento de escolas, e os melhores professores de muitas outras escolas francesas eventualmente ensinavam em uma ou mais das escolas de Paris.

No norte da Itália, a situação era algo diferente. Havia, por exemplo, desde o começo, escolas seculares, e o interesse voltava-se mais para a formação em direito do que para as artes liberais e os estudos

---

2. Ver, também, SOUTHERN, R.W. **Medieval Humanism and Other Studies**. Oxford: Blackwell, 1970, p. 61-85.

teológicos, atraindo, assim, estudantes geralmente mais maduros. As escolas de direito da Itália, conseqüentemente, enfrentavam problemas um tanto diferentes, mas mesmo lá o impacto de ambientes frequentemente hostis obrigavam os estudantes a se organizarem.

Durante os séculos doze e treze, o número de estudantes e mestres na França, Inglaterra e norte da Espanha e Itália cresceu continuamente. Esse crescimento logo demandou privilégios mais seguros e uma melhor maneira de se organizar, e exigiu especialmente meios de controlar a concessão de licença para ensinar. Os estudiosos começaram a se organizar em corporações, seguindo os padrões medievais normais de organização. E assim as últimas décadas do século doze assistiram a emergência de universidades, uma das mais permanentes instituições criadas pela Idade Média. As universidades mais antigas, como as de Paris, Bolonha e Oxford, se desenvolveram gradualmente e só mais tarde receberam, do papa, o reconhecimento formal de seus privilégios; é, portanto, impossível dar uma data precisa da sua fundação. Mas logo tornou-se usual que as novas universidades recebessem seus privilégios de uma autoridade internacional (o papa, ou em raros casos, o imperador) e de uma autoridade nacional ou local.

Por volta da metade do século treze, havia universidades florescentes em Paris, Oxford, e Bolonha e outras pequenas, por exemplo, em Toulouse, Salamanca e Cambridge. Durante o século quatorze a corrente universitária se espalhou para a Europa central e oriental; a primeira universidade a leste do Reno foi a universidade de Praga, estabelecida em 1348. Antes do final do século quinze, a Europa tinha mais de setenta universidades, numa enorme variedade de tamanho e importância. Isso não significa, naturalmente, que o ensino universitário só se tenha introduzido a leste do Reno no século quatorze. Os estudiosos que retornavam à pátria, voltando dos centros universitários, introduziram um nível mais alto de educação, de modo que o ensino e a pesquisa em algumas escolas de cidades do centro da Europa atingiram um nível quase universitário. Um caso especialmente bem documentado é o das escolas de Erfurt antes da

fundação da universidade em 1392<sup>3</sup>. Além disso, já no século treze, as ordens mendicantes estabeleceram *studia generalia* na maioria de suas províncias, onde frades selecionados poderiam receber uma educação em filosofia e teologia<sup>4</sup>.

A difusão de universidades é indicativa não só de uma dispersão quantitativa do saber, mas também de uma mudança na natureza das universidades. Em princípio, as universidades eram iguais, tendo recebido todas elas o direito de conferir *ius ubique docendi* aos seus graduados; mas de fato algumas universidades podiam ser mais críticas do que outras na aceitação de professores. É significativo que o *ius ubique docendi* concedido a mestres de outras universidades não lhes dava normalmente o direito de lecionar em Paris. Além disso, novas universidades eram muitas vezes fundadas em lugares onde o apoio financeiro era dificilmente adequado, o que tendia a tornar essas universidades menores e mais dependentes das autoridades locais. Finalmente, algumas universidades vieram a ser nada mais do que escolas profissionais para aqueles que queriam uma carreira na administração civil ou eclesiástica e isso, também, influenciava o recrutamento de estudantes. No fim da Idade Média, as universidades estavam tendendo a se tornar mais e mais aristocráticas e plutocráticas<sup>5</sup>.

3. KLEINEIDAM, E. **Geschichte der Wissenschaft im mittelalterlichen Erfurt**. Geschichte Thüringens II 2. Böhlau, 1973, p. 150-87; PINBORG, Jan. Die Entwicklung der Sparchtheorie im Mittelalter, **Beiträge zur Geschichte der Philosophie und Theologie des Mittelalters**, 42, 2, 1967. Munique: Aschendorff, p. 139-50; PINBORG, Jan. New zum Erfurter Schulleben des XIV Jahrhunderts nach Handschriften der Jagiellonischen Bibliothek zu Kraków. **Bulletin de philosophie medieval**, 15, 1973, p. 146-51. Pinborg, Jan. Nochmals die Erfurter Schulen im XIV Jahrhundert. **CIMAGL**, 17, 1976, p. 76-81.

4. Ver **Le scuole degli ordini mendicanti**, 1978.

5. GABRIEL, A. The Economic and Material Frame of the Medieval University. **Texts and Studies in the History of Medieval Education**, 15; Notre Dame University Press, 1977; Ijsewijn, J. e Paquet, J. (eds.). The Universities in the Late Middle Ages. **Mediaevalia Lovaniensia**, 6. Leuven: Leuven University Press, 1978; MORNET, E. Pauperes scholares. Essai sur La condition matérielle des étudiants scandinaves aux XIV<sup>e</sup> et XV<sup>e</sup> siècle. **Le Moyen-Âge**, 84, 1978, p. 53-102.

## Organização do ensino

Já no século doze as escolas tendiam a se especializar em certos estudos. Paris e o centro da França, por exemplo, se tornaram famosos pelo ensino da lógica e da teologia. Bolonha, pelo direito civil e canônico.

Contudo, os currículos não eram rigidamente determinados mas continuavam a mudar de acordo com a descoberta de novo material e a mudança de interesse dos mestres. Além do mais, com a emergência das universidades, o conhecimento passou a ser organizado em departamentos separados, diferenciados e interrelacionados em um gênero de textos chamado Divisões da Ciência<sup>6</sup>.

A divisão fundamental, que também afetou a organização das universidades, foi a divisão em faculdades.

A faculdade básica era a de Artes que, por volta de 1250 e daí em diante, compreendia o estudo de gramática e lógica (que junto com a retórica formava o Trivium), e todo o campo da filosofia Aristotélica suplementada, até certo ponto, com algumas disciplinas mais técnicas, matemáticas e astronômicas (o Quadrivium). Os estudantes nas faculdades de Artes tinham entre 15 e 21 anos de idade. Uma vez que não havia um exame vestibular formal (embora, naturalmente, o fato de ser todo o ensino ministrado em latim restringisse radicalmente o número de candidatos), quem quer que estivesse motivado poderia, em princípio, embarcar na carreira universitária. Mas em decorrência dos problemas, muitas vezes extremamente difíceis, de financiamento dos estudos, apenas um pequeno número de estudantes conseguia completar os seus estudos com uma graduação. Nos séculos quatorze e quinze, dos quais se tem material estatístico, pode-se deduzir que apenas 30-50% dos estudantes atingiam o menor grau possível - o de Bacharel em Artes, - que pressupunha entre um

---

6. Um exemplo típico desse gênero foi escrito por João de Dacia por volta de 1280 (ed. A. Otto, 1955).

ano e meio e dois anos e meio de estudo, e menos de 15% atingiam o grau final de Mestre em Artes.

Todas as faculdades superiores de Direito, Medicina e Teologia pressupunham, originalmente, uma educação básica em Artes. Em fins da Idade Média, contudo, isso era exigido apenas para os estudantes de teologia, com exceção dos frades que tinham os seus próprios centros de estudos preparatórios (*studia particularia*) e dos quais não se exigia que recebessem uma formação universitária em artes. Os estudantes das faculdades superiores eram sempre homens mais maduros. O número de estudantes matriculados nas faculdades superiores era, naturalmente, muito menor do que o número de estudantes nas faculdades de Artes; durante os séculos quatorze e quinze, nas faculdades de Direito houve aumento de 10% a 20% do total dos estudantes matriculados. Teologia permaneceu em cerca de 5% e Medicina contava com um número menor ainda (exceto talvez em umas poucas universidades especializadas em medicina).

Convém ressaltar que o número de estudantes de Direito era muito maior do que o número de estudantes de Teologia. Os estudos de Direito eram para os ambiciosos que desejavam uma carreira civil ou eclesiástica. Teologia era quase uma ciência abstrata pura - seu estudo não era requerido e, às vezes, nem mesmo ajudava a progredir na carreira<sup>7</sup>.

Os estudantes dessas faculdades superiores eram muito mais privilegiados do que seus colegas das faculdades de Artes. A maioria dos colégios, por exemplo, estava aberta apenas para os estudantes ou mestres das faculdades superiores. Nessas circunstâncias, os cursos de Artes tendiam a ser meros preliminares, não só por razões teóricas - porque se devia prosseguir em estudos mais úteis - mas também por razões práticas - porque os estudos superiores eram evidentemente mais lucrativos. Assim, a maioria dos professores das faculdades de

---

7. Rogério Bacon se queixava dessa situação. **Compedium studii philosophiae** c. 4 (ed. Brewer p.418).

Artes permanecia por apenas alguns anos (exigiam-se dois ou três anos de ensino de qualquer pessoa graduada como mestre). Eram, na maioria, muito jovens e frequentemente estavam prosseguindo em estudos mais avançados ao mesmo tempo em que lecionavam.

Essas observações gerais podem ajudar a compor o pano de fundo necessário para justificar as seguintes observações:

a) A maior quantidade de material filosófico medieval transmitido pelos manuscritos se relaciona com o ensino nas faculdades de Artes.

b) Grande parte desse trabalho é de qualidade medíocre, mesmo se o nível formal do conhecimento alcançado e pressuposto seja frequentemente surpreendente para nós. Todavia, fazia-se algum trabalho de alta qualidade nas faculdades de Artes, especialmente em gramática, lógica e astronomia.

c) A pesquisa acadêmica mais avançada em filosofia, contudo, era feita por estudantes ou professores na faculdade de Teologia (especialmente nos séculos treze e quatorze). Os estudantes de teologia eram mais maduros e mais cultos do que os estudantes de Artes, e tinham mais tempo e melhores oportunidades, ao passo que os “Artistas “ eram mal pagos e relativamente sem privilégios. É por isso que muito do estudo da filosofia medieval está ligado aos textos teológicos. Mas essa conexão histórica não implica que filosofia e teologia não pudessem ser estudadas separadamente, ou que os objetivos teológicos determinassem a filosofia e a tornassem não-livre e não-filosófica<sup>8</sup>. Há vastas seções de filosofia pura em textos teológicos, a tal ponto que muitas vezes as autoridades teológicas julgaram necessário intervir e exigir uma limitação mais estrita aos problemas teológicos<sup>9</sup>.

8. VAN STEENBERGHEN, F. Étienne Gilson, historien de La pensée médiévale. *Revue Philosophique de Louvain*, 77, 1979, p. 487-508.

9. Ver a seção ‘Comentários por questões’ mais adiante.

d) Não obstante, o curso de Artes, e especialmente os primeiros dois anos de estudo de gramática e lógica, são de fundamental importância para a compreensão da filosofia medieval. Esses estudos forneciam o conhecimento básico comum aos intelectuais medievais, e eram tidos como pressupostos em qualquer outra atividade intelectual; constituíam, também, a competência linguística dos intelectuais medievais e estabeleciam o seu idioma em Latim altamente técnico e preciso<sup>10</sup>.

### Ensino e livros

Pelo fato de todas as fontes disponíveis para a reconstrução da vida intelectual da Idade Média serem registros escritos, somos tentados a esquecer que a aprendizagem universitária era principalmente determinada pelo ensino oral. Que tinha de ser assim torna-se evidente quando lembramos a escassez de livros, dado o enorme esforço exigido para a produção de um manuscrito e, conseqüentemente, seu alto custo. Embora a centralização da produção de livros, iniciada no fim do século treze, abaxasse o preço e aumentasse o número de livros disponíveis, o número de bibliotecas particulares ainda era muito pequeno. O uso e a maior produção de papel durante o século quatorze também facilitou a aquisição de livros, mas a situação só mudou radicalmente depois da invenção da imprensa em fins do século quinze<sup>11</sup>. A situação melhorou com as bibliotecas dos colégios,

---

10. Necessitamos de um estudo completo do aspecto linguístico da filosofia medieval com suas importantes conseqüências para as linguagens (científicas) européias modernas. Um início modesto foi feito em Hubert, M. P. *Quelques aspects du latin philosophique aux XII<sup>e</sup> et XIII<sup>e</sup> siècles*. **Revue des études latines**, 27, 1949, p. 211-33.

11. FINK ERRERA, G. De l'édition universitaire. L'homme et son destin. **Actes du I<sup>er</sup> Congrès International de Philosophie Médiévale**. Louvain la Neuve: Nauwelaerts, 1960, p. 221-228. Cf. THORNDIKE, 1944, pp. 112-118 (como na nota 1).

mas frequentemente apenas os estudantes das faculdades superiores tinham acesso a elas.

A predominância do ensino oral sobre o estudo em livros era, portanto, uma condição inevitável, especialmente para os estudantes mais jovens. Essa necessidade era transformada em virtude de uma teoria que frequentemente encontramos expressa nas introduções aos cursos ou aos textos estudados. Um exemplo será suficiente (de Radulphus Brito, ca. 1300):

Afirmo convictamente que aprendemos mais sendo ensinados do que através de nossos próprios esforços, pois uma lição ouvida é mais proveitosa do que dez lições lidas individualmente. É por isso que Plínio diz que “a voz viva afeta muito mais o intelecto do que a leitura de livros”. E ele dá a seguinte justificativa para a sua afirmação: a fala do professor, as expressões faciais, os gestos e todo o comportamento fazem o aluno aprender melhor e mais efetivamente, e o que você ouve de outra pessoa penetra mais fundo na sua mente do que aquilo que você aprende por si mesmo<sup>12</sup>.

Novos argumentos e novas opiniões, portanto, não se difundiam somente sob forma escrita. Por importante que sejam o estudo de manuscritos e a história de sua disponibilidade para os inúmeros estudiosos medievais, não poderemos nunca, através deles, apreender toda a extensão da troca de idéias na Idade Média. Muitas novas idéias se espalhavam rapidamente pelas outras universidades pela palavra oral, levada pelos estudantes e estudiosos em viagem. A troca de idéias não era seriamente restringida pela escassez de livros<sup>13</sup>.

12. RADULPHUS BRITO, **Proemium in Parva mathematicalia**, ms Bruxelas. B. Royale 3540-47, f. 2.

13. Maier, Annelise. **Ausgehendes Mittelalter**. Roma: Edizioni di Storia e Letteratura, 1964-67, v. 2, p. 317-34 (‘Internationale Beziehungen an spätmittelalterlichen Universitäten’). A importância das relações pessoais é óbvia – ideias se espalham mais facilmente de mestre para estudantes, e entre mestres e estudantes da mesma nação. Isso poderia, até certo ponto, explicar a rápida aceitação das ideias inglesas na Alemanha do século quatorze, dado que ambos, mestres ingleses e alemães, pertenciam à ‘nação inglesa’ na Universidade de Paris.

Essa preponderância dos aspectos orais na transmissão medieval do saber ajuda a elucidar as formas literárias específicas da literatura filosófica medieval. Ajuda também a explicar o estado frequentemente lastimável dos textos escritos usados nos estudos. É muitas vezes difícil entender como textos tão corrompidos poderiam ser de alguma utilidade para os estudantes. Mas se lembrarmos os fatos associados à tradição oral - que implica em terem os estudantes um grande número de fórmulas, citações, argumentos comumente usados, e lances padronizados guardados na memória - fica mais fácil entender. Eles usavam os textos não como suas únicas fontes, mas antes como resumos abreviados, lembretes daquilo que tinham ouvido. Usavam os textos principalmente como uma fonte de argumentos ou distinções úteis, não como textos dos quais dependessem para a reconstrução do pensamento de outros. Os registros escritos que nos chegaram às mãos são um pálido reflexo de uma cultura oral muito mais rica.

As relações entre as fontes orais e escritas mudaram gradualmente; em parte devido à crescente disponibilidade de livros, os intelectuais medievais se tornaram cada vez mais dependentes de livros. Essa mudança do meio de comunicação tendeu a tornar os argumentos e as polêmicas muito mais complexos. Assim é que nos comentários sobre as *Sentenças*, no século quatorze, encontramos longas e exatas citações de contemporâneos que só podiam ter sido extraídas de livros. Mas, então, comentários das *Sentenças* eram obra de estudantes privilegiados que podiam adquirir livros ou tinham fácil acesso a eles. O professor e o estudante comuns tinham de depender da memória e de uns poucos manuais selecionados, frequentemente adornados de notas e comentários feitos apressadamente.

## **Manuais e cursos universitários**

Até aqui enfatizei o aspecto oral da literatura filosófica medieval. Em outro sentido, contudo, o ensino medieval era muito dependente de livros. O alicerce de qualquer disciplina eram os autorizados manuais, as *littera*. Pesquisa e ensino eram obrigados a explicar as *lit-*

*tera*, mostrar sua estrutura e conteúdo, provar sua consistência interna, e harmonizar quaisquer afirmações conflitantes, seja nas próprias *littera* ou surgidas da comparação com outras autoridades. A maneira de se fazer isso era pela leitura integral do manual, explicando seus argumentos e pressuposições e analisando as expressões ambíguas (termos ou frases). Procedendo o ensino dessa maneira analítica, podemos detectar uma tendência para soluções e distinções ad-hoc que eram, às vezes, rapidamente esquecidas ou abandonadas, mesmo se pudessem ser melhor aproveitadas numa abordagem mais sistemática da disciplina.

O manual determinava o *curriculum* do estudo. O *curriculum* de um estudante consistia da lista de livros requeridos para passar de grau, juntamente com uma indicação do tempo exigido para as partes específicas do *curriculum*. Não cabe aqui traçar em detalhe o desenvolvimento do *curriculum*<sup>14</sup>. Mas um exemplo do fim da Idade Média revelará o mecanismo do sistema:

### Greifswald, estatutos de 1456:

Bacharelado

Preleções:

*ars vetus*, 3 meses (mínimo)

*Analytica Priora et Posteriora*, 3 meses

*Elenchi*, 2 meses

*parva logicalia*, 4 meses

*Labyrinthus*, 1 1/2 mês

*Physica*, 6 meses

14. Ver, p. ex., ISAAC, Jean. Le Perihermeneias en Occident de Boèce à Saint Thomas. **Bibliothèque Thomiste**, 29. Paris: VRIN, J. 1953, p. 61-85; WEISHEIPL, James A. Curriculum of the Faculty of Arts at Oxford in the Early Fourteenth Century. **Mediaeval Studies**. 26, 1964, p. 143-185.

*De anima*, 3 meses

*Sphaera*, 11/2 mês

Exercícios (a respeito desse período, ver abaixo)

*ars vetus*, 1/2 ano

*parva logicalia*, 1/2 ano

} simultaneamente

*nova logica*, 1/2 ano

*Petrus Hispanus* +

*ophismata* ou *Sophistria*

} 1/2 ano simultaneamente

*De anima* + *parva naturalia* 1/2 ano

*Physica* 1/2 ano

} simultaneamente

Mestrado

Preleções (sem indicação de duração)

*Topicos*, *De Caelo et mundo*, *De generatione*, *Metheora*, *Parva naturalia*,

*Ethica Nic.*, *Oeconomica*, *Politica*, *Theorica planetarum*, *Perspectiva*,

*Arithmetica*, *Musica*, *Metaphysica*.

Exercícios:

*Physica*, *Nova logica*, *De caelo*, *De generatione*, *Metheora*, *Ethica*, *Metaphysica*<sup>15</sup>.

---

15. KOSEGARTEN, J. G. L. **Geschichte der Universität Greifswald**. Greifswald, 1857, p. 309-10; cf. PILTZ, A. **Studium Upsalense. Specimens of the Oldest Lecture Notes Taken in the Medieval**. 1977, p. 23 ss.

Esse curriculum padrão era suplementado por leituras de textos especiais e debates (*disputas*) sobre assuntos de livre escolha.

Na faculdade de Teologia, o curriculum consistia, em princípio, de quatro partes. Depois (1) de oito anos de estudos preparatórios, (2) o estudante tinha de atuar por dois anos como prelecionador sobre a Bíblia (*baccalaureus biblicus*) e três anos como prelecionador em dogmática, usando (do século treze em diante) as *Sentenças* de Pedro Lombardo como livro texto (como *baccalaureus sententiarum*). Após o que (4) o estudante devia frequentar e participar de debates por quatro anos. Foram especialmente as duas últimas fases do estudo que deram ocasião ao surgimento de obras de importância para a história da filosofia.

Dentro desse esquema geral, era possível dar ênfase a diferentes partes do texto ou a problemas diferentes. Essas ênfases especiais tendiam a mudar com o tempo e o lugar. Por isso os problemas e partes do livro-texto, tratados em um outro texto anônimo, muitas vezes servem como indicação de sua data e procedência.

### Formas de ensino: lições (preleções)<sup>16</sup>

Poderemos ver melhor o jogo entre ensino oral e escrito se passarmos uma rápida vista d'olhos sobre as formas de ensinar. A primeira distinção que temos de fazer é entre lições (*lectiones*) e debates (*disputas*).

As lições eram ordinárias, extraordinárias ou rápidas. Lições ordinárias eram as que versavam sobre livros-texto estipulados e eram,

16. GLORIEUX, P. L'enseignement au moyen âge. Techniques et methodes en usage à La Faculté de Théologie de Paris au XIII<sup>e</sup> siècle. *Archives d'Histoire Doctrinale et Littéraire du Moyen Âge*. 35, 1966, p. 65-186. CLASSEN, S. Collectanea zum Studien – und Buchwesen des Mittelalters mit besonderer Berücksichtigung der Kölner Universität und Mendikantenstudien. *Archiv für Geschichte der Philosophie*, 42 (1960), p. 157-206; 247-271.

portanto, repetidas regularmente. Quando o mesmo professor tinha de repetir o seu curso, podia repeti-lo *verbatim* ou introduzir algumas mudanças; podia até escolher dar lições de outros e modificá-las. (Esta é uma das causas do discutido problema de diferentes versões de uma série de lições, problema ao qual voltaremos logo mais.) As lições extraordinárias não eram restritas aos livros-texto mas podiam também versar sobre livros não formalmente exigidos pelos estatutos. Deviam servir de revisões ou suplementos para os cursos ordinários. As lições rápidas eram normalmente rápidas revisões dos principais problemas ligados a um texto padrão.

A forma básica de lição consistia de a) leitura em voz alta de uma seção da *littera* (nas versões escritas de lições (ou preleções), essa parte é frequentemente omitida ou apenas sugerida mediante a citação do início da seção do texto, o *lemma*, seguida de um “etc.”.); b) uma apresentação da disposição do texto (*divisio textus*), que divide o texto em partes cada vez menores (normalmente por divisões dicotômicas), até chegar ao nível de proposições simples (nessa parte da lição o texto discutido é normalmente relacionado com as partes precedentes da *littera*, a fim de manter em mente a linha de pensamento); c) a exposição de cada parte, mais ou menos extensa de acordo com o número de dificuldades reconhecidas. Nessa parte, o texto é, às vezes, meramente parafraseado, com explicação das palavras difíceis e distinções entre seus vários usos, mas frequentemente a exposição contém uma interpretação muito precisa e completa do texto, ocasionalmente resumida na forma de regras. As informações necessárias para situar a questão são dadas frequentemente na forma de *Notabilia* (regras ou afirmações introduzidas pelas palavras ‘*notandum*’ ou ‘*nota*’). Embora essas exposições possam ser muito maçantes, são muitas vezes indispensáveis, visto que nos ensinam como os autores medievais compreendiam e liam suas fontes, e que é, frequentemente, muito diferente do que julgamos óbvio. d) A parte final da lição era dedicada a pontos especialmente importantes, discutidos sob a forma de disputas reais ou fictícias, normalmente introduzidas por ‘*dubium est*’ ou ‘*dubitandum est*’. (Todo esse procedimento em quatro

partes podia ser repetido na mesma lição se não houvesse material suficiente no texto selecionado). Essa forma de lição tem uma longa história e, na sua maior parte, remonta à antiguidade<sup>17</sup>.

Uma outra forma especificamente medieval de lição foi aparentemente desenvolvida a partir da última seção da forma de lição previamente discutida. Os *dubia*, ou a parte de disputa das lições, parece ter se tornado independente das outras partes do curso<sup>18</sup>, e durante a última parte do século treze se desenvolveu um novo tipo de comentário. A partir de mais ou menos 1260, encontramos comentários consistindo de apenas uma série de *quaestiones*, cada uma das quais tem basicamente a forma de uma disputa. Isso presumivelmente reflete o desenvolvimento de um novo tipo de lição. Não sabemos se de fato, ou até que ponto, essas questões representavam disputas reais. O certo é que, do século quatorze em diante, temos testemunho de que eram apenas lidas em voz alta pelo mestre. Frequentemente ele não tinha nem mesmo de compor suas próprias questões, mas lhe era permitido ler questões apresentadas por autores renomados mais ou menos reformuladas. Isso era explicitamente aceito em Praga (e proibido em Paris em 1452), mas certamente reflete uma prática comum mais antiga<sup>19</sup>. Nos séculos quatorze e

17. PETERS, F. E. **Aristotle and the Arabs. The Aristotelian Tradition in Islam**. N. Iorque: New York University Press, 1968.

18. Já no século doze se tem notícia de disputas independentes. Ver LANDGRAF, A. M. Quelques collections de Quaestiones de la seconde moitié du XII<sup>e</sup> siècle. **Revue de Théologie Ancienne et Médiévale**. 7, 1935, p. 124-127; LITTLE, A. G.; PELSTER, F. **Oxford Theology and Theologians** c. A. D. 1282-1302. Publications of the Oxford Historical Society, 96. Oxford: Claredon Press, 1934, p. 29ss; GRABMANN, M. **Geschichte der scholastischen Methode**, I-II. Herder, 1909-11, p. 535 ss. Para os cursos de Artes, ver HUNT, R. W. Studies on Priscian in the Twelfth Century. **Medieval and Renaissance Studies**. 1, 1949, p. 194-231; 2, 1950, p. 1-55.

19. **Monumenta Historica Universitatis Carolo-Ferdinandae Pragensis**, I, Praga 1830, p. 82. (Aceito, mas somente se os mestres apresentassem as versões (resumidas) sob o seu próprio nome!) - *Chartularium Parisiense* IV, p. 727. Cf. PILTZ, A. 1977, p. 30 ss (como na nota 15). O escriba do Comentário de Duran-

quinze, as lições desse tipo eram denominadas *exercitia*, os ‘exercícios’ mencionados nos estatutos de Greifswald citados acima.

Esse desenvolvimento resulta, provavelmente, do grande interesse dos estudiosos medievais pelas disputas. Visto que a disputa é um elemento muito característico do ensino medieval, será útil discutir mais detalhadamente a sua natureza.

## Disputas dos teólogos

Os principais deveres de um Mestre em Teologia eram lecionar, pregar e disputar. A realização de disputas acadêmicas muitas vezes no ano, e até mesmo semanalmente, era parte integral do currículo acadêmico; menos frequente, mas não menos importante, do que lecionar em cursos. Os registros dessas disputas, sob a forma de *Quaestiones disputatae*, constituem uma parte valiosa da produção de muitos filósofos e teólogos medievais.

Uma disputa formal, no século treze, dividia-se em duas partes, ocupando dias separados. A data e o tema da disputa eram anunciados com antecedência pelo professor; todos os bacharéis da faculdade eram convocados, e outros mestres e estudantes também eram convidados. No primeiro dia, depois de uma breve introdução por um professor, um dos seus bacharéis era indicado para receber e responder a argumentos apresentados pelos membros do auditório. A discussão seguia a ordem dos tópicos sugeridos pelo mestre na

---

do sobre as Sentenças, que não é, certamente, uma das menos originais obras medievais, viu que extensas passagens eram excertos *verbatim* de Pedro de Auvergne. Ele adotou a prática de sublinhar essas passagens e acrescentou: «Hoc oportuit facere in hac quaestione ne multotiens idem scriberetur, quia ille Durandus est quiddam latrunculus Petri de Alvernia, sicut sunt communiter omnes Gallici, utpote homines nullius inventiones existentes» – “Foi oportuno fazer isto nesta questão para que não se escrevesse muitas vezes o mesmo, porque este Durando é um gatuno de Pedro de Alvernia, como são em geral todos os Gauleses, pois se apresentam como gente incapaz de descobrir”. Citado em DECKER, B. *Die Gotteslehre des Jacob Von Metz. Beiträge zur Geschichte der Philosophie und Theologie des Mittelalters*. 42, 1967, p. 84-85.

sua introdução; o bacharel tratava das objeções levantadas contra a tese do mestre, ajudado, se necessário, pelo próprio mestre; um secretário registrava os argumentos e respostas. A sessão se desenvolvia pela maior parte da manhã, ocupando talvez umas três horas. No próximo dia disponível, o grupo se reunia para ouvir o mestre resumir os argumentos pró e contra e dar a sua própria solução global (*determinatio*) à questão em disputa<sup>20</sup>. O relatório da disputa era eventualmente publicado ou sob a forma de notas tomadas durante o encontro (a *reportatio*) ou como uma versão revista e aumentada pelo próprio mestre (a *ordinatio*).

Disputas ordinárias no ano acadêmico versavam sobre tópicos em torno de um único tema, tais como se encontram em *De Veritate*, ou questões debatidas sobre a verdade, de Tomás de Aquino<sup>21</sup>. Duas vezes por ano, no Advento e na Quaresma, havia disputas especiais, abertas a um público muito mais vasto, que poderiam versar sobre um tópico qualquer (*de quolibet*) e podiam ser iniciadas por qualquer membro do auditório (*a quolibet*). Essas questões quodlibetais tinham de ser resolvidas de improviso pelo bacharel e concluídas pelo mestre da mesma maneira como as questões de uma disputa ordinária. É um tributo à coragem e à engenhosidade dos professores medievais o fato de que tantos deles estivessem dispostos a submeter-se a essa prova pública: nada menos de 358 conjuntos de questões quodlibetais chegaram até nós<sup>22</sup>. Se a disputa ordinária se assemelhava a um moderno seminário, a disputa quodlibetal assemelhava-se a uma

20. Relatos clássicos da natureza das disputas nas faculdade teológicas se encontram em Mandonnet, P. Chronologie des questions disputées de saint Thomas d'Aquin. *Revue Thomiste*, 23, 1928, p. 267-279; LITTLE, A. G.; PELSTER, F. 1934 (como na nota 18), p. 29-56; e em GLORIEUX, P. La littérature quodlibétique (2 vols.), *Bibliothèque Thomiste*, 5, 21. Paris: J. Vrin, 1925-35.

21. Embora as questões disputadas por Aquino num mesmo ano estejam bastante intimamente ligadas umas às outras, o agrupamento tradicional sob o título **De veritate, De potentia, De malo**, incluem vários subgrupos mais tenuamente ligados uns aos outros.

22. GLORIEUX, P. 1925-35 (Como na nota 20).

versão pública do plantão ou da instrução informal de um professor moderno. Ambos os tipos de disputas, no dizer de P. Mandonnet, eram o equivalente acadêmico de um torneio de armas medieval.

*Questiones disputatae*, como *De Veritate* de Aquino, chegaram até nós em textos divididos em questões e artigos. A questão diz respeito a um tópico mais vasto - p.ex. a Questão II trata do conhecimento de Deus - e é dividida em artigos dedicados a problemas específicos - p.ex., dos quinze artigos da Questão II, o décimo segundo indaga se Deus conhece os futuros contingentes. Não se sabe ao certo se era a questão ou o artigo que correspondia a uma manhã de debate: se era a primeira, as três horas parecem ter sido incrivelmente cheias com argumentação rápida e densa; se era o segundo, visto que o *De Veritate* contém 253 disputas, as disputas de apenas três anos, o calendário acadêmico devia ter sido tão carregado de disputas que sobrava pouco tempo para as preleções<sup>23</sup>.

## Disputas nas faculdades de artes

Temos menos informações sobre disputas nas faculdades de Artes. Dos estatutos da universidade podemos deduzir que disputas nas Artes eram normais e que a presença e a participação nas disputas eram exigidas para a graduação. Mas não nos é dito muita coisa sobre os procedimentos reais, exceto que parece que algumas disputas eram ligadas às preleções ordinárias, enquanto outras eram mais ou menos independentes. Essas últimas disputas eram frequentemente chamadas *sophismata*<sup>24</sup>.

---

23. A controvérsia entre Mandonnet e Dondaine sobre esse tópico está bem resumida em WEISHEIPL, James A. **Friar Thomas de Aquino: his Life, Thought, and Work**. Oxford: Blackwell, 1974, p. 123-126. Trad. Espanhola Pamplona: EUNSA, 1994.

24. WEISHEIPL, James A. 1964 (como na nota 14); GILBERT, Neal Ward. Richard de Bury and the Quires of Yesteday's sophisms. In: EDWARD P. Mahoney (Ed.). **Philosophy and Humanism. Renaissance Essays in Honor of Paul Oskar Kristeller**. N. Iorque: Columbia University Press, 1976.

Informação sobre os procedimentos da disputa é obtida principalmente por indução. Um tipo de indício é a organização dos exames finais incluindo uma disputa formal que devia provar a capacidade do candidato para assumir uma de suas principais funções magisteriais, a de conduzir uma disputa. Essa prova se realizava, presumivelmente, conforme as mesmas regras que regiam as disputas regulares. A estrutura dessas disputas seguia o seguinte padrão: primeiro, o mestre encarregado coloca uma questão sim-não, dando argumentos para ambos os lados. Em seguida, o *respondens* (às vezes chamado o *promovendus*) dá uma solução curta acompanhada da refutação dos argumentos em favor da conclusão oposta. Então o mestre que preside a disputa, no seu papel de *opponens*, argumenta contra as refutações e a solução do respondedor que tem permissão de replicar. Um outro mestre poderia, então, argumentar contra a nova posição do respondedor. Não se tem certeza se o respondedor, por sua vez, era obrigado ou tinha permissão de replicar. Todo o procedimento não é muito diferente do padrão das disputas teológicas. Também nas faculdades de Artes a disputa aparentemente era seguida de uma conclusão do mestre. Não temos indícios positivos de que a conclusão fosse feita no dia seguinte, mas a analogia com as disputas teológicas favorece essa inferência<sup>25</sup>.

Outros indícios podem ser obtidos da análise de disputas realmente registradas. As questões “redigidas” dos *exercicia*, que retêm apenas a estrutura básica da disputa real, não são tão valiosas quanto inúmeros manuscritos ingleses que parecem ter sido transmitidos numa forma mais próxima das disputas originais. Respostas e soluções preliminares (presumivelmente dadas pelo respondedor) são sujeitas a outros ataques e contra-argumentos. É muitas vezes difícil localizar a resposta final ao problema original, visto que é na maioria das vezes declarada muito sucintamente. Talvez não houvesse conclusão formal nesses casos<sup>26</sup>.

25. Cf. ROOS, H. Ein Unbekanntes Sophisma des Boethius of Dacia. *Scholastik*, 38, 1963, p. 378-391.

26. PINBORG, Jan. The English Contribution to Logic Before Ockham. *Synthese*, 40, 1979, p. 19-42; LITTLE, A. G.; PELSTER, F., 1934, p. 41 (como na nota 18).

Muitos *sophismata*, especialmente de Paris, na última metade do século treze, são em forma de questões disputadas regulares. A ocasião formal da disputa - a proposição do sofisma - é muitas vezes rapidamente descartada. Em seguida formula-se de um até quatro problemas, com ou sem conexão com a proposição do sofisma. Para cada problema são dados alguns argumentos principais de cada lado, seguidos de uma rápida solução dada pelo respondedor (ou bacharel), que também responde aos argumentos contra a posição por ele escolhida. Aí, inúmeros argumentos são levantados contra a primeira solução - aparentemente por diferentes oponentes - e o respondedor replica a alguns ou a todos eles. Novos contra-argumentos são levantados, às vezes concentrados num único ponto do argumento do respondedor. Esse procedimento pode ser repetido várias vezes. Normalmente, o respondedor tem a última palavra, embora o copista nem sempre se importe de registrá-la<sup>27</sup>. Em alguns *sophismata* encontramos uma variante desse tipo de disputa. Vários respondedores podem participar sucessivamente, sendo cada um submetido ao mesmo tratamento, mas frequentemente mantendo opiniões opostas<sup>28</sup>. Na maioria dos *sophismata* a parte final, e frequentemente mais longa, é dedicada à conclusão do problema dada pelo mestre.

Que as disputas eram muitas vezes perigosas pode-se verificar pelos estatutos que ameaçavam de expulsão os estudantes que reagissem com “gritos, assobios, fazendo barulho, jogando pedras - eles mesmos ou por intermédio de seus servos e cúmplices, - ou de qualquer outra forma”<sup>29</sup>. Até mesmo os registros mais técnicos das disputas medievais podem, algumas vezes, serem amenizados por ecos do tumulto da disputa real. Assim Matias de Gúbio, tentando fazer um relato

---

27. ROOS, H., 1963 (como na nota 25); PINBORG, Jan, 1979 (como na nota 26).

28. P. ex. os *sophismata* editados em CIMAGL 24, p. 16-34; ver especialmente p. 19: *Secundo quidam alius sumpsit sibi quaestionem.* - Em segundo lugar, um outro tomou para si a questão. Cf. LITTLE, A. G.; PELSTER, F. 1934, p. 50 (como na nota 18).

29. THORNDIKE, Lynn. 1944, p. 237 (como na nota 1).

ordenado de sua oposição contra as opiniões de Hervé de Nédélec relativas à natureza das relações lógicas, é interrompido por alguém: “Mas antes de eu chegar ao quarto ponto, alguém me grita em voz alta: Você nega essas relações, eu certamente posso negar as suas”<sup>30</sup>. Sem dúvida nenhuma, as disputas não se realizavam de modo tão solene como os relatos escritos poderiam nos fazer acreditar.

### As origens das disputas

Embora os estudiosos sejam unânimes em ver a disputa como uma das mais importantes e influentes características do método escolástico, estão menos de acordo sobre as pressuposições e antecedentes da instituição. A disputa é uma instituição que formaliza de maneira excelente o procedimento dialético descrito por Aristóteles: apresenta o problema (*aporia*), expõe as opiniões conflitantes dos filósofos (*endoxa, phainomena*), resolve as dificuldades e repete a *endoxa* de maneira clara ( p.ex. E.N. VII, 1, 1145b2-7)<sup>31</sup>. Mas não é provável que a disputa fosse organizada seguindo essa estrutura, visto que estava funcionando na Europa medieval antes que as idéias e métodos de Aristóteles tivessem sido plenamente assimilados. Alguns estudiosos consideram a difusão das disputas como resultante do estudo dos *Analíticos* e *Tópicos* de Aristóteles; mas os torneios erísticos (de controvérsia) prescritos pelos *Tópicos* são um jogo de perguntas e respostas muito diferente da apresentação de argumentos conflitantes em uma *disputatio*<sup>32</sup>. O *Sic et non* de Abelardo foi muito tempo destacado pelos estudiosos como o pai da dialética es-

30. MS Erfurt 4º 276, f. 142 rb.

31. Sobre esse aspecto da dialética de Aristóteles, ver OWEN, G. E. L. (Ed.). **Aristotle on Dialectic. Proceedings of the Third Symposium Aristotelicum.** Oxford: Clarendon Press, 1968.

32. GRABMANN, M. 1911, II, p. 218 (como na nota 18), viu a influência dos *Tópicos* como decisiva, mas não notou a diferença entre o tipo de disputa discutido por Aristóteles e o que se encontra em Aquino.

colástica, porque dispõe afirmações bíblicas e teológicas contrastantes de maneira a ressaltar conflitos de doutrinas da mesma maneira que uma *Quaestio disputata*. A autobiografia de Abelardo é um dos primeiros registros de disputas escolares: mas é claro que os procedimentos dialéticos de *Sic et non* eram já praticados anteriormente<sup>33</sup>. Recentemente foi sugerido que a origem da disputa deva ser procurada nos procedimentos que visavam reconciliar autoridades legais conflitantes, adotados pelos canonistas, advogados romanos, e até mesmo por jurisprudentes islâmicos<sup>34</sup>.

Talvez a *disputatio* tenha simplesmente brotado de outro e mais antigo veículo de ensino magisterial: a *lectio*, ou leitura (preleção). No processo de expor um texto, o comentador, de vez em quando, inevitavelmente esbarra com passagens difíceis que apresentam problemas especiais e exigem longa discussão. Quando se está tratando de um texto sagrado ou de autoridade, as passagens difíceis terão suscitado interpretações conflitantes por parte de diferentes comentadores, e o dever do expositor será o de apresentar e resolver as discordâncias das autoridades precedentes. Assim, a *quaestio* surge naturalmente no decorrer da *lectio*, e a disputa e a preleção são a contrapartida institucionalizada dessas duas facetas de um método de estudo orientado para a interpretação de textos e a preservação da tradição<sup>35</sup>.

Qualquer que seja a sua origem, a *disputatio* veio a ter uma grande influência sobre o estilo dos trabalhos escritos em outros

---

33. GRABMAN, M. 1911, I, p. 234-6 (como na nota 18), cita Bernoldo de Constança e Ivo de Chartres como praticantes do método de *Sic et non* antes de Abelardo.

34. MAKDISI, G. The Scholastic Method in Medieval Education: an Inquiry into its Origins in Law and Theology. *Speculum*, 49, 1974, p. 640-661, sugere uma origem islâmica para a disputa (praticada em estilo de campeonato na muñazara) e se refere especialmente à dialética de Ibn Aqil (1040-1112).

35. Essa explicação do desenvolvimento da *quaestio* a partir da *lectio* é dada por CHENU, M.-D. **Introduction à l'étude de Saint Thomas d'Aquin**. Paris: J. Vrin, 1954, p. 67-77.

gêneros. A *Summa theologiae* de Aquino, embora pensada desde o início como um manual para ser lido por estudantes, é dividida não em capítulos mas em questões e artigos, e cada artigo tem a forma de uma mini-disputa, com três ou mais argumentos contra a posição a ser adotada, uma breve citação de uma autoridade em favor da visão preferida (*sed contra*), uma seção central (*respondeo*) correspondendo à conclusão do Mestre e, finalmente, uma série de respostas às objeções. Nos autores como Scotus e Ockham, os comentários sobre as Sentenças de Lombardo seguem a forma de uma *Quaestio disputata*<sup>36</sup>.

## O desenvolvimento posterior das disputas

Enquanto comentários e tratados no e para o mestrado eram escritos sob a forma de disputas, as próprias disputas se tornavam cada vez mais um exercício de habilidade dialética buscada por si mesma e cada vez menos um método de apresentar e reconciliar opiniões diversas sobre um tópico de importância substancial.

No escolasticismo pós-reforma, a apresentação de argumentos conflitantes sobre um tópico substantivo de teologia ou filosofia era sujeito a regras formais e codificadas análogas às apresentadas em

---

36. Particularmente em Scotus, a forma *quaestio* pode ser muito complicada. Na quinta parte do prólogo ao seu comentário das Sentenças, ele discute a teologia como uma ciência prática. Duas questões são colocadas: a primeira com cinco autoridades de um lado e três do outro; a segunda, com três autoridades de cada lado. Segue-se uma definição de *praxis* discutida cláusula por cláusula ao longo de onze parágrafos. Mais duas outras longas sentenças preliminares precedem a solução das questões em ordem inversa. A solução da primeira questão é precedida por um longo sumário das opiniões dos pensadores precedentes, divididos em cinco classes. Esse sumário do pensamento precedente, correspondendo à primeira parte da *determinatio* magisterial, frequentemente desempenha um papel predominante nas Ordenações de Scotus e Ockham. Poucas *quaestiones disputatae* de Scotus sobreviveram ao tempo, e menos ainda foram publicadas; mas Scotus, como Ockham, deixou uma importante série de *Quaestiones quodlibetales*.

uma *ars obligatoria*<sup>37</sup>. Mas havia uma significativa diferença entre as disputas medievais e as da pós-reforma: enquanto a primeira começava com uma *quaestio*, a outra começava com uma *thesis*. O respondedor devia enunciar e explicar uma tese e estar preparado para mantê-la contra os seus objetores. Os oponentes deviam, então, produzir argumentos para contradizer essa tese; o respondedor devia reagir a cada premissa do argumento do oponente concedendo, negando ou distinguindo (*concedo, nego, distingo*). Se ele distinguisse a premissa do oponente, isso significava que a aceitava num sentido mas a negava em outro; em seguida ele devia se esforçar para mostrar que a aceitação da premissa em certo sentido não levava à contradição da sua própria posição original. O oponente devia, então, tentar provar a premissa no sentido perigoso para o respondedor; ou ele podia voltar-se para um argumento independente para contradizer a tese do respondedor. O *distinguo* é que é o coração da disputa na pós-reforma: isso significa que o interesse do debate se volta mais para o esclarecimento dos sentidos de palavras ambíguas do que para as considerações formais que tipicamente animavam as disputas medievais.

Disputas desse tipo têm estado em uso nas instituições escolásticas até onde vai a memória, e sua forma ditou a estrutura típica dos livros de texto neo-escolásticos nos quais, em vez de capítulos, encontramos o material dividido em *thesis*<sup>38</sup>. Cada tese é primeiro explicada, palavra por palavra (esse é o *status quaestionis*); segue-se uma lista de *adversarii* (filósofos que tomavam posição contrária à tese); a tese é provada mediante argumento silogístico, ao que se segue uma série de objeções e réplicas, frequentemente com *scholia* ou apêndices. A estrutura de uma *quaestio disputata* medieval é mais viva: os adversários podem falar eles mesmos, e os argumentos pró e contra são apresentados, como num debate ao vivo, antes das soluções magisterial e não depois.

---

37. Os dois tipos de disputa são comparados e contrastados em Angelelli, I. The Techniques of Disputation in the History of Logic. **Journal of Philosophy**, 67, 1970, p. 800-815.

38. Um exemplo típico desses manuais é SIWEK, P. **Psychologic Metaphysica**. Roma: Pontificia Universitas Gregoriana, 1948.

## A finalidade das disputas

Como consideração final sobre as disputas medievais, gostaria de esquematizar alguns dos incentivos ideológicos e metodológicos por trás da preferência medieval por esse método de ensino. Dois textos sobre a questão de saber se a cognição da verdade consiste na solução de hesitações (dúvidas formalmente expressas) podem servir de ponto de partida.

O primeiro texto é de Siger de Brabante. Ele declara que a finalidade do ensino é encontrar a verdade, e encontrar a verdade pressupõe a habilidade de resolver qualquer objeção ou hesitação contra a proposição aceita como verdade. Pois, se você não sabe como resolver as objeções que podem surgir, você não está na posse da verdade, visto que, nesse caso, você não assimilou o *procedimento para encontrar a verdade* e, portanto, não saberá se ou quando chegou à verdade<sup>39</sup>.

---

39. Siger de Brabante, **Questões sobre o livro Das causas, Proêmio**, 1972, p. 35. “Como pretende Aristóteles no princípio do livro III da Metafísica, os que desejam chegar ao conhecimento da verdade em algumas coisas, sem o conhecimento daquilo que produz dúvida no conhecimento da verdade daquelas coisas, são semelhantes aos caminantes que desconhecem, no entanto, o lugar aonde devem ir. A razão disto é que, sendo a supressão da dúvida, o fim daquele que tende para a verdade, assim, como quem desconhece o lugar, não chega ao mesmo senão por acaso e quando chegar ao mesmo, desconhece que o mesmo é o lugar para o qual tendia e, assim ignorará se é aí que deve parar ou se de ir adiante, assim o que não concebe primeiro as dúvidas para o conhecimento da verdade não se dirige senão por acaso, porque se atingir a verdade desconhecerá se deve aí repousar ou se deve ir adiante. Aquele que duvida é também semelhante ao que está amarrado com um laço corporal que, se ignorar a atadura, não será capaz de desfazê-la. Com efeito, a dúvida imobiliza a mente de modo que não possa ir além pela consideração, assim como, pelo laço corporal, os pés são imobilizados. Assim, o que não considera primeiro as dúvidas não é capaz de suprimir as dúvidas e, pelo que, nem de atingir a verdade. De fato, o conhecimento da verdade em algo das coisas é a resolução do que é duvidoso. Assim como se diz nos julgamentos, que ocorre ser melhor julgar ouvindo as razões de ambas as partes, também semelhantemente, pré-consideradas as razões para ambas as partes da contradição, que produzem a dúvida, acontece que se julgue melhor a verdade”.

O outro texto, provavelmente por Henrique de Bruxelas (ca. 1300), alude diretamente aos três métodos de ensino, declarando que através das preleções você chega à verdade e, assim., seria capaz de resolver qualquer objeção. Mediante uma preleção na forma de uma disputa (fictícia) lida em voz alta, os procedimentos para se encontrar a verdade lhe são apresentados, e mediante uma disputa real você aprende a encontrar a verdade avaliando e resolvendo praticamente os argumentos<sup>40</sup>.

Certamente esse elevado propósito nem sempre estava, de fato, na mente do mestre, e muito menos na do estudante. Muitas disputas eram obviamente empreendidas simplesmente como um meio de exercício intelectual ou como uma irrefletida repetição do uso acadêmico normal<sup>41</sup>. Contudo, as disputas medievais e suas contrapartidas escritas nos mostram estudiosos participando do que Chenu

---

40. GRABMANN, M. 1944, p. 82 (como na nota 18). “Em segundo lugar é preciso assinalar que o conhecimento é gerado em nós de duas maneiras. De um modo, pela descoberta, de outro modo, pelo ensinamento. Se pela descoberta, isto se dá assim: que alguém primeiro propõe para si uma conclusão (f.91rb) de certo modo conhecida e, por conseguinte, argumenta para ambas as partes e, então, julga para qual parte as razões mais fortes foram aduzidas, aderindo a ela e dissolvendo as outras razões; por isso fica manifesto que a investigação da verdade etc. De outro modo, a ciência ou o conhecimento da verdade é gerado pelo ensinamento e isto de dois modos. De um modo, que o docente proponha ao discípulo uma proposição e argumente para ambas as partes e depois adira a uma e refute o demais que seja contra a própria parte que sustenta. [De outro modo]. Deste modo, fica manifesto também que o conhecimento da verdade é a supressão do que é duvidoso. De outro modo, o conhecimento da verdade pelo ensinamento se dá assim, que o docente, sem qualquer argumentação, propõe pura e simplesmente ao discípulo uma verdade e o informa; assim também o discípulo, tendo conhecimento desta verdade, poderá refutar os argumentos que houvesse contra esta verdade e, assim, fica manifesto que o conhecimento da verdade etc.

41. Uma observação casual numa série anônima de questões sobre Prisciano pode ilustrar isso (MS Nürnberg, Stadtbibl., Cent, V.21 f. 37rb): *Ista opinio tacta fuit in praecedenti quaestione et posset satis probabiliter teneri. Tamen exercitii causa aliam inquiramus.* – Esta opinião foi tocada na questão precedente e, bastante provavelmente, poderia ser sustentada. No entanto, por motivo de exercício investiguemos uma outra.

apropriadamente chamou de “recherche collective de la verité”<sup>42</sup>. Os estudiosos medievais tinham consciência de que qualquer disputa representava apenas um minúsculo passo nessa vasta empresa, e que nem todas as disputas levavam a igual grau de certeza.

Há uma certa tensão entre o ideal medieval de ciência ‘demonstrativa’ como um sistema de provas que, dos primeiros princípios deduzem as conclusões por passos ordenados, e as formas correntes de exposição doutrinal. Os argumentos apresentados numa disputa têm um caráter quase fortuito e nem sempre são demonstrativos. Seu objetivo é principalmente persuadir o oponente, e por causa desse objetivo não é sempre necessário começar cada argumento pelos primeiros princípios. Pode-se, ao invés, começar com pressuposições comumente aceitas, sejam citações de autoridades ou máximas bem conhecidas. Pode-se também concordar formalmente com algumas pressuposições aceitas<sup>43</sup>. Os argumentos eram desenvolvidos sob forma de silogismos, categóricos ou hipotéticos, conseqüências, ou dilemas. Erros formais notórios eram extremamente raros, visto que esses lances ‘sofísticos’ podiam ser detectados imediatamente e derrubar seu autor.

Na maioria das questões ou disputas, os argumentos introdutórios que apresentam a questão são quase estereotipados e transmitidos de um autor para outro. Mestres e estudantes escolhiam os argumentos que lembravam já ter ouvido ou que podiam facilmente procurar em fontes acessíveis. Por isso, as questões do mesmo meio ambiente, levantando o mesmo problema, tenderão a repetir os mesmos argumentos repisados, formando, assim, uma ‘família doutrinária’ que pode ser usada com alguma cautela para uma classificação aproximada de textos. Em casos raros, podemos

---

42. CHENU, M.-D. 1954, p. 109ss (como na nota 35).

43. Não existe nenhuma análise do tipo de argumentos que eram de fato usados pelos mestres medievais. OEING-HAHNHOFF, L. Die Methoden der Metaphysik im Mittelalter. *Miscellanea Medievalia*, 2 (1963) discute alguns dos aspectos envolvidos.

até ver como um conjunto de argumentos cediços surge de uma situação histórica específica<sup>44</sup>.

### As formas literárias: comentários literais

A maior parte da literatura filosófica medieval reflete a prática de ensino e sua forma; mesmo os escritos que nunca foram usados para preleções, ou empregados como disputas, assumem as formas tradicionais.

Por isso, uma grande porção da literatura filosófica medieval é em forma de comentários. Os comentários se apresentam de diversas formas: desde na forma de glosas marginais mais ou menos completas (*scholia*) que, de fato, são muitas vezes extraídas de um ou mais comentários completos, até na forma de comentários literais integrais, seguindo a forma padrão de uma preleção como foi esquematizada acima. É importante notar que tais comentários não refletem necessariamente as opiniões pessoais de um autor sobre os problemas filosóficos em questão, mas somente o que ele pensa seja a correta interpretação da *littera*. Todavia, visto que novas doutrinas eram muitas vezes disfarçadas como simplesmente novas interpretações das autoridades, é difícil saber onde situar as fronteiras entre a exposição da autoridade e a filosofia pessoal do autor. É sabido que os ‘Averroistas latinos’, tão energicamente atacados, muitas vezes se defendiam dizendo que não desenvolviam suas próprias opiniões mas apenas interpretavam Aristóteles<sup>45</sup>. É também interessante acompanhar o debate, no século quatorze, entre Ockham e seus dis-

---

44. Assim é que os argumentos de João Aurifaber contra os *modi significandi* logo se tornaram argumentos estereotipados do gênero; ver PINBORG, Jan. **Die Entwicklung der Sprachtheorie im Mittelalters. Beiträge zur Geschichte der Philosophie und Theologie des Mittelalters**, 40, 1967, 2, p.167-72.

45. VAN STEENBERGHEN, F. Maître Siger de Brabant. *Pilosophes Médiévaux*, 21. Louvain la Neuve: Publications Universitaires, 1977, p. 232ss. Cf. WEISHEIPL, James A., 1974, p. 42 (como na nota 23), relativo a Alberto Magno.

cíbulos, de um lado – que harmonizaram a sua doutrina com Aristóteles alegando que Aristóteles falava muitas vezes metaforicamente, – e, de outro lado, os aristotélicos mais tradicionais que não podiam conceder que Aristóteles jamais falasse metaforicamente, visto que ele mesmo afirmava proceder demonstrativamente<sup>46</sup>.

### Comentários - questões

Além dos comentários literais, há comentários em forma de uma série de questões. Originalmente, essas questões formavam apenas a última parte das preleções, mas parece que, gradualmente, elas se tornaram independentes da forma tradicional de preleção. Esse tipo de comentários, consistindo apenas de questões, são encontrados a partir da metade final do século treze; algumas vezes, ainda são dadas curtas paráfrases de passagens da *littera*, geralmente negligenciada; mas, frequentemente, da velha estrutura sobram apenas as palavras iniciais<sup>47</sup>.

Essas questões retêm a estrutura mais simples de uma disputa. Primeiro um problema é formulado no *titulus quaestionis* que tem

46. OCKHAM, *Expos. Phys.* (MS Oxford Merton 293 f. 72r, ad 206b16): No entanto, às vezes, o Filósofo usa uma pela outra, não cuidando muito das palavras e supondo que os discentes desta ciência podem ser suficientemente exercitados na lógica, pela qual sabem discernir entre proposições e advertir quando uma é usada pela outra e quando não. O que, no entanto, muitos modernos ignoram... BURLEY, Walter. *Expos. Phys.* (Veneza, 1524, f. 5<sup>ra</sup>): Portanto, não se deve dizer que o Filósofo e o Comentador falam metaforicamente ou singularmente como estes explicam, reduzindo toda a filosofia ao segundo modo de anfibologia. Porque o Filósofo recrimina o modo de falar figurativamente ou metaforicamente em ensinamento demonstrativo. Ora, aqui (a saber, em assuntos de Física) procede demonstrativamente. Não se deve, portanto, dizer que ele fale metaforicamente como falam os poetas em suas ficções.

47. GRABMANN, M. *Methoden und Hilfsmittel des Aristotelesstudiums im Mittelalter* (Sitzungsberichte der Bayerischen Akademie der Wissenschaften – Historische Abteilung, Heft 5) 1939, p. 47-53.

sempre a forma de uma questão introduzida por *‘utrum’*. A seleção dos *tituli* reflete os interesses correntes, de modo que a simples lista de questões é muitas vezes indicativa do tempo e do lugar de origem do comentário. Isso talvez chame mais atenção no caso dos comentários das Sentenças<sup>48</sup>. Seções extremamente diferentes do texto eram selecionadas para comentário, e as questões levantadas em relação com as várias *distinctiones* do texto variavam enormemente com o tempo. Os comentários do início do século treze, por exemplo, frequentemente têm uma quantidade desproporcional de comentário sobre o primeiro Livro, e vários problemas filosóficos são muitas vezes introduzidos e longamente discutidos em conexão com passagens do texto que têm apenas uma ligação muito tênue com os problemas discutidos.

Encontramos, assim, uma discussão elementar sobre a luz e a multiplicação das espécies, ou sobre o arco-íris, inserida no contexto da criação; um exame do problema do movimento dos *graves* e *leves* em contexto similar; uma elaborada consideração sobre primeira e segunda intenção no contexto da Trindade (especificamente na discussão sobre pessoa na dist. 23); uma extensa investigação sobre astrologia em relação ao problema de saber se a criação ocorre “de necessitate”, e uma questão ainda maior “de creatione caeli” sobre a possibilidade de se provar que há nove esferas (pois a discussão sobre a nona esfera pode levar - e de fato leva - à consideração da precessão dos equinócios, o aparecimento e o desaparecimento dos signos, a astronomia dos eclipses, e assim por diante). E esses fenômenos podem ser encontrados quase ad infinitum<sup>49</sup>.

---

48. Os comentários das Sentenças eram lidos, mas no século quatorze, a introdução a cada livro (o *principium* ou a *quaestio collativa*) era apresentada como uma disputa real e normalmente publicada em separado (GLORIEUX, P., 1966, p. 70-90 – como na nota 16). Nas faculdades de Artes, os mestres às vezes usavam de suas disputas ou sophismata nas suas questões redigidas. (Um exemplo é Boécio de Dácia; ver ROOS, H., 1963, p. 379 – como na nota 25).

49. MURDOCH, John E.; Sylla Eith (Eds.). **The Cultural Context of Medieval Learning**. Reidel, 1975, p. 278.

É quase impossível dar um catálogo de lugares onde problemas filosóficos específicos são discutidos, visto que variam muito com os diferentes autores e períodos. Por aí se pode compreender que as autoridades universitárias, no fim do século quatorze, achassem necessário decretar oficialmente que os comentários das Sentenças não deveriam tratar de problemas lógicos e filosóficos a não ser na medida exigida pelo texto das Sentenças<sup>50</sup>. Essa decisão aparentemente surtiu algum efeito. Os comentários das Sentenças do fim do século quatorze e do século quinze tendem a ser de natureza mais puramente teológica.

Depois do *titulus quaestionis* segue uma série curta de argumentos principais para uma das duas possíveis respostas ao problema formulado, frequentemente introduzidos por uma fórmula tal como '*et arguitur (videtur) quod sic/non*'. Esses argumentos normalmente defendem a posição finalmente refutada. O número normal de argumentos é dois ou três. Depois vêm os argumentos do lado oposto da questão. São muitas vezes em número menor (frequentemente apenas um), e não são nada mais, frequentemente, do que referências à autoridade. Isso se justifica segundo a tradição medieval, mesmo se um argumento de autoridade fosse tido como a forma mais fraca de argumento. Argumentos reais eram normalmente dados na solução da questão, quando o autor adota a posição que ele pretende defender.

A solução (ou *corpus quaestionis*) é introduzida por frases tais como '*ad hoc dicendum/dico*' e declara as conclusões do autor, acompanhadas de alguns argumentos e das distinções necessárias para sustentar a solução. Esses argumentos são normalmente mais cuidadosamente organizados e articulados, mas ainda podem tomar, como suas premissas maiores, proposições que não foram ou não são provadas 'demonstrativamente' mas são apenas consideradas como geralmente aceitáveis. Frequentemente várias opiniões anteriores sobre o assunto são resumidas e refutadas antes do autor declarar

---

50. Idem, *Ibidem*.

a sua própria opinião<sup>51</sup>. A estrutura da solução da maioria dos comentários das Sentenças do século quatorze é frequentemente muito complicada nessa linha. Originalmente essas referências a autores precedentes eram anônimas (introduzidas por frases como *'aliqui dicunt'*, *'opinio cuiusdam viri'* ou mesmo *'aliquis diceret'*), seja a fim de manter a ficção da disputa em que não havia participantes para suprir os argumentos, ou porque ninguém realmente se importava com a autoria das ideias discutidas. A partir do século quatorze, há uma tendência crescente de dar referências exatas. É interessante notar que o conjunto dessas opiniões sobre uma dada questão muitas vezes varia pouco de um texto para outro, e que muitos autores são lembrados apenas por sua solução de uma questão específica. Assim é que, p.ex., a opinião de Radulphus Brito sobre a primeira e a segunda intenção sempre aparece em qualquer discussão sobre esse assunto embora ele não seja citado em nenhum outro lugar. O mesmo acontece com Pedro de Auvergne sobre o *verbum mentis*.

Especialmente nas primeiras fases do desenvolvimento, encontramos casos de várias questões enfeixadas numa só: primeiro dão-se os argumentos de certo número de diferentes questões, depois os argumentos são resolvidos um por um. Isso pode refletir a prática de discutir mais de uma questão na mesma disputa. Uma outra maneira de estruturar essas sub-questões é subdividir uma questão em diversos artigos. Nos séculos quatorze e quinze, a solução é frequentemente estruturada de acordo com as conclusões e corolários, sendo cada uma defendida e as dúvidas (*dubia*) resolvidas.

---

51. Ver, p. ex., o Sophisma de Radulphus Brito, editado em CIMAGL 24, p. 97: “Sobre esta questão deve-se proceder como nas demais. Primeiro, devem ser tocadas as opiniões dos outros; em segundo lugar, deve ser tocada a opinião mais provável; em terceiro lugar, devem ser tocadas as dificuldades acerca desta opinião e devem ser resolvidas; em quarto lugar devem ser refutadas as razões opostas”. Algumas vezes maiores complicações são introduzidas mediante expressões tais como *'aliquis argueret contra me'* – alguém arguiria contra mim –, *'aliquis diceret'* – alguém diria –, que podem, às vezes, ser reflexos da disputa com vários oponentes que está por trás da questão redigida, mas frequentemente não são nada mais do que truques literários para tratar uma questão lateral mais extensamente.

A última parte de uma questão contém as refutações dos argumentos que levam à solução oposta à advogada pelo autor. Elas frequentemente contêm algumas distinções que não eram julgadas necessárias para a solução geral do problema, mas de importância apenas para resolver um dos contra-argumentos.

Toda a estrutura dessas questões deveria tornar imediatamente aparente que nem todas as partes de uma questão são de igual importância na determinação do argumento do próprio autor. Sob esse aspecto, a parte mais importante é, naturalmente, a solução com suas distinções. As respostas conclusivas dadas aos contra-argumentos também são importantes, mas as distinções introduzidas são muitas vezes apenas distinções ad-hoc nunca mais usadas e, portanto, algumas vezes não igualmente bem consideradas. Esse princípio de avaliação do peso de uma afirmação dentro de um dado contexto já era expresso pelo tomista do século quinze, João Capreolo, mas nem sempre foi respeitado<sup>52</sup>.

Já foi afirmado que alguns gêneros literários da literatura filosófica medieval, tais como os *sophismata*, as *quaestiones disputatae*, e as *quaestiones quodlibetales* mantinham-se próximos da forma original de uma disputa. Isso já é ilustrado por pequenos aspectos linguísticos do texto, tais como o frequente uso do tempo passado em vez do presente (*Sed contra hoc arguebatur* etc.), ou a frequente adição de *'per te'*, que alude às pressuposições ou admissões do oponente, e, acima de tudo, pela complexidade estrutural muito maior.

52. João Capreolo, *Defensiones* IV, d.43, q. I, a. 3, segundo GRABMANN, M. **Mittelalterliches Geistesleben**. Max Hueber, I (1926); II (1936); III (1956). “Sustento, no entanto, com santo Tomás no Quodlibet, de onde foram tiradas as conclusões. Com efeito, como quer que julgasse nos Escritos [sobre as Sentenças de Pedro Abelardo] ou pareça que tenha julgado na terceira parte [da Suma de teologia], o parecer do Quodlibet me parece mais razoável, porque aí apenas tratou esta matéria diretamente e em forma; nos outros lugares, no entanto, apenas incidentalmente e sob condição, antes respondendo ad hominem do que sobre o próprio assunto”.

## Outras formas literárias

Além dos comentários, com sua detalhada análise dos problemas, surgiu a necessidade de uma exposição mais sistemática da doutrina. O título padrão para essas exposições é *summa*, que originalmente significava um sumário, ou *tractatus* (tratado). Tais exposições eram geralmente destinadas ao uso dos iniciantes, a fim de facilitar a introdução a uma disciplina<sup>53</sup>. É natural que tais exposições tendessem a ter vida curta. Elas logo ficavam atrasadas em relação aos desenvolvimentos doutrinários e precisavam ser substituídas<sup>54</sup>.

Esses manuais são frequentemente convencionais nos seus conteúdos. Cada professor que os adotasse sentia-se livre para rever o seu manual de ensino, mudar palavras ou seções inteiras, acrescentar ou remover. Isso explica tanto a semelhança geral dos manuais dentro de um determinado campo como a sua grande variedade nos detalhes. Por isso, é frequentemente muito difícil saber que manual específico era usado por um autor, especialmente em vista do fato de possuímos apenas uma mera fração do material que antes existira. Da mesma forma, pode ser muitas vezes difícil traçar as relações entre esses manuais.

Os manuais são resumos dos livros formais exigidos para uma graduação, ou são introduções a disciplinas específicas para as quais não existe ainda um livro-texto de autoridade reconhecida. Esse último tipo é filosoficamente o mais interessante. Nele se incluem os diversos manuais de gramática e de lógica que serão discutidos

---

53. Cf. GRABMANN, M., 1939, p. 54-103 (como na nota 47). Ver também PARKES, M. B. *The influence of the Concepts of ordinatio and Compilatio on the Development of the Book. Medieval Learning and Literature. Essays presented to R. H. Hunt.* Oxford: Clarendon Press, 1976.

54. Cf. João Wyclif, *De veritate Sacrae Scripturae* I, 54: “As demais lógicas (isto é, as outras que não sua lógica da Escritura) são periódicas e demasiadamente múltiplas, porque, como é manifesto em Oxford, uma outra lógica mal dura por vinte anos, mas variam muito frequentemente.

nos capítulos seguintes do presente volume<sup>55</sup>. Também os manuais que discutem as contribuições medievais típicas à filosofia da natureza, tais como os tratados *De proportionibus velocitatum*, *De intentionibus et remissionibus formarum*, e *De primo et ultimo instanti* pertencem a essa categoria, mesmo se às vezes apresentam uma argumentação tão intrincada que desafiam a caracterização como compêndios elementares.

Assuntos geralmente aceitos no currículo serão muitas vezes incorporados em seções específicas dos compêndios formais. Já vimos exemplos disso com os comentários das Sentenças, mas desenvolvimentos análogos podem ser encontrados nas faculdades de Artes. Assim, os *modi significandi* são tratados em conexão com Prisciano ou com o *Peri hermeneias* de Aristóteles, primeira e segunda intenções com Porfírio, consequências com os *Sophistici elenchi* ou *Primeiros Analíticos* de Aristóteles, restrições e ampliações em conexão com os *Primeiros Analíticos* ou o *Peri hermeneias*, proporções das velocidades em conexão com o livro XII da *Metafísica*, e primeiros instantes, aumento e remissão das formas, e teoria do impulso em conexão com a *Física*. Essa organização se encontra, por exemplo, em algumas séries de questões preparadas como auxílio para os exames<sup>56</sup>.

Frequentemente certos manuais chegaram até a serem considerados como autoridades de facto e, por isso, se tornavam objeto de comentários e disputas.

55. Um levantamento dos tipos de manuais de lógica e a história antiga do seu desenvolvimento podem ser encontrados em DE RIJK, L. M. *Logica Modernorum. A Contribution to the History of Early Terminist Logic. I: On the Twelfth Century Theories of Fallacy* (1962); II, I: The Origin and Early Development of the Theory of Supposition; II, II: Texts and Indices (1967). Ed. Van Gorcum.

56. PINBORG, Jan, 1976, p. 76-81 (como na nota 3). Outros auxílios desse tipo podem ser encontrados em GRABMANN, M., 1939, p. 112-16 e 189-91 (como na nota 47), e em MSS, p.ex. Erfurt 4º 241: “Puncta materiaram omnium que pro baccalariat gradus Erfordie leguntur et examinatur”. – Pontos de todas as matérias que são ensinados e se examina para os graus de bacharelado em Erfurt.

## A natureza de nossas fontes: os canais de transmissão

Visto que não temos acesso direto às preleções e disputas ao vivo, temos de depender das fontes escritas. Isso é óbvio, mas enfatiza o fato importante de que há sempre um intermediário entre a fonte tal como a temos e a situação que desejamos estudar. Numa cultura tecnicamente desenvolvida, onde é possível que um grande número de pessoas tenha acesso direto ao mesmo texto, e texto em forma autenticada pelo autor, isso é menos problemático, mesmo que haja sempre, é claro, a possibilidade de mal-entendidos. Mas quando se trata de literatura filosófica medieval, raramente nos deparamos com comunicação que não seja problemática. É muito pequeno o número de textos que nos são transmitidos na versão original do autor, ou em cópia diretamente autenticada por ele. E mesmo nesses casos há dificuldades adicionais: a letra do autor pode ser quase ininteligível, como no caso de Aquino, ou ele pode ter sido descuidado na revisão do texto. Nos casos normais, porém, vários intermediários escritos nos separam do texto original do autor.

A fim de obter uma visão esquemática do processo de transmissão, vamos considerar rapidamente o caminho de um texto medieval do autor até nós.

Suponhamos que o mestre tenha acabado de dar um curso. Os estudantes tomaram copiosas notas. O mestre pode ter lido tão vagarosamente a ponto de quase ditar o texto, ou, de acordo com as recomendações da universidade, um pouco mais rápido, de modo que mesmo os bons estenógrafos dentre os estudantes tenham tido dificuldades em anotar tudo corretamente<sup>57</sup>. Agora, temos dois tipos de texto: um ditado e um relatado, ambos contendo erros inevitáveis: erros do mestre na leitura, erros dos estudantes que ouviram mal, escreveram mal ou entenderam mal. O texto ditado estará, naturalmente, mais próximo das intenções do mestre, ao passo que o

---

57. THORNDIKE, Lynn, 1944, p. 237ss. (como na nota 1).

texto relatado será mais ou menos abreviado, deformado ou mudado. Das notas dos estudantes, outros estudantes podem fazer cópias que escapam totalmente ao controle do mestre.

O mestre pode querer ter o seu texto ‘oficialmente’ publicado. Ou ele toma as suas próprias notas (ditando-as eventualmente a um secretário) ou toma uma das versões, a ditada ou a relatada, como base para essa publicação<sup>58</sup>. Em ambos os casos ele certamente introduzirá algumas revisões como adições, reformulações, retificações doutrinárias ou referências. Alguns erros podem ainda passar despercebidos e alguns podem se introduzir então, se p. ex., a revisão não for consistente. Esse manuscrito revisto é chamado de *ordinatio*, ou um texto editado (*editus*) ou dado para cópia (*in copia datus*)<sup>59</sup>. Frequentemente vários anos se passam entre o curso e a revisão, o que naturalmente pode aumentar as diferenças entre o original e o texto ‘final’ do autor<sup>60</sup>.

58. Sobre relatórios, ver Pelzer, F. Études d’Histoire littéraire sur la scholastique médiévale. *Philosophes Médiévaux*, 8. Louvain: Presses Universitaires, 1964, p. 422-9. Sobre ditado: DONDAINE, A. *Les secrétaires de Saint Thomas*. Roma: Commissio Leonina, 1956. Ver também THORNDIKE, Lynn, 1944, parágrafo 58 (como na nota 1), sobre o modesto estudante-copista que se desculpa por não ser suficientemente competente para reproduzir as elevadas idéias de seu mestre.

59. FINK-ERRRERA, G. 1960 (como na nota 11).

60. Para dar um exemplo: o Comentário das Sentenças de Hervé de Nédélec foi ‘publicado’ cerca de dez anos depois que o curso tinha sido dado. Nesse meio tempo, relatos ou cópias privadas circularam ao acaso. Assim, na edição publicada, Hervé retirou algumas discussões que ele tinha publicado separadamente e em alguns outros casos - provavelmente mais controversos - ele enfatizou que ainda mantinha a mesma opinião (DECKER, B. 1967, p.73 - como na nota 19). Fato idêntico pode ser reconhecido em alguns textos de Siger de Brabante que diz, p.ex., ‘quibus oretenus tunc respondimus et adhuc respondemus’ - ao que respondemos então, oralmente, e ainda respondemos - (VAN STEENBERGHEN, F. 1977, p. 403-3 - como na nota 45). Walter Burley certa vez até rejeita firmemente a opinião de ‘alguns’ (*aliqui*) sem mencionar que ele mesmo a tinha defendido anteriormente.

As disputas são reduzidas a forma escrita dessa mesma maneira. Mas a complexidade das disputas às vezes um tanto caóticas torna a tarefa do estudante-relator muito mais difícil, e diferentes *reportata* tenderão a apresentar diferenças muito maiores. Os mal-entendidos que surgem disso podiam, algumas vezes, ser perigosos para o autor, e ele tinha um genuíno interesse em procurar uma forma mais autêntica das suas opiniões. Por isso encontramos pelo menos três diferentes tipos de textos de disputa: relatos, que reproduzem apenas a disputa e não a conclusão preparada pelo mestre; relatos mais ou menos exatos da conclusão; e a edição revisada do mestre<sup>61</sup>.

Dessa forma, temos já diferentes versões do ‘mesmo’ texto. As coisas podem se complicar ainda mais se o autor introduz outras mudanças na sua própria cópia, que é então recopiada, talvez mesmo em diversas etapas, ou quando o mestre, ao repetir seu curso, reformula os argumentos, omite alguns problemas e acrescenta outros novos. Aqui é possível falar de diferentes redações de um texto, mas será também evidente que o conceito é um tanto quanto fluido<sup>62</sup>.

O estágio seguinte, na transmissão, consiste das cópias feitas dos relatos diretos ou dos textos autenticados. No último caso, o texto

---

61. GLORIEUX, P. 1925-35, I, p. 51-5 (como na nota 20). Um mestre se defende dizendo: ‘reportator meus non bene concepit’ - o meu relator não entendeu bem - (ibid. p. 52). Discrepâncias entre a disputa real e o texto escrito são muitas vezes registradas, por exemplo: “muito mais foi arguido, que, no entanto, dão no mesmo (CIMAGL, 24, p. 19). Isto é um sophisma, proposto agora e em outras ocasiões, acerca do qual muitas perguntas eram propostas; tendo sido, no entanto, discutidas algumas, pergunte-se sobre um só no presente momento (CIMAGL, 26, p. 93). Ao quarto problema não se respondia, pelo que o omito no presente (MS Worcester, 4º 13, f33v).

62. MACKEN, R. Les corrections d’Henri de Gand à ses Quodlibet. **Recherches de Théologie Ancienne et Médiévale**, 40, 1973, p. 5-51. 1973; Boécio de Dácia, **Quaestiones super Priscianum maioren**. Ed. J. Pinborg e H. Roos. Corpus Philosophorum Danicorum Medii Aevi, 4, Gad, 1969, p.XVII; Guilherme de Ockham **Opera Theologica**, I, p. 19\*, 26\*-31\*; João Duns Scotus, **Opera omnia** I (1950), p. 166\*-75\*; PINBORG, Jan. Radulphus de Brito on Universals. CIMAGL, 35, 1980, p. 56-142.

passa através de canais oficiais: os *stationarii* da universidade, que poderiam alugá-lo para cópia. Em ambos os casos as cópias eram feitas por copistas de competência variada e para várias finalidades. Escribas profissionais podiam escrever belos manuscritos, mas eles muitas vezes não entendiam bem o texto. Estudantes pobres que copiavam textos para seus colegas mais afortunados muitas vezes trabalhavam com pressa. Somente em alguns casos temos circunstâncias mais favoráveis de um copista copiar o que ele quer ter para si mesmo na melhor das formas possíveis.

Alguns copistas poderiam estar interessados no texto que copiavam simplesmente por ele mesmo, o que, naturalmente, garante a produção da melhor cópia possível. Mas frequentemente eles estavam interessados apenas em alguns aspectos dele, alguns dos argumentos, o fio principal do pensamento, ou talvez em algumas determinadas seções somente. Encontramos, assim, manuscritos extraindo discussões de diferentes fontes, p.ex., tratando da mesma questão, ou tendo algum grau de relação interna. Algumas vezes os copistas ficavam desapontados ou cansados e simplesmente abandonavam o trabalho inacabado. Outros podiam ter estado compilando notas úteis para o seu exame etc. O estudo dessa miscelânea de manuscritos ainda está apenas começando, mas é obviamente importante ter uma idéia geral da finalidade de um determinado manuscrito a fim de se poder julgar do seu valor como fonte<sup>63</sup>.

Até aqui consideramos apenas a transmissão linear, isto é, cópias feitas de uma outra cópia. No processo de copiar, deparamo-nos com toda sorte de correntes cruzadas. Um copista podia querer obter um texto melhor, citando outras versões para comparação. Podia, então, substituir as leituras de seu modelo original pelas da nova(s) fonte(s), ou podia acrescentar leituras alternativas entre as linhas, ou à mar-

63. GLORIEUX, P. 1925-35, p. 54 (como na nota 20); GLORIEUX, P. Jean de Falisca. La formation d'un maître en théologie au XIV<sup>e</sup> siècle. *Archives d'Histoire Doctrinale et Littéraire du Moyen Âge*, 33, 1967, p. 23-104.

gem, iniciando assim uma versão contaminada. Se, dessa forma, ele combina diferentes versões (relatos) ou mesmo diferentes redações de um texto, o resultado será, provavelmente, um texto contaminado bastante confuso. Acrescente-se a isso o fato de que um grande número de manuscritos já não existe mais: torna-se óbvio que é praticamente impossível reconstruir exatamente a história do texto que seria o pano de fundo necessário para a avaliação das várias fontes.

Mesmo a publicação oficial através dos *stationarii* que, à primeira vista, parece garantir um alto grau de autenticidade, já provou que pela sua própria técnica são introduzidas novas fontes de erros. Primeiro, a unidade concreta para a transmissão do texto não é o manuscrito inteiro, mas a *pecia*, um caderno de normalmente 16 páginas; dado que o *stationarius* normalmente tem pelo menos dois conjuntos de *peciae* de um determinado texto, mais ou menos idênticos, e dado que as *peciae* são alugadas uma a uma, qualquer copista pode estar combinando *peciae* de duas fontes diferentes na sua cópia, tornando assim diversas partes de seu texto de diferente valor crítico. Além do mais, a *pecia* em si mesma não é uma entidade estável; sofre o uso e o desgaste, de modo que as palavras e mesmo sentenças inteiras podem ter se tornado difíceis de ler; correções e observações marginais (muitas vezes totalmente irrelevantes em relação ao texto) podem ter sido acrescentadas por leitores menos escrupulosos etc. A *pecia* pode até se ter tornado tão gasta a ponto de ter de ser substituída por uma nova cópia, fato que, mesmo se cuidadosamente supervisionado pela universidade, certamente introduz novos erros. Portanto, mesmo uma versão oficial não oferece o texto autenticado pelo autor, mas um texto autenticado pela universidade, o que pode ser algo bem diferente. Temos até mesmo indicações de que alguns textos eram alterados de modo a oferecer doutrinas mais aceitáveis<sup>64</sup>.

---

64. O estudo clássico do sistema de *pecia* é de DETREZ, J. **La Pecia dans les manuscrits universitaires du XIII<sup>e</sup> et du XIV<sup>e</sup> siècle**. Paris, 1935. Questões muito importantes são consideradas em Fink-Errera, G. Une institution du monde médiéval: la *pecia*. **Revue Philosophique de Louvain**, 60 (III série, 66), 1962,

O último passo na transmissão é a edição moderna. Aqui é sempre importante reconhecer o caráter das fontes usadas e o meio usado pelo editor para tornar seu material acessível. Ele pode estar oferecendo a mera transcrição de um manuscrito, ou uma versão contaminada por ele mesmo, ou uma edição genuinamente crítica baseada em todo o material disponível e estruturada de acordo com uma hipótese específica relativa à história do texto. Em todo caso, o editor moderno tem várias vantagens sobre o copista medieval: ele pode usar quantas fontes quiser, graças à técnica de microfilmagem dos manuscritos; tem equipamento técnico a seu dispor no caso do manuscrito ser difícil de ler; tem muitos manuais e muita literatura secundária composta para ajudá-lo; e, acima de tudo, seu objetivo é ser fiel ao texto que está sendo editado. Contudo, sob muitos aspectos, a sua situação é análoga à do copista medieval: ele está sujeito a ser culpado dos mesmos tipos de erros, mal-entendidos e inexatidões. Assim como não há manuscritos sem erros, assim também não há edição moderna sem falhas. Até mesmo os editores quase sobre-humanos da edição Leonina de Aquino não são infalíveis.

### Os manuscritos e seus erros

Os manuscritos e seus erros não são um problema apenas para o usuário medieval e o editor moderno de um texto medieval; são também um problema para qualquer usuário de edições modernas. Não estou me referindo ao fato de que o conhecimento das condições materiais dos estudiosos medievais possa ser esclarecedor para os intérpretes modernos, mas ao fato de que qualquer usuário de uma edição crítica deve usá-la criticamente. Para ser capaz de fazer isso, contudo, ele deve saber quais são as causas mais importantes

---

p. 184-243; e BROUNTS, A. Nouvelles précisions sur la pecia. *Scriptorium*, 24, 1970, p. 343-359. Os prefácios dos volumes recentes da edição Leonina de Aquino são verdadeiras minas de ouro de informação relativa às edições universitárias e assuntos paleográficos e codicológicos em geral.

dos erros cometidos pelos escribas medievais e pelos editores modernos. Ele deve ter uma certa experiência da escrita medieval a fim de conhecer quais letras podem ser confundidas com quais; de modo especial, deve ter um conhecimento prático do sistema medieval de abreviações que explica muitos erros (ver mais abaixo). Esse conhecimento é importante não só para usar o aparato crítico, mas também para não ficar totalmente perdido sempre que um texto parecer errôneo ou falso.

É impossível, dentro dos limites deste capítulo, oferecer um manual de paleografia e crítica textual. Nem seria apropriado, visto que já existem inúmeros estudos importantes e úteis<sup>65</sup>. Proponho-me a dar um mero catálogo de erros típicos, com alguns exemplos encontrados em manuscritos ou em edições modernas. Para nosso propósito aqui, pouco importa se o erro é medieval ou moderno.

“Todos os erros formam, em princípio, dois grupos diferentes. No primeiro grupo, a incorreção da leitura pode ser estabelecida por meio de vários critérios: morfológico, sintático, estilístico ou contextual. (Isso significa que a condição prévia para a aplicação desses critérios é o perfeito conhecimento da terminologia escolástica e do uso do latim). O segundo grupo inclui casos nos quais o texto inautêntico parece estar correto segundo os critérios mencionados: há uma divergência do texto original, mas o texto divergente não justifica, por si mesmo, a suspeita quanto à sua autenticidade, do ponto de vista da linguagem e conteúdo”<sup>66</sup>.

---

65. Uma boa introdução à história dos textos é REYNOLDS, L. D.; WILSON, N. G. **Scribes and Scholars: A Guide to the Transmission of Greek and Latin Literature**. Oxford: Oxford University Press, 1974, 2ª ed., embora preocupada principalmente com a transmissão e os problemas dos autores clássicos. Como uma introdução às diferentes escritas, Thompson, S. Harrison. **Latin Bookhands of the Later Middle Ages 1100-1500**. Cambridge: Cambridge University Press, 1969, pode ser recomendado. Ver também CIMAGL 5.

66. BERGH, B. *Paleography and Textual Criticism (Scripta Minora Regiae Societatis Humaniorum Litterarum Lundensis)*. Lund: CWK Gleerup, 1978, p.5.

Obviamente o segundo grupo é muito difícil de ser tratado sem acesso a uma grande quantidade de material original. Mas os erros do primeiro grupo, mesmo o usuário casual de textos medievais pode ser capaz de descobrir. E, com alguma compreensão dos princípios discutidos nas páginas seguintes, ele pode até ser capaz de encontrar remédios.

Um grupo de erros está ligado à *omissão* de uma ou mais palavras, e o tipo mais comum de omissão ocorre por causa de *homoio-teleuta*. O copista copia uma palavra, digamos '*syllogismus*', na linha 3 e quando volta ao manuscrito, seus olhos caem sobre '*syllogismus*' na linha 7, e ele acidentalmente continua a cópia dali. Visto que o estilo escolástico sempre repete os mesmos termos para os mesmos conceitos, e visto que é repleto de argumentos que, para funcionar devem repetir os mesmos termos, esse tipo de erro é extremamente comum nos textos escolásticos. Não há manuscrito medieval que não apresente esse erro várias vezes. Na maioria dos casos, contudo, pelo menos quando a omissão não é muito extensa, é possível reconstruir a essência do que falta, visto que a estrutura do argumento pode ser usada como controle.

Mais difícil de tratar são as omissões de uma palavra ou umas poucas palavras, seja porque o escriba as julgou supérfluas, ou por pura negligência. Tais omissões podem, em princípio, ser detectadas apenas pela comparação com outros manuscritos, ou se o sentido ficou truncado ou ilógico em consequência da omissão. Todavia, devemos sempre lembrar o fato de que tanto os mestres como os estudantes estavam totalmente imbuídos do procedimento e da terminologia escolástica e não necessitavam, portanto, de tanta redundância quanto o leitor moderno necessita.

Algumas vezes o escriba descobre o seu engano e acrescenta, na margem ou sobre a linha, as palavras que estão faltando, ou simplesmente repete a passagem inteira na sua forma correta, acrescentando algum sinal como '*va...cat*' (escrito acima das palavras) para apagar a versão incorreta. Isso pode fazer com que o copista seguinte insira

as palavras em lugar errado ou produza uma duplicação do material que vai dar ensejo a confusão.

Mudanças deliberadas são frequentes e nem sempre se revelam. São devidas a vários motivos. Mudanças puramente estilísticas, que não são muito sérias do ponto de vista filosófico, são provavelmente causadas pela pressa com que é feita a cópia e o automático reconhecimento de fórmulas, por parte do copista. Especialmente digno de nota é o hábito de encurtar um argumento mediante o simples acréscimo de um 'etc', quando o escriba acha que o resto é óbvio.

Entre as mudanças mais inocentes que, até certo ponto, influenciam o sentido, está a substituição de nomes pessoais ou locais em um exemplo. O autor ou o copista pode substituir pelo seu próprio nome ou o de sua cidade ou país - ou, em outros casos, ele pode substituir um nome menos conhecido por um mais conhecido. Isso desperta a curiosidade, visto que tais nomes podem ser uma pista para a identidade do autor. Infelizmente, porém, é muitas vezes difícil apurar se o nome é escolha do autor, ou de um copista mais antigo, ou do copista do manuscrito existente. Às vezes, especialmente quando o texto é transmitido em mais de um manuscrito, é possível sugerir, com argumentos, quais deveriam ser as palavras originais. Nesse caso, os nomes não devem ser muito frequentes e o contexto deve ser significativo<sup>67</sup>.

Um outro motivo para uma mudança que é mais desconfortável para nós pode ser o caso do copista desaproveitar as palavras do original. Um exemplo extremo disso é citado por Annelise Maier<sup>68</sup>. Um copista de uma obra de Burley para no meio de uma questão, dicen-

---

67. Para nomes geográficos, ver De Rijk, L. M. Some Thinteenth Century Tracts on the Game of Obligation. **Vivarium**, 14, 1976, p.26-49. Para exemplos de nomes pessoais introduzidos pelo autor, ver, p.ex., DÁCIA, Martinho de. **Opera**, ed. H. Roos (Corpus Philosophorum Danicorum Medii Aevi, 2), Gad, 1961, p. 12, 53; pelo copista, DE RIJK, L. M. Logica Oxoniensis. **Medioevo**, 3, 1977, p. 121-64.

68. MAIER, Anneliese, 1964-7, I, 223: (como na nota 13).

do: ‘Dessa questão não quis copiar nada, porque esse Burley, até o fim da questão, produz bem um caderno de estacionário com texto totalmente inútil, onde não propõe nada mais do que algumas soluções e réplicas que ele e um outro docente apresentavam um contra o outro, e Burley pressupõe muitas falsidades, por isso não escrevi.’

Adições incluem toda uma série de erros mais ou menos importantes. A forma mais trivial é a duplicação de uma palavra ou frase; interessantes são as inserções, no texto, de material marginal que, também, pode variar desde material irrelevante - comentários de usuários do texto -, até reflexões posteriores do mestre<sup>69</sup>.

A última classe de erros consiste em substituição por palavras ou frases erradas. Alguns são devidos à distração, quando, p.ex., o termo oposto é inserido em uma argumentação complexa. Tais erros são frequentemente culpa do próprio autor (Aquino é notório por fazer esse tipo de erro), mas na maioria dos casos a falta é provavelmente do(s) escriba(s). É quase impossível evitar completamente esse tipo de erro, mas ele é facilmente percebido mediante um exame atento do argumento.

A maioria dos erros de substituição são ligados ao sistema medieval de abreviações<sup>70</sup>. Devido ao alto custo do material de escrita e devido à pressa frequentemente imposta aos copistas, os escolásticos e escribas desenvolveram um complexo e eficiente sistema de abreviações. O sistema não é absolutamente uniforme; muda com o lugar, o tempo e a disciplina, e mesmo o próprio copista não é sempre consistente. Os erros ligados às abreviações podem ser catalogados como: (a) abreviações erroneamente expandidas, (b) abreviações não reconhecidas como tais, (c) abreviações imaginárias

69. Ver MACKEN, R. 1973 (como na nota 62); DONDAINE, A. 1956 (como na nota 58).

70. CAPELLI, A. **Lexicom Abbreviaturarum**. Milão: Hoepli, 1961, 6ª ed.; PELZER, F. **Abréviations latines médiévales** (supplement à Capelli 1961). Louvain: Presses Universitaires, 1966; PILTZ, A., 1977, p. 315-41 (como na nota 15).

expandidas<sup>71</sup>. Esses três tipos são frequentemente combinados com mal-entendidos de diversos tipos<sup>72</sup>: leitura errada ou transposição de letras, mal-entendidos ou ignorância de termos técnicos, divisões ou combinações erradas de palavras (ler, p.ex., *'imaginationi'* em vez de *'imaginatio i(n)'* ou *'syllogismus medisanus'* em vez de *'syllogismus in disamis'*), ou insuficiente conhecimento do léxico, da gramática ou das idiossincrasias ortográficas medievais.

A fim de dar alguma idéia do que se pode esperar, dou um pequeno catálogo de erros encontrados em edições modernas ou em manuscritos, estruturado de acordo com os três tipos mencionados acima.

(a) Abreviações erroneamente expandidas: *per/prael/pro*; *accidens/ accentus*; *conclusio/cognitio/construcio/quaestio* (com confusão do 'g' = 'con' e 'q'); *in/ id est; universale / virtuale; proceditur / praedicatur / probatur; positio/ratio* (com confusão do 'p' e 'r' longo); *dividitur / dicitur; homol/ non* (com confusão do 'h' e o 'n'); *conceptus/ contemptus; sed/ secundum; enim/ autem; et/vel*.

(b) Abreviações não descobertas: *poto/potero; praedicat / praedicator; unol/ numero; patius / paratius; item/ in tantum; antecedens/ antecedens probatur (ans); sic /sicut; item/literum*.

(c) Abreviações imaginárias expandidas: *tamem/tu; opere/ope; partitio/positio*.

Um último tipo de erro que é muitas vezes introduzido pelos editores modernos consiste em pontuação errada. Visto que os manuscritos normalmente têm uma pontuação muito errática que não é levada em consideração pelos editores modernos, os erros desse tipo

71. BERGH, B., 1978 (como na nota 66).

72. Exemplos muito instrutivos podem ser encontrado em Dondaine, A. Un cas majeur d'utilisation d'un argument paléographique em critique textuelle. **Scriptorium**, 21, 1967, p. 261-76, que discute casos em que o original das cópias defeituosas é conhecido.

são engano dos editores modernos, embora às vezes eles sejam desorientados pelo manuscrito. A forma mais frequente, e infelizmente a menos inocente, desse erro é a separação das frases adverbiais da proposição à qual pertencem. Mas, inconscientemente, alguns editores também separam a cláusula principal das suas cláusulas dependentes. Uma norma prática geral para os usuários de textos medievais em edições modernas é a de simplesmente não confiar na pontuação.

Um catálogo de perigos e erros como esse que acabamos de apresentar poderia desencorajar o leitor, destruindo a sua confiança em todos os manuscritos e em todas as edições. Felizmente essa seria uma reação exagerada. Os erros normalmente infectam apenas pequenas seções de um texto, e muitos deles são facilmente reconhecíveis. A principal conclusão a ser tirada é que, tendo em vista que os manuscritos e as edições modernas são de qualidade variável, não podem ser usados indiscriminadamente ou sem crítica. Por outro lado, esse é, também, um dos charmes do estudo da filosofia medieval: é um estudo muito em desenvolvimento, que não atingiu ainda o nível de estabilidade. Novas descobertas podem ainda mudar consideravelmente o quadro geral, e um exame mais atento dos textos e dos argumentos com certeza trará novas percepções. O presente volume é uma informação provisória; não é, de forma alguma, uma síntese de fatos e opiniões estabelecidas.

