

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS ORIENTAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS JUDAICOS E ÁRABES**

IGOR DA SILVA MIGUEL

MISCHLEI E MEDIAÇÃO EDUCACIONAL
Uma análise pedagógica de Provérbios de Salomão

v. 1

**SÃO PAULO
2013**

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS ORIENTAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS JUDAICOS E ÁRABES**

MISCHLEI E MEDIAÇÃO EDUCACIONAL
Uma análise pedagógica de Provérbios de Salomão

Igor da Silva Miguel

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Judaicos e Árabes do Departamento de Letras Orientais da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para Obtenção do Título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Szpiczkowski

v. 1

**SÃO PAULO
2013**

IGOR DA SILVA MIGUEL

MISCHLEI E MEDIAÇÃO EDUCACIONAL
Uma análise pedagógica de Provérbios de Salomão

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Judaicos e Árabes do Departamento de Letras Orientais da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para Obtenção do Título de Mestre em Letras.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª. Dra. Ana Szpiczkowski
Universidade de São Paulo

Profª. Dra. Suzana Chwartz
Universidade de São Paulo

Profª. Dra. Roseli Fischmann
Universidade Metodista de São Paulo

São Paulo, ____ de _____ 2013

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Orientadora Ana Szpiczkowski pela presteza, o acolhimento, e principalmente, a competência em transmitir seus conhecimentos, e por me ter dado a honra de ouvir suas memórias familiares.

À Profa. Dra. Suzana Chwartz pelo apoio e sensibilidade ao objeto desta pesquisa e pela atenção em responder nossos e-mails com tanta eficiência.

À Profa. Dra. Roseli Fischmann pela presteza e interesse em participar na apreciação desta investigação. Admiro muito seu trabalho.

Ao mestre Guilherme de Carvalho, obrigado pela inspiração e o encorajamento. Deus te abençoe generosamente.

À minha mãe por ter me legado a fé e a confiança em um Deus que governa todas as coisas. Obrigado pelas palavras de incentivo e as orações.

À minha amada esposa Juliana Miguel por sua grande paciência, amor e companheirismo. Te amo.

Ao Luis, da secretaria do Departamento de Letras Orientais, pela atenção e presteza em ajudar este aluno à distância.

E ao Deus de Abraão, Isaque e Jacó, por toda sua graça.

Soli Deo Gloria

“Talvez Deus seja jovem e nós ficamos velhos.”

G.K. Chesterton

MIGUEL, Igor da Silva. ***Mischlei* e Mediação Educacional: uma análise pedagógica de Provérbios de Salomão**, 2013. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de São Paulo.

RESUMO

A presente investigação tem por objetivo analisar a pedagogia do livro da Bíblia Hebraica conhecido por Provérbios de Salomão, que em hebraico é chamado de *Mischlei*. A investigação procura compreender o fenômeno da mediação educacional presente na obra valendo-se diversos autores e especialistas em literatura sapiencial bíblica, bem como de leituras diretas do texto hebraico. Para este fim, procurou-se analisar etimológica e semanticamente os termos sapienciais, bem como compreender a linguagem da sabedoria e o vocabulário utilizado pelos autores da obra. Houve uma preocupação em localizar *Mischlei* dentro da literatura sapiencial do Oriente Próximo e dentro da própria Bíblia Hebraica. Esta análise educacional foi feita a partir de uma reconstituição filosófica e teológica da visão de mundo de *Mischlei* que abrange: a dimensão religiosa, a cosmologia, a visão de ser humano, a ética e a epistemologia. Com as informações obtidas nesta reconstituição, foi possível levantar as características pedagógicas da obra como: aspectos que caracterizam sua pedagogia, sua intencionalidade formativa, objetivos educacionais e sua didática. E finalmente, foi considerada sua relevância educacional, seguida pelas considerações finais.

Palavras-chave: Provérbios de Salomão; *Mischlei*; pedagogia; mediação; educação; didática.

E-mail: igormiguel@usp.br

MIGUEL, Igor da Silva. *Mischley and Educational Mediation: a pedagogical analysis of Proverbs of Salomon*, 2013. Dissertation (M.A. in Letters) – University of Sao Paulo.

ABSTRACT

This investigation has the objective to analyze the pedagogy of the Hebrew Bible book called Proverbs of Salomon, whose name in Hebrew is *Mischlei*. The research seeks to understand the educational mediation phenomenon present in the work, drawing several authors and experts in Biblical Wisdom Literature, as direct readings of the original Hebrew text. To achieve this goal, seeks to analyze wisdom terms etymologically and semantically, as well, how to comprehend the wise language and vocabulary used by the authors of the book. There was a concern to locate *Mischlei* within the wisdom literature of the Near East and within the Hebrew Bible. This educational analysis was made from a reconstruction of the *Mischlei* philosophical and theological worldview covering: the religious dimension, the cosmology, the human being view, ethic and the epistemology. With the information obtained from this reconstruction, it was possible to raise the pedagogical features of the work as pedagogy, their formative intentionality, educational goals and its teaching art. And finally, it was considered their educational relevance, followed by concluding remarks.

Key-words: Proverbs of Salomon; *Mischlei*; pedagogy; mediation; education; teaching.

E-mail: igormiguel@usp.br

ÍNDICE

Abreviaturas	11
Abreviaturas de Livros Bíblicos	11
Introdução	12
1 Sabedoria: conceituação	18
1.1 Etimologia	18
1.2 Desdobramentos Semânticos	22
1.3 A Linguagem da Sabedoria	24
1.3.1 <i>bina</i> e <i>tevuna</i>	24
1.3.2 <i>daat</i>	25
1.3.3 <i>mussar</i>	26
1.3.4 <i>tora</i>	26
1.3.5 Observações sobre os termos sapienciais	27
2 Tradição Sapiencial	28
2.1 A Sabedoria na Mesopotâmia	29
2.2 A Sabedoria no Egito	31
2.3 A Sabedoria na Bíblia Hebraica	34
3 <i>Mischlei</i> (Provérbios de Salomão)	40
3.1 Características Textuais	41
3.1.1 Autoria	41
3.1.2 Contextualização	42
3.1.3 Estilos	44
a. Paralelismos	46
b. Provérbios numéricos	47
c. Paranomásias	48
d. Acrósticos	49
3.2 Estrutura do Livro	51
3.2.1 Estrutura Teológica	51
3.2.2 Estrutura Pedagógica	52
4 Visão de mundo em <i>Mischlei</i>	61

4.1 Weltanschauung e Imaginação	61
4.2 A Dimensão Religiosa e Cosmologia	65
4.3 Concepção de Ser Humano (antropologia).....	69
4.4 O Fazer no Mundo (ética)	81
4.5 Conhecer o Mundo (epistemologia)	87
4.5.1 Providencialidade	90
4.5.2 Experiência	92
4.5.3 Comunidade e Tradição	95
5 A Pedagogia Sapiencial	99
5.1 O que é pedagogia? O que é o pedagógico?	99
5.2 <i>Mischlei</i> como obra pedagógica	101
5.2.1 Intencionalidade e Objetivo Educacional	101
5.2.2 Didática e Método	103
a. O <i>maschal</i> (o provérbio)	105
b. Mediação Educacional	109
c. A Imaginação	120
5.3 <i>Mussar</i> : a <i>paideia</i> de <i>Mischlei</i> ?	122
6 Pedagogia de <i>Mischlei</i> e sua relevância educacional	124
7 Considerações Finais	130
8 Referências Bibliográficas	139

ABREVIATURAS

IS	Instruções de Shurupak
IA	Instrução de Amenemope
ARA	Bíblia em Português – Versão João Ferreira de Almeida, Revista e Atualizada.
ARC	Bíblia em Português – Versão João Ferreira de Almeida Revista e Corrigida.
ACF	Tradução da Bíblia em Português – Almeida Corrigida e Fiel ao Texto Original.
BHS	Bíblia Hebraica Stuttgartensia.
BHP	Bíblia Hebraica em Português da Editora Sêfer
BJ	Bíblia de Jerusalém em Português.
JPS	<i>Jewish Publication Society.</i>
KJV	<i>King James Version</i>
LXX	Septuaginta (tradução dos setenta) – Tradução grega da Bíblia Hebraica.
DTAT	Dicionário Internacional de Teologia do Antigo Testamento
DHPAP	Dicionário Hebraico-Português & Aramaico-Português

ABREVIATURAS DE LIVROS BÍBLICOS

Gn	Gênesis	Hb	Habacuque
Ex	Êxodo	Sf	Sofonias
Lv	Levítico	Ag	Ageu
Nm	Números	Zc	Zacarias
Dt	Deuteronômio	Ml	Malquias
Js	Josué	Sl	Salmos
Jz	Juízes	Jó	Jó
I Sm	1º Livro de Samuel	Pv	Provérbios (<i>Michlei</i>)
II Sm	2º Livro de Samuel	Rt	Rute
I Rs	1º Livro de Reis	Ct	Cantares
II Rs	2º Livro de Reis	Ec	Eclesiastes (<i>Kohelet</i>)
Is	Isaías	Lm	Lamentações
Jr	Jeremias	Et	Ester
Ez	Ezequiel	Dn	Daniel
Os	Oséias	Ed	Esdras
Jl	Joel	Ne	Neemias
Am	Amós	I Cr	I Crônicas
Ob	Obadias	II Cr	II Crônicas
Jn	Jonas		
Mq	Miquéias		
Na	Naum		

INTRODUÇÃO

De todos os seres, o ser humano distingui-se justamente por sua capacidade de pensar sobre si mesmo, sobre o outro e o mundo a seu redor. Justamente por não possuir habilidades pré-formadas ou instintivas ele é um ser em estado de “inacabamento”. Nos termos de algumas correntes da psicologia do desenvolvimento, a espécie humana estrutura-se filogeneticamente aberta à aprendizagem, entretanto sua ontogenia, ou seja, seu desenvolvimento como homem a partir de seu nascimento, depende de fatores complexos, dentre eles, aqueles de natureza sócio-culturais. Em outras palavras, o ser humano para constituir-se como tal, carece de ser introduzido ao mundo da linguagem (aspecto cultural) que dialeticamente depende de interações sociais (formais e informais).

A relação entre “interações sócio-culturais” e “desenvolvimento” já fora observada por psicólogos do desenvolvimento como Piaget (1990) e Vygotsky (1991). Para Piaget, o desenvolvimento se constitui a partir de uma complexa relação entre o sujeito (realidade subjetiva) e sua ação sobre o mundo (realidade objetiva). Desta relação processos inter-psicológicos elaboram estruturas cognitivas que o projetam de “etapas” mais concretas às mais abstratas do pensamento. Vygotsky reconhece que o desenvolvimento cognitivo humano não é inato, mas depende de algum tipo de “relação”, entretanto, postula, que tal desenvolvimento dá-se principalmente por meio de uma relação mediada por símbolos culturais socialmente articulados. De qualquer forma, ambos reconhecem que o ser humano depende de fatores extra-biológicos para seu pleno desenvolvimento, precisamente por causa deste “inacabamento”.

Tal incompletude faz do ser humano, desde os mais remotos registros históricos, um ser em constante busca de sentido. Ele se caracteriza pela capacidade de descentração¹, interage de forma mediada com o mundo e age sobre ele a partir de uma relativa liberdade. Os animais, por sua vez, agem fundamentalmente por instinto, operam de forma “imediata” (não-mediada) com a realidade, e vivem sob um certo determinismo natural.

¹ Referência à condição do homem em distinguir seu “ego” (*self*) dos outros “egos” e do mundo dos “objetos”.

Pelas características acima descritas, a vida humana depende fundamentalmente de determinados saberes culturais e existenciais. Habilidades específicas precisam ser desenvolvidas e adquiridas. Isto é graças a sua abertura estrutural e a possibilidade de “assimilar” e “acomodar” novas estruturas cognitivas (Piaget, 1970) em sua relação com o mundo. Em outras palavras, o ser-humano é existencialmente carente de “educação” (formação cultural).

A educabilidade humana transforma-o em um ser em permanente estado de inquirição e sentido. Nas antigas civilizações, era recorrente a ideia de “sabedoria” como um tipo de “habilidade” ou “saber virtuoso”, apegado mais à vida do que necessariamente à especulação metafísica. A sabedoria seria uma certa “ciência” ligada a trajetória existencial, conectada à comunidade, tradição, observação e experiência.

De acordo com o senso comum, “sabedoria” remete a ideia de inteligência, conhecimento enciclopédico ou está associada a famosos provérbios e ditados populares. No ocidente, a sabedoria tornou-se notória a partir dos contatos da civilização europeia com a cultura grega, especialmente a partir do movimento renascentista (Romualdez, 1964). O mundo cristão medieval praticamente ignorou grande parte das obras filosóficas produzidas pelos mentores intelectuais da antiguidade grega, enquanto o mundo árabe debruçava-se sobre obras de Platão e Aristóteles. O mundo cristão só viria ter contato com o aristotelismo – por exemplo – mais tarde com Tomás de Aquino na era escolástica.

Os filósofos clássicos legaram ao ocidente a ideia de “sabedoria” – *sofia* – σοφία, inaugurando a grande “ciência” da sabedoria, que agregava aqueles que “amavam” o saber ao redor da chamada “filosofia”. O saber filosófico despertou a curiosidade intelectual do ocidente, que à sombra da inquirição e da pergunta dialética, procurava dar explicações aos mistérios do mundo e da mente.

Entre os gregos, a sabedoria não era compreendida de forma homogênea. As diversas correntes de pensamento que emergiram dos filósofos clássicos abordavam-na a partir de uma

gama diversificada de explicações. Pergunta-se, por outro lado, se tal conceito só se desenvolveu entre os gregos? Ou, se somente eles tinham uma abordagem elaborada sobre o termo?

Na Bíblia Hebraica, por sua vez, o termo sabedoria possui conotações filológicas diversificadas, há um uso plástico do termo, cujo conceito vai desde a ideia de uma habilidade técnica qualquer até a capacidade para viver bem (Gæbelein, 1991).

Na antiga tradição sapiencial hebraica, a sabedoria tem pouca relação com a visão comum de uma “sabedoria” associada exclusivamente ao desempenho intelectual ou a algum tipo de conhecimento enciclopédico. Diferentemente, na matriz do pensamento semita, “ser sábio” é acima de tudo “saber viver”. A sabedoria desde a era bíblica até o período chamado rabínico (séculos I-IV E.C.) foi sendo aplicada às diversas situações e personagens, tais quais em Êxodos (28:3; 31:1e seg; 35:26) e em “Provérbios de Salomão” (8:22 e seg.).

Entretanto, se as pesquisas sobre a tradição sapiencial bíblica estiverem certas, encontra-se traços da ideia de sabedoria, já nos capítulos 2 e 3 do livro de Gênesis, que deveriam, como se sugere (Perdue 1994, p.82; Blenkisopp, 1992, p. 6-7), ser lidos sob uma perspectiva sapiencial. Em tal abordagem, a “árvore da vida” – *etz haim* – עץ חיים – e a “árvore do conhecimento do bem e do mal”² seriam: a “sabedoria” proveniente do “temor em Deus”, e a outra, uma “falsa sabedoria” proveniente de um “conhecimento autônomo”. Se assim for, os sinais textuais de uma tradição sapiencial, ou da sabedoria, aparecem no texto bíblico já em seu primeiro livro.

Mais tarde, Flávio Josefo (37-100 E.C.), cujo nome original era *Yosef Ben Matityahu*, historiador judeu envolvido com a elite política de Roma, defendeu intelectualmente a civilização judaica ante os romanos. Ele apresentou a sabedoria de seu povo, narrando sua história e dando especial atenção àqueles personagens bíblicos que se destacavam por sua sabedoria. Josefo menciona em sua obra *Antiguidades Judaicas*, homens como: *Abraão, José, Moisés, Salomão e Daniel* associados ao domínio das ciências e do conhecimento do

² עץ הדעת טוב ורע

antigo oriente-médio. Sobre o famoso Rei Salomão, que ficou conhecido por sua destacada sabedoria, Josefo observa que ela era “tão extraordinária que nenhum outro em toda a antiguidade pode a ele ser comparado”, e destaca as composições do mesmo, citando “cinco mil livros de cânticos e de versos, três mil livros de parábolas, e um livro no qual empregou esse conhecimento em compor, para utilidade dos homens, diversos remédios.”

Dentre as obras de Salomão destacadas por Flávio Josefo, bem pode ser que ele tenha se referido, dentre elas, a um conjunto de escritos de sabedoria identificado pelo nome de “Provérbios de Salomão” ou em hebraico, *Mischlei*. Obra cujo eixo temático é a *hokhma*, expressão traduzida por “sabedoria”.

Em termos atuais, pode-se afirmar que *hokhma*, como é tratada em *Mischlei*, tem algo de natureza holística e integral, envolve algum tipo de habilidade-relacional que vai e volta dialeticamente do sujeito à realidade objetiva e envolve complexas relações interpessoais e ecológicas, no sentido, de uma percepção ordenada (lógica) sobre a “natureza” (criação) e o espaço. Não obstante, seu evidente desinteresse em uma análise em termos “científicos” ou “analíticos” da natureza. O elemento ético é evidente, mas o que mais chama a atenção é o fato de que a sabedoria não se restringe a esta dimensão, como comumente se imagina.

Uma das críticas feitas à modernidade é que ela, por causa de sua pretensa “neutralidade” racionalista, ignorou as “epistemologias” consideradas “irracionais”. Algumas epistemologias, por se situarem na periferia do mundo, naquelas culturas de minorias, outras por serem pré-modernas, ou “primitivas”, ligadas à religião e ao mito, foram marginalizadas pelo “dogma” cartesiano. A modernidade criou uma fronteira que separa, de um lado, fenômenos e saberes considerados legítimos, e do outro, encontram-se os não-existentes ou os não-legítimos (Santos, 2009). Não só a ciência e a filosofia foram afetadas pela *Weltanschauung* (visão de mundo) moderno-racionalista, também a cultura, bem como a formação cultural, que é a prática pedagógica em si, foram afetadas.

Entende-se que a sabedoria, do modo como se apresenta na Bíblia Hebraica, em particular na obra de *Mischlei*, traz consigo uma visão holística do ser-humano. Há

evidências de que a obra lida com uma pedagogia que considera as dimensões éticas, afetivas, sociais, culturais e intelectuais do ser humano de forma integral. Por esta razão, entende-se que o estudo desta antiga pedagogia sapiencial israelita tenha alguma relevância para as atuais reflexões sobre filosofia da educação e história da educação.

Se há alguma relevância pedagógica no conceito de sabedoria dentro do legado cultural da civilização judaica, seus princípios podem ser explorados em outras realidades educacionais. Nestes termos, se posiciona o educador israelense Reuven Feuerstein, quando defende o que chama de “experiência da aprendizagem mediada”³ (2002a):

[...] o foco particular no Judaísmo pode servir como um exemplo de uma das formas nas quais a *experiência da aprendizagem mediada* serve para preservar e transmitir cultura. Isto pode dessa forma, ajudar a mostrar o caminho para o estudo de princípios similares em diversas culturas e experiências humanas (p.13 - tradução nossa).

Os atuais debates sobre educação discutem como articular conhecimento, práxis, afetividade e ética. O “saber fazer” ou “saber viver”, envolvem algum tipo de responsabilidade comunitária. Afinal, toda ação individual no mundo tem consequências sociais, culturais e políticas, e por esta causa, recai sobre a “decisão” do indivíduo um saber específico, um *saber ético* (La Taille, 2008). Neste sentido, nos livros sapienciais da Bíblia Hebraica, a sabedoria sustenta-se por máximas morais e por juízos éticos diretivos e estruturados de forma poética, tendo em vista forjar em seus leitores uma capacidade de resposta adequada, ética e responsável ante os desafios da vida ordinária.

Diante do exposto, busca-se analisar, na presente pesquisa, o fenômeno bíblico da “sabedoria” sob o ponto de vista linguístico, etimológico e principalmente pedagógico, a partir do livro de *Mischlei* – מְשָׁלִים, conhecido por “Provérbios de Salomão”, que faz parte dos “Escritos” – *Ketuvim* – também chamados de Hagiógrafos, obra de fertilidade intelectual singular dentro das obras sapienciais da Bíblia Hebraica e do mundo antigo.

³ Referência a tese de Reuven Feuerstein de que a aprendizagem dá-se por meio de mediações simbólico-culturais, que precisam ser intencionalmente introduzidas ao aprendiz por meio de intervenções mediadoras. Neste sentido, os mestres, educadores, sacerdotes, rabinos, avós, pais e outros “mediadores naturais” teriam e têm a responsabilidade de fornecer a seus aprendizes os pré-requisitos cognitivos para que estes possam dar continuidade à cadeia cultural.

Para tanto, tenciona-se desenvolver a presente investigação de modo a contemplar, inicialmente, seus aspectos bibliográficos, seguidos de uma análise semântica das diversas expressões hebraicas envolvidas no universo educacional da obra.

Será apresentado também um panorama de *Mischlei*, seus blocos proverbiais, bem como serão tratados os estilos literários ali presentes. Em seguida, serão levantados os aspectos psicológicos, filosóficos, éticos e educacionais da “sabedoria”, tendo em vista a composição de um quadro sobre a “visão de mundo” por traz das vozes da obra. A partir daí, estabelecer um paralelo entre seu substrato filosófico e pedagógico, para finalmente, realizar uma releitura a partir de alguns dos referenciais teóricos da atual ciência pedagógica. Por fim, serão apresentadas as considerações finais, acompanhadas das referências bibliográficas pertinentes ao objeto desse estudo.

Importante mencionar, que os capítulos que tratam *Mischlei* em termos literários, hermenêuticos e filosóficos já adiantam alguns elementos pedagógicos, que serão tratados de forma mais diretas naqueles capítulos dedicados prioritariamente à pedagogia da obra.

Obras de referência como dicionários, léxicos, documentos clássicos e traduções da Bíblia foram identificados por meio de abreviaturas. Em geral, os termos hebraicos foram transcritos para a forma fonética, de modo a facilitar a leitura por aqueles não familiarizados com língua em sua forma original. O mesmo foi feito com eventuais expressões em grego.

Seguiu-se o seguinte padrão: tradução, transcrição e texto original, separados por hifens. Em alguns casos, em que se exigiu a associação entre uma tradução adotada e seu sentido hebraico, a tradução foi acompanhada pela transcrição fonética do termo hebraico entre parênteses.

Citações diretas de trechos traduzidos do texto de *Mischlei*, considerados importantes para a investigação, são citados em destaque, centralizados, e com o texto original hebraico logo abaixo. A principal tradução para o português da Bíblia adotada foi a João Ferreira de

Almeida – Edição Revista e Atualizada, abreviada por ARA. Eventualmente, outras traduções também foram adotadas. Traduções diretas do texto original no corpo do texto são identificadas em notas-de-rodapé pela expressão “tradução livre”. A maioria das citações bíblicas traduzidas encontra-se em nota-de-rodapé em sua forma original, para os familiarizados com a língua hebraica.

Como grande parte da bibliografia consultada encontra-se em língua inglesa, as citações diretas foram traduzidas e igualmente informada pela expressão “tradução nossa”. De modo a facilitar a identificação, o termo *Mischlei*, quando se refere ao livro de “Provérbios de Salomão”, é sempre transcrito com a primeira letra em caixa alta. O mesmo serve para expressões hebraicas comuns em início de parágrafos, que no caso tem fins meramente estéticos.

1 SABEDORIA: CONCEITUAÇÃO

Para iniciar a presente investigação, serão apresentados alguns dados linguísticos, etimológicos e será feita uma análise semântica da palavra *hokhma* – חכמה – na Bíblia Hebraica, com foco especial no livro de *Mischlei* – Provérbios de Salomão.

1.1 ETIMOLOGIA

Para apresentar adequadamente a etimologia e o sentido semântico da sabedoria na Bíblia Hebraica, seria importante quantificar as menções e usos diretos de seu correspondente em língua hebraica. Assim, será possível identificar aqueles livros com maior ocorrência da palavra *hokhma* (sabedoria), e conseqüentemente, obter alguma evidência sobre quais livros se dedicam predominantemente ou dependem de forma relevante da tradição da sabedoria.

Abaixo segue um quadro de ocorrências⁴ da palavra e sua distribuição por livros da Bíblia:

Ocorrências da palavra “sabedoria” – <i>hokhma</i> – חכמה – na Bíblia Hebraica		
	Livro	Ocorrências
1	Provérbios	41
2	Eclesiastes	25
3	Jó	18
4	I Reis	14
5	II Crônicas	9
6	Êxodo	8
7	Salmos	7
8	Ezequiel	5
9	Jeremias	5
10	Isaías	5
11	Daniel	3
12	II Samuel	2
13	Deuteronômio	2
14	I Crônicas	1
Total na Bíblia Hebraica		145

Como se observa, a palavra *hokhma* – חכמה – ocorre predominantemente no livro de *Mischlei*, com 41 ocorrências. Logo em seguida, aparecem os outros dois livros, classificados igualmente como sapienciais, que são *Kohelet* e *Yov* (Eclesiastes e Jó). Um dado importante é que após os livros sapienciais, a expressão apresenta uma ocorrência interessante no primeiro livro de Reis. O que reforça a hipótese de alguns estudiosos (Von Rad, 1972; Scott, 1971; Crenshaw, 1981) de que a *hokhma* teria algum tipo de ligação com a realeza israelita.

Um outra estatística importante, seria levantar a ocorrência do substantivo “sábio” – *hakham* – חכם, que seria uma referência ao “portador” ou ao “ofício” da sabedoria.

⁴ Este cálculo foi feito em um software de computador Bibleworks®, versão 7.0, que calcula ocorrências de palavras hebraicas na Bíblia Hebraica.

Ocorrências do substantivo “sábio” – <i>hakham</i> – חכם – na Bíblia Hebraica		
	Livro	Ocorrências
1	Provérbios	26
2	Eclesiastes	7
3	Êxodo	5
4	I Reis	3
5	II Crônicas	3
6	Jó	3
7	Deuteronômio	2
8	II Samuel	2
9	Isaías	2
10	Oséias	2
11	I Crônicas	1
12	Salmos	1
13	Jeremias	1
14	Ezequiel	1
Total na Bíblia Hebraica		59

Observa-se desta vez, que além da “sabedoria”, o substantivo “sábio” (termo importante na tradição sapiencial) também ocorre predominantemente no livro de *Mischlei*, com vinte e seis ocorrências. A seguir, *Kohélet* (Eclesiastes) com sete ocorrências. E, logo após, aparece *Schemot* (Êxodo) com cinco ocorrências, e abaixo dele, curiosamente, o livro de Jó, que igualmente é classificado como livro sapiencial e se posiciona empatado com I Reis e II Crônicas com três menções diretas ao substantivo.

Para uma análise etimológica de *hokhma*, além de detectar sua ocorrência na Bíblia Hebraica, seria importante considerar a seguinte definição dada por Gesenius (1993):

(1) habilidade de um artífice, destreza, Ex 18:3; 31:6; 36:1,2. (2) sabedoria [...] isto compreende várias aprendizagens, Dn 1:17; piedade a Deus Jó 28:28; é atribuída a um governante, Dt 34:9; a um rei [Messias], Is 11:2; e a um grande e mais eminente senso de Deus, Jó 12:13; 28:12. (p. 278 - tradução nossa)

O termo *hokhma* deriva da raiz *h-kh-m* – חכמ – que se substantivado tem o sentido de “ser sábio” ou “se tornar sábio” (Pv 6:6; 23:19; Ec 2:19; I Rs 5:11; Jó 32:9). Se adjetivado, tem o sentido de “inteligente” ou pode ser um verbo com o sentido de “ser inteligente”, “instruir-se” ou “tornar-se sábio”. Seu equivalente em árabe *hakama* – حكم – tem o sentido de “julgar” ou “estabelecer uma regra”. Bem pode ser (Gesenius, 1993, p. 277) que a raiz antiga e o sentido primitivo de *h-kh-m* – חכמ – preservado no árabe é parente do hebraico *hakak* – חקק –, que evoca o sentido de “juízo” ou “julgamento”. Nas línguas ocidentais algo equivalente seria a palavra “crítica” ou “critério” em português, que tem origem no verbo grego *krino* – κρινω –, cujo sentido aponta para o juízo jurídico ou moral.

A palavra *hakak* é onomatopeica, ela evoca o som de um *corte*, por isso seu uso também está associado com o “ato da cisão”, “encravar” ou “secção” de alguma coisa com um instrumento de corte (espada, machado e similares). De fato, a sabedoria está ligada a uma estrutura semântica de palavras sapienciais, dentre elas, algumas ligadas ao “discernimento” ou ao “juízo”, ou seja, ao critério de separar ou distinguir determinadas escolhas.

Nas primeiras ocorrências na Bíblia Hebraica, a palavra “sabedoria” aparece associada a habilidades técnicas específicas ou ofícios. Há a menção de que os homens responsáveis pela confecção das vestes sacerdotais eram cheios do “espírito da sabedoria” – *ruach hokhma*⁵ – para tal empreendimento (Ex 28:3). *Besalel*, da tribo de Judá, era cheio de *hokhma* para trabalhar com ourivesaria e metalurgia, ele foi o responsável por toda ornamentação em ouro, prata e bronze do tabernáculo (Ex 31:1 e seg.). Mulheres hábeis em costura fizeram “em sabedoria” – בחכמה – as coberturas e cortinas do tabernáculo em couro de cabra (Ex 35:26).

Scott (1971, p.6) define *hokhma* como “habilidade mental superior” ou “habilidade especial” e reconhece que há um alargamento do sentido em períodos tardios, principalmente no período helenista. A definição de Scott, este reconhecido escritor sobre o tema da literatura sapiencial, depende em algum sentido do racionalismo, quando conecta *hokhma*

⁵ רוח חכמה

com um tipo de “habilidade mental”. De fato, a ideia de “mente”, no sentido moderno, estava ausente nas literaturas sapienciais antigas. Ainda assim, o sentido primitivo de “habilidade” deve ser preservado e aprofundado, como o próprio Scott acaba fazendo, quando observa, por exemplo, que *hokhma* é aplicada a outras habilidades que envolvem “o que fazer” e “como fazer”. Ou seja, a *hokhma* aponta pra um caráter epistemologicamente prático e nem tanto teórico, como se supunha: “[...] ela poderia ser ensinada, da mesma forma que uma habilidade técnica, princípios para uma boa vida, ou um profundo entendimento do significado da existência humana.” (Scott, 1971, p. 48).

Baseado no que foi observado, *hokhma* basicamente significa “habilidade” (Gæbelein, 1991, p.905). Esta palavra descreve a “habilidade” do artífice que trabalhou no tabernáculo (Êxodo 31:6), a habilidade do marinheiro (Salmo 107:27), habilidades administrativas (Josué 34:9; I Reis 3:28), e a “orientação sábia” de um conselheiro (II Samuel 20:22). *Hokmah* aparece associada também à habilidade na guerra (Isaías 10:13).

Nesta investigação adota-se uma definição ampla para *hokhma*, que em *Mischlei*, significa: um tipo de uma ação integral sobre o mundo tendo em vista a plenitude de vida. Integral no sentido em que todas as dimensões da constituição humana como cognição, afetividade, corporeidade, religiosidade e ética, se integram para a promoção de uma existência plena.

1.2 DESDOBRAMENTOS SEMÂNTICOS

Como foi apresentado, Scott (1971, p. 48) sustenta que é inerente à ideia de sabedoria que ela poderia ser ensinada como uma “habilidade” ou “competência”, como regras de uma boa vida ou como um entendimento aprofundado do significado da existência humana. Como se verá ao longo deste estudo, a “sabedoria” parece assumir uma conotação, pode se dizer, “multidisciplinar”, pois abrange os diversos segmentos da existência humana.

A sabedoria não se baseia em uma compreensão subjetivista do mundo, tão pouco essencialista. Em outras palavras, a realidade não se dá nem no indivíduo, nem nas coisas, mas na forma como o aprendiz se relaciona com elas. A sabedoria bíblica é epistemologicamente “criacional” e “relacional”, o que a conecta com a narrativa hebraica de um mundo criado por Deus (Perdue, 1994).

O monoteísmo israelita sempre sustentou a existência de um único Deus criador (monoteísmo), o que implica em uma radical ruptura religiosa e cultural com a visão de mundo predominante na maioria das culturas politeístas do crescente fértil.

As implicações culturais de uma visão de mundo que reconhece a realidade como “criada”, envolvia uma relação muito específica com a sociedade e a criação (natureza). Se há um Deus que criou o mundo, e segundo a narrativa de Gênesis, o fez “falando”, a conclusão filosófica entre os antigos israelitas seria justamente que há propósito e regularidade nas coisas criadas. Desta forma, se por um lado, os israelitas negavam radicalmente a tendência politeísta de dar explicações panteístas aos fenômenos naturais, por outro, reconheciam uma certa “logicidade”, “inteligibilidade” e “regularidade” nos fenômenos “naturais”. O monoteísmo israelita admitia a existência de “leis” que regulavam os fenômenos naturais, sem cair na visão de mundo panteísta que atribui “substância” ou “alma” divina à natureza.

A perspectiva de um mundo criado e regulado por “decretos” ou “palavras” divinas, encontra sua expressão em Provérbios capítulo 8, onde a “sabedoria” é louvada como a “arquiteta” de Deus e meio por qual Deus criou a “natureza”. Emergia assim, uma “epistemologia sapiencial”, uma forma específica de se conhecer o “mundo” e a “sociedade”.

Para o sábio, esta epistemologia tornava o mundo criado em uma fonte inesgotável de recursos sapienciais, pois se foi a sabedoria a arquiteta de Deus (Provérbios capítulo 8), então as impressões divinas poderiam ser encontradas neste mundo. A sabedoria teria na criação uma de suas principais fontes, seria a ela mesma a:

[...] matriz ou rede que mantém interconexões entre todas as coisas. Seu papel como criadora do mundo se baseia na idéia de que ela contém os padrões ou modelos originais de todas as coisas (Edinger, 1990, p.216).

Ao lado da tradição sapiencial judaica desenvolveram-se: escolas, pedagogias e conseqüentemente uma antropologia (modelo de ser-humano) criado a partir do paradigma educacional da *sabedoria*; é possível que *hokhma* fosse um tipo de “modelo multidisciplinar” antigo que integrava conhecimento natural, econômico, social, ético e religioso. No mínimo é curiosa a menção dessa “multifacetada” sabedoria, que é denominada assim no livro sapiencial de Jó, que diz: “[...] te revelasse os segredos da sabedoria, da verdadeira sabedoria, que é multiforme!”⁶.

1.3 A LINGUAGEM DA SABEDORIA

Gerhard Von Rad (1972) assevera que o termo “sabedoria” está longe de ser “invariável” na literatura didática da Bíblia Hebraica. O termo hebraico, integra-se com muitos outros termos de natureza pedagógica e da linguagem sapiencial. Por isso, é importante dar um tratamento apropriado a cada uma das expressões associadas à “sabedoria”, em especial, no livro de *Mischlei*.

1.3.1 *bina* - בינה - e *tevuna* - תבונה

As expressões *bina* – בינה – e *tevuna* – תבונה são parentes linguísticas e ambas ocorrem predominantemente na Bíblia Hebraica no livro de *Mischlei*. Comumente são traduzidas por “inteligência”, “entendimento” ou “conhecimento”. A variedade de traduções para essas palavras em dicionários e bíblias tendem aos sentidos mencionados, entretanto, uma tradução que parece mais adequada, pode ser inferida de raiz de ambas que é o pronome

⁶ Jó 11:6 (ARA). No original hebraico o termo que foi traduzido por 'multifacetada' é *chiflaim* – כפלים – da raiz *kfl* – כפל – que é usado na Bíblia Hebraica associado com “multiplicação”, “dobro”, “duplo” e outros usos como em Ex 26:9; 28:16; 39:9; Jó 41:5; Is 40:2 e Ez 21:19. Curiosamente a tradução da Bíblia Hebraica em Inglês da *Jewish Publication Society* de 1917 traduziu o termo por *mainfold*, enriquecendo ainda mais a hipótese do termo está ligado a algum tipo de “multiplicidade”. De forma similar, a Vulgata Latina adota a expressão *multiplex*.

bin - בין. *Bin* é o pronome comparativo “entre”, ou como se diz “pronome para distinguir, para separar” (Gesenius, 1993 – tradução nossa). *Bin* está por de trás de *bina* e aponta para um sentido equivalente à expressão portuguesa “discernimento”, que é aquele comportamento comparativo ou crítico (criterioso), algo próximo da sugestão de Rifka Berezin (2003) para o verbete *bina* – בינה –, a qual sugere “juízo”. Se esta inferência estiver correta, *bina* seria um tipo de habilidade sapiencial ligada à capacidade de fazer “escolhas apropriadas” ou “juízos certos” em determinadas situações, que podiam ser de natureza moral ou não⁷. Um exemplo do uso de *bina* neste sentido é o que se encontra no texto de Jó que diz: “Eis que o temor do Senhor é a sabedoria, e o apartar-se do mal é o entendimento [*bina*]”⁸.

1.3.2 *daat* - דעת

Outra palavra importante na literatura sapiencial, muitas vezes, ligada à *hokhma* é *daat* – דעת. Ela é comumente traduzida por “conhecimento” nas principais traduções em português⁹ e em língua estrangeira¹⁰.

Gesenius (1993) faz uma análise de *yada* – ידע –, que é a raiz de *daat* – onde considera ser ela uma palavra com origens no extremo oriente, mas que encontra variantes na língua grega e nos ramos indo-germânicos. No grego tem-se *eidon* – εἶδον – e *oida* – οἶδα –, em sânscrito *wid*, em latim *video*, em polonês *widze*, todas palavras que parecem ter se originado da mesma matriz que o hebraico *yada*. Curiosamente, em todas estas línguas, o verbo tem o sentido de “ver”. Bem pode ser que “conhecer”, no sentido hebraico, esteja ligado ao ato de “ver” ou “descobrir”. Não poucas vezes, *yada* aparece como um eufemismo ao ato sexual¹¹.

Se o substantivo *daat* é uma derivação do verbo *yada*. Logo, uma definição etimológica rica deveria considerar seu sentido primitivo. Desta forma, “conhecimento” poderia ser compreendido como uma capacidade que descortina ou desvenda uma realidade ou determinado saber, outrora oculto.

⁷ Outras ocorrências de *bina* com este sentido: II Cr 12:32; Pv 9:6; Is 29:24.

⁸ Jó 28:28 (ARA) וסור מרע בינה.

⁹ ARA, ARC, AFC e BJ

¹⁰ KJV e JPS

¹¹ Gênesis 4:17, 25

1.3.3 *mussar* – מוסר

Um termo com profundas implicações educacionais seria *mussar* - מוסר - traduzido geralmente por “disciplina”, “correção”, “ética”, “admoestação”, “repreensão” ou “ensino”. Von Rad (1972, p.53) e Gesenius (1993) sugerem que a ideia se aproxima muito do sentido grego de *paideia*¹². Neste caso, *mussar* seria todo corpo de ensino cujo propósito é “formar” para a vida (Crenshaw, p.83), um tipo de “currículo ético” ou “currículo existencial”. De fato, o que se sabe é que *mussar* refere-se à ação/intervenção disciplinar/formativa em si, algo que dirige o sentido cultural do discípulo: “caminho da vida são as exortações da disciplina (*mussar*)”.¹³ Perdue (1994) identifica *mussar* com as “instruções da sabedoria” (p.78). O termo poderia ser traduzido por “ensino” como *tora*, mas em um sentido amplo, talvez próximo do sentido de “educação”, como será explorado ao longo desta investigação.

1.3.4 *tora* - תורה

Como se sabe, *tora* significa basicamente “instrução” ou “ensino”. Porém, a palavra comumente está associada ao conjunto textos da Bíblia Hebraica, à instrução que foi legada ao povo de Israel por meio de Moisés. Uma referência complexa a todo corpo de instruções religiosas, morais, étnicas, sociais e culturais em forma de “instrução escrita”, que compõe, em sentido estrito, o Pentateuco (os cinco primeiros livros da Bíblia). Mais tarde, *tora* também se associaria a todo corpo hermenêutico de interpretações sagradas sobre a referida instrução.

No caso de *Mischlei* a palavra *tora* às vezes aparece associada à transmissão de uma tradição educacional de um mestre ao discípulo, de uma mãe ou pai a seus filhos, não se ligando necessariamente ao sentido anteriormente mencionado. Nesses casos, *tora* é simplesmente uma “instrução”. Talvez, possa parecer surpreendente encontrar expressões

¹² A *paideia* – παιδεία – é uma referência ao *corpus* pedagógico associado ao projeto antropológico das *pólis* gregas. Que acabou se tornando um termo amplamente utilizando em pedagogia para se referir a pedagogias orientadas a determinados fins antropológicos.

¹³ Provérbios 6:23 (tradução livre) - דרך חיים תוכחות מוסר

como: *torat imkha* – תורת אמך¹⁴ – que se traduziria como “instrução de sua mãe”. Pode ser que as ocorrências de *tora* em livros sapienciais como Jó e Provérbios não tenham qualquer relação com o sentido geral de *tora* como sendo a instrução mosaica. Afinal, criticamente, parece haver pouca relação entre as fontes que deram origem a *Mischlei* e as que deram origem ao pentateuco (Von Rad, 1972). Desta forma, *tora* nos textos de sabedoria assumem um sentido apenas pedagógico. A associação entre *tora* (no sentido de todo “conjunto de ensinamentos judaicos”) e *hokhma* (sabedoria) foi uma elaboração rabínica tardia, ausente, ao menos sob um ponto de vista crítico, na literatura de *Mischlei*.

1.3.5 Observações sobre os termos sapienciais

A análise etimológica ou léxica é fundamental para evocar as nuances entre as principais expressões de natureza sapiencial encontradas em *Mischlei*. Entretanto, em uma percepção macro, elas frequentemente ocorrem quase como termos sinônimos, como sugerem as traduções livres a seguir: “Porque Deus dá a sabedoria [חכמה], e da sua boca procedem a inteligência [דעת] e o entendimento [תבונה].”¹⁵ “Porquanto a sabedoria [חכמה] será conduzida ao teu coração, e o conhecimento [דעת] será agradável à tua alma.”¹⁶

Uma observação importante é que em *Mischlei*, termos sapienciais traduzidos por “sabedoria”, “entendimento”, “conhecimento”, “instrução” e “ensino” podem ser as vezes utilizados em campos semânticos muito próximos, sem preocupação em diferenciá-los de forma rigorosa. O leitor de *Mischlei* deve ter o cuidado de considerar esta flexibilidade na utilização dos termos; eles não são tão próximos a ponto de serem considerados sinônimos uns dos outros, mas também, em alguns provérbios, não podem se situar tão distantes semanticamente.

Definidos sinteticamente os principais termos sapienciais contidos em *Mischlei*, é importante mencionar que tais termos eram ferramentas psicológicas e culturais importantes no contexto onde foram utilizados. Por esta razão, muitos deles serão retomados à medida

¹⁴ Pv 1:8

¹⁵ Pv 2:6 (tradução livre): כי יהוה יתן חכמה מיפיו דעת ותבונה.

¹⁶ Pv 2:10 (tradução livre): כי תבוא חכמה בלבך ודעת לנפשך ינעם.

que o contexto filosófico e educacional de *Mischlei* for sendo analisado.

2 TRADIÇÃO SAPIENCIAL

A tradição sapiencial presente na Bíblia Hebraica pode ser detectada por sua peculiaridade literária, ela se apresenta em livros como Jó, *Mischlei* e *Kohelet* (Eclesiastes), mas também em perícopes de textos poéticos, proféticos, narrativos e legais. Por outro lado é importante mencionar que uma tradição sapiencial não era uma propriedade exclusiva da antiga civilização judaica, mas um patrimônio cultural universal presente nas grandes comunidades do crescente fértil.

O aspecto universal do estilo sapiencial é um testemunho histórico importante das conexões culturais entre a antiga civilização israelita e a cultura dos povos a seu redor. Além disso, testemunha as trocas culturais e as novas sínteses que resultaram na particularidade e especificidade da tradição sapiencial hebraica.

O testemunho literário de tradição sapiencial na Mesopotâmia e Antigo Egito, evidenciam a sofisticação e a importância pedagógica dada à sabedoria, nas expressões mais significativas de civilizações no crescente fértil. O próprio texto da Bíblia hebraica menciona na narrativa de José, a consulta de faraó aos “sábios” do Egito¹⁷, os quais também aparecem também na narrativa do Êxodo¹⁸. Há ainda uma breve menção no profeta Obadias sobre os “sábios de Edom” – *hakhamim meedom* – חכמים מאדום¹⁹. Tais menções breves à sabedoria testemunham a antiga fama de escolas de sabedoria nestes territórios.

¹⁷ וַיִּקְרָא אֶת-כָּל-חֲרָשֵׁי מִצְרַיִם וְאֶת-כָּל-חֲכָמָיָהּ - Gn 41:8

¹⁸ וַיִּקְרָא גַם-יִפְרָעָה לְחֲכָמָיִם וְלִמְכַשְׁפִּים - Ex 7:11

¹⁹ Ob 1:8

2.1 A SABEDORIA NA MESOPOTÂMIA

Um importante testemunho da pedagogia sapiencial no crescente fértil e que possui notáveis paralelos com obras sapienciais hebraicas é o documento em tabletes da literatura sapiencial sumeriana conhecido por “Instruções de *Shurupak*”. Datado do terceiro milênio A.E.C., é um documento cuja autoria é identificada por um rei sumeriano chamado *Shurupak*, que dirigiu instruções morais para seu filho *Ziusudra*.

Curiosamente, tal documento conecta-se às tradições de narrativas pós-diluvianas na região da Mesopotâmia. Neste caso, tanto as narrativas antigas – o Epopeia de *Gilgamesh*²⁰ por exemplo –, como a própria narrativa bíblica, mencionam a degradação moral (ruído que mantinham os deuses acordados) dos habitantes do antigo oriente próximo, como a causa para o julgamento divino em forma de dilúvio. Conforme W.G. Lambert (1996, p.93), os conselhos éticos presentes nas *Instruções de Shurupak* (IS) podem ser parte de uma educação preventiva, para que a nova geração se mantivesse preservada dos erros da geração anterior ao dilúvio.

Algumas sentenças das *Instruções de Shurupak*, traduzidas por Bendt Alster (1974), sugerem uma importante similaridade com os textos sapienciais bíblicos, colocando-os dentro de uma longa tradição internacional de educação sapiencial. Destacam-se alguns ditos, como os que se seguem:

“Meu filho, deixe-me dar-te instruções. Que você possa dar atenção a elas.” (IS, 15)²¹

“As instruções de um ancião são preciosas. Que você possa se submeter a elas.” (IS, 35).

“Meu filho, nunca se sente sozinho em uma [câmara] com esposa de alguém.” (IS, 37).

“Meu filho, não coma comida roubada com ninguém.” (IS, 39-41).

“Não fale de forma inapropriada, isto se tornará uma armadilha contra você.” (IS, 42-43).

²⁰ Um antigo poema épico mesopotâmico datado de aproximadamente o século XXVII a.C.

²¹ Tradução nossa da versão inglesa (Alster, 1974).

Ao longo das “Instruções²² de Shurupak” percebe-se uma relação pedagógica importante entre o “pai” e o “filho”, lembrando que o termo “pai” era frequentemente usado por aqueles que eram mestres, e não necessariamente pais biológicos dos pupilos. *Mischlei* usa 24 vezes²³ a estrutura “meu filho” – *bni* – בני – como no provérbio que diz: “meu filho escute o ensino de seu pai”²⁴. Essas são apenas algumas das muitas similaridades entre *Mischlei* e as Instruções de Shurupak, o que aponta para a importância de obras sapienciais mesopotâmicas na compreensão de *Mischlei*, como destaca Roland E. Murphy (1996):

A sabedoria proverbial da antiga Mesopotâmia é instrutivo para os leitores da Bíblia pelo mero fato dela existir. Isto ilustra um ponto que pode ser feito sobre a maioria das coleções de ditos através do mundo: eles emergem das experiências ordinárias da vida diária. Não se espera que das similaridades entre ditos bíblicos e mesopotâmicos chega-se a conclusão de que um é fonte do outro. Em tempos e lugares diferentes, situações similares podem gerar provérbios similares. Como coleções, os ditos mesopotâmicos proveem um modelo (como o Egípcio) para as coleções de ditos bíblicos. (p.154 – tradução nossa).

O trabalho comparativo entre produções sapienciais do crescente fértil são úteis pois testemunham um padrão neste estilo de escrita, o compromisso com a vida ordinária, com a rotina concreta e a experiência existencial. A tradição sapiencial exigia uma pedagogia ordinária ou existencial. O que é fundamental inclusive para o entendimento da pedagogia de *Mischlei*, objeto desta investigação. A sabedoria está nos “lugares de destaque” mas também “no caminho” e nas “esquinas”²⁵, “uma metáfora que se refere a essas experiências na vida diária de um povo público e acessível a todos. Todos tem a habilidade de se colocar nestas ruas e 'ver' por eles mesmos qual caminho leva ou não à vida e ao bem.” (Hazony, 2012, p.166 – tradução nossa).

W.G. Lambert especialista em sabedoria babilônica, em sua obra *Babylonian Wisdom Literature* (1996), observa que a identificação destas literaturas mesopotâmicas por “literatura de sabedoria” não se dá pelo uso do termo “sabedoria” em si, pois em tais culturas, ela estava associada a habilidades mágicas e a práticas místicas específicas. Tal identificação dá-se

²² Muitos dos provérbios encontrados em *Mischlei* são instrucionais, bem no estilo das instruções sapienciais babilônicas e egípcias.

²³ Pv 1:8, 10, 15; 2:1; 3:1, 11, 21; 4:10, 20; 5:1, 20; 6:1, 3, 20; 7:1; 19:27; 23:15, 19, 26; 24:13, 21; 27:11.

²⁴ Pv 1:8 (tradução livre) - שָׁמַע בְּנֵי מוֹסֵר אֲבִיךָ וְאֵלֶּיךָ תִּשְׁמָע תוֹרַת אֲמִיךָ -

²⁵ Pv 8:2 (tradução livre) - בְּרֵאשִׁי-מְרוֹמִים עַל־יַדְרֵךְ בַּיִת נְחִיבוֹת נִצְבָּה -

principalmente pelo estilo de tais obras. Apesar do termo ser “estranho” a este tipo de literatura, ele tem sido usado a “um grupo de textos que correspondem no conteúdo e no assunto aos livros de sabedoria hebraica, e pode ser utilizado como uma conveniente descrição curta” (1996, p.1 – tradução nossa) para se referir a tal tipo de literatura. Paul-Alain Beaulieu (2007) defende e amplia tal associação quando afirma que:

Coleções de provérbios mesopotâmicos e preceitos morais, instruções, reflexões sobre o problema da teodiceia, e lamentos sobre o sofrimento do piedoso, tudo isto tem sido incluído na categoria de sabedoria, porque eles encontram reflexo na Bíblia.

A própria produção de uma literatura com intenções de preservar e transmitir tais saberes é evidência suficiente de uma intenção formativa, ou seja, uma pedagogia, relativamente formal ligada à sabedoria.

2.2 A SABEDORIA NO EGITO

Assim como a literatura da sabedoria mesopotâmica, na cultura do Antigo Egito os testemunhos literários apontam para uma educação sapiencial dirigida à realeza. Ocasionalmente, um rei ensinava seu filho tais saberes ou um alto oficial da corte era responsável por tal tarefa (Crenshaw, 1998, p.23), equipando assim o jovem para ocupar uma posição de autoridade.

A principal referência em termos de “literatura da sabedoria” no Antigo Egito é a chamada “Instrução de Amenemope”. Amenemope é identificado com um escriba e sábio da 20ª Dinastia do Novo Reino que pode ter vivido em cerca de 1100 A.E.C. A Instrução de Amenemope é considerada uma das mais importantes obras de sabedoria do mundo antigo, principalmente pela grande similaridade com algumas sentenças encontradas em *Mischlei*.

Um exemplo inicial, é o interessante paralelo entre as primeiras palavras de *Mischlei* e a Instrução Amenemope:

“Princípio do ensino para a vida, as instruções para o bem viver.” (IA, 1:1).

“Provérbios de Salomão, filho de Davi, o rei de Israel. Para aprender a sabedoria e o ensino; para entender as palavras de inteligência.”²⁶

Especialistas destacam principalmente a notável semelhança entre *Mischlei* (Pv 22:17 – 24:22 e seg.) com trechos de Amenenope. O quadro comparativo a seguir aprecia algumas dessas similaridades:

Amenenope 3:9-16	Pv 22:17-18 ²⁷
<p>Dê teus ouvidos, escute as palavras, Dê teu coração para entendê-las É bom pô-las em teu coração para entendê-las. É bom pô-las em teu coração. Ai daquele que as negligencia. Deixe-as descansar no baú de teu ventre. [...] Elas serão como uma amarra para tua língua.</p>	<p>Inclina o ouvido, e ouve as palavras dos sábios, aplica o coração ao meu conhecimento. Porque é coisa agradável os guardares no teu coração [ventre]²⁸ e os aplicares todos aos teus lábios.</p> <p>17 תַּשׁ אָזְנוֹךָ וּשְׁמַע דְּבַר חֲכָמִים וְלִבְךָ תִּשִׁית לְדַעְתִּי: 18 כִּי־נִגְעִים כִּי־תִשְׁמְרֵם בְּבִטְנְךָ יִכְנוּ וְחָדְוּ עַל־שִׁפְתֶיךָ:</p>
Amenenope	<i>Mischlei</i>
<p>4:4 tome cuidado para não roubar o pobre 11:13 não seja amigo de um homem esquentado 9:14 não trabalhes para buscares riquezas</p>	<p>22:22 Não roubes ao pobre, porque é pobre, nem oprimas em juízo ao aflito, 22:24 Não te associes com o iracundo, nem andes com o homem colérico, 23:4 Não te fatigues para seres rico; não apliques nisso a tua inteligência.</p>

A maioria dos estudiosos é unânime quanto a dependência do autor destes provérbios de uma sabedoria comum a Amenenope. O que ainda não descarta a hipótese dele ter tido direta ou indiretamente acesso a esta antiga sabedoria, afinal, as Instruções de Amenenope foram de grande circulação no antigo oriente próximo. Uma evidência que aponta para esta

²⁶ Pv 1:1-2 – ARA.

²⁷ ARA

²⁸ A ARA optou pela tradução da LXX onde se encontra o termo grego *kardia* – καρδία – coração. Entretanto, no texto massorético encontra-se a palavra *beten* – בטן – que tem o sentido de “entranhas ou ventre”.

última hipótese é a misteriosa menção ao número “trinta” em hebraico em um provérbio de *Mischlei* como se percebe:

Pv 22:20		
Texto Massorético	ARA	JPS
<p>כְּתַבְתִּי לְךָ (שְׁלִשׁוֹם) [שְׁלִישִׁים] בְּמוֹעֲצַת וְדַעַת: הֲלֵא</p>	<p><i>Porventura, não te escrevi excelentes coisas acerca de conselhos e conhecimentos.</i></p>	<p><i>Have not I written unto thee excellent things of counsels and knowledge;</i></p>

A maioria das traduções, mesmo as judaicas, como aquela da *Jewish Publication Society* (JPS), omite a expressão *shilshom* – שלשום – que aparece no texto hebraico. Interessante mencionar, que apesar da expressão aparecer escrita desta forma, a tradição massorética (*Qere*) informa que o texto deveria ser lido como *shalishim* – שלישים – que corresponde ao número “trinta”. Mas, por que esta menção ao número “trinta”? Esta seria, segundo alguns estudiosos (Clements, 1992; Murphy 1996), uma menção direta aos trinta conselhos (capítulos) da Instrução Amenenope.

A partir da evidência mencionada é possível concluir que *Mischlei* não é uma obra isolada, provincial, mas se conecta com uma tradição e pedagogia internacional, com paralelos nas principais representações da cultura mesopotâmica. De fato, “em tais instâncias não há necessidade de se postular uma dependência de um sobre o outro; estes ditos meramente ilustram o caráter internacional e humanista da sabedoria do antigo Oriente Próximo.” (Murphy, 1996, p.166 – tradução nossa). Bem pode ser que a tese de R.E. Clements (1992, p.24) esteja certa, o qual postula que os capítulos 10 – 31 de *Mischlei* foram compostos no período da realeza israelita, por se inspirarem em obras de outras côrtes do crescente fértil, como a de Amenenope.

2.3 A SABEDORIA NA BÍBLIA HEBRAICA

A Bíblia Hebraica é basicamente um conjunto de obras permeadas pelos seguintes estilos: legal, narrativo, poético e profético. O grupo convencionalmente denominado por “literatura de sabedoria” é identificado por características gerais que não se enquadram nos estilos acima e por peculiaridades comuns. A principal característica deste tipo de literatura é sua estrutura proverbial e reflexiva como se encontra principalmente em *Mischlei* e *Kohelet* (Eclesiastes), e um estilo dialógico como encontrado em Jó.

Como *Mischlei* é o principal objeto desta investigação, e como ele pertence ao grupo de literaturas sapienciais, é necessário tratar resumidamente a tradição sapiencial da Bíblia Hebraica em geral, de modo a localizar *Mischlei* dentro deste grupo literário.

A obra sapiencial mais evidente e principal referência em termos de literatura de sabedoria é *Mischlei*, porém os livros de Jó e *Kohelet* (Eclesiastes) também são considerados sapienciais, pelo estilo e discurso. Essas são obras formalmente classificadas como sapienciais, entretanto, provérbios populares também circulavam, mesmo antes da formalização de um conteúdo e uma pedagogia da sabedoria. Há testemunho na Bíblia Hebraica deste tipo de “sabedoria popular” como do encontro de Davi com o rei Saul na caverna de Adulão, onde ele (Davi) cita um “provérbio dos antigos” – *meshal hakademoni*:

“Dos perversos procede a perversidade diz o provérbio dos antigos;
porém mão não está contra ti.”²⁹

פֶּאֶשֶׁר יֹאמֵר מִשְׁלֵי הַקְּדָמוֹנִי מִרְשָׁעִים יֵצֵא רָשָׁע וְיָדִי לֹא תִהְיֶה-בְּךָ

No livro de II Samuel menciona-se o encontro de uma *isha hakhama* – אִשָּׁה חַכְמָה³⁰ – ou seja, uma “mulher sábia” ou “habilidosa” com Joabe³¹, sobrinho de Davi. Esta mulher cita

²⁹ I Sm 24:13

³⁰ II Sm 20:16

³¹ יואב (*Yō'āv*)

um provérbio:

“Antigamente, se costumava dizer: Peça-se conselho em Abel;
e assim davam cabo das questões.”³²

וְהָאָמַר לְאִמֹר דְּבַר יְדִבְרוּ בְרָאשֵׁהוּ לְאִמֹר שְׁאֵל יִשְׁאַלוּ בְּאַבֶּל וְכֵן הִתְמַו

Outro caso é quando o rei Saul, tomado pelo Espírito de Deus – *ruah elohim* – רוח אלהים³³ – começou a profetizar. Deste evento inusitado, surgiu um pequeno “provérbio” – *maschal* – משל – que é:

“Pelo que se tornou em provérbio: está também Saul entre os profetas?”³⁴

הִיְתָה לְמִשָּׁל הַגִּם שְׂאוֹל בְּנִבְאִים

Provérbios populares aparecem esporadicamente em livros da Bíblia Hebraica, inclusive naqueles livros que não são classificados como “sapienciais”. Tais ditos testemunham uma “sabedoria popular” ou “ditos de rua”. Já o conjunto literário que é chamado de literatura de sabedoria, possui outras características.

De fato, a singularidade das obras de sabedoria, deve-se em parte, pelo significativo reflexo ou semelhança de tais escritos com obras elaboradas por povos do crescente fértil como os egípcios e babilônios. Outra peculiaridade é que tais obras não se dirigem diretamente e explicitamente ao Povo de Israel, como os profetas fazem. Tampouco, apelam para a autoridade de “revelação”. Tais obras lidam com a vida ordinária, a vida do ser-humano, em suas relações sociais, sentimentos, comportamentos, dilemas morais, existenciais e filosóficos.

O formato elaborado que a tradição sapiencial de Israel assumiu se deve

³² II Sm 20:18

³³ I Sm 10:10

³⁴ I Sm 10:12

principalmente ao estabelecimento e o desenvolvimento de uma monarquia em Israel (Scott, 1971, p.13). A própria existência de conselheiros de cômte, secretários e oficiais reais, evidenciam um tipo de sabedoria aristocrática³⁵. Uma seção importante de *Mischlei* menciona que os “provérbios de Salomão” foram transcritos pelos homens do rei Ezequias³⁶, o que pode ser uma forte evidência a favor da hipótese de que muito da sabedoria, e conseqüentemente da pedagogia sapiencial, estivesse ligada diretamente ao fortalecimento da realeza de Israel. Bem pode ser, que desenvolver um documento de sabedoria envolvia um determinado *status* ou maturação política, equiparando a monarquia de Israel aos outros reinos do crescente fértil.

Até agora foram tratados de forma introdutória os provérbios esporádicos encontrados ao longo da Bíblia Hebraica, que apontam para uma sabedoria popular; e também aqueles textos de sabedoria que foram intencionalmente organizados, como é o caso de *Mischlei*. Porém, vale destacar, as outras duas obras também classificadas como de sabedoria: *Jó* e *Kohelet*.

Diferente de *Mischlei* e *Kohelet*, o texto de *Jó* contém uma narrativa em seu prólogo e no final de sua obra, que cria um tipo de moldura narrativa, de modo que seu conteúdo sapiencial (grande parte de sua obra), permaneça dentro deste quadro. *Jó* vai de encontro a um paradigma importante da sabedoria clássica, o princípio que escolhas sábias e justas são sempre recompensadas. O núcleo da sabedoria de *Jó* é a teodiceia, ou seja, o problema do mal. A tese do livro é que um justo também pode sofrer.

Jó é um personagem em tensão por causa das trágicas perdas materiais e familiares, apesar de sua integridade moral e religiosa. A aparente contradição desencadeia um diálogo teológico e filosófico com outros personagens importantes: seus amigos. A peculiaridade de *Jó* em relação às outras obras sapienciais da Bíblia Hebraica é exatamente sua estrutura dialógica. As máximas e argumentações estruturam-se em um tom de “conversa” entre *Jó* e seus amigos.

³⁵ II Sm 14:2, 20; 20:16, 18; 15:3; 16:15 – 17:14.

³⁶ “Também são estes os provérbios de Salomão, os quais transcreveram os homens de Ezequias, rei de Judá.” (Pv 25:1 – ARA) - גם־אלה משלי שלמה אשר העתיקו אנשי חזקיה מלך־יהודה

O livro de Jó é uma obra intrigante. Não há qualquer evidência ou conexão textual entre ele e a antiga cultura hebraica, se quer há uma única menção às grandes narrativas pactuais dos patriarcas e da realeza de Israel. A única exceção, seja pela menção do nome do Deus de Israel (tetragrama), sendo em apenas uma ocasião pela boca de Jó³⁷, mas nunca pela boca de seus amigos, o que os colocaria, em hipótese, na condição de “não-israelitas”. Este diálogo entre um “servo de Deus” e “estrangeiros”, novamente suporta a tese de que a sabedoria era um fenômeno cultural de caráter transnacional ou internacional:

Jó nunca recorre às sagradas tradições. Os disputantes conduzem a discussão somente no nível da sabedoria (internacional). Por esta razão, o livro de Jó tem sido comparado como várias composições extrabíblicas. Isto não significa que ela não é israelita. Ele é um livro de sabedoria israelita, e ela se constitui na perspectiva de tal sabedoria. Seu caráter sapiencial é mostrado pelas muitas referências explícitas à sabedoria e pela abundância de temas da sabedoria que aparecem. (Murphy, 1996, p.33 – tradução nossa).

Há uma doxologia poética no capítulo 28 dedicada à sabedoria. No verso 12 e 20 uma pergunta central é suficiente para mostrar o rumo de toda obra de Jó: “Onde se achará a sabedoria? E onde está o lugar do entendimento?”³⁸. A resposta a esta pergunta resulta em uma poesia rítmica que evoca diversas imagens por meio de metáforas, como se percebe:

Jó 28:12-28 (Texto Massorético e ARA)	
12	וְהַחֲכָמָה מֵאֵין תִּמְצָא וְאִי זֶה מְקוֹם בִּינָה:
13	לֹא יִדְעֶה אָנוּשׁ עֲרֻכָּה וְלֹא תִמְצָא בָאָרֶץ הַחַיִּים:
14	תְּהוֹם אָמַר לֹא בִי־הִיא וּגַם אָמַר אֵין עִמָּדֶי:
15	לֹא יִתֵּן סִגּוּר תַּחְתֶּיהָ וְלֹא יִשְׁקַל כֶּסֶף מְחִירָהּ:
16	לֹא תִסְלַח בְּכֶתֶם אוֹפִיר בְּשֵׁהֶם יִקַּר וְסַפִּיר:
17	לֹא יִעֲרַכְנָה זָהָב וְזִכּוּכִית וּתְמוֹרֶתָהּ כָּל־יָפוּז:
18	רָאמוֹת וְנָבִישׁ לֹא יִזְכַּר וּמִשָּׁךְ חֲכָמָה מִפְּנִינִים:
19	לֹא יִעֲרַכְנָה פִטְרֵת־כּוֹשׁ בְּכֶתֶם שְׁהוּר לֹא תִסְלַח:
20	וְהַחֲכָמָה מֵאֵין תִּבּוֹא וְאִי זֶה מְקוֹם בִּינָה:
21	וְנִעְלָמָה מִעֵינַי כָּל־חַי וּמִעוֹף הַשָּׁמַיִם נִסְתַּרָהּ:
22	אֲבִדוֹן וּמָוֶת אָמְרוּ בְּאָזְנֵינוּ שְׁמַעְנוּ שְׁמַעָהּ:
23	אֱלֹהִים הִבִּין דְּרָפָה וְהוּא יָדַע אֶת־מְקוֹמָהּ:
24	כִּי־הוּא לִקְצוֹת־הָאָרֶץ וּבֵיט תַּחַת כָּל־הַשָּׁמַיִם יִרְאֶהּ:

³⁷ Jo 12:9: מִי לֹא יִדְעֶה בְּכָל־אֱלֹהִים כִּי יִדְרִי־הוּנָה עֲשֵׂתָהּ זֹאת:

³⁸ Jó 28:20 (ARA) - וְהַחֲכָמָה מֵאֵין תִּבּוֹא וְאִי זֶה מְקוֹם בִּינָה -

25 לַעֲשׂוֹת לְרוּחַ מִשְׁקַל אֲמִים תִּכְנֶן בַּמִּדְּהָ:

26 בַּעֲשׂוֹתוֹ לַמַּטֵּר תֶּקֶן וְדֶרֶךְ לַחֲיוֹי קָלוֹת:

27 אִי רָאָה וַיִּסְפְּרָהּ הִכִּינָהּ וְגַם־חִקְרָהּ:

28 וַיֹּאמְרוּ לְאָדָם הֵן יִרְאֵת אֲדֹנָי הִיא חֲכָמָה וְסוּר מִרַע בֵּינָהּ:

Mas onde se achará a sabedoria? E onde está o lugar do entendimento? O homem não conhece o valor dela, nem se acha ela na terra dos viventes. O abismo diz: Ela não está em mim; e o mar diz: Não está comigo. Não se dá por ela ouro fino, nem se pesa prata em câmbio dela. O seu valor não se pode avaliar pelo ouro de Ofir, nem pelo precioso ônix, nem pela safira. O ouro não se iguala a ela, nem o cristal; ela não se trocará por jóia de ouro fino; ela faz esquecer o coral e o cristal; a aquisição da sabedoria é melhor que a das pérolas. Não se lhe igualará o topázio da Etiópia, nem se pode avaliar por ouro puro. Donde, pois, vem a sabedoria, e onde está o lugar do entendimento? Está encoberta aos olhos de todo vivente e oculta às aves do céu. O abismo e a morte dizem: Ouvimos com os nossos ouvidos a sua fama. Deus lhe entende o caminho, e ele é quem sabe o seu lugar. Porque ele perscruta até as extremidades da terra, vê tudo o que há debaixo dos céus. Quando regulou o peso do vento e fixou a medida das águas; quando determinou leis para a chuva e caminho para o relâmpago dos trovões, então, viu ele a sabedoria e a manifestou; estabeleceu-a e também a esquadrinhou. E disse ao homem: Eis que o temor do Senhor é a sabedoria, e o apartar-se do mal é o entendimento.³⁹

Kohelet é conhecido no ocidente por seu nome greco-latino “Eclesiastes”. Os dois títulos tem haver com a ideia de “congregação”⁴⁰ ou “assembleia”, talvez uma referência a alguém que tinha a função de “falar a uma assembleia”. A autoria da obra é identificada no prólogo como sendo de autoria do “filho de Davi, rei de Jerusalém”⁴¹, ou seja, o rei Salomão.

Supõe-se que *Kohelet* recebeu em sua composição algum tipo de influência do helenismo por causa de seu teor filosófico, o que colocaria a data de sua composição próxima a 300 A.E.C.. Em resposta a este argumento, uma outra hipótese alega que tanto alguns escritos do pensamento grego, bem como *Kohelet*, receberam influência de uma mesma matriz cultural: a sabedoria mesopotâmica (Murphy, 1996, p. 172-173).

Kohelet é uma obra sapiencial pessimista, no sentido que não compartilha o otimismo predominante no discurso sapiencial de *Mischlei*⁴². Seu conteúdo poderia ser

³⁹ Jó 28:12-28:

⁴⁰ Em hebraico קהל e em grego εκκλησια.

⁴¹ Ec 1:1 - בן דוד מלך בירושלים -

⁴² A obra de *Mischlei* apresenta a possibilidade do “bem viver” desde que a pessoa se submeta aos princípios da sabedoria. Em *Kohelet* o autor beira a um tipo de cinismo quando a possibilidade de uma vida realizada a partir de meramente as escolhas certas.

anacronicamente identificado com obras filosóficas pós-modernas. Enquanto Jó e *Mischlei* abordam a sabedoria a partir de uma confiança nos recursos e os efeitos de uma vida sábia, pode-se dizer que *Kohelet* é uma obra cética.

R.B.Y Scott (1971, p.128) identifica ao menos cinco teses básicas em *Kohelet*: 1) A morte cancela tudo; 2) sabedoria não pode atingir seu objetivo; 3) Deus é incognoscível; 4) O mundo é instável; 5) recomenda-se o prazer.

As cinco teses fluem de uma gradativa perda de confiança na bondade de Deus. Em algum sentido, *Kohelet* golpeia a tradição que a forjou. Desconfiança, mas não incredulidade. Determinismo ao invés de autodeterminação. A obra vale-se de uma estrutura estética interessante, inclusive, elevando-se conforme assevera Von Rad (1972), acima de obras helenizadas como Ben Sirach:

[...] este livro é mais que uma coleção editada secundariamente. Nenhuma outra coleção de provérbios, nem mesmo as de Sirach, apresentam tão claramente definidas tais características intelectuais. Nas questões que levanta, *Kohelet* coloca-se firmemente como tradição da sabedoria. Ele se dedica a investigar eventos e acontecimentos, e se pergunta sobre o que é “bom” para o homem. Uma diferença da antiga sabedoria é interessante: ele é menos preocupado em discutir e determinar experiências individuais do que lidar com a vida como um todo e com fazer um julgamento sobre ela. Neste respeito, *Kohelet* tem se tornado, de um ponto de vista teológico, muito mais ambicioso. (p.227 – tradução nossa).

O fatalismo típico de *Kohelet* pode ser testemunhado pela famosa reflexão sobre o tempo cíclico:

<i>Kohelet</i> (Ec 3:1 - 8)	
1	לְכֹל זְמַן וְעַתָּה לְכֹל-חֶפְצִין תַּחַת הַשָּׁמַיִם: ס
2	עַתָּה לְלֵדָת וְעַתָּה לְמוֹת עַתָּה לְטֵעָה וְעַתָּה לְעִקּוֹר נְשׁוּעַ:
3	עַתָּה לְהַרְוֵג וְעַתָּה לְרַפּוּא עַתָּה לְפָרוּץ וְעַתָּה לְבָנוֹת:
4	עַתָּה לְבָבוֹת וְעַתָּה לְשִׁחוּק עַתָּה סְפוּד וְעַתָּה רִקּוּד:
5	עַתָּה לְהַשְׁלִיךְ אֲבָנִים וְעַתָּה כְּנוֹס אֲבָנִים עַתָּה לְחַבּוֹק וְעַתָּה לְרַחֵק מִחֶבֶק:
6	עַתָּה לְבַקֵּשׁ וְעַתָּה לְאַבֵּד עַתָּה לְשָׁמֹר וְעַתָּה לְהַשְׁלִיךְ:
7	עַתָּה לְקַרְוֵעַ וְעַתָּה לְחַפּוֹר עַתָּה לְחַשׂוֹת וְעַתָּה לְדַבֵּר:
8	עַתָּה לְאַהֲבָה וְעַתָּה לְשֹׂא עַתָּה מִלְחָמָה וְעַתָּה שָׁלוֹם:

Tudo tem o seu tempo determinado, e há tempo para todo o propósito debaixo do céu.
Há tempo de nascer, e tempo de morrer; tempo de plantar,
e tempo de arrancar o que se plantou;
Tempo de matar, e tempo de curar; tempo de derrubar, e tempo de edificar;
Tempo de chorar, e tempo de rir; tempo de prantear, e tempo de dançar;
Tempo de espalhar pedras, e tempo de ajuntar pedras; tempo de abraçar,
e tempo de afastar-se de abraçar;
Tempo de buscar, e tempo de perder; tempo de guardar, e tempo de lançar fora;
Tempo de rasgar, e tempo de coser; tempo de estar calado, e tempo de falar;
Tempo de amar, e tempo de odiar; tempo de guerra, e tempo de paz.

3 MISCHLEI (PROVÉRBIOS DE SALOMÃO)

Mischlei é uma importante obra sapiencial da Bíblia Hebraica, localizada no cânon hebraico depois livros de Salmos e Jó, no bloco dos “escritos” (*ktuvim*), no grupo conhecido como *sefrei emet*⁴³ – ספרי אמת. Comumente a obra é identificada como uma coleção de orientações éticas, máximas proverbiais e conselhos diretivos. Ela possui uma estrutura complexa, basicamente uma convocação didática composta de máximas, não necessariamente relacionadas umas com as outras ou formando um “tema central”. Mesmo assim, há conselhos ou conjuntos proverbiais que tratam de temas específicos como a “mulher adúltera” e a “mulher virtuosa”. Também encontra-se um quadro poético dedicado à sabedoria – *hokhma*, que assume quase uma forma mítica e arquetípica em que a “sabedoria” aparece como a “dama sabedoria”, como é identificada comumente por alguns estudiosos (Murphy, 1996).

Apesar do teor ético em muito de seus capítulos, não seria apropriado tratá-la como uma obra restritamente ética, tampouco legal. Apropriado seria identificá-la como sendo de natureza didática, devida a sua peculiaridade textual e seu caráter “persuasivo”. A obra vale-se de diversas modalidades estilísticas, como a rima, a analogia e silogismos para comunicar seu conteúdo.

⁴³ Denominação abreviada para identificar o agrupamento dos seguintes livros da Bíblia Hebraica: Jó (איוב), Provérbios de Salomão (משלי) e Salmos (תהילים).

Pode-se dizer que *Mischlei* é uma obra de cunho existencial, justamente porque pretende afetar uma determinada “visão da realidade”, ou seja, a relação de seus “aprendizes” com o mundo e os fenômenos a seu redor.

3.1 CARACTERÍSTICAS TEXTUAIS

3.1.1 Autoria

Tradicionalmente, a autoria da obra é associada a Salomão, principalmente por causa da afirmação encontrada no prólogo que diz “provérbios de Salomão, filho de Davi rei de Israel.”⁴⁴ Bem pode ser que tal associação se derive da fama de Salomão como alguém que recebera de Deus a “sabedoria”⁴⁵ e a arte proverbial foi dito nos Livro dos Reis : “Era a sabedoria de Salomão maior do que a de todos os do Oriente e do que toda a sabedoria dos egípcios. [...] e ele falou três mil provérbios, e cinco mil foram suas músicas.”⁴⁶

Há menções interessantes que reforçam uma relação literária ulterior de Salomão com *Mischlei* como: o uso repetitivo da expressão *mischlei shlomo* – משלי שלמה – que aparece no prólogo e no início do capítulo 10; e a menção à “transcrição” dos provérbios do rei Salomão, feita pelos homens de Ezequias, rei de Judá⁴⁷. O prólogo atribui a autoria de Salomão à toda coleção proverbial, entretanto, aparecem outras identificações ao longo da obra. Expressões como “palavras dos sábios”⁴⁸ ou “são estes (provérbios) também dos sábios”⁴⁹ podem ser referências que sustentam *Mischlei* como uma obra derivada de diversas fontes ou tradições, ao invés de uma autoria exclusivamente salomônica. Por outro lado, determinados trechos são atribuídos a autores desconhecidos ou fictícios como Agur⁵⁰ e Lemuel⁵¹.

⁴⁴ Pv 1:1 (ARA) - משלי שלמה בן-דוד מלך ישראל

⁴⁵ II Cr 1:11

⁴⁶ I Rs 4:30;32 (BH 5:10;12) – tradução livre.

⁴⁷ Pv 25:11 - גם-אלה משלי שלמה אשר העתיקו אנשי חזקיה מלך-יהודה

⁴⁸ Pv 22:17 - דברי חכמים

⁴⁹ Pv 24:23 - גם-אלה לחכמים

⁵⁰ Pv 30:1 - דברי אגור בן-יבנה

⁵¹ Pv 31:1 - דברי למואל מלך משה

3.1.2 Contextualização

O texto de *Mischlei* aponta para uma época inespecífica. De acordo com Lambert (1996), Scott (1971) e Crenshaw (1981, 1998) há evidências de ligações e dependência entre o texto de *Mischlei* e as tradições sapienciais mesopotâmicas e egípcias. A partir de tais investigações, o que se sabe é que Israel não foi o primeiro agrupamento cultural do crescente fértil a desenvolver uma tradição formal de sabedoria. Importante destacar tal formalidade, pois todo agrupamento social acaba desenvolvendo algum tipo de tradição sapiencial informal. O que chama atenção é o fato de Israel conseguir formalizar tal tradição, o que em algum sentido, o coloca em um outro *status* ante a cultura do crescente fértil.

A formalização de uma coleção de textos de sabedoria na Bíblia Hebraica como *Mischlei*, aponta para uma “pedagogia”. Afinal, o que faz o “pedagógico” é a intencionalidade formativa (ver cap. 5), que se traduz em métodos ou recursos didáticos para se chegar a este fim. Se há de fato uma intencionalidade educacional e, conseqüentemente, uma pedagogia, a questão que se levanta é: a quem é dirigida tal sabedoria?

De fato, há material textual suficiente que aponte para uma relação literária, não necessariamente cronológica, entre *Mischlei* e a realeza israelita. Há amostras de que ao menos as grandes civilizações do crescente fértil desenvolveram tradições com as quais *Mischlei* tem muita similaridade. No entanto, o que chama a atenção é que tais obras foram produzidas em ambientes aristocráticos ou de realeza. Eram materiais pedagógicos com foco na formação de uma classe real. Os “homens de Ezequias” são citados em *Mischlei* como compiladores dos “provérbios de Salomão”⁵², o que pode ser uma evidência a favor da existência de uma classe de homens sábios e letrados ligados à corte, responsáveis pela organização da coleção proverbial. Se esta hipótese estiver correta, seja no reinado de Salomão (1009-922 A.E.C.), ou mais provável a partir do reinado de Ezequias (715-687 A.E.C.), tal tradição foi sendo organizada até se tornar uma coleção didática de material

⁵² Pv 25:1

sapiencial da forma como se encontra em *Mischlei*.

De forma elucidativa, R.E. Clements (1992, p.22-25) sustenta que a tradição sapiencial israelita, em sentido amplo, desenvolveu-se a partir de um movimento cultural em três matrizes históricas complexas. A primeira seria uma fase de “sabedoria popular”, caracterizada pelo espontaneísmo e provérbios populares não organizados que obviamente dependiam exclusivamente da oralidade. A segunda estaria ligada à vida da côrte e a realeza israelita, como já descrita, uma “sabedoria real”. O terceiro e último movimento, seria aquele de natureza pós-exílica, ou seja, após o retorno dos exilados, o período dos profetas tardios. Clements (p.24) defende que a obra *Mischlei* tenha adquirido sua forma final no período pós-exílico, principalmente pela característica literária do prólogo, que se aproxima mais de tradições sapienciais do período persa-helenista, do que das formas egípcias, como aquelas encontradas entre os capítulos 22:17 – 24:22. Sendo assim, datar a redação final do texto de *Mischlei* seria arriscado; no entanto é possível nele localizar suas vozes.

Sua especificidade aponta para a intencionalidade educacional do texto. Se este era monárquico e aristocrático, em tempos posteriores, com a revolução dos *hasidim ha-rischonim*⁵³ que popularizaram a Bíblia Hebraica, ele se tornou também uma plataforma para elaboração de outros materiais de cunho didático.

Além do que foi dito acima, há vários trechos que fazem menção às relações da vida familiar, ao cuidado com o pobre, ao trabalhador e assim por diante. Deve-se considerar a possibilidade desta obra estar ligada a algum tipo de educação popular ou à educação parental, pois em *Mischlei* “[...] o sentido de um dito é sempre acessível aos israelitas.” (Crenshaw, 1998, p.233). Mas ainda assim, não pode ser considerada apenas uma coleção de “ditos populares”, pois como observa Blenkinsopp (1992):

[...] com raras exceções, os provérbios que ele [*Mischlei*] contém conformam-se a um tipo fixo: um compacto, uma unidade duplicada no verso, um arranjo paralélico típico da poesia hebraica. A evidente estilização e elaboração desta forma não sugere uma origem popular. Eles não são populares, mas acadêmicos, e sua intenção é explicitamente didática. (p.18 – tradução nossa).

⁵³ Grupo de judeus piedosos do período asmoneu (Avot 4, 13).

Trata-se de uma obra permeada de recursos literários com fins pedagógicos. Um tipo de *Weltanschauung* [visão de mundo] permeia toda obra, voltado para a formação do ser-humano, a partir desta complexa coleção de ditos e quadros sapienciais expostos em moldes literários.

3.1.3 Estilos

Como já discutido, obras sapienciais possuem características próprias as quais as colocam fora das categorias: legal, narrativa, poética ou profética. A peculiaridade de obras sapienciais é seu tom de “conselho” ou “instrução”, e sua estrutura “proverbial”, que se vale de alguns recursos literários bem particulares. Esta combinação de recursos formam o que pode ser identificado como “poesia didática” (Von Rad, 1972).

O texto de *Mischlei* apresenta estruturas e recursos específicos e se constitui de máximas, sentenças, provérbios, parábolas, ditos sapienciais, paralelismos, metáforas, paranomásias, provérbios numéricos e acrósticos. Tais recursos foram utilizados para educar uma comunidade em um determinado tipo de imaginário. Por imaginário entende-se a forma como os indivíduos a partir de sua visão de mundo imaginam, interpretam ou atribuem significado aos fenômenos que o circundam.

A origem da palavra hebraica *Mischlei* vem do termo *maschal* – מִשְׁלָּל – comumente traduzido por “provérbio”. Em hebraico moderno significa “exemplo”. Tanto os “provérbios” como os “exemplos” tem em si embutido o sentido de “comparação”.

Tal comparação pode se dar por meio de metáforas. Paul Ricoeur (2004, p.71-72) propõe um sentido amplo de “metáfora” que englobe: analogias, similitudes, paralelismos, aforismos, máximas e outros recursos poéticos e retóricos da linguagem, e não apenas seu sentido estrito. Para o autor, a metáfora⁵⁴, além de ser uma figura de linguagem é também um

⁵⁴ O termo “metáfora” vem do grego μεταφορα que é derivado das palavras “meta” (entre ou no meio) e “fero” (carregar), dando o sentido de “carregar dentre”, ou seja, “transposição” ou “transferência”. O próprio Ricoeur se utiliza da expressão “alocação”, referindo-se ao poder de “alocação de sentidos” da metáfora.

recurso discursivo que testa o possível e expande o real⁵⁵.

O que chama a atenção é a semelhança entre o conceito de “metáfora” em Ricoeur e *maschal*. O sentido geral de *maschal* refere-se a uma análise comparativa ou analógica, que se vale de comparações e/ou associações entre fenômenos do horizonte da experiência ordinária, para a partir desta análise, elaborar uma máxima que a transcenda. Em outras palavras, o *maschal* compara coisas que acontecem no dia-dia, e a partir desta comparação criativa, produz princípios e máximas proverbiais. A atribuição deste sentido a *maschal* pode estar associado ao conceito de *parabolê* – παραβολή – atribuído pelos gregos para promover comparações e associações. Este termo ocorre na Septuaginta (LXX) vinte e nove vezes, das quais, vinte e sete estão associadas à palavra *maschal*. Isto é, a parábola teria o poder cognitivo de se valer de uma experiência ordinária ou corriqueira, para generalizar os princípios dela extraídos, aplicando-os a outras situações.

Como se vê, a ideia de comparação (*maschal*) entre fenômenos é uma característica literária e didática importante na obra de *Mischlei*. É necessário que se tenha em mente que o *maschal* é amplo e abarca diversos recursos literários ao longo da obra, como sustenta Scott (1971):

Apenas etimologia não é suficiente para definir provérbio no antigo Israel, porque a palavra *māšāl* ocorre com referência a um campo amplo de formas literárias que cobrem: similitudes, ditos populares, aforismos literários, cantos irônicos, enigmas, alegorias, e discursos. Tentativas para caracterizar provérbios baseado em forma e função encontra ambiguidades similares. Se os sábios de Israel parecem nunca ter adotado uma única noção de provérbio, deveríamos nos contentar com uma definição ampla. (p. 67 – tradução nossa).

A obra de *Mischlei* é portanto proverbial, formada principalmente pelos seguintes recursos literários: a) paralelismos; b) provérbios numéricos; e c) paranomásias, os quais serão identificados do seguinte modo:

⁵⁵ As implicações da teoria de Ricoeur serão novamente utilizadas na reconstituição da *Weltanschauung* de *Mischlei* em 4.1.

a. paralelismos

Comumente utilizados na Bíblia Hebraica, ocorrem com bastante frequência em *Mischlei*. São estruturas duplas, com duas sentenças, as vezes comparativas, onde A é contrastado com B. Formando dois polos ou um tipo de binarismo:

(1) Aquele que ajunta no verão é um filho prudente
mas o que dorme na colheita é filho que envergonha.⁵⁶

אָנֵר בְּקוֹץ בֶּן מְשֻׁכֵּל
נִרְדָּם בְּקַצִּיר בֶּן מְבִישׁ

(2) Melhor é um prato de hortaliças onde há amor
do que o boi gordo e, com ele, o ódio.⁵⁷

טוֹב אֶרְחַת יֶרֶק וְאַהֲבָה־שָׁם
מִשׁוֹר אֲבוֹס וְשִׂנְאָה־בּוֹ

(3) Balança enganosa é abominação para Deus,
e o peso pleno é o seu desejo.⁵⁸

מֵאֲזַנֵּי מִרְמָה תוֹעֵבַת יְהוָה
וְאֲבֵן שְׁלֵמָה רְצוֹנִי

Observa-se que a característica “proverbial” ou “parabólica” é recorrente em tais paralelismos. Tais provérbios valem-se de elementos da rotina e da vida ordinária que analogicamente são articulados de modo a extrair valores morais e existenciais relevantes. O primeiro provérbio trata a prudência com base na relação de diligência ou displicência no trabalho agrícola. No segundo, uma relação entre um prato simples de hortaliças e um prato nobre com carne gorda, introduz o princípio de que aquilo que era aparentemente simples, se torna honrado pela presença do amor, enquanto o prato nobre é desonrado pelo ódio. E no último, a corrupção envolvida na alteração do peso de uma balança é considerada abominação para Deus, enquanto o peso correto é o desejo divino.

⁵⁶ Pv 10:5 – tradução livre.

⁵⁷ Pv 15:17 – tradução livre.

⁵⁸ Pv 11:1 – tradução livre.

b. Provérbios numéricos

Estruturas numéricas consistem em outro recurso literário utilizado no texto de *Mischlei*, por exemplo:

Há três coisas que me maravilham, e a quarta eu não conheço,
o caminho da águia nos céus,
o caminho da cobra sobre a rocha,
o caminho do navio no meio do mar
e o caminho do homem com uma donzela.
Tal é o caminho da mulher
ela come, e limpa a sua boca, e diz: não cometi maldade⁵⁹

שְׁלֹשָׁה הַמָּוֶה נִפְלְאוּ מִמֶּנִּי
(וְאַרְבָּעַ) [וְאַרְבָּעַתָּה] לֹא יָדַעְתִּים
דֶּרֶךְ הַנְּשִׂירִי בַשָּׁמַיִם
דֶּרֶךְ הַחֹשׁ עָלֵי צוּר
דֶּרֶךְ אֲנִיָּה בְּלִבַיִם
וְדֶרֶךְ גֵּבֶר בְּעִלְמוֹהָ
וּמַחְתָּה פִּיהָ וְאַמְרָהָ
כִּן דֶּרֶךְ אִשָּׁה מִנְּאֻפֹת אֲכָלָה לֹא-פָעַלְתִּי אֵוֶן

Tais recursos parecem indicar uma técnica mnemônica antiga em que números são utilizados como recursos lógicos, de modo que, o aluno consiga ser capturado por sua curiosidade ao conteúdo proverbial. Bem pode ser, que tais ordenações numéricas apontem para uma mentalidade que olha para o mundo e seus fenômenos sócio-físico-culturais a partir do princípio de *Ordo Creationis*⁶⁰. Nas palavras de Von Rad:

A contagem ou listas de coisas, de tipos de virtudes ou comportamentos, é uma necessidade elementar humana em sua busca por ordem. Isto pode ser ampliado e atestado em muitas diferentes formas culturais. No caso do então chamado “ditos numéricos”, encontra-se este desejo por ordem [...] particularmente em uma forma específica de provérbio que foi cultivado não apenas em Israel mas também em outras regiões do antigo Oriente Próximo e que tem atraído crescente interesse de acadêmicos. (1972, p.35).

⁵⁹ Pv 30:18-20 (tradução livre)

⁶⁰ Ordem da criação ou ordenamento do mundo.

c. Paranomásias

Frequentemente encontra-se na literatura proverbial e sapiencial estruturas paranomásticas, ou seja, aquele recurso retórico-literário em que sentenças são elaboradas a partir da similaridade fonética ou sintática entre seus termos. Recurso que obviamente só faz sentido para o leitor da língua em que tais sentenças foram elaboradas. Um exemplo de paranomásia é a seguinte sentença:

A soberba veio, virá a desonra,
e com o modesto a sabedoria.⁶¹

בִּיאֲדוֹן נִיבָא קָלוֹן⁶²
וְאֶת־צְנוּעִים חִכְמָה:

Com o fim de ilustrar, se verá que este texto ao ser traduzido, mesmo por algumas traduções clássicas em língua portuguesa, perde a “musicalidade” paranomástica que só é possível encontrar em sua forma original hebraica:

1. “Em vindo a soberba, sobrevém a desonra, mas com os humildes está a sabedoria.”⁶³
2. “Vindo a soberba, virá também a afronta; mas com os humildes está a sabedoria.”⁶⁴
3. “Onde entra a insolência, entra o desprezo, mas com os humildes está a sabedoria.”⁶⁵
4. “Quando domina o orgulho, ocorre a vergonha, mas com a modéstia se instala a sabedoria.”⁶⁶

Fica claro, no entanto, que tal sentença só aparece com todo seu brilho pedagógico-poético em língua hebraica, onde claramente percebe-se o jogo fonético entre *zadon* – זדון – e *kalon* – קלון.

Os diversos recursos literários utilizados em *Mischlei* indicam que o manuseio das palavras, sentenças e imagens eram ferramentas didáticas poderosas de modo a formar uma

⁶¹ Tradução livre mais literal.

⁶² Pv 11:2.

⁶³ ARA

⁶⁴ ARC

⁶⁵ TBJ

⁶⁶ Bíblia Hebraica em Português (Editora Sêfer).

moldura estética ao redor do conteúdo sapiencial. Uma cultura fundamentalmente iconoclasta, como a cultura israelita, exploraria o imaginário e as palavras, mais do que a iconografia. Mesmo dentro de *Mischlei* encontra-se este louvor à arte do manuseio das palavras, como se pode observar a partir das sentenças abaixo:

“Ao sábio de coração será chamado inteligente⁶⁷
e a doçura dos lábios multiplica a aprendizagem.”⁶⁸

לְחַכְמֵי לֵב יִקְרָא נָבוֹן
וּמִתּוֹק שְׂפָתַיִם יִסְרֹף לֵבָהּ

“Palavras doces são como favos de mel
doce para a alma e cura para o osso.”⁶⁹

צוּרֵי דְבַשׁ אִמְרֵי־נֶעֱמִים
מִתּוֹק לִנְפֶשׁ וּמְרַפֵּא לְעֵצָה

Expressões como “palavras doces”, “lábios adoçados” e como ocorre em outro texto “a palavra em seu tempo, quão boa é”⁷⁰, são elogios à arte de manuseio da palavra. A utilização de recursos linguísticos e literários em *Mischlei* não era meramente estética, mas intencionava a apropriação dos princípios nele apregoados, como observa Blenkinsopp (1992):

Entre as principais formas literárias usadas pelos sábios estão o provérbio e a instrução, e basicamente são eles que formam a massa do material de Provérbios. Tendo em vista a eficiência no ensino, uma variedade de técnicas era utilizadas de modo a ajudar a memória, aguçar a curiosidade ou estimular a mente, provocando certas associações ou conduzindo a conclusões a partir da afirmação de determinadas premissas. (p. 31 – tradução nossa).

d. Acrósticos

Um último exemplo do uso criativo de recursos literários com fins didáticos pode ser encontrado no uso de acrósticos alfabéticos. Nestes casos, um conjunto proverbial é elaborado de modo que uma sequência de máximas são organizadas por ordem alfabética.

⁶⁷ O verbo no *nifal* (voz passiva, grau simples) tende a ser adjetivado na tradução ao português. Literalmente seria “ser sábio”, adotou-se neste o termo “inteligente” como expressão equivalente. Como faz a tradução inglesa literal da Bíblia *Young Literal Translation*.

⁶⁸ Pv 16:21

⁶⁹ Pv 16:24

⁷⁰ Pv 15:23 (ARA) - דְּבַר בְּעֵתוֹ מְהֻמָּב -

Tal recurso pode ser encontrado no conjunto proverbial conhecido na liturgia judaica de *shabat* por *eshet hail* – אשת חיל⁷¹ – geralmente traduzido como “mulher virtuosa” (ARA e ARC) ou “mulher de valor” (JPS)⁷².

אֶשְׁת־חַיִל מִי יִמְצָא וְרַחֵק מִפְּנִינִים מִכְרָה:
בְּטַח בָּהּ לֵב בַּעֲלָהּ וְשִׁלָּל לֹא יִחְסֵר:
גְּמֻלָּתָהּ טוֹב וְלֹא־רָע כָּל יְמֵי חַיֶּיהָ:
דְּרֹשָׁה צָמֵר וּפְשָׁתִים וְתַעֲשׂ בְּחַפְזָן כַּפְיָהּ:
הִיטָה כְּאֵנוּיֹת סוּחֵר מִמְּרוֹחַק תָּבִיא לַחֲמָה:
וְתִקֶּם בְּעוֹד לְיֹלָה וְתִתֵּן טָרַף לְבֵיתָהּ וְחָק לְנַעֲרֹתֶיהָ:
זָמְמָה שָׂדֶה וְחִקְחָהּוּ מִפְּרֵי כִפְיָהּ (נִטֵּעַ) [נִטְעָה] כָּרֶם:
חִנְרָה בְּעוֹז מְחַנְיָהּ וְחִאֲמִץ זִרְעוֹתֶיהָ:
טָעְמָה כִּי־טוֹב סַחֲרָה לֹא־יִכְבֶּה (בְּלִיֹּל) [בְּלִילָה] גִּרָה:
יָדֶיהָ שִׁלְחָה בְּפִישׁוֹר וְכַפְיָהּ תִּמְכּוּ פֶלֶךְ:
כִּפְּהָ פָרְשָׁה לְעֵנִי וְיִדְיָהּ שִׁלְחָה לְאַבְיוֹן:
לֹא־תִירָא לְבֵיתָהּ מִשִּׁלֵּג כִּי כָל־בֵּיתָהּ לִבָּשׁ שָׁנִים:
מְרֻבְּדִים עֲשִׂתָהּ־לָהּ שֵׁשׁ וְאַרְגָּמָן לְבוּשָׁה:
נֹדַע בְּשַׁעֲרִים בַּעֲלָהּ בְּשִׁבְתָּהּ עִם־זִקְנֵי־אֶרֶץ:
סָרִין עֲשִׂתָהּ וְתִמְכֹּר וְחִנּוֹר נִתְּנָה לְכַנְעֲנִי:
עִז־וְהָרָר לְבוּשָׁה וְחִשְׁחָק לְיוֹם אַחֲרוֹן:
פִּיָּהּ פָּתְחָה בְּחִכְמָהּ וְתוֹרַת־חֹסֶד עַל־לְשׁוֹנָהּ:
צוֹפְיָהּ הִלִּיכּוֹת בֵּיתָהּ וְלֶחֶם עֲצָלוֹת לֹא תֹאכַל:
קָמוּ בְּנֵיהָ וַיֵּאשְׁרוּהָ בַּעֲלָהּ וַיְהַלְלָהּ:
רְבוֹת בְּנוֹת עָשׂוּ חַיִל וְאֵת עֲלִית עַל־כַּלְנֶה:
שִׁקֵּר הַחֵן וְהַבֵּל תִּיפִי אִשָּׁה יִרְאֵת־יְהוָה הִיא תִתְהַלָּל:
תִּנְוָלָהּ מִפְּרֵי יָדֶיהָ וַיְהַלְלוּהָ בְּשַׁעֲרִים מַעֲשִׂיהָ:

⁷¹ Pv 31:10-31 – destaque em negrito e fonte maior intencionalmente feita para destacar o uso do acróstico baseado no alfabeto hebraico.

⁷² O termo חיל ocorre em vários textos na Bíblia Hebraica com o sentido de “força”. Um substantivo comum masculino singular absoluto geralmente associado a homens, como na combinação חיל אנשי (Gn 47:6; Ex 18:21, 25; Jz 20:44, 46). Uma tradução simples de אשת חיל seria “mulher forte” ou “mulher corajosa”, ao menos parece ser este o uso da expressão no livro de Rute em referência a sua “coragem” ou “força”: Rt 3:11: אֵת חֵיל אַתְּ כָּל־שַׁעַר עִמּוֹ כִּי אִשָּׁת חַיִל אַתְּ “Todo portão da cidade sabe que tu és mulher forte” (tradução livre).

3.2 ESTRUTURA DO LIVRO

Mischlei possui uma estrutura cujas partes ou coleções podem ser agrupadas em algumas estruturas. O critério de agrupamento varia de acordo com a indicação de autoria (mesmo pseudônima), tema ou estilo. Alguns agrupamentos sugeridos para *Mischlei* são os que seguem:

3.2.1 Estrutura Teológica

a. James L. Crenshaw (1981, p. 72) elaborou a lista abaixo baseado no critério de autoria ou pseudo-autoria e conteúdo:

1. Provérbios de Salomão filho de Davi, Rei de Israel (1–9)
2. Os provérbios de Salomão (10:1–22:16)
3. Os ditos dos sábios (22:17–24:22)
4. Mais ditos dos homens sábios (24:23-34)
5. Mais provérbios de Salomão, transcritos pelos homens de Ezequias rei de Judá (25–29)
6. Ditos de Agur filho de Jaque de Massá (30:1-9)
7. Coleção sem identificação (30:10-33)
8. Ditos de Lemuel rei de Massá, que sua mãe lhe ensinou: 31:1-9
9. Coleção sem identificação: 31:10-31

Joseph Blenkinsopp (1992, p.15) sugere a seguinte estrutura:

1. Instrução sobre a sabedoria e a tolice (1:8 – 9:18)
2. Uma coleção “salomônica” de provérbios (10:1 – 22:16)
3. Uma coleção intitulada “ditos dos sábios” (22:17 – 24:22)
4. Uma coleção suplementar com o mesmo título (24:23-24)
5. Uma segunda coleção “salomônica” editada pelos escribas de Ezequias (25:1 –

29:27)

6. Ditos de Agur (30:1-9)
7. Uma coleção de ditos numéricos (30:10-33)
8. Ditos de Lemuel (31:1-9)
9. Poema acróstico sobre a “essência da mulher” (31:10-31)

b. Blenkinsopp (1992, p.21) ainda sugere uma estrutura de natureza estética em que o livro de *Mischlei* divide-se em dois grandes blocos textuais com uma curiosa relação entre eles:

Instrução (1:8 – 9:18)	Instrução (22:17 – 24:34)
Provérbios (10:1 – 22:16)	Provérbios (25 – 29)
Ditos de Agur (30:1 – 14)	Ditos de Lemuel (31:1-9)
Ditos numéricos (30:15-33)	Poema Acróstico (31:10-31)

3.2.2 Estrutura Pedagógica

Considerando-se o teor do presente estudo que se refere a uma leitura de *Mischlei* sob uma perspectiva pedagógica, sugere-se organizar os blocos proverbiais – perícopes⁷³ – encontrados em *Mischlei* com base em suas características didáticas gerais, conforme abaixo:

1. Objetivo educacional da obra de *Mischlei* (1:1-7)
2. Conselhos do pai/mestre ao filho/aprendiz (1:8 – 7:27)
3. Sabedoria: um arquétipo educacional (8:1 – 9:18)
4. Paralelismos literários: o sábio e o tolo
 - a. Paralelismos didáticos de Salomão (10:1 – 22:16)
 - b. Paralelismos didáticos de Salomão transcritos pelos escribas (25:1 – 29:27)
5. Na ciranda dos sábios (22:17 – 24:34)
6. Estratégias Lúdicas: enigmas, números e letras (30:1 – 31.31)

⁷³ O termo utilizado para delimitar determinados trechos temáticos de um texto bíblico é comumente denominado na hermenêutica bíblica por perícopo.

Agora, serão apresentados brevemente o discurso didático predominante em cada um dos blocos ou perícopes acima classificados, de modo que se tenha um panorama geral da obra.

O bloco 1 que trata do objetivo educacional de *Mischlei* concentra uma série de termos utilizados com frequência ao longo de toda obra. Trata-se de uma espécie de prólogo ao texto, uma introdução aos objetivos da coleção, conforme ali é afirmado:

Provérbios de Salomão, filho de Davi, o rei de Israel. **Para aprender a sabedoria e o ensino; para entender as palavras de inteligência**⁷⁴; para obter o ensino do bom proceder, a justiça, o juízo e a equidade.⁷⁵ (grifo nosso).

Ele concentra expressões utilizadas com o propósito formativo educacional da obra, como se vê no quadro abaixo:

Traduções Comuns	Expressões Hebraicas
conhecimento	דָּעַת
sabedoria	חִכְמָה
disciplina ou ensino	מוֹסֵר
entendimento ou discernimento	בִּינָה
provérbio ou comparações	מִשְׁלַל
enigma	מְלִיצָה
enigma ou provérbio	חִידָה

Um dos aspectos do prólogo de *Mischlei* indica uma inter-relação entre a aquisição do conhecimento e a presença divina, como é possível constatar na seguinte afirmação:

“O temor do SENHOR é o princípio da ciência;
os loucos desprezam a sabedoria e a instrução.”

יִרְאַת יְהוָה רֵאשִׁית דָּעַת
חִכְמָה וּמוֹסֵר אֵיילִים בָּזוּ

A pedagogia sapiencial israelita tem um elemento religioso central: o reconhecimento

⁷⁴ O texto grifado se encontra em hebraico: לְדַעַת חִכְמָה וּמוֹסֵר לְהִבִּין אִמְרֵי בִינָה

⁷⁵ Pv 1:1-3 (ARA)

de que Deus é a origem única da sabedoria e o regente final da realidade⁷⁶. Precisamente, é nesta realidade criada e regida (o mundo) com a sabedoria divina, que o ser-humano atua, interagindo sob todas as dimensões da sua existência, física, intelectual, emocional, ética e religiosa.

O segundo bloco proverbial trata da relação entre o pai/mestre e o filho/aprendiz, em que o tom de conselho predomina. Embora não seja usual, é possível encontrar nesse texto usos esporádicos de recursos parabólicos e paralelismos metafóricos. Caracteriza-se por uma marcação textual que é o uso da expressão “meu filho” – *bni* – que ocorre nas seguintes referências: 1:8, 10, 15; 2:1; 3:1, 11, 21; 4:10, 20; 5:1, 20; 6:1, 3, 20; 7:1; 8:4, 31. As únicas ocorrências com a expressão vocativa *schma bni* - שְׁמַע בְּנִי – escute meu filho – aparecem em 1:8 e em 4:10.

Há fortes indícios na Bíblia Hebraica sobre a relação entre família e educação de filhos⁷⁷, bem como nos escritos talmúdicos do Tratado de *Pirkei Avot* – Ética dos Pais – (Szpiczkowski, 2002) . Por outro lado, é bem possível que o termo “filho” seja “entendido em um senso metafórico para indicar uma relação professor-aluno” (Murphy, 1996, p.3). Logo, a sentença que abre este bloco proverbial poderia ser lida com este duplo sentido:

“Filho meu, ouve o ensino de teu pai
e não deixes a instrução de tua mãe.”⁷⁸

שְׁמַע בְּנִי מִוֹסֵר אָבִיךָ
וְאַל-תִּפְּשׁ תּוֹרַת אִמֶּךָ

No texto abaixo é possível perceber o tom exortativo e de aconselhamento:

“Até quando, ó néscios, amareis a necessidade?
E vós, escarnecedores, desejareis o escárnio?
E vós, loucos, aborrecereis o conhecimento?
... não quiseram o meu conselho e desprezaram toda a minha repreensão...
Mas o que me der ouvidos habitará seguro, tranquilo e sem temor do mal.”⁷⁹

⁷⁶ Para uma análise mais acurada na natureza religiosa de *Mischlei* ver 4.2.

⁷⁷ Ex 12:26: “Quando vossos filhos vos perguntarem: Que rito é este? Respondereis: é o sacrifício da páscoa ao Senhor [...]” e Dt 6:4 e seg.

⁷⁸ Pv 1:8 (tradução livre)

⁷⁹ Pv 1:22, 30 e 33 (ARA)

עַד־מָתַי פְּתִים תֵּאָהָבוּ פְתִי
 וְלִצִּים לְצוֹן הַמְדוּוּ לָהֶם וְכִסִּילִים יִשְׁנֹאוּ־דַעַת
 לֹא־אָבוּ לַעֲצָתִי נֶאֱצַו כָּל־תּוֹכְחָתִי
 וְשָׁמַע לִי יִשְׁכֵּן בְּטַח וְשֹׁאֵן מִפֶּחַד רָעָה:

No exemplo acima, a ênfase é sobre como os “ingênuos”⁸⁰ sofrem por falta da sabedoria. Uma vida “ingênua” e “ignorante” é comparada com a vida “sábua”. Enfatiza-se a segurança que há no “planejamento” e na “inteligência”, como está escrito:

“O bom senso te guardará,
 e a inteligência te preservará.”⁸¹

מִזְמָה תִּשְׁמַר עָלֶיךָ
 תְּבוּנָה תִּנְצְרֶכָה

O ser-humano que encontra a sabedoria e a inteligência é feliz⁸². Os sábios herdam a honra, mas contra os tolos, ergue-se a vergonha⁸³.

O pai/mestre aconselha o filho “tolo”, “ingênuo” e “impulsivo”, a se guardar da violência, pobreza, fracasso, morte prematura e da sedução da “mulher estranha”:

“Porque mel destila os lábios da (mulher) estranha,
 e viscoso como óleo ao palato.”⁸⁴

כִּי נִפְתַּח הַטַּפְּנָה שִׁפְתֵי זָרָה
 וְחֶלֶק מִשֶּׁמֶן חֶכְמָה

Aquele que não se resguarda da “mulher estranha” e age ingenua e impulsivamente afasta-se da sabedoria que procede do conselho do pai/mestre.

O capítulo 7 aborda a orientação do pai/mestre ao filho/aprendiz onde apresenta os perigos do caminho do mal. O recurso didático utilizado por este pai/mestre envolve a elaboração de uma parábola imaginativa que explora a sensualidade, descreve os artifícios da

⁸⁰ פְתִים

⁸¹ Pv 2:11 (tradução livre)

⁸² אֲשֶׁר־יֵאָדָם מִצֵּא חֶכְמָה וְאָדָם יִפְיֶק תְּבוּנָה - Pv 3:13

⁸³ כְּבוֹד חֶכְמָנוֹם יִנְחַלּוּ וְכִסִּילִים מָרִים קָלוֹן - Pv 3:35

⁸⁴ Pv 5:3 (tradução livre)

mulher estranha, quase em tom “hipnótico”, repentinamente, o pai/mestre assume o discurso e traz o filho/aprendiz à sobriedade. A admoestação do pai/mestre é que a mulher estranha e sedutora conduz o ingênuo e tolo à morte, por esta razão, ele (o filho/aprendiz) deve se apegar a suas instruções, para não cair em tal cilada.

Quando o pai/mestre se utiliza da exortação “não se desvie para seus caminhos”⁸⁵, ele o faz como uma forma de resguardar o filho/aprendiz dos caminhos do mal. O termo “caminho” - *derekh* – é uma metáfora bastante utilizada em *Mischlei* e, de acordo com autores como Crenshaw (1998), Murphy (1996) e Perdue (1994), refere-se à trajetória da existência, os rumos biográficos que os seres-humanos dão a sua própria vida.

É possível estabelecer em *Mischlei* uma relação entre a sabedoria e o *modus vivendi* no mundo criado por Deus. Por outro lado, este mundo também foi criado com sabedoria. Este é o conceito de *ethos* (Von Rad, 1973; Perdue, 1994) que se encontra ao longo do texto de *Mischlei*. Os fenômenos presentes no mundo criado por Deus são interpretados, e os princípios extraídos desta observação, aplicados sapiencialmente.

O *ethos* tratado na obra de *Mischlei* parte da crença monoteísta de que um Deus único criou o mundo com sabedoria, em que ordem e regularidade lhe são inerentes. Sendo o mundo estruturado desta maneira, logo o ser-humano deveria estruturar também seu “caminho” de modo sábio.

“Deus com sabedoria fundou a terra, com inteligência estabeleceu os céus.”⁸⁶

יְהוָה בְּחִכְמָה יָסַד אֶרֶץ כּוֹנֵן שָׁמַיִם בְּתִבְנוּנָהּ

Os capítulos 8 e 9 tratam a sabedoria de modo personificado valendo-se de uma linguagem baseada na fantasia poética. Sua apresentação difere dos demais estilos proverbiais conforme pode se ver a seguir:

⁸⁵ Pv 7:25 - אֱלֹהֵי שָׁמַיִם אֶל-דֶּרֶכֶיהָ לְבָרָךְ אֶל-חַמְתָּע בְּנִתְיֹבוֹתֶיהָ -

⁸⁶ Pv 3:19 (ARA)

¹Não clama, porventura, a Sabedoria, e o Entendimento não faz ouvir a sua voz? ²No cimo das alturas, junto ao caminho, nas encruzilhadas das veredas ela se coloca; ³junto às portas, à entrada da cidade, à entrada das portas está gritando: ⁴A vós outros, ó homens, clamo; e a minha voz se dirige aos filhos dos homens. ⁵Entendei, ó simples, a prudência; e vós, néscios, entendei a sabedoria. [...] ¹²Eu, a Sabedoria, habito com a prudência e disponho de conhecimentos e de conselhos. [...] ²²O SENHOR me possuía no início de sua obra, antes de suas obras mais antigas. ²³Desde a eternidade fui estabelecida, desde o princípio, antes do começo da terra. ²⁴Antes de haver abismos, eu nasci, e antes ainda de haver fontes carregadas de águas. ²⁵Antes que os montes fossem firmados, antes de haver outeiros, eu nasci. ²⁶Ainda ele não tinha feito a terra, nem as amplidões, nem sequer o princípio do pó do mundo. ²⁷Quando ele preparava os céus, aí estava eu; quando traçava o horizonte sobre a face do abismo; ²⁸quando firmava as nuvens de cima; quando estabelecia as fontes do abismo; ²⁹quando fixava ao mar o seu limite, para que as águas não traspassassem os seus limites; quando compunha os fundamentos da terra; ³⁰então, eu estava com ele e era seu arquiteto, dia após dia, eu era as suas delícias, folgando perante ele em todo o tempo; ³¹regozijando-me no seu mundo habitável e achando as minhas delícias com os filhos dos homens. ³²Agora, pois, filhos, ouvi-me, porque felizes serão os que guardarem os meus caminhos.

¹ הֲלֹא-חִכְמָה תִּקְרָא וְחַבּוּנָה תִּמְן קוֹלָהּ:
² בְּרֹאשׁ-מְרוֹמִים עַל-דֶּרֶךְ בַּיִת נְחִיבוֹת נֹצֵבָה:
³ לְיַד-שְׁעָרִים לְפִי-קַרְתּ מְבוֹא פִתְחוֹם תְּרֻנָּה:
⁴ אֵלֵיכֶם אִישִׁים אִקְרָא וְקוֹלִי אֶל-בְּנֵי אָדָם:
⁵ הִבִּינוּ פִתְחוֹם עֲרֻמָּה וְכֹסִילִים הִבִּינוּ לֵב:
 [...]

¹² אֲנִי-חִכְמָה שִׁכְנִיתִ עִרְמָה וְדַעַת מְזֻמּוֹת אֲמַצָּא:
 [...]

²² יִהְיֶה קִנְיִי רֵאשִׁית דְּרָכּוֹ קָדָם מִפְּעֻלּוֹ מֵאֵז:
²³ מֵעוֹלָם נִסְכְּחִי מֵרֹאשׁ מִקְדְּמֵי-אָרֶץ:
²⁴ בְּאֵין-תְּהֻמּוֹת חוֹלְלֹתִי בְּאֵין מְעִינּוֹת נִכְבְּדֵי-מַיִם:
²⁵ בְּטָרָם הָרִים הִטְבַּעוּ לִפְנֵי גְבַעוֹת חוֹלְלֹתִי:
²⁶ עַד-לֹא עָשָׂה אָרֶץ וְחוּצוֹת וְרֹאשׁ עִפְרוֹת תִּבְלִי:
²⁷ בְּהִכְיֵנו שְׁמַיִם שָׁם אֲנִי בְּחוּקוֹ חֹנֵן עַל-פְּנֵי תְהוֹם:
²⁸ בְּאֲמַצּוֹ שְׁחָקִים מִמַּעַל בְּעֻזּוֹ עֵינּוֹת תְּהוֹם:
²⁹ לַיָּם חֻקּוֹ וּמַיִם לֹא יַעֲבֹרוּ-פָּנָיו בְּחוּקוֹ מוֹסְדֵי אָרֶץ:
 בְּשׁוּמוֹ
³⁰ וְאֵדִיהָ אֶצְלוֹ אֲמוֹן וְאֵדִיהָ
 שִׁעֲשֵׂימִים יוֹם יוֹם מִשְׁחַקֹּת לִפְנֵי בְּכָל-עַתָּה:
³¹ מִשְׁחַקֹּת בְּחִבְלֵי אֲרָצוֹ וְשִׁעֲשֵׂי אֶת-בְּנֵי אָדָם: פ
³² וְעַתָּה בְּנִים שְׁמַעוּ-לִי וְאֲשֶׁרֵי דְרָכֵי יִשְׁמְרוּ:

Em seu discurso, a *hokhma* – sabedoria – assume um papel ativo e se torna locutora do discurso, assumindo a fala proverbial. A linguagem estética e imagética dessa personagem é utilizada como recurso didática e explora o imaginário do interlocutor, como se pode perceber em: “eu a sabedoria habito”⁸⁷. Ao habitar no mundo, a sabedoria assume o papel de artífice ou artesã⁸⁸ que auxilia a Deus na sua criação. Isto nos remete a ideia de que o mundo foi ordenado por meio da sabedoria (Perdue, 1994, p.91).

⁸⁷ Pv 8:12 - אֲנִי-חִכְמָה שִׁכְנִיתִ
⁸⁸ Pv 8:30 - utiliza o termo *amon* - אֲמוֹן

A maior coleção de ditos proverbiais está contida entre os capítulos 10 e 29 (até o verso 27), identificados como sendo de autoria do Rei Salomão. Esses provérbios assumem uma forma peculiar baseada principalmente em paralelismos e antíteses binárias. Por exemplo, o “sábio” e o “não-sábio” são contrapostos de modo há levar o aprendiz a discernir entre o comportamento sábio e tolo. O sábio aparece associado a diversos substantivos positivos (prudente, entendido e outros), e o “não-sábio” seria o “tolo”, “insensato”, “louco” e outros adjetivos substantivados.

As questões objetivas da rotina, das relações com o trabalho, relativas ao comércio e ao convívio social são tratados nos capítulos abrangidos entre 22:17 – 24:34. O estilo que predomina neste bloco é a instrução e o estilo diretivo. Embora haja um tom instrucional, os conselhos aí proferidos pelos sábios não podem ser classificados como mandamentos. As instruções e os conselhos são despreziosos e não procuram nenhuma legitimidade divina direta. Sua legitimidade está na carga simbólica atribuída aos sábios como portadores de uma longa experiência e patrimônio sapiencial.

Seu conteúdo cobre princípios utilizados nas diferentes situações, incluindo, as de natureza educativa: há conselhos para que o “aprendiz” não “roube o pobre” e não o “oprima” (22:22). Aconselha-se que crianças sejam educadas, inclusive coercivamente quando necessário (23:13-14). Orienta-se que o aprendiz se afaste dos “comilões de carne” (ARA) e dos “bebedores de vinho” (ARA) (23:20-21)⁸⁹, pois estes empobrecem por causa da destemperança e da vida desregrada. O aprendiz é orientado a valorizar o conselho de seus pais, mesmo quando estivessem idosos (23:22) e que evite a prostituta (23:27). Não se deve rir de um inimigo mesmo que ele venha fracassar (24:17). Há conselhos para se evitar a preguiça (24:30-34).

Em termos educacionais, tais “conselhos” apontam para uma pedagogia da vida ordinária. Os conselhos emergem de uma importante combinação entre experiência e tradição, e obviamente, de um *ethos* que valoriza a vida como consequência de escolhas e

⁸⁹ אֶל-תְּהִי בַסְבָּאִיִּין בּוֹלְלֵי בִשְׂרָ לְמוֹ

decisões corretas. Na pedagogia sapiencial, como neste exemplo em destaque, percebe-se que os “sábios” possuíam um olhar “extraordinário” sobre os fenômenos “ordinários”.

Formigas, lagartos, pássaros e serpentes, bem como fenômenos sociais relacionados ao trabalho, se tornavam objetos de observação e coleta de “princípios” a serem aplicados na existência. Depois da observação, organizá-los ou sintetizá-los em uma estrutura numérica, exigia uma habilidade didática considerável. Também é interessante pensar no impacto de tais estruturas no imaginário do aprendiz: a *hokhma* pode ser extraída do meio ambiente e das relações complexas aí presentes.

Enigmas, números e letras consistem em mais um recurso mnemônico e estético de modo a promover o uso da sabedoria. Este é o estilo que predomina entre os capítulos 30:1 – 31.31, o último bloco proverbial aqui apresentado. Ele começa com as “palavras de Agur” – דְּבַרְיֵי אַגוּר – (30:1-4) um personagem provavelmente fictício, ao menos, é desconhecido nas narrativas bíblicas. A quem sugira ser uma referência enigmática (Murphy, 1996, p.25): uma tradução literal para Agur seria “aquele que peregrina”, o que conectaria “Agur” a “Jacó” (a descendência de Jacó?), pois este faz menção perante Faraó a respeito dos “dias dos anos de minha peregrinação” יְמֵי שָׁנַי מִגִּוְרֵי (Gn 47:9). E, por que seria importante saber o “nome”? Pois esta é a pergunta no verso 4 do prólogo, e “Agur”: “Qual é o nome dele? E qual é o nome de seu filho? Se é que o sabes.”⁹⁰ O nome do filho seria uma referência a “descendência de Jacó” (Israel). Mas quem é seu pai? Segundo o verso 1, Agur é filho de *yake*⁹¹ – יקה – um possível acróstico de *yhwh kadosch hu* - יהוה קדש הוא - “Deus é santificado”. Se esta sugestão para o enigma de “Agur” estiver correta, o provérbio ou bloco ao menos até o verso 4 faz referência a Israel e a Deus.

De qualquer forma, é difícil saber se a série de provérbios numéricos que aparecem após o verso 4 estão relacionados com o prólogo enigmático acima discutido. Minimamente, o que se pode sugerir é que assim como o prólogo tem características de “enigma” ou “charada”, as estruturas seguintes exploram números, padrões estéticos como acrósticos (cap.

⁹⁰ מוֹדֵשׁמוֹ וּמִקֹּדֶשׁ-בְּנֵי כִי תִדַּע

⁹¹ דְּבַרְיֵי אַגוּר בֶּן-יִקָּה הַמִּשָּׂא נֶאֱמַר הַגִּבּוֹר לְאִיחֵיאל לְאִיחֵיאל וְאֶכְל

31), que provocam a curiosidade do leitor/ouvinte. O prólogo de Agur, de fato, marca uma nova série de provérbios com características, em geral, bem diferentes das encontradas nos outros blocos proverbiais.

As características gerais de provérbios numéricos já foram apresentadas e discutida nos “estilos” proverbiais (3.1.3). Destacam-se o provérbio das “duas filhas da sanguessuga” cujos nomes são respectivamente “Dá” e “Dá”⁹² – דָּבָהּ – , que introduz a ideia de “quatro coisas que nunca se fartam”⁹³ (como as sanguessugas): “a sepultura”, “o útero fechado”, “a terra que não se farta de água” e “o fogo que nunca diz: - basta!”. Ainda há o provérbio dos quatro caminhos (30:18-19) já discutido (cf. 3.1.3). Outro sobre “três coisas que a terra estremece, e uma quarta que ela não subsiste” (30:21-23). O provérbio sobre as “quatro coisas pequenas que são maravilhosas” (30:24-28).

Sob o ponto de vista pedagógico, as estruturas numéricas utilizadas nos provérbios são um recurso didático que dão um tom rítmico e uma moldura estética fácil de ser internalizada e apropriada pelo aprendiz.

Outro recurso didático que ocorre neste último bloco de *Mischlei* é a construção de um poema acróstico que utiliza a ordem do alfabeto hebraico para designar as virtudes da “mulher sábia”, identificada pela expressão *eschet hail* (mulher valente ou virtuosa)⁹⁴, que traduz a ideia de uma mulher forte, corajosa, confiante, trabalhadora, generosa, honrada, gentil, misericordiosa e temente a Deus. As vantagens de estruturas dessa natureza são apontadas por Blenkinsopp (1992):

Composições acrósticas, como o poema sobre a boa esposa no fim do livro (31:10-13), facilitavam a memorização e talvez, mais do que isto, dava aos autores uma sensação de satisfação por fazerem uma afirmação completa e abrangente. (p.31).

Fica evidente a complexidade de *Mischlei* como uma coleção de provérbios agrupados de modo a preservar e legar às gerações seguintes uma vida sábia. Mais do que uma coleção

⁹² Pv 30:15 - לְעֹלָקָהּ שְׁתֵּי בָנוֹת תֵּבּוֹת הֵבֵהּ שְׁלוֹשׁ הֵנָּה לֹא תִשְׁבַּעְנָה אַרְבַּע לֹא-אֶמְרוּ הֵן -

⁹³ שְׂאוֹל וְעֶזְרָר רָחֵם אֶרֶץ לֹא-תִשְׁבַּעַה בַּיּוֹם וְאֵשׁ לֹא-אֶמְרָה הִיא

⁹⁴ 31:10-31

com fins éticos, *Mischlei* tem por objetivo fornecer orientações existenciais fundadas em valores religiosos profundos, perante o Deus que criou o mundo com *hokhma* (cap. 8).

O uso de metáforas, paralelismos e binarismos, bem como a elaboração de arquétipos, conselhos deontológicos, enigmas, rimas e provérbios numéricos, mostra a vasta gama de recursos utilizados de modo a instruir o aprendiz no caminho da sabedoria.

4 VISÃO DE MUNDO EM MISCHLEI

4.1 WELTANSCHAUUNG E IMAGINAÇÃO

O mundo em *Mischlei* foi criado por Deus. Um mundo fenomenológico baseado nas relações entre o Homem, as coisas e Deus, como ensina Buber (2006), quando afirma que a existência humana esta vinculada a encontros dialógicos entre “Eu-Tu” e “Eu-Isso”. O verdadeiro encontro não é premeditado, ele acontece:

O mundo do Isso é coerente no espaço e no tempo. O mundo do Tu não tem coerência nem no espaço e nem no tempo. Cada Tu, após o término do evento da relação *deve* necessariamente se transformar em Isso. Cada Isso *pode*, se entrar no evento da relação, tornar-se um Tu. [...] os momentos de encontro com o Tu se manifestam como episódios singulares, lírico-dramáticos, sem dúvida, de um encanto sedutor. (p.73-74).

Immanuel Kant (1724-1804) usava o termo alemão *Weltanschauung* para se referir a forma como um sujeito se relaciona e interpreta a realidade a seu redor. O conceito pretendia superar o “realismo” metafísico clássico, que insistia no ideal de que uma coisa deveria ser definida por sua “essência” objetiva. Para Kant, não haveria uma “coisa em si mesmo”, mas um “modo” como uma “coisa” se “apresenta ao sujeito” a partir de seu sistema de crenças, sua “visão de mundo”, ou seja, seu *Weltanschauung*. A crítica kantiana à metafísica clássica pavimentaria desta forma o caminho para o existencialismo e a fenomenologia, que popularizaram tal conceito.

Por *Weltanschauung* ou “visão de mundo” entende-se o modo como determinados fenômenos são interpretados pelo ser-humano uma por uma comunidade a partir de suas crenças, conceitos, tradições, imaginário, afeto e racionalidade. Tal sistema de crenças ao ser elaborado e internalizado pelo ser-humano forma um tipo de “interface” que medeia ou organiza sua visão, compreensão e relação com a realidade, e que consiste, de acordo com Valéria Arantes (2008), de:

[...] conjuntos de representações mentais que as pessoas realizam em situações específicas e que as levam a compreender a realidade e a elaborar seus juízos e suas ações. Construídos não somente a partir da lógica subjacente às estruturas de pensamentos, os modelos organizadores do pensamento comportam os desejos, sentimentos, afetos, representações sociais e valores de quem as constrói. Tal referencial teórico procura, pois, demonstrar como os aspectos cognitivos e afetivos se articulam de maneira dialética no funcionamento psíquico.

A definição supracitada implica em uma combinação entre processos afetivos, cognitivos, ético, físicos e morais. Importante mencionar as implicações éticas e existenciais de tal modelo. Pois, se por um lado, ela influencia os “juízos” (opinião) e “ações” (comportamento) da pessoa, por outro, envolve um elemento existencial, no sentido que tais crenças situam o indivíduo no mundo, atualizando-o⁹⁵ de um determinado “modo” (*modus esse*).

O filósofo francês Paul Ricoeur (1913-2005) enfatizou o poder da imaginação na reconfiguração da realidade. Seres-humanos são aficionados pelo “possível” e constantemente se projetam “imagética” ou “figurativamente” para além do “aqui e agora” explica Vanhoozer (1990) ao abordar a teoria de Ricoeur. A liberdade humana depende de uma relativa capacidade de simular, planejar ou prever ações, bem como seus efeitos sobre coisas e pessoas. Ser-humano é criar “imagens” ou “simular possibilidades”, ou ainda, re-inventar imaginativamente seu mundo.

Perdue (1994), ao tratar da importância da “imaginação teológica” na literatura de

⁹⁵ Termo utilizado por Martin Buber (2006) em sua obra “Eu e Tu” para se referir a presença do ser-humano no mundo pleno de tal condição.

sabedoria da Bíblia Hebraica, traz uma interessante definição de “imaginação”, além de fazer distinção entre “imaginação comum” e “criativa”, valendo-se de Paul Ricoeur.

Segundo Perdue (*ibidem*) a “imaginação é a capacidade da mente humana formar imagens, organizá-las em um todo coerente, e provê-las de significado” (*apud* Warnock, p. 50 – tradução nossa). Sabe-se, a partir da psicologia sócio-interacionista, que “imagens” não são meras projeções imagéticas, mas uma evocação de experiências que emergem de uma combinação complexa de conceito e linguagem socioculturalmente construídas (Vygotsky, 1991). Em outras palavras, a imaginação depende diretamente da forma como a pessoa experimenta e lida com a realidade a partir de seu *ethos* e *locus* sociocultural. Os valores, crenças, tradições, memória, símbolos, linguagem e afeto, são elementos que afetam diretamente a forma como a pessoa imagina ou rearranja seu mundo.

A distinção entre “imaginação comum” e “imaginação criativa” adotada por Ricoeur é relevante na tentativa de reconstituição da “visão de mundo” de *Mischlei*. A imaginação comum serve para a organização, enquanto que a imaginação criativa é “comumente designada como a construção de uma visão de mundo” (Perdue, 1994, p.51). Esta última não apenas interpreta e organiza a realidade, mas também afeta diretamente como a pessoa se relaciona e age sobre o mundo. Há um elemento de “transcendência” na imaginação criativa, visto que ela projeta as ações dos indivíduos a partir da crença em um “bem último”, afetando a relação moral e existencial com a realidade.

Sendo assim, entende-se que *Mischlei* é uma obra que integra “teoria” e “prática”, pois se por um lado, ela procura organizar de forma “sapiencial” a realidade, por outro, ela se propõe também à prática, com base no modo como a pessoa atua no mundo. Não há separação entre “sagrado” e “secular” no mundo “imaginado” por *Mischlei*:

A dicotomia entre secular e sagrado não existia no mundo bíblico. Todo ato tem consequências religiosas e partem de um entendimento religioso da realidade. Vida com pessoas era ao mesmo tempo a existência na presença de Deus. Um contexto enriquecia o outro; e o comportamento ético assumia o significado último. [...] sabedoria é a busca fundamental por caminhos específicos que venham assegurar o bem-viver e a aplicação dessas descobertas na existência diária. (Crenshaw, 1981, p.24 – tradução nossa).

Para Paul Ricoeur, citado por Vanhoozer (1990), o ser-humano é imaginativo e capaz de “criar imagens” (p.56), e para tanto se utiliza de uma linguagem imaginativa para chegar “ao uso infinito de meios finitos” (Ricoeur, 2004), isto é, trazendo uma transcendência à linguagem descritiva para a compreensão de um mundo que a simples palavra não consegue alcançar.

A aproximação entre poesia e didática é um elemento pedagógico presente em *Mischlei*, pois, diferentemente das pedagogias influenciadas pelo racionalismo cartesiano, em que se evoca uma neutralidade afetiva, o tipo de “formação” que *Mischlei* propõe, se vale da imaginação e da metáfora que utiliza a poesia como interface didática. Assim sendo, *Mischlei* está permeado de elementos poéticos e didáticos que caracterizam, o que denominado por Von Rad (1972), como “poesia-didática” (p.27-50).

O uso de metáforas é frequente em *Mischlei*. Para Ricoeur, “metáfora é algo que acontece ao substantivo”, isto é, traz “movimento” (Ricoeur, 2007, p.17) à palavra, transpondo o sentido de um determinado contexto para a realidade presente, de modo a ampliar um sentido (*epiphora*), porque a linguagem descritiva é restrita e não contém o que o poeta está querendo expressar.

Um exemplo desse movimento metafórico-imaginativo em *Mischlei* é a associação entre a “sabedoria” e a Árvore da Vida:

“Ela é a árvore da vida para aqueles que nela se fortalecem e alegria aos que a retêm.”⁹⁶

עֵץ־חַיִּים הִיא לַמְחַיִּימִים בָּהּ וְתִמְכִּיחַ מֵאִשָּׁר

O autor do provérbio não se limita ao significado etimológico de sabedoria; ele expande o sentido e intenciona causar uma determinada impressão na mente de seu ouvinte/leitor, que é elevar a sabedoria aos termos da narrativa da criação do mundo descrita em Gênesis. Quando Adão e Eva se encontravam no Jardim do Éden, lá havia duas árvores: a

⁹⁶ Pv 3:18 – tradução livre.

“árvore do conhecimento do bem e do mal” e a “árvore da vida” – *etz haim*⁹⁷. Quando *Mischlei* associa a “árvore da vida” com a sabedoria, a obra estabelece uma relação metafórica entre a narrativa da criação em Gênesis e a tradição dos sábios. Outra evidência a favor desta relação é o que se encontra no verso seguinte: “Deus com sabedoria fundou a terra, estabeleceu os céus com entendimento.”⁹⁸

O jardim do Éden é o lugar de “deleite”⁹⁹, para usufruto da plenitude e felicidade. Ali se encontra a “árvore da vida” de onde tal “vitalidade” emana. Portanto, o Jardim do Éden pode estar associado à “vida”. O texto de *Mischlei* por sua vez trata a “vida” de forma recorrente, atribuindo-lhe um sentido que vai além da “vida biológica” e abrange como no Jardim do Éden, a plenitude e felicidade.

A estrutura poética, a partir do uso da metáfora, “esticava” o real, afetando a “visão de mundo” do aprendiz. A sabedoria de *Mischlei* parece desinteressada em uma relação rigorosamente “lógica” ou “racionalmente neutra” nos termos da modernidade. A partir de uma complexa coleção de aforismos e máximas, a intenção pedagógica da obra é estruturar uma relação carregada de “mitos”, imagens, crenças e impressões afetivas, que formavam uma “narrativa” que desse sentido à vida: “através de sua linguagem, os sábios moldavam uma visão da realidade que formava um sentido de vida e assim guiavam a existência humana.” (Perdue, 1994, p. 49).

4.2 A DIMENSÃO RELIGIOSA E COSMOLOGIA

Os sábios de *Mischlei* intencionam através de seus provérbios “re-significar” ou “re-encantar” a realidade, de modo que determinado tipo de sujeito (o aprendiz) seja educado em um *ethos*, cuja particularidade, é o “temor a Deus”. Não há como trabalhar a visão de

⁹⁷ עץ החיים בתוך הגן ועץ הדעת טוב ורע - Gn 2:9

⁹⁸ יהוה בחכמה יסד־ארץ כונן שמים בחוכמה - Pv 3:19 – tradução livro

⁹⁹ Traduções possíveis para עדן.

mundo de *Mischlei* sem reconhecer o núcleo de sua constituição: o “temor a Deus”¹⁰⁰ ou *yrat Adonai*. Existem diferentes modos de se entender a realidade. Se por um lado, há a possibilidade de se ver o mundo sob um viés técnico-racionalista (Weber, 1994), em *Mischlei* o mundo é concebido por um tipo de “encanto” procedente do discurso dos sábios.

Apesar de algumas das estruturas proverbiais terem algumas semelhanças com outras tradições de sabedoria do crescente fértil, *Mischlei* possui uma particularidade: o monoteísmo. O nome de Deus (o tetragrama) יהוה ocorre 70 vezes em toda obra, o que aponta para a natureza religiosamente israelita da obra. Destas 70 ocorrências, 10 ocorrem com a combinação *yrat Adonai* – יראת יהוה. Há alguma discussão sobre o sentido do termo *yrat Adonai*, especificamente se ele teria algum sentido para além da tradução comum: “temor de Deus”.

Dentro de *Mischlei*, a expressão “temor de Deus” ocorre associada ao “princípio do conhecimento”¹⁰¹; consiste em “odiar o mal, o orgulho, a exaltação, o mau caminho e a boca perversa”¹⁰²; “aumenta os dias” (longevidade)¹⁰³; é “fonte da vida”¹⁰⁴, “educação para a sabedoria”¹⁰⁵, “para a vida”¹⁰⁶ e “riqueza, honra e vida”¹⁰⁷. Considerando *Mischlei* como um todo, realmente a definição de *yrat* de Perdue (1994) parece ser interessante. Opondo-se à definição de Rudolf Otto (1869-1937), que associa o termo a um tipo de “experiência religiosa”, o *myseterium tremendum*, Perdue adotou uma definição muito próxima do conceito geral adotado pelo judaísmo: “uma piedade religiosa caracterizada pela fé em Deus como o criador e sustentador da vida” (p.79).

A imaginação israelita não é dicotômica, não exclui a sacralidade da vida ordinária, ao contrário, é a vida em si mesmo palco da vida religiosa. A rotina, trabalho, governo, vida familiar e afetiva, tornam-se “objetos” de apreciação do “temente a Deus”. A “sabedoria” e a

¹⁰⁰ יראת יהוה

¹⁰¹ Pv 1:7 ראשית דעת רע ופני תהפכות

¹⁰² Pv 8:13 Tradução livre: יראת יהוה שְׁנֵאת רַע נָאָה וְנִאֲוִן וְדָרַךְ רַע וּפִי תִהְיֶה כְּפֹת

¹⁰³ Pv 10:27 יראת יהוה תוסיף ימים

¹⁰⁴ Pv 14:27 יראת יהוה מקור חיים

¹⁰⁵ Pv 15:33 יראת יהוה מוסר חכמה, curiosamente, neste versículo, מוסר é traduzido na LXX por παιδεία (*paidéia*).

¹⁰⁶ Pv 19:23 יראת יהוה לחיים

¹⁰⁷ Pv 22:44 יראת יהוה עשר וכבוד וחיים

“educação” prestam um serviço a este fim. A vida privada, pública e a rotina não se excluem da vida religiosa. Obviamente, se esta era a *paidéia* israelita, uma estrutura pedagógica seria elaborada para este fim.

Em termos filosóficos, foi explicado que o principal recurso literário utilizado em *Mischlei* que faz com que a distinção entre o “sagrado e secular”¹⁰⁸ se torne ausente, foi a poesia que emerge da ideia básica de Deus como Criador de todas as coisas. A afirmação semita de Deus como “criador” e a sabedoria como “arquiteta”¹⁰⁹ desta criação, produzia um senso de “ordenação divina”, de uma realidade heteronomamente constituída. Deus estaria presente no mundo, que enfim, é o *locus* onde ele exibe sua sabedoria. Os ciclos dos astros que marcavam o tempo, os fenômenos naturais, o comportamento animal e humano, apontavam para um Deus sábio. Este quadro “mítico” produzia uma certa particularidade às experiências com o mundo:

As experiências com o mundo eram para Israel sempre experiências divinas, assim como as experiências com Deus era sempre experiências com o mundo. [...] na sabedoria proverbial há fé na estabilidade das relações elementares entre homem e homem, fé na similaridade dos homens e de suas reações, fé na confiabilidade das ordens que suportam a vida humana e então, implicitamente ou explicitamente, fé em Deus que põe estas ordens em operações. (Von Rad, 1972, p.62 – tradução nossa).

A concepção de Von Rad faz eco à abordagem existencialista de Martin Buber (2006), que coloca a relação “Eu-TU ETERNO” como algo que se dá de maneira dialógica, em que o homem, na sua relação com o mundo deve: “nada abandonar, ao contrário, incluir tudo, o mundo na sua totalidade, no Tu, atribuir ao mundo o seu direito e sua verdade, não compreender nada fora de Deus mas apreender tudo nele, isso é a relação perfeita” (p. 104).

Sabedoria só poderia ser obtida pelo temor a Deus que é o princípio do “conhecimento” – *daat* – דעת. O aprendiz sob o “temor a Deus” aprenderia a “olhar” para a “obra arquitetônica” do Criador e extrair, também através da observação, princípios que poderiam ser universalizados e aplicados nas mais diversas situações da vida.

¹⁰⁸ Lembrando que esta distinção é típica do mundo ocidental pós-iluminista.

¹⁰⁹ Ver 3.2.3.

A dimensão religiosa da “visão de mundo” de *Mischlei* concebia um *Lichkeitsverständnis* (Von Rad, 1974) – compreensão da realidade – ou um “entendimento sapiencial da realidade”. A “visão de mundo” da sabedoria israelita é particular, justamente por integrar a crença em um único Deus criador (monoteísmo) e cosmologia, além é claro, de outras características.

Segundo Roland E. Murphy (1996, p.112-114), a sabedoria vê a realidade de maneira histórica, isto é, reconhece o saber experimental acumulado: a tradição dos sábios. Neste caso a “história não é meramente um registro do tempo passado, mas também as análises da experiência diária” (p.113 – tradução nossa). Os pais/mestres são responsáveis pela transmissão de uma consciência religiosa e de uma moral prática. Ao mesmo tempo, ela reconhece a relação dinâmica entre humanos e ambiente, como no provérbio que diz: “Como nuvens e ventos que não trazem chuva, assim é o homem que se gaba de dádivas que não fez.”¹¹⁰ Neste caso, o ser-humano não é tratado como um ser previsível e regular, mas também descontínuo, análogo à natureza. Não obstante certa “irregularidade”, a criação preserva uma relação de providência, uma atuação constante de Deus, que com sabedoria, regula os fenômenos da criação. O que cria uma interessante tensão. Se por um lado o mundo criado é “regulado” pela ação soberana de Deus, o ser-humano, por causa de sua liberdade de atuação, tem que buscar a sabedoria que mantém o mundo “funcionando”, para que “funcione” segundo os critérios do Criador.

Seguir os critérios do criador seria se relacionar com o mundo de acordo com a dimensão religiosa. Esta última, afeta diretamente uma vida moralmente estruturada, vivenciada por meio de “princípios éticos”, com implicações comportamentais e existenciais, como expresso nos seguintes provérbios encontrados dentro da coleção didática de Salomão:

O coração do homem traça o seu caminho, mas Deus lhe dirige os passos. [...] Peso e balança justos pertencem a Deus; obra sua são todos os pesos da bolsa. [...] O que atenta para o ensino acha o bem, e o que confia em Deus, esse é feliz.¹¹¹

Tais provérbios servem de exemplo quanto a integração entre a dimensão religiosa e

¹¹⁰ Pv 25:14 - נשיאים ורוח וגשם אין איש מותחלל במתת-שקר -

¹¹¹ Pv 16:9, 11 e 20: ביהנה אשריו [...] פלסו ומאזני משפט ליהנה מעשהו כל-אבגני-קיס [...] לב אדם וחשב דרכו יהנה יכון צעדו: משכיל על-דבר ומצא-טוב ובוטח

ética em *Mischlei*. O primeiro trata a complexa relação entre providência e responsabilidade humana. O coração do homem inclina-se ao planejamento, prospecta o futuro, mas tal “poder” é relativo à ação soberana de um Deus que dirige os passos. O outro provérbio trata a “justiça” e a “honestidade”, onde o “peso” justo lhe pertencem. E o último, trata a fé em Deus como fonte de felicidade.

Uma visão de mundo que emerge de uma determinada forma de imaginar teologicamente a realidade, altera não somente a relação com os fenômenos naturais, mas também a visão sobre o próprio ser-humano. Toda pedagogia depende de uma concepção de mundo (cosmologia) e conseqüentemente de uma visão do que vem a ser o humano (antropologia).

4.3 CONCEPÇÃO DE SER-HUMANO (ANTROPOLOGIA)

Na filosofia adota-se o termo “antropologia” como aquele campo de reflexão envolvido em responder à pergunta: o que é o ser-humano? A resposta para este problema depende do contexto cultural, social, religioso ou filosófico que ele surge. Inevitavelmente, toda cultura, indivíduo ou agrupamento social, desenvolve uma definição, mesmo que razoável, sobre o que é o ser-humano. Em outras palavras, toda comunidade ou agrupamento cultural concebe uma antropologia. No caso de *Mischlei*, é possível inferir alguma coisa sobre sua antropologia a partir de alguns de seus provérbios.

O termo hebraico geral para gênero humano¹¹² *adam* – אָדָם – ocorre um pouco mais de 40 vezes em *Mischlei*. A elevada concepção de ser-humano (antropologia) encontrada na obra, parece depender da narrativa preservada no livro de Gênesis a respeito da criação do homem à “imagem e semelhança de Deus”¹¹³. No texto da “sabedoria personificada” (Pv 8:4-36), a “sabedoria” se dirige à humanidade nos seguintes termos: “minha voz é para os

¹¹² A Bíblia Hebraica ao se referir ao “homem” enquanto gênero adota o termo *ish* [יִשְׂרָאֵל], e quando se refere à “humanidade” ou ao “ser-humano” utiliza-se de *adam* [אָדָם].

¹¹³ Gn 1:26.

filhos dos homens.”¹¹⁴ e ela se “entretém” entre os humanos¹¹⁵. Uma forma metafórica de se referir ao propósito da sabedoria: o florescimento e a promoção da dignidade humana. Em outras palavras, a sabedoria tem uma finalidade humanizadora.

Se por um lado a dignidade humana é tratada em elevada estima, por outro, percebe-se que este ser-humano está sob permanente ameaça da “ignorância”, “tolice” e “ingenuidade”, há sempre o risco de se desumanizar. Por isso, a insistência para que o aprendiz “procure” a sabedoria e o conhecimento. E o sábio, se instruído, pode tornar-se ainda mais sábio¹¹⁶. O “mal”, uma ameaça permanente, deve ser evitado pelo “temor a Deus”¹¹⁷.

A desumanização é uma ameaça que acomete sujeitos que ignoram a sabedoria. Se a relação humana plena e integral com Deus, o mundo e as outras pessoas, é o que se chama de sabedoria, resisti-la ou ignorá-la, poderia resultar em uma existência “não-sábia”. Como *Mischlei* faz uso de alguns adjetivos que se referem a esses sujeitos que ignoram a sabedoria, investigá-los seria uma forma de delinear o perfil de uma vida não-humana, e conseqüentemente, seria possível inferir alguma coisa sobre o projeto antropológico da obra.

Ao menos seis adjetivos são utilizados em *Mischlei* para se referir aos não-sábios, que servem como um parâmetro ou perfil do que deve ser evitado pelo aprendiz da sabedoria:

(1) *kssil* – כְּסִיל – o tolo, insensato, estúpido ou estulto.

O substantivo ocorre 49 vezes em *Mischlei*, 18 em *Kohelet* (Eclesiastes) e 3 vezes nos Salmos¹¹⁸, o que evidencia claramente sua predominância na literatura sapiencial do *Tanakh*. Concentra-se em *Mischlei* e frequentemente aparece contrastando com aqueles termos positivos associados ao sábio. Geralmente, traduz-se em português por “tolo” ou “insensato”.

¹¹⁴ Pv 8:4 (ARA) - קוּלִי אֶל־בְּנֵי אָדָם -

¹¹⁵ Pv 8:31 - מִשְׁחַקֶּחַ בְּחֶבֶל אֶרְצוֹ וְשִׁשְׁשִׁי אֶת־בְּנֵי אָדָם -

¹¹⁶ Pv 9:9 - תָּן לְחָכָם וְיִחְכְּמוּ עוֹד -

¹¹⁷ Pv 3:7 (ARA) - “Não seas sábio aos teus próprios olhos; teme ao Senhor e aparta-te do mal.” – וְסוּר מִרָע – אֶל־תְּהִי חָכָם בְּעֵינֶיךָ וְרָא אֶת־יְהוָה

¹¹⁸ Sl 49:11; 92:7 e 94:8.

O *kssil* ou “tolo” caracteriza-se por “odiar” – עָנָא – o “conhecimento” – דָּעַת – (1:22). Os *kssilim* – כְּסִילִים (plural de *kssil*) – se iludem com a sensação de “paz” e “estabilidade”, o que os conduz à ruína (1:32). Enquanto os sábios são honrados, eles são envergonhados (3:35). São convidados junto com os ingênuos – *ptaim* – פְּתָיִם – a conhecerem/discernirem o coração (8:5)¹¹⁹. São a tristeza da mãe, também a desprezam, enquanto o sábio alegra seu pai (10:1; 15:20). Envolve-se com a difamação ou a calúnia¹²⁰ (10:18). Diverte-se com a “trama” ou a “maquinação” – זָמָה. Enquanto o homem “sagaz” – *arum* – עָרוּם – esconde conhecimento, o “tolo” propaga (grita) sua tolice (12:23)¹²¹. Os que o acompanham tornam-se maus (13:20). Sente-se seguro em sua cólera (14:16) e irrita-se com facilidade (29:11), e torna público o que está em seu interior (14:33). Há ainda um provérbio que se refere à resistência do *kssil* à aprendizagem: “Penetra mais fundo a repreensão no entendido, do que cem pancadas no tolo.” (17:10 – tradução livre)¹²². O *kssil* é impulsivo no falar (18:2, 6, 7; 19:1; 29:20). Enquanto o sábio é econômico, o tolo desperdiça (21:10). Ele despreza palavras de sabedoria (23:9). Sua “teimosia” ou “resistência” mereceram um provérbio em tom de ironia: “O açoite é para o cavalo, o freio, para o jumento, e a vara, para as costas dos insensatos.” (26:3)¹²³. E finalmente, o “tolo” confia excessivamente em si mesmo (28:26).

Baseado nas ocorrências acima, é possível delinear o perfil do *kssil*: caracteriza-se pela resistência à aprendizagem, individualista, indisciplinado, imprudente e impulsivo em ações e palavra.

(2) *peti* – פְּתִי – o ingênuo ou indivíduo não educado.

A palavra em suas variantes ocorre 15 vezes na obra de *Mischlei*. Os *ptaim* (plural de *peti*) são convidados a entender a prudência (8:5), correm o risco de serem mortos por sua ingenuidade (1:32). O *peti* é convidado a se voltar para a sabedoria e participar de seu “pão e vinho” (9:4-5; 16) e abandonar o caminho de sua ingenuidade (9:6). Caracteriza-se por

¹¹⁹ הַבִּינֵנוּ פְּתָאִים עֲרֻמָּה וְכִסְיִלִּים הַבִּינֵנוּ לֵב

¹²⁰ מִכֶּסֶּה שְׂנֵאָה שִׁפְתַי־שֶׁקֶר וּמוֹצֵא דָבָר הוּא כְּסִיל

¹²¹ אָדָם עָרוּם כֶּסֶה דַעַת וְלֵב כְּסִילִים יִקְרָא אֲוִלָּת

¹²² תַּחַת זַעֲרָה בְּמִבּוֹן מִהִפּוֹת כְּסִיל מֵאָה

¹²³ שׁוֹט לְסוּס מִתְּנֵן לְחִמּוֹר וְשֶׁבֶט לְגוֹ כְּסִילִים

acreditar ou confiar em qualquer coisa/palavra (14:15)¹²⁴. Herda a tolice ou a insensatez (Pv 14:18). Ele aprende com a correção do escarnecedor e torna-se sábio por isto (19:15; 21:11). Enquanto o sagaz (*arum*) percebe o mal por antecipação, o *peti* sofre a pena (22:3; 27:12), o que evidencia sua ingenuidade.

Parece que o *peti* é um tipo de sujeito cuja “limitação educacional” caracteriza-se predominantemente pela “ingenuidade” e pela “pouca educação”. Diferente do *kssil*, em quem se percebe uma indisciplina e resistência explícitas, à aprendizagem, sugere-se que *peti* seja mais “modificável” do que aquele. Não obstante, é bem possível alguma relação entre “tolice” e “ingenuidade”, como sugere o seguinte provérbio: “Entendei, ó simples (*petaim*), a prudência; e vós, néscios (*kssilim*), entendei a sabedoria.” (8:5).

(3) *evil* – אַיִל – pessoa que se caracteriza pela obstinação ou teimosia (Crenshaw, 1981, p.81).

Ocorre 27 vezes em toda Bíblia Hebraica, sendo 20 delas só em *Mischlei*¹²⁵. Dicionários em geral traduzem o termo por “tolo”; a tradução ARA adotou os seguintes adjetivos substantivados: “louco”, “néscio”, “insensato”, “tolo” e “estulto”. Em muitos textos parece ter um sentido muito próximo de *kssil*, mas é difícil defendê-lo apenas como mero “sinônimo”. Pode ser impossível perceber as nuances que distinguem ambos os termos a partir apenas do texto bíblico.

De qualquer forma, o *evil* despreza a sabedoria (1:7). Como o boi vai ao matadouro ou o cervo para a rede, assim é o *evil* seguindo a “mulher estranha” (7:22), como metáfora à sua inconsciência e sujeição sensual. Arruína-se por rejeitar os mandamentos, enquanto o sábio os obedece (10:8). Será “servo” do “sábio de coração” (11:29). Por resistir a conselhos, tão prezados pelo sábio, o *evil* sempre vê seu “caminho” (trajetória existencial) correto a seus próprios olhos (12:15)¹²⁶; ira-se facilmente (12:6; 27:3); zomba do pecado (14:9) e despreza a educação (*mussar*) de seu pai¹²⁷ (15:5). O *evil* frequentemente mete-se em rixas (20:3) e a sabedoria é alta de mais para ele (24:7)¹²⁸.

¹²⁴ פתי יאמנון לכל־דבר

¹²⁵ As outras 7 ocorrências fora de *Mischlei* são: Jó 5:2,3; Sl 107:17; Is 19:11; 35:8; Jr 4:22; Os 9:7.

¹²⁶ דרך־אייל ישר בעיניו ושמע לעצה חכם

¹²⁷ אייל ינאץ מוסר אביו ושמר תוכחת יערם

¹²⁸ ראמות לאייל חכמות

Há ainda duas últimas ocorrências do substantivo *evil* que confirmam a “obstinação” e a “teimosia” como um traço comportamental específico deste tipo de não-sábio:

Ainda que pises o insensato com mão de gral (pilão)
entre grãos pilados de cevada, não se vai dele a sua estultícia.¹²⁹

אם תִּכְתוֹשׁ אֶת־הָאִיִל בְּמִכְתֵּשׁ בַּתוֹךְ הַרִיפּוֹת בְּעֵלֵי
לֹא־תִסּוּר מֵעֵלְיוֹ אִנְלָתוֹ

Se o homem sábio discute com o insensato,
quer este se encolerize, quer se ria, não haverá fim.¹³⁰

אִישׁ־חָכָם נִשְׁפֵּט אֶת־אִישׁ אִיִל וְרָגַז וְשָׂחַק וְאִין נִחַח

O *evil* seria um tipo de “perverso moral” ou alguém “moralmente insolente” vetado à educação, “tendo uma ideia de pecaminoso, em vez de incapacidade mental” (DTAT), como sugere a sentença:

Os loucos zombam da culpa [*asham*]¹³¹.

אִוְלָיִם יִלְיִז אָשָׁם

O uso de *asham*, um termo ritual, pode indicar a “profanação” ou a “blasfêmia”, como um traço da personalidade pecaminosa ou moralmente perversa do *evil*.

(4) *baar* – בָּעַר – uma pessoa bruta ou animalizada

O adjetivo substantivado ocorre apenas duas vezes em *Mischlei*¹³². Traduções em português utilizam “estúpido” (ARA e BJ) ou “bruto” (ARC) como expressões equivalentes. O substantivo *baar* seria alguém cujo comportamento caracteriza-se pela “bestialidade” ou a

¹²⁹ Pv 27:22 (ARA)

¹³⁰ Pv 29:9 (ARA)

¹³¹ Pv 14:9

¹³² Pv 12:1 e 30:2.

“irracionalidade” análoga à dos animais. *Baar* neste caso derivaria da mesma raiz de *beir* – בַּעִיר – palavra que ocorre em alguns textos da Bíblia Hebraica¹³³ comumente traduzido por “animal” (ARA) ou “besta”. Tal relação é possível. Há de fato, uma curiosa ocorrência em um dos Salmos da Bíblia Hebraica, em que é feita uma analogia entre *baar* e um comportamento “animal” ou “bestial”, como se observa:

Assim, me embrutecei e nada sabia;
era como animal perante ti.¹³⁴

וְאֲנִי־בַעַר וְלֹא אָדָע בְּהִמּוֹת הַיְיִתִּי עִמּוֹד

Há alguma similaridade entre o uso de *baar* neste salmo com o provérbio que diz: “porque sou demasiadamente estúpido para ser homem; não tenho inteligência de homem.”¹³⁵ A partir destas informações, é possível inferir que *baar* é uma referência aquele sujeito “brutalizado”, logo, carente de humanização.

(5) *naval* – נָבֵל – insensato cético, inconsequente.

Traduzido em português por “insensato”, “tolo” ou “louco” (ARC, ACF e BJ). Em *Mischlei* “palavras excelentes” não são adequadas ou apropriadas ao *naval* (17:17)¹³⁶, talvez no sentido irônico de que a linguagem (discurso) encontrada no “sábio” (nobre)¹³⁷ esteja ausente no *naval*. Causa tristeza aos pais como o *kesil*, talvez indicando uma proximidade semântica, ainda que seja difícil tratá-los como sinônimos (17:21)¹³⁸. Ocorre em um provérbio numérico:

Sob três coisas estremece a terra,
sim, sob quatro não pode subsistir:
sob o servo quando se torna rei;
sob o insensato (*naval*) quando anda farto de pão;
sob a mulher desdenhada quando se casa;

¹³³ Ocorrências na BH: Nm 20:4, 8, 11; Gn 45:17.

¹³⁴ SI 73:22 (ARC)

¹³⁵ Pv 30:2 (ARA) - כִּי בַעַר אֲנֹכִי מֵאִישׁ וְלֹא־בִינָת אָדָם לִי -

¹³⁶ לֹא־נִאֲמָה לְנָבֵל שְׁפַת־יִתְדֵר אִף כִּי־לְנֹדֵיב שְׁפַת־שִׁקֵּר

¹³⁷ נֹדֵיב

¹³⁸ יֶלֶד בְּסִיל לְחֹנְנָה לוֹ וְלֹא־שָׁמַח אָבִי נָבֵל

sob a serva quando se torna herdeira da sua senhora.¹³⁹

תַּחַת שְׁלוֹשׁ רְגֵזָה אֶרֶץ
וְתַחַת אַרְבַּע לֹא-תוֹכֵל שְׂאֵה
תַּחַת-עֶבֶד כִּי יִמְלֹךְ
וְנָבֵל כִּי יִשְׂבַּע-לֶחֶם
תַּחַת שְׂנוּאָה כִּי חֲבַעַל
וְשִׁפְחָה כִּי-חִירַשׁ גְּבֵרְתָהּ

A estrutura deste provérbio trata do comportamento de pessoas que outrora eram desprovidas de “poder” ou desprestigiadas, que por algum motivo ascenderam “socialmente”. Os personagens do provérbio são: o servo quando assume a posição de senhor, o *naval* quando prospera (“farto de pão” - יִשְׂבַּע-לֶחֶם), a mulher odiosa (ARC) (שְׂנוּאָה) quando se casa e a serva de uma casa quando herda os bens de sua senhora. A analogia com “terror tremer” (אֶרֶץ רְגֵזָה) pode ter relação com o “desconforto” ou a “instabilidade” social causada pelo comportamento negativo dessas pessoas, ao assumirem uma posição ou um poder outrora inacessível.

O termo *naval* é utilizado em alguns salmos¹⁴⁰ como se referindo à incredulidade de Israel. A incredulidade é uma espécie de ateísmo prático, em que apesar de uma fé comunitária, em termos práticos, ele se tornava irrelevante como demonstrava a desobediência do povo às leis de Deus. O povo de Israel, nestes textos, é chamado de “povo insensato” – *am naval* – עַם נָבֵל¹⁴¹ por não reconhecer os benefícios de Deus.

Pode ser que o *naval* fosse alguém cuja “insensibilidade para com Deus, bem como a insensibilidade moral, fecham a mente para a razão” (DTAT), um tipo de cético que por não “temer” a Deus, vive de forma inconsequente, sem medir suas ações. Lembrando que o senso religioso de Israel também tinha um papel importante no ordenamento social e na vida ética.

¹³⁹ Pv 30:21-23 (ARA)

¹⁴⁰ Sl 14:1; 53:2 (BH)

¹⁴¹ Sl 74:18

(6) *rasha* – רָשָׁע – perverso ou ímpio.

O substantivo ocorre 266 vezes na Bíblia Hebraica, concentrando-se principalmente em Jó, Salmos, *Mischlei* e Ezequiel. Geralmente, ele é traduzido por “perverso” (ARA) ou “ímpio” (ARC, AFC e BJ). Em *Mischlei*, *rasha* ocorre 80 vezes e frequentemente contrastado com o “justo” – *tzadik* – צַדִּיק. Subtende-se que *rasha* funcione como antônimo a *tzadik*. Na septuaginta comumente é traduzido pelo substantivo *asebês* [ασεβης] com o sentido de “ímpio”, “impiedoso” ou “sem misericórdia”.

Duras palavras são dirigidas ao *rasha*. É dito que os *reshaim* (plural de *rasha*) serão eliminados (cortados) da terra (2:22)¹⁴². Na casa do *rasha* habita a maldição (3:33)¹⁴³. O caminho dos *reshaim* é escuro a ponto de não saberem no que tropeçam, uma analogia à absoluta desorientação existencial (4:19)¹⁴⁴. Enquanto sobre a cabeça do justo (*tzadik*) há bênçãos, da boca do *rasha* sai violência (10:6, 11)¹⁴⁵. O *rasha* tem vida curta (10:27) e quando morre comemora-se (11:10). É indiferente ao direito do pobre (29:7)¹⁴⁶.

Como dito, tais adjetivos substantivados referem-se a pessoas “não-sábias”, são “personagens” deseducados, que se situam fora do ideal antropológico de *Mischlei*. São traços psicológicos que se caracterizam pela impulsividade, ingenuidade, altivez, insensatez, ignorância, cólera, profanação e brutalidade, traços incompatíveis com a concepção de ser-humano baseada na imagem e semelhança com Deus. O ideal antropológico de *Mischlei* é que uma pessoa deve ser sábia, o que implica em uma existência moderada, justa, inteligente, diligente, obediente e temente a Deus.

Ainda é possível inferir, que o ser-humano em *Mischlei* não é alguém que nasce “acabado” ou naturalmente inclinado a tornar-se humano. A pessoa humana é passível de distorções e corrupção moral, sua dignidade pode ser ameaçada pela ignorância, a brutalidade e uma vida tola. A única forma de evitar a corrupção de sua dignidade consiste em se

¹⁴² וְרָשָׁעִים מֵאֶרֶץ יִכְרְתוּ

¹⁴³ מֵאֶרֶץ יְהוָה בְּבֵית רָשָׁע וְגוֹ

¹⁴⁴ הַדֶּרֶךְ רָשָׁעִים כְּאֶפְלָה לֹא יָדְעוּ בְּמִהַ יִכְשְׁלוּ

¹⁴⁵ בְּרִכּוֹת לְרֹאשׁ צַדִּיק וּפִי רָשָׁעִים יִכְסֶה חֶמְס

¹⁴⁶ יָדַע צַדִּיק הֵינּוּ דְלִים רָשָׁע לֹא יִבְיִן דַּעַת

submeter à educação.

Outro aspecto da antropologia de *Mischlei* refere-se à metáfora do “coração”, entendida em termos gerais como a estrutura subjetiva que afeta a existência humana como um todo. Um provérbio da coleção salomônica reflete este ponto de vista, na rima: *kamaim hapanim lapanim ken lev haadam laadam*, cuja tradução é: “Como o rosto refletido na água corresponde ao rosto, assim, o coração do homem corresponde ao homem.”¹⁴⁷

O centro da experiência humana é *lev* – לב, traduzido comumente por “coração”. Este é um aspecto importante na tentativa de uma reconstituição da antropologia de *Mischlei*. O termo aparece 95 vezes em toda obra, um número expressivo de ocorrências. *Lev* se situa no centro da antropologia bíblica como um todo, e poucas vezes, é tratado em seu sentido literal, como se referindo ao órgão físico responsável pelo bombeamento do sangue. Comumente, ele é o termo geral utilizado para se referir às dimensões ou aspectos da experiência humana que não podem ser classificados em termos “físicos” ou “objetivos”. *Lev* refere-se a toda experiência subjetiva, abrangendo a racionalidade, as emoções, a visceralidade, a piedade, a vontade e a inclinação religiosa.

Os textos em *Mischlei* utilizam o termo *lev* em vários contextos. Quando se diz que é com “o coração” que uma pessoa se “inclina” ao entendimento¹⁴⁸ está se fazendo uma relação entre aprendizagem e a motivação interna. Ao obter a satisfação das suas necessidades, o ser-humano se sente motivado¹⁴⁹ (inclinado) à aprendizagem.

O acesso e a permanência da sabedoria dá-se pelo coração, por esta razão, é dito que *hokhma* “entra”¹⁵⁰ e “repousa”¹⁵¹ no coração. A motivação e volição pela “guarda” dos mandamentos do pai/mestre¹⁵² procedem do coração. Ao se referir à memória usa-se a

¹⁴⁷ Pv 27:19 – tradução livre - כַּמַּיִם הַפָּנִים לְפָנִים כֵּן לְבַיְתָאֲדָם לְאָדָם

¹⁴⁸ Pv 2:2 - לְהִקְשִׁיב לְחֻכְמָה אֲנִיךָ תִּשָּׂה לְבָבְךָ לְתַבּוּנָה

¹⁴⁹ Baseado na teoria da Hierarquia das Necessidades foi desenvolvida por Abraham Maslow (1908-1970).

¹⁵⁰ Pv 2:10 - כִּי־חָבוּא חֻכְמָה בְּלִבְךָ

¹⁵¹ Pv 14:33 - בְּלֵב גְבוּר תִּנּוּחַ חֻכְמָה וּבִקְרֹב כְּסִילִים תִּנְדָּע

¹⁵² Pv 3:1 - חוֹרְתֵי אֱלֹהִים־שֹׁכְחַת וּמִצְוֹתַי יִצַּר לְבָבְךָ

metáfora “tábuas do coração”, como o lugar onde se registra a instrução transmitida¹⁵³. Também, a confiança em Deus deve ser *bekhol libekha* – “com todo coração”.¹⁵⁴ Um texto importante refere-se ao “coração” como um lugar a ser “guardado” acima de tudo: “sobre tudo o que se deve guardar, guarda o teu coração, porque dele são as saídas da vida”¹⁵⁵. Esta sentença refere-se à dimensão pessoal responsável pelas escolhas. O “coração” é o lugar da “reflexão” para se dar uma boa resposta¹⁵⁶, dimensão responsável pelos “planos”¹⁵⁷. E finalmente, o coração – *lev* – relaciona-se com as emoções, pois se alegra¹⁵⁸ e a “ansiedade no coração do homem o abate” (ARA)¹⁵⁹.

Também é possível encontrar expressões como, por exemplo, “sem-coração” *לב חסר*¹⁶⁰ que é utilizado para se referir: àquele que comete adultério, ao que está “fora de si” (ARA) e ao “falta de entendimento” (JPS e KJV). Também é utilizado associado àquele que despreza o pobre¹⁶¹, ao que é digno da “vara” (correção física)¹⁶², ao que corre atrás de coisas vãs ou supérfluas¹⁶³, ao que fica por “fiador”¹⁶⁴ ou ao preguiçoso¹⁶⁵. A ansiedade – *deaga* – דאגה – reside no coração¹⁶⁶, que pode adoecer por falta de esperança¹⁶⁷. O coração também pode ser o lugar do “pecado”¹⁶⁸, do “orgulho”¹⁶⁹, da inveja¹⁷⁰ e da tolice infantil¹⁷¹.

¹⁵³ חסר ואמת אל-יעובד קשרם על-גרגרותיך קחבם על-לוח לבך - Pv 3:3

¹⁵⁴ בטח אל-יהוה בכל-לבך - Pv 3:5

¹⁵⁵ מפל-משמר נצר לבך כר-ממנו תוצאות חיים - Pv 4:23

¹⁵⁶ לב צדיק והנה לענות ופי רשעים וביע רעות - Pv 15:28

¹⁵⁷ לב אדם וחשב דרכו ויהוה יכון צעדו e לאדם מערכי-לב ומיהוה מענה לשון - Pv 16:1 e 9

¹⁵⁸ לב שמח ויטב גתה ורוח זכאה תיבש-גתם - Pv 17:22

¹⁵⁹ דאגה בלב-איש ישחנה ודבר טוב ישמחנה - Pv 12:25

¹⁶⁰ נאף אשה חסר-לב - Pv 6:23

¹⁶¹ בז-רעהו חסר-לב ואיש חבונות יחריש - Pv 11:12

¹⁶² בשפתו גבון תמצא חכמה ושבת לנו חסר-לב - Pv 10:13

¹⁶³ עבר אדמתו ישבע-לחם ומרדף ריקים חסר-לב - Pv 12:11

¹⁶⁴ אדם חסר-לב תוקע כף ערב ערבה לפני רעהו - Pv 17:18

¹⁶⁵ על-שדה איש-עצל עברתי ועל-פרם אדם חסר-לב - Pv 24:30

¹⁶⁶ דאגה בלב-איש ישחנה ודבר טוב ישמחנה - Pv 12:25

¹⁶⁷ תוחלת ממשכה מחלה-לב ועין חיים תאנה באה - Pv 13:12

¹⁶⁸ מר-יאמר זכיתי לבי טהרתי מחטאתי - Pv 20:9

¹⁶⁹ חב-לב נר רשעים חטאת - Pv 21:4

¹⁷⁰ אל-יקנא לבך בחטאים כי אם-ביראת-יהוה כל-חיים - Pv 23:17

¹⁷¹ אולת קשורה בלב-נער שבת מוסר ירחיקנה ממנו - Pv 22:15

Um provérbio digno de atenção especial é o que diz: “O coração do sábio instrui sua boca e sobre sua língua cresce a aprendizagem”¹⁷². A ideia por trás desta máxima é que a “língua” – uma referência ao discurso ou ao ensino – é comandada pelo “coração” do sábio, e que justamente por este motivo, a “aprendizagem” cresce no ouvinte. Neste caso, o centro que impulsiona a retórica didática não é a “razão”, mas o “coração”, lugar onde reside as emoções, a lógica, o planejamento, a memória, a vontade e a fé.

A partir da diversidade de aspectos e experiências associadas ao coração, deve-se considerá-lo um conceito amplo ou holístico em termos de subjetividade. O coração envolve uma “integralidade” de contato interno com a realidade, e é exatamente neste lugar de “inteireza” que se “experimenta”, e é a partir dele que se “age”. Nestes termos, *lev* é o núcleo da experiência humana. A antropologia semita de *Mischlei* emerge do coração. *Lev* não tolera reducionismos, uma diversidade de aspectos são experimentados a partir dele.

Herman Dooyeweerd (1894-1977), filósofo, jurista holandês e ex-professor da Universidade Livre de Amsterdã, em seus estudos sobre a antropologia filosófica, considerou a “integralidade” da concepção bíblico-semita de homem, e sintetizou:

O homem foi criado à imagem de Deus. E assim como Deus é a origem absoluta de tudo que existe fora de si mesmo, Ele criou o homem como um ser em quem a inteira diversidade dos aspectos e faculdades do mundo temporal está concentrada no centro religioso de sua existência. Esse centro é aquele ao qual denominamos nosso eu, e o qual as Escrituras Sagradas chamam, em um sentido religioso, de coração. (Dooyeweerd, 2009, p. 259).

O ser-humano em *Mischlei* é concebido como um ser integral e sua experiência de integralidade dá-se por meio do coração. Apesar de sua dignidade, com raízes na narrativa edênica, ele é vulnerável por causa das ameaças do mal, e por esta razão, carente de *mussar* (educação) e *tora* (instrução) tendo em vista a *hokhma* (sabedoria). Sua existência está sempre ameaçada pela tolice, a preguiça, a avareza, a altivez, a animalidade, a impulsividade e o pecado. Enquanto a “natureza” funciona relativamente bem e dentro dos “desígnios de Deus”, o homem, apesar de sua liberdade, facilmente se corrompe. Por esta razão, seu coração deve ser permanentemente “guardado” e “educado” sob o “temor de Deus”. Ao

¹⁷² Pv 16:23 (tradução livre) - לֵב חָכָם יִשְׁכֵּל פִּיהוּ וְעַל-שִׁפְתָיו יִסְתֵּר לִקְחָ

retomar a definição inicial de *hokhma* como um tipo de “ação integral sobre o mundo”, não seria adequado reduzir as máximas proverbiais a meras orientações “morais”, mas conselhos para a vida, para uma existência feliz e integral, e não uma vida fragmentada ou reduzida.

Por trás de toda pedagogia há uma antropologia¹⁷³, no sentido que toda prática formativa depende de um conceito de ser-humano. A antropologia proverbial coloca coração e ação integradas, e tal integração pode ser afetada por uma fragilidade decorrente do mau uso da liberdade.

A partir da imaginação e do ethos proverbial seria possível se relacionar com “realidade” sem os “encantos” de uma mente entorpecida pelo “vinho”¹⁷⁴. A pedagogia de *Mischlei* seguirá este modelo de ser-humano “sóbrio”, habilidoso na arte de discernir, que sabe fazer escolhas usando a *hokhma* – sabedoria. Uma pessoa piedosa em sua vida religiosa é diligente e tem desenvolvida as virtudes inerentes a uma existência digna dentro de sua visão de mundo.

Outras informações vão surgindo ao longo do texto: o ser-humano recebe os efeitos de suas escolhas, afinal, “a recompensa pela mão do homem voltará para ele”¹⁷⁵, o que significa uma certa liberdade, porém, tal poder exige responsabilidade. Não existe ação inconsequente. O homem de *Mischlei* tem o poder de fazer planos, mas um poder relativo ante a resposta definitiva de Deus: “O coração do homem pode fazer planos, mas a resposta certa vem de Deus.”¹⁷⁶ Por esta razão, para satisfazer as intenções atropológicas de *Mischlei*, a liberdade implica em responsabilidade, um princípio ético importante ao longo da obra.

¹⁷³ Em referência à antropologia filosófica e não a antropologia cultural. A antropologia em termos filosóficos preocupa-se com a conceituação ou definição do que é o ser-humano. Entende-se que, como a pedagogia é uma área de conhecimento responsável pela formação humana intencional, seus métodos serão dirigidos para a formação de um “tipo” de “ser-humano” que corresponda à sua antropologia.

¹⁷⁴ “O vinho é escarnecedor, e a bebida forte, alvoroçadora; todo aquele que por eles é vencido não é sábio.” (Pv 20:1 - ARA) – o “vinho”, além de associado à prosperidade e aos prazeres lícitos em *Mischlei*, ele também ocorre relacionado a “perda de sobriedade” (21:17; 23:20, 30, 31; 31:4).

¹⁷⁵ Pv 12:14 (tradução livre) - מִפְּרִי פִי־אִישׁ יִשְׁבַּע־טוֹב וְיִנְמוּל יִרְרֵ־אָדָם (ישׁוב) [נְשִׁיב] לוֹ -

¹⁷⁶ Pv 16:1 (ARA) - ׀ צַדִּיק ׀ לֵב אָדָם יִחְשֵׁב דַּרְכּוֹ נִיהַנָּה וְכִי לֵב אָדָם מְעַרְכֵּי־לֵב וּמִנִּיהַנָּה מַעֲנָה לְשׁוֹן - uma estrutura semelhante pode ser encontrada em 16:9 ׀ צַדִּיק ׀ לֵב אָדָם יִחְשֵׁב דַּרְכּוֹ נִיהַנָּה וְכִי

4.4 O FAZER NO MUNDO (ÉTICA)

Há uma intrínseca relação entre visão de mundo (a compreensão da realidade) e uma existência ética. A partir da observação e experimentação da “criação” (natureza) e da vida social, inerente a ela, seria possível inferir e extrair, por analogia, ou movimento metafórico (transposição de sentido), “princípios sábios” para a vida. Em *Mischlei*, as leis para a vida e seus princípios são inferidos de uma relação gnômica (experimental) com a criação, diferentemente da revelação direta entre Deus e o ser-humano, como ocorre nos textos da *Tora*, especialmente entre os profetas. A criação e as relações humanas disponibilizam conhecimentos aplicáveis à vida ordinária, e tal “conhecimento” promove a “sabedoria”. Em *Mischlei* a aquisição do conhecimento de mundo se dá por meio dos sábios e da sabedoria que deles emana:

Os sábios de provérbios imaginam Deus como um que habita no mundo, e ao mesmo tempo, está fora dele [...] Deus cria e sustenta a vida através das palavras de sabedoria que também se encontram nos ensinamentos dos sábios. Deus é o arquiteto que, através da sabedoria, forma um cosmos, que sustenta e enriquece a vida, e ele é também o legislador cujos decretos e julgamentos proveem uma estrutura legal e sapiencial para o governo do mundo e da vida humana. (Perdue, 1994, p.122 – tradução nossa).

Da mesma forma que o mundo é regulado por “princípios” ou “leis” cósmicas estabelecidos sabiamente por Deus, acredita-se que, uma existência plena dependa de uma vida sob às leis ou princípios divinos. Existe uma importante relação entre integralidade entre cosmologia e ética na tradição sapiencial de *Mischlei*. Neste contexto, ser sábio é viver dentro de um *ethos* comunitário com origem e “implicações cósmicas” (Crenshaw, 1981, p.19). Os sábios de *Mischlei* criam que:

todas as repostas essenciais podem ser aprendidas em experiência [...] esta visão de mundo assume um universo no mais profundo e rico senso da palavra. O único Deus embebeu a verdade em toda realidade. A responsabilidade humana é buscar repostas e então aprender a viver em harmonia com o cosmos. (*Ibidem*, p.18 – tradução nossa).

A ética nos termos acima descritos envolvia escolhas morais com vista à “harmonização” com os princípios que regiam a criação, prevendo uma trajetória existencial cósmica e teologicamente orientada.

O “comportamento ético” ou “estilo de vida” é metaforicamente identificado com a palavra hebraica *derekh* – דרך –, que aparece setenta vezes na obra, e se traduz por “caminho”. O termo *derekh* tem o sentido geral de *modus vivendi* em quase todas as ocorrências em *Mischlei*. A obra se refere aos caminhos que são opostos aos da sabedoria, como: “caminhos das trevas”¹⁷⁷, “caminho dos maus”¹⁷⁸, “caminho dos perversos”¹⁷⁹, “caminho dos insensatos”¹⁸⁰, “caminhos de morte”¹⁸¹, “o caminho da mulher adúltera”¹⁸² e o “caminho do preguiçoso”¹⁸³. Estes são os caminhos da falta de virtude, os quais devem ser evitados pelo aprendiz.

O caminho sábio (procedimento sábio) é identificado como o “caminho dos bons”¹⁸⁴, “caminhos prazerosos”¹⁸⁵, “caminho da sabedoria”¹⁸⁶, “caminho da vida”¹⁸⁷, “caminho do entendimento”¹⁸⁸, “caminho da justiça”¹⁸⁹ e “caminho de Deus”¹⁹⁰. Esta é a trajetória ética e virtuosa por excelência.

A metáfora do “caminho” é imagética e didaticamente importante. O termo “caminho” evoca procedimento, jornada, trajetória e destino. Toda ética tem um alvo, objetivo ou propósito, de fato, não há *ethos* sem *télos*¹⁹¹. Não há como considerar as razões para se ter uma vida eticamente responsável, sem que um propósito antropológico seja

¹⁷⁷ Pv 2:13 (ARA) - דרך־חֹשׁ

¹⁷⁸ Pv 4:14 (ARA) - דרך־רָעִים

¹⁷⁹ Pv 4:19; 12:26; 15:9 (ARA) - דרך־רָשָׁעִים - sobre a definição der “perversos” ver 3.2.3 (6).

¹⁸⁰ Pv 12:15 (ARA) - דרך־אֵוִיל

¹⁸¹ Pv 14:22 (ARA) - דרך־מָוֶת

¹⁸² Pv 30:20 - דרך־אִשָּׁה מְנַאֲפֶת אֲכָלָה וּמְחַתָּה בֵּיתָה וְאִמְרָהּ לֹא־פָעַלְתִּי אֲוֹן בֶּן־

¹⁸³ Pv 15:19 (ARA) - דרך־עֵצֶל

¹⁸⁴ Pv 2:2 (ARA) - דרך־טוֹבִים

¹⁸⁵ Pv 3:17 - דרך־יָנֵעַם

¹⁸⁶ Pv 4:11 (ARA) - דרך־חֲכָמָה

¹⁸⁷ Pv 6:23 (ARA) - דרך־חַיִּים

¹⁸⁸ Pv 9:6 (ARA) - דרך־בִּינָה

¹⁸⁹ Pv 16:31 (ARA) - דרך־צַדִּיקָה

¹⁹⁰ Pv 10:29 (ARA) - דרך־בִּינָה

¹⁹¹ τέλος expressão grega com o sentido de “fim”, “desígnio”, “alvo”, “objetivo” ou “propósito”.

adotado. O que *Mischlei* e seus sábios insistem em apresentar é que há maus e bons caminhos. Há certas trajetórias de vida que são falsas, enganosas e que não conduzem a uma existência plena, diferente do “caminho da sabedoria”.

O “caminho da sabedoria” baseia-se em um princípio importante: a ligação intrínseca entre ação e consequência. Em *Mischlei* a liberdade é um poder que deve ser usado sabiamente dentro de uma estrutura de responsabilidades. Uma ação errada pode resultar em consequências desagradáveis, como sintetiza o provérbio:

“Quem abre uma cova nela cairá;
e a pedra rolará sobre quem a revolve.”¹⁹²

כָּרַח־שַׁחַח בָּהּ יִפֹּל וְגִלְגַּל אֶבֶן אֵלָיו תָּשׁוּב

Entende-se portanto que se deve evitar o caminho das trevas, pois este leva à desorientação, ou à morte que interrompe a existência e à ingenuidade. Por este motivo, ações livres devem ser orientadas para que se evite a irresponsabilidade e suas consequências.

Mischlei é uma obra cujo projeto antropológico tem implicações existenciais. Seu texto extrapola os propósitos morais, se baseia na vida comunitária, na dignidade humana e na própria existência. Seus provérbios alcançam diversos aspectos da vida, tais como: sexualidade, trabalho, relações de poder, o cuidado com a palavra, justiça social, vida financeira, violência e vida familiar.

A meta que os sábios pretendem alcançar em *Mischlei* é a vida em seu sentido pleno, visando a qualidade de existência no tempo presente. A palavra *haim* – חַיִּים –, que é “vida”, está para além da “vida biológica”, mas também, não recebe a conotação de *locus* eterno ou uma residência pós-morte. A seguinte definição ressalta seu sentido hebraico:

“[...] o Antigo Testamento fala de vida como “experiência de vida”, ao invés de um princípio abstrato de vitalidade, que pode ser desassociado do corpo. Isto é porque a visão do AT sobre a natureza humana é holística, isto é, sua função como corpo,

¹⁹² Pv 26:27 (ARA)

mente e espírito é um todo unificado em termos bem concretos. Vida é habilidade para exercer todo poder vital para a plenitude, a morte seria o oposto disso [...]” (DTAT)

Se *haim* é a vitalidade e a existência em termos qualitativamente ampliados, como a definição aponta, a morte é seu oposto, sua fragmentação. Se a finalidade de *Mischlei* está voltada a uma vida plena e integral, seu *corpus* sapiencial deve apreciar diversos aspectos da existência, com estrutura ética. A ética em *Mischlei* aponta para a vida que emana da *hokhma*, pois como está escrito: “ela é árvore da vida”¹⁹³.

As menções à vida em *Mischlei* ocorrem associadas às instruções do pai/mestre que acrescentam “anos de vida e paz”¹⁹⁴ ou à “educação” (*mussar*) que deve ser “tomada fortemente”, pois ela é “vida” para o aprendiz¹⁹⁵. Ainda é dito “quem me encontra, encontra a vida, e ganha favor do Eterno”¹⁹⁶, com o sentido de que, quem encontra a sabedoria, encontra a vida.

Um exemplo da intecção ética de *Mischlei* é o tratamento dado ao pobre. A opressão ao pobre é equivalente a insulta contra Deus, compadecer-se do necessitado é honroso¹⁹⁷. Quem se compadece do pobre sendo generoso é como se estivesse emprestando a Deus¹⁹⁸. Uma advertência é feita: aquele que não escuta o pobre, um dia, poderá não ser ouvido¹⁹⁹. Outro provérbio afirma a equidade entre ricos e pobres: “O rico e o pobre se encontram; a um e ao outro faz o SENHOR.”²⁰⁰ Neste provérbio, nem o rico, nem o pobre podem ser “absolutos” um sobre o outro. Para equalizá-los, Deus é absolutizado e ambos são relativizados a ele. Aquele que é de “bom olho” (generoso) será abençoado porque dá do seu pão ao pobre²⁰¹.

¹⁹³ Pv 3:18 (ARA)

¹⁹⁴ Pv 3:2 (ARA) - e Pv 4:10. - כִּי אֶרְךָ יָמִים וְשָׁנֹת חַיִּים וְשְׁלֹמֹם יוֹסִיפוּ לָךְ

¹⁹⁵ Pv 4:13 (ARA) - “Retém a instrução e não a largues; guarda-a, porque ela é a tua vida.” - נִצְרָהּ כִּי־הִיא חַיִּיךָ - תִּחְזַק בְּמוֹסֵר אֶל־תִּרְךָ

¹⁹⁶ Pv 8:35 (tradução livre) - כִּי מוֹצֵאִי (מוֹצֵאִי) חַיִּים וְנַפֵּק רָצוֹן מִיָּהוָה -

¹⁹⁷ Pv 14:31; 17:5 - עֲשֵׂה־דֶל חַרֵּף עֲשֵׂה־וּמְכַבְּדוֹ חֲנֹן אֲבִיוֹן

¹⁹⁸ Pv 19:17 (ARA) - מַלְוֵה יְהוָה חֲנֹנֵן דֵּל אֲנַמְלוֹ יִשְׁלַם־לוֹ -

¹⁹⁹ Pv 21:13 - אֲטָם אֲזַנּוֹ מִזַּעֲקַת־דֶּל גַּם־הוּא יִקְרָא וְלֹא יַעֲנֶה -

²⁰⁰ Pv 22:2 (ARA) - עֲשִׂיר וְהֵשׁ נַפְגְּשׁוּ עִשָּׂה כֻּלָּם יְהוָה -

²⁰¹ Pv 22:9 - טוֹב־עֵינִן הוּא יִבְרַךְ כִּי־נָתַן מִלֶּחְמוֹ לְדֶל -

O sociólogo Max Weber (1994) observou o impacto da ética da obra de sabedoria israelita na mentalidade protestante calvinista e sua visão de trabalho a partir do século XVI. Os Provérbios de Salomão valorizam o trabalho e a diligência, o próprio Benjamim Franklin, cujo pai era calvinista, tinha um provérbio memorizado na versão *King James*, que era um resumo da visão norte-americana em relação ao trabalho, aquele que diz: “*Seest thou a man diligent in his business? He shall stand before kings.*”²⁰² Em *Mischlei* “O que trabalha com a mão remissa empobrece, mas a mão dos diligentes vem a enriquecer-se.”²⁰³; “O preguiçoso deseja e nada tem, mas a alma dos diligentes se farta.”²⁰⁴; “Os planos do diligente tendem à abundância, mas a pressa excessiva, à pobreza.”²⁰⁵. O “diligente” – *harusch*²⁰⁶ – é valorizado e há duras palavras dirigidas ao “preguiçoso” – *atzel*²⁰⁷ – como no famoso provérbio:

“Vai ter com a formiga, ó preguiçoso, considera os seus caminhos e sê sábio. Não tendo ela chefe, nem oficial, nem comandante, no estio, prepara o seu pão, na sega, ajunta o seu mantimento. Ó preguiçoso, até quando ficarás deitado? Quando te levantarás do teu sono? Um pouco para dormir, um pouco para tosquenejar, um pouco para encruzar os braços em repouso, assim sobrevirá a tua pobreza como um ladrão, e a tua necessidade, como um homem armado.”²⁰⁸

לְדָאֵל-נְמִלָּה עֲצֵל רָאָה דְרָכֶיהָ וְחָכָם:
אֲשֶׁר אֵין-לָהּ קָצִין שֹׁמֵר וּמְשַׁל:
חֲכִין בְּקוֹץ לַחֲמֵה אֲנָרָה בְּקָצִיר מֵאֲכֹלָה:
עַד-מָתִי עֲצֵל תִּשְׁכַּב מָתִי חָקוּם מִשְׁנַחֵד:
מְעַט שְׁנוֹת מְעַט תְּנוּמוֹת מְעַט חֶבֶק יָדַיִם לִשְׁכָּב:
וּבְאֵ-כַמְהֵלֶךְ רֹאשֵׁךְ וּמַחֲסֵדֶךָ פֶּאִישׁ מִגֵּן:

O uso do termo “sábio” – חכם – neste provérbio aponta para o alcance da sabedoria. O “trabalho diligente” é inerente a vida do sábio. A formiga é uma analogia sutil e habilidosa: a criatura insignificante ensina ao homem sobre a precaução e o trabalho diligente. A formiga

²⁰² Pv 22:29 (KJV) - חזית אישׁוּ מְהִיר בְּמִלְאָכָתוֹ לִפְנֵי-מַלְכִים וְתוֹצֵב בְּלִ-תוֹצֵב לִפְנֵי חֲשָׁפִים

²⁰³ Pv 10:4 (ARA) - רָאשׁ עֲשֵׂה כַף-רִמְיָה וְגַד הַרוּצִים תַּעֲשִׂיר

²⁰⁴ Pv 13:4 (ARA) - מִחֲאֹנָה וְאִין נִפְשׁוּ עֲצֵל וְנִפְשׁ חֲרָצִים תִּדְשֵׁ

²⁰⁵ Pv 21:5 (ARA) - מִחֲשָׁבוֹת חֲרוּץ אֲדָל-מוֹתֵר וְכֹל-אֵין אֲדָל-מַחֲסוֹר

²⁰⁶ חזית – é uma expressão figurativa associado ao artifício, uma tradução literal seria “afiado”, uma referência à eficiência do homem diligente.

²⁰⁷ עצל

²⁰⁸ Pv 6:5-11 (ARA)

se precavê ao tempo de escassez de forma autônoma, faz o seu trabalho sem a necessidade de que lhe dêem alguma ordem, precisamente o contrário da letargia do preguiçoso.

A corrupção e o roubo também são tratados na obra como se entende dos seguintes provérbios: “Os tesouros da impiedade de nada aproveitam, mas a justiça livra da morte.”²⁰⁹, uma referência direta aos riscos inerentes ao caminho da vida corrupta. Outro texto é o que trata o falso prazer inerente ao fácil acesso a um bem roubado: “As águas roubadas são doces, e o pão comido às ocultas é agradável”²¹⁰. Claro que este “prazer imediato” tem consequências: pois o ladrão não sabe “que fantasmas estão lá e seus convidados nas profundezas do *scheol* – sepultura”²¹¹ (uma referência ao risco de morte). Além disso, o furto é uma forma de profanação do nome de Deus como afirmado no belíssimo provérbio-oração: “[...] não me dêis nem a pobreza nem a riqueza; dá-me o pão que me for necessário; para não suceder que, estando eu farto, te negue e diga: Quem é o SENHOR? Ou que, empobrecido, venha a furtar e profane o nome de Deus.”²¹²

A sexualidade e o prazer também são tratados com relativa moderação. O quadro da “mulher estranha”²¹³ (7:5-27) narra a sedução e como pode ser uma armadilha se entregar inconsequentemente aos impulsos sensuais:

“Não se desvie o teu coração para os caminhos dela, e não andes perdido nas suas veredas. Porque a muitos feriu e derrubou; e são muitos os que por ele foram mortos.”²¹⁴

אֱלֹהִים אֶל־דִּרְכֶיהָ לִבְךָ אֶל־חַתְעֵ בְּנִחְיֹבוֹתֶיהָ
כִּי־רַבִּים חַלְלִים הַפִּילָה וְעַצְמוֹת כָּל־הַרְגָנָהּ

A corrupção é condenada, como ensina o provérbio que menciona a alteração do peso de uma “balança” para obter lucro: a balança que engana é para Deus abominação²¹⁵, enquanto os pesos justos lhes pertencem²¹⁶. Até mesmo os animais são apreciados pela ética

²⁰⁹ Pv 10:2 (ARA) - לא־יועִילוּ אוֹצְרוֹת הַשֵּׁעַ וְצַדִּיקָהּ תַצִּיל מִמּוֹת

²¹⁰ Pv 9:17 (ARA)

²¹¹ Pv 9:18 – tradução livre.

²¹² Pv 30:8-9 (ARA) - רַאשׁ וְעֶשֶׂר אֶל־חַתְנוּלִי הַטְרִיפְנִי לֶחֶם חֶקֶי

²¹³ Pv 7:5 (ARA) - אִשָּׁה זָרָה

²¹⁴ Pv 7:25-26 (ARA)

²¹⁵ Pv 11:1- תוֹעֵבֶת יְהוָה אֲבֹן וְאֲבֹן וּמֵאֲזֵנֵי מִרְמָה לֹא־טוֹב 20:23 e מֵאֲזֵנֵי מִרְמָה תוֹעֵבֶת יְהוָה וְאֲבֹן שְׁלֵמָה רְצוֹנוֹ - 11:1

²¹⁶ פְּלִסִּים וּמֵאֲזֵנֵי מוֹשֵׁפֵט לִיהוָה מוֹעֲשֵׂהוּ כָּל־אֲבִי־כִּסִּים - 16:11

sapiencial: “conhece o justo a vida de seus animais, e o 'carinho' dos perversos é cruel.”²¹⁷

Enfim, a ética sapiencial trata as relações entre os homens, a criação, o trabalho, questões afetivas, economia, sexualidade como se fossem instâncias “sagradas”, dignas da sabedoria. O dualismo entre “sagrado” e “profano” está ausente na obra, a única coisa “profana” é a “destemperança”²¹⁸, ou seja, uma vida tola. Em *Mischlei* não há instâncias ética ou religiosamente neutras. A vivência da fé não se dá em uma experiência privada, mas é ela mesma quem forma o “abrigo”²¹⁹ (*ethos*), o refúgio existencial, para uma vida pública qualitativamente segura.

4.5 CONHECER O MUNDO (EPISTEMOLOGIA)

Após a tentativa de reconstituição de alguns aspectos da imaginação proverbial, bem como sua visão de mundo, considerando a antropologia, cosmologia e ética, finalmente será possível inferir alguma coisa a respeito da epistemologia que sustenta *Mischlei*.

A epistemologia envolve o fenômeno do conhecimento em si, em outras palavras, a possibilidade e a forma como as coisas podem ser entendidas e conhecidas. Porém, a epistemologia de uma determinada comunidade depende da visão de mundo que interfaceia sua relação com a realidade. Visões de mundo diferentes produzem “formas de conhecer” (epistemologias) igualmente diferentes.

A pedagogia depende radicalmente de epistemologia. A pedagogia promove e lida com a apropriação do conhecimento. Não é possível falar de educação intencional (pedagogia) sem lidar com os meios para que o conhecimento seja obtido.

²¹⁷ Pv 12:10 (tradução livre) - יודע צדיק נפש בהמהו ורחמי רשעים אכזרי (atenção ao uso irônico de רשעים).

²¹⁸ Pv 30:9

²¹⁹ Segundo o léxico (Liddell, 1996) adotado nesta análise– *ethós* - ηθος - que é raiz de *ethikós* – ηθικός - é a forma ampliada de *éthós* – εθος. Esta última significa: *um lugar de costume, abrigo de animais, toca*. Já *éthós* - ηθος pode significar *costume, uso, comportamento*, etc. Ao menos este é o uso que Hesíodo e Heródoto fazem de tal expressão em suas obras.

Não há uma epistemologia culturalmente neutra. Valores, experiências pré-teóricas, memórias, imaginação, tradição e expectativas religiosas formam um complexo sistema de crenças que afetam indivíduos, de modo que olham para o mundo e seus fenômenos apenas a partir de tais critérios. Mesmo a lógica, que opera a partir de critérios relativamente rigorosos, o faz a partir de axiomas e paradigmas já internalizados pelo sujeito cognoscente. Nestes termos, não seria possível falar de “razão”, mas de “razões”, como insiste Alasdair MacIntyre (1988)²²⁰.

A partir da antropologia, cosmologia e ética de *Mischlei* é possível inferir a epistemologia que orienta a obra? Mesmo sabendo que ela é resultado de uma complexa elaboração de vozes sapienciais alocadas de diversos espaços e tempos, seria possível inferir, a partir de sua estrutura, como o “conhecimento” é obtido?

Michael Fox, um importante pioneiro nos estudos da tradição sapiencial bíblica, observa: “O livro de provérbios não é apenas sobre fazer, mas também sobre conhecer.” (1997). De fato, restringir *Mischlei* a mera obra de “feitos” e “ações”, sem nenhum interesse gnosiológico, seria impreciso. O conhecimento em si é altamente estimado pela *mussar/paideia* sapiencial hebraica. Ele é parte integrante de sua proposta formativa, como será discutido na análise da pedagógica de *Mischlei* (ver 5).

James L. Crenshaw em sua obra *Education in Ancient Israel* (1998, p.120-130) propõe dois caminhos para a aquisição do conhecimento na tradição sapiencial, que são: observação da natureza e do comportamento humano; e encontro com o Transcendente. Porém, mais precisamente, é que a epistemologia de *Mischlei* se estrutura a partir da seguinte tríade: 1) providencialidade, que abrange o aspecto “transcendência”, 2) experiência, que abrange a observação e analogia; 3) comunidade e tradição, não consideradas por Crenshaw. O conhecimento pode ser obtido por providência divina, pela experiência com a realidade em toda sua complexidade de fenômenos, e por meio da tradição comunitária, ou seja, com os pais ou os sábios.

²²⁰ Para uma discussão mais acurada sobre a racionalidade de *Mischlei* ver 4.5.3

Dentre os objetivos pedagógicos de *Mischlei* está “dar aos jovens conhecimento²²¹”, expressão hebraica que ocorre quarenta vezes na obra. O princípio do “conhecimento” é o temor a Deus²²²; a “sabedoria” e o “conhecimento”²²³ vem de Deus; quem ama a *mussar* (o ensino) ama *daat* (o conhecimento)²²⁴. O indivíduo habilidoso integra “conhecimento” e “ação”, como foi dito: “Todo habilidoso [prudente - ARA] age com conhecimento”²²⁵. O que “guarda” (sentido mnemônico?) a palavra conhece²²⁶; e Deus preserva os que tem “conhecimento”²²⁷. Não é com a “razão” ou a “mente” que se conhece, mas com o “coração”²²⁸.

A partir do uso de *daat* em *Mischlei* é possível algumas conclusões: as pessoas precisam ser iniciadas na arte de “conhecer”, para isto devem primeiro reconhecer que o conhecimento é providencial, um dom divino. Os sábios são os mediadores do conhecimento. O que aponta para uma epistemologia mediada, quase nos termos do sócio-interacionismo de Vygotsky (ver 4.5.4).

A partir dos dados acima levantados, vê-se que o elemento religioso é o núcleo duro da epistemologia de *Mischlei*, ao menos a epistemologia que os sábios querem imprimir nos aprendizes. Pode-se dizer que a epistemologia sapiencial é teocêntrica, sustentar uma epistemologia religiosamente neutra seria anacrônico. Se Deus criou o mundo, logo, Ele é a causa do universo e todos os fenômenos são relativos a sua soberania. Por outro lado, o conhecimento não se dá em uma relação “imediata” com o mundo, mas “mediada”, pelos “sábios” e a “tradição”. Precisamente, na relação entre tradição mediada pelos sábios, um meio de conhecimento, que pedagogia e antropologia se convergem.

²²¹ Pv 1:4 תַּחַת לַפְּתָאִים עָרְמָה לְנֶעֱר הָעַת וּמִזְמָה 1:4. Ver a análise de *daat* em 1.2.2.

²²² Pv 1:7 רַאֲתָ יְהוָה רֵאשִׁית הָעֵת -

²²³ Pv 2:6 יְהוָה יִתֵּן חֵכְמָה מִפִּי הָעַת וּתְבוּנָה -

²²⁴ Pv 12:1 אֱהָב מוֹסֵר אֱהָב הָעַת -

²²⁵ Pv 13:16 (tradução livre) - כָּל-עֲרִיבִים יַעֲשֶׂה כְּרַעַת -

²²⁶ Pv 17:27 חוֹשֵׁף אֶמְרָיו יוֹדֵעַ הָעַת -

²²⁷ Pv 22:12 עֵינֵי יְהוָה נֹצְרוּ הָעַת -

²²⁸ Pv 22:17 הַט אֲזִנְךָ וּשְׁמַע דְּבַרְי חֲכָמִים וְלִבְךָ תִּשְׁתִּי לְדַעְתִּי - ver também 23:12 para uma estrutura similar.

4.5.1 Providencialidade

Como introduzido, a epistemologia sapiencial de *Mischlei* é teocêntrica²²⁹, isto tem sérias implicações sobre a forma como o conhecimento pode ser obtido, afinal é “Deus quem dá sabedoria e de sua boca vem a conhecimento e o entendimento.”²³⁰. Implicitamente, o aspecto providencial tem relação com a ideia de criação, com a cosmologia javista. A afirmação de um absoluto sobre a realidade dá um senso de estabilidade e controle sobre o aparente caos. O mundo a ser entendido é o mundo de Deus e foi por sua sabedoria que ele o desenhou e o estabeleceu:

De fato é na realidade teológica da crença monoteísta, que os *insights* básicos da sabedoria surgem como um método de entendimento e governo da vida [...] traçar as obras do mundo natural é perceber a manufatura ordenada de Deus. Desta maneira, Deus revela a qualidade divina da sabedoria através do universo que os seres-humanos observam, o qual, eles entendem ter sido divinamente criado e formado. (Clements, 1992, p. 159 – tradução nossa).

A sabedoria encontrou residência no horizonte da experiência humana, como foi dito imagetivamente pela sabedoria: “eu estava ao lado dele e era seu artífice [...] me entretendo em sua terra habitável”²³¹. Agora ela “grita” nas praças, nas ruas e na vida ordinária e convida a todos aprenderem dela. Por isso é dito: “A sabedoria construiu a sua casa²³² [...] e grita dos lugares mais altos da cidade²³³: quem é ingênuo, volte-se pra cá!”²³⁴

A imagem da sabedoria residindo entre os homens evoca a ideia de “proximidade”, aquela que estava no princípio com Deus e antes de suas obras²³⁵, agora se achega. Fica nítida a ideia de providencialidade. Na sabedoria proverbial, transcendência e imanência se reconciliam, não há tensões entre “céus e terra” ou “eternidade e história”.

A epistemologia sapiencial também é uma epistemologia providencial, no sentido que

²²⁹ Ver 4.2

²³⁰ Pv 2:6 (tradução livre) - כִּי־יְהוָה יִתֵּן חֲכָמָה מִפִּי דַעַת וְתַבּוּיָנָה

²³¹ Pv 8:30, 31 (tradução livre) - וְאֵהְיָ אֶצְלוֹ אִמּוֹן וְאֵהְיָ שְׁשַׁשְׁעִים יוֹם יוֹם מִשְׁחַקַּת מִשְׁחַקַּת בְּחַבְלֵי אָרְצוֹ וְשֵׁשְׁשִׁי אֶת־בְּנֵי אָדָם לִפְנֵי בְּכֵלֵעַח

²³² Pv 9:1 (tradução livre) - חֲכָמוֹת בָּנְתָה בֵּיתָה -

²³³ Pv 9:2 (tradução livre) - תִּקְרָא עַל־נְפִי מִרְמוֹי קִרְחַת -

²³⁴ Pv 9:4 (tradução livre) - מִי־פָתִי יָסֵר הִנֵּה -

²³⁵ Pv 8:22 יהוה קנני ראשית דרכו קדם מפעליו מאז -

a chave para acessar esta “sabedoria divina” depende do “temor do Eterno” e de confiança irrestrita a sua estabilidade: “Confia no Eterno com todo seu coração, e não te escores em teu próprio entendimento.”²³⁶ Não é Deus objeto de ceticismo, mas o conhecimento autônomo. Uma visão de mundo basicamente oposta à proposta moderna, que optou em desconfiar da existência de alguma divindade, do que nos procedimentos lógicos elaborados pela ciência.

A afirmação de um absoluto (Deus) que reside para além da temporalidade produz um efeito epistemológico importante: a irreduzibilidade dos fenômenos da criação. Em outras palavras, a visão monoteísta não admite que fenômenos criacionais (cultura e natureza) se tornem “divindades”, como ocorria nas culturas politeístas. Sexualidade, trabalho, clima, força física, arte e razão, não podem ser absolutizados. Afinal, ao invés de divindades, eles são “meros” desdobramentos do Criador Absoluto (Deus). Esta é uma peculiaridade da visão de mundo da sapiencialidade israelita, ante outras tradições de sabedoria do crescente fértil, como observa Von Rad: (1972) “As doutrinas com as quais Israel respondia questões da vida, emergiam de um poder intelectual que os libertou da crença em poderes míticos imanentes no mundo.” (p. 297-298).

Se há um Absoluto e tudo mais é relativo a Ele. Se Deus é anterior ao mundo temporal, tudo que é temporal não pode ser absolutizado ou divinizado. Curiosamente, o efeito epistemológico deste aspecto da visão de mundo sapiencial-israelita é em um tipo de “irreduzibilidade epistemológica”, ou seja, ela não tolera reducionismos. O homem não pode confiar nem em seu próprio entendimento, tampouco em seus próprios planos, a única segurança, está no absoluto atemporal, e a partir de um “sentimento” religioso sóbrio (“temor”) como no provérbio rímico: “Ao homem os planos do coração, e de Deus a resposta da língua”²³⁷.

A *sabedoria* envolveria neste caso uma forma específica de conhecer e agir sobre o mundo, pois situa-se em um ponto privilegiado: Deus. E a partir deste ponto, seria possível se relacionar com toda complexidade da vida em todos suas esferas – aspecto sexual, social,

²³⁶ Pv 3:5 (tradução livre) - וְאֵל-בִּינְתָּךְ אֵל-תִּשְׁעֶן

²³⁷ Pv 16:1 (tradução livre) - לְאָדָם מִעֲרֵכֵי-לֵב וּמִזֵּהוּתָהּ מֵעֲגָה לְשׁוֹן

laboral, cultural, familiar, político, moral e outros – sem tornar nenhum deles absoluto sobre os outros.

Tal irredutibilidade epistemológica reflete-se em uma irredutibilidade moral, por este motivo a moderação é tratada de forma tão séria em *Mischlei*. Moderação quanto a sexualidade, ao dinheiro, ao trabalho, ao ócio, às palavras e aos vínculos políticos. Tudo está aí para ser desfrutado, mas jamais absolutizado, não dá para confiar na transitoriedade sem o absoluto onde a vida encontra segurança.

Enfim, esta é uma epistemologia que não é deísta, ateísta ou panteísta, mas fundamentalmente monoteísta. Não acredita em um Deus ausente (deísmo) ou inexistente (ateísmo) e tampouco em deuses imanentes à natureza (panteísmo), mas em um Deus supra-temporal, que rege o mundo por sua sabedoria (monoteísmo). Esta é a epistemologia que orienta os sábios de *Mischlei* e conseqüentemente sua pedagogia.

4.5.2 Experiência

O conhecimento pode ser obtido basicamente por dois modos: o “sistemático” ou “gnômico” (Crenshaw, 1998, p.117). O primeiro prioriza o ordenamento lógico e analítico; o segundo a experiência, a intuição e os *insights* capturados pela experiência com a realidade.

Os sábios de *Mischlei* consideram a observação dos fenômenos naturais e das relações humanas como uma “porta” para o conhecimento e um meio para a aquisição da “sabedoria”. As relações humanas estariam, desta forma, continadas na criação de Deus.

Observar o mundo²³⁸ envolvia extrair de seus fenômenos e de sua esperada regularidade, princípios a serem aplicados à existência. Não há evidências de que o sábio de *Mischlei* tinha intenções de “sistematizar” de modo quase “taxonômico” os fenômenos com que se deparava. Sua epistemologia é *gnômica*, intuitiva e experimental. Da observação e da

²³⁸ Mundo em sentido amplo, a ideia de criação abrange a “natureza” e os fenômenos sócio-culturais.

experiência, *insights* sapienciais poderiam emergir, como nos provérbios que se seguem:

“O pote de refinamento é para a prata, e o forno é para o ouro,
mas é Deus quem testa os corações.”²³⁹

מִצְרָף לְכֶסֶף וְכֹר לְזָהָב וּבַחֵן לְבוֹת יְהוָה

“Como a porta se move em suas dobradiças,
assim, é o preguiçoso, na sua cama.”²⁴⁰

הַדֶּלֶת חֲסוּבָה עַל־צִירָהּ וְעֵצֶל עַל־מִטָּתוֹ

“Um gotejar contínuo e um dia muito chuvoso
e uma mulher contenciosa são semelhantes”²⁴¹

הַדֶּלֶף טוֹרֵד בְּיוֹם סַגְרִיר וְאִשָּׁת (מְדוֹנִים) [מְדוֹנִים] נִשְׁתָּוָה

Tais provérbios são produzidos a partir de uma rigorosa e criativa observação das experiências ordinárias. Uma epistemologia que olha para o mundo não apenas para compreender fenômenos e obter conhecimento com fins técnicos. O trabalho do ourives, uma porta rangendo e um dia de chuva intensa, tornam-se objetos de escrutínio sapiencial, fornecendo analogias com efeitos que alcançam não apenas a dimensão cognitiva, mas as instâncias do “coração” (*lev*) e das ações.

A aquisição de conhecimento envolvia o escrutínio experimental em um mundo graciosamente providenciado por Deus, ou nas palavras de Crenshaw (1998):

“... foi deixado aos humanos buscar estas lições da natureza e do comportamento humano. Os meios pelos quais eles faziam isto era a observação pessoal, e uma vez que o *insight* emergia, ele era transferido da realidade natural para a realidade humana por analogia.” (p. 121 – tradução nossa).

Desta forma, como Roland Murphy aponta (1985), a criação tornara-se a “arena da experiência”. Ela mesmo é a fonte que provê “os parâmetros fundamentais nos quais humanos vivem e morrem”, e desta experiência desenvolve-se a interface interpretativa que se

²³⁹ Pv 17:3 (tradução livre).

²⁴⁰ Pv 26:14 (tradução livre).

²⁴¹ Pv 27:15 (JPS)

interpõe entre o sábio e o mundo como um todo. Um tipo de malha epistemológica que possibilita que determinados saberes sejam “abstraídos” da realidade.

Experimentação exigia uma postura hermenêutica diante da realidade. Uma epistemologia gnômica não é sinônimo de arbitrariedade lógica. A realidade é interpretada a partir dos critérios do *Weltanschauung* daquele *ethos*.

Os recursos analógicos são utilizados com fins didáticos, como será discutido, mas evidenciam um traço epistemológico *a priori*. Um provérbio emerge de uma experiência que é interpretada. Interpretação é um tipo de “tradução”, uma transposição de significado para outra categoria de expressividade. A interpretação sapiencial desconfia da obviedade e procura dar relevo a fenômenos antes insignificantes. Formigas, águias, cobras, sanguessugas, jovens seduzidos, barcos, atividades profissionais, não passam despercebidos, podem se tornar objetos de interpretação e dedução analógica.

Uma cidade forte, cercada por muros torna-se análoga a estabilidade da riqueza, e sua ruína, à fragilidade da pobreza: “Os bens do rico são a sua cidade forte; a pobreza dos pobres é a sua ruína.”²⁴², o vento norte que muda o clima, compara-se a pessoa falsa que muda o humor das pessoas: “O vento norte traz chuva, e a língua fingida, o rosto irado.”²⁴³ Um provérbio paranomásico trata as tensões inerentes ao convívio social: “Como ferro com o ferro se afia, assim, o homem, ao seu próximo.”²⁴⁴.

A experiência e a interpretação da realidade dá-se a partir de um comportamento “comparativo” que é precisamente a natureza do *maschal* – מִשָּׁחַל²⁴⁵. O *maschal* é a analogia, a metáfora em sentido amplo, aquele que transpõe significados de um substantivo a outro. No caso de *Mischlei* a transposição ou alocação de significado implica em um forma particular de “conhecimento” da realidade e da vida, que para Ricouer, “em relação à epistemologia, a metáfora aparece como um singular instrumento para explorar o real.” (apud Vanhoozer,

²⁴² Pv 10:15 (ARA) - הוֹן עֲשִׂיר קִרְיַת עֹז מִחֲתַת יְדָיִם רִשָּׁם -

²⁴³ Pv 25:23 (ARA) - רִיחַ צִפּוֹן תְּחוּלֵל נָשִׁים וּפְנִיִם נֹזְעָמִים לְשׁוֹן סִתָּר -

²⁴⁴ Pv 27:17 (tradução livre) - בְּרִגְלֵי בְּרִיגָל יַחַד וְאִישׁ יַחַד פְּגַרְרֵהוּ -

²⁴⁵ Ver 3.1.3 e 5.2.2 (a)

1990. p.57). A analogia tem um poder hiper-realista quando dá relevo e alavanca o que era insignificante lhe atribuindo alusividade. Claro, não era uma epistemologia com fins estéticos, técnicos ou filosóficos, mas existenciais, enraizada em uma cosmologia e antropologia teologicamente orientadas. Por esta razão, a forma de se conhecer tem implicações diretas sobre a forma de ensinar. Pois a prática do ensino dependia deste conhecimento e olhar holístico sobre a realidade.

4.5.3 Comunidade e Tradição

Até agora foi possível inferir que a epistemologia de *Mischlei* depende da crença religiosa em um Deus que é o principal provedor do conhecimento, e que o mundo mesmo, em toda sua complexidade foi estruturado por sua “sabedoria”. Conhecer depende de uma atitude religiosa em primeira instância, e depois, é possível experimentar e observar o mundo, de modo a extrair os princípios para uma existência sábia. Tal conhecimento hermenêutico e experimental depende de uma habilidade cognitiva especial que se traduz no uso da analogia-metafórica, ou o *maschal*, a arte de comparar.

Porém, a epistemologia que orienta *Mischlei* ainda depende de um outro elemento, como já mencionado, a mediação dos sábios: a tradição. Se a experiência traz novos desafios e *insights* ao corpus sapiencial, a tradição acumula saberes em forma de máximas a serem transmitidas. O “novo” e “velho” não se excluem mutuamente:

Sabedoria é e sempre foi encontrada em um diálogo entre a ordem estabelecida na criação e as novas formas nas quais esta ordem e vida nos são apresentadas. Para entender isso, viver bem em tal mundo, requer ouvir o velho e o novo, com o máximo de opiniões sábias possíveis. (Morgan, 2002, p. 170 – tradução nossa).

Ligar-se a alguma tradição é inescapável, um fenômeno universal com vista a perpetuação de uma determinada comunidade. Porém, não é apenas isto que está em questão, a tradição se preocupa em transmitir de modo trans-geracional uma resposta comunitária aos desafios existenciais. Por este motivo, é fundamental pensar em “mediação” deliberada e intencional (educação) e mediadores culturais (educadores).

O conhecimento é obtido por um tipo de “interação” sócio-cultural, onde determinados códigos são interpretados e apreendidos pelos sujeitos cognoscentes a partir da interposição de um mediador cultural (adulto iniciado) (Vygotsky, 1991; Feuerstein, 2002a). Acessar o conhecimento dos sábios é se submeter a *paideia* sapiencial: *mussar*. Se a sabedoria evolue uma ação integral sobre o mundo e um saber viver, ela não pode se desintegrar do conhecimento que procede dos sábios (*mussar*). Finalmente, o conhecimento não é obtido por meio de uma “crítica sistemática” do tipo cartesiano, tampouco por uma racionalidade “neutra”, mas com *lev* (coração), onde crenças religiosas, racionalidade, afetividade e toda complexidade da vida humana se integram (ver 4.3). É neste sentido que deve ser entendida a orientação sapiencial que diz: “Incline seu ouvido e escute as palavras dos sábios, e com o coração atenta ao meu conhecimento.”²⁴⁶

A epistemologia ocidental moderna tende a desconsiderar os “mestres” como “mediadores culturais” ou “mediadores epistemológicos”, nesse contexto, eles se tornam meros “transmissores” ou “expositores” de conteúdo. Em *Mischlei* o conhecimento passa pela mediação de uma tradição interpretativa e epistemológica, constituída e acumulada historicamente. Estar com os mestres é em algum sentido estar diante do mundo e das pessoas.

Ao tratar a tradição e a memória em obras sapienciais hebraicas, Perdue (1994, p.53) observa que “tradições são linguísticas por natureza”, seja por oralidade, escrita ou dramatizações. Entretanto, humanos além de seres da linguagem, também são seres que produzem, transmitem, compartilham e dão forma às suas tradições. O que significa que a “imaginação individual não é uma atividade autônoma”, mas ela mesmo opera dentro de uma jurisdição tradicional comunitária, que afeta a visão de mundo deste indivíduo. Os sábios, neste caso, dão forma a seu “mundo linguístico” e assim, “através da memória, fé e ensinamentos morais [imagens da tradição] são trazidas à consciência humana para serem atualizadas na existência sapiencial”.

Entretanto, mais alguma coisa deve ser dita a respeito da “tradição”, que poderá lançar

²⁴⁶ Pv 22:17 (tradução livre) - הַט אָזְנְךָ וְשָׁמַע דְּבַר הַחֲכָמִים וְלִבְךָ תִּשְׁתִּי לְדַעְתִּי -

alguma luz sobre a epistemologia sapiencial. A visão de mundo ocidental pós-iluminista tende a legitimar apenas um tipo de “racionalidade”, e em geral, desconsidera qualquer possibilidade de outras “mentalidades”. Diante da crise com a modernidade, que é também uma crise epistemológica, alguns filósofos contribuem muito no sentido de se considerar outras “racionalidades”. Dentre eles, encontra-se o filósofo canadense Alasdair MacIntyre, principalmente em sua obra *Whose Justice? Which Rationality?* (1998), que realizou um trabalho importante em defesa dos profundos vínculos entre tradição e racionalidade.

Segundo MacIntyre (Ibidem, p. 326-348) o iluminismo criou o mito da “Razão”, neutra, soberana e autônoma. Baseado no paradigma racionalista de Descartes, emergiu a partir do século XVIII um tipo de “razão” atemporal, acima da história e das crenças. MacIntyre procura demonstrar as raízes deste mito e como o próprio discurso iluminista-moderno depende de algumas tradições e ela mesmo se tornou em uma.

Então, não existe racionalidade? Sim, de fato existe, porém, mais de uma. Toda racionalidade ou forma de apreender e compreender logicamente os fenômenos que se apresentam ao homem, dependem de alguma tradição específica. Na verdade, os vínculos da razão com a história são profundos, e não atemporais como se supunha. Neste caso, ao invés de se falar de uma Razão, afirma-se a existência de várias de razões, uma diversidade de racionalidades, ou nos termos de MacIntyre (1988):

Então racionalidade em si mesmo, ao invés de teórica ou prática, é um conceito com uma história: por esta causa, desde que exista uma diversidade de tradições de pensamento, com histórias, então existem também, e isto voltará a surgir, racionalidades ao invés de racionalidade [...] (p. 9 – tradução nossa).

Se tradições de pensamentos produzem racionalidades próprias, não há em princípio nada que exclua a tradição sapiencial de *Mischlei* desta condição, ela não se coloca acima do tempo, mas situa-se claramente nela e acumula-se historicamente. Qual é a racionalidade e consequentemente a epistemologia de *Mischlei*? Pode-se dizer que a epistemologia de *Mischlei* opera a partir de uma racionalidade teocêntrica, experimental, interpretativa e tradicional.

Neste empreendimento de retomar a visão de mundo da sabedoria de *Mischlei*, foi

possível perceber que ela se constitui a partir de uma experiência imaginativa que forma uma interface simbólica entre o sábio, as pessoas e o mundo. A realidade do sábio é expandida, não há dicotomia entre sagrado e secular, o mundo é a dimensão onde a experiência religiosa acontece.

Claro que viver sabiamente depende da clara consciência de Deus como criador do mundo, sendo Ele mesmo aquele que regula os fenômenos aí presentes, e o faz com “sabedoria”. De modo que é possível acessá-la desde que alguém se submeta ao “ensino dos sábios”: a *mussar*. Porém, este indivíduo humano é constituído de uma consciência integral da realidade e com o “coração” (*lev*) é possível a ele apreender e experimentar Deus, razão, afeto, memória e desejos, de forma irredutível.

Assim, ser sábio é saber viver, e projetar-se para uma vida plena e feliz. Viver no *ethos* de *Mischlei* é fazê-lo no “caminho”, operando em um *modus vivendi* sob o “temor a Deus”, aprendendo com os sábios, experimentando e observando a criação, de modo a obter algum conhecimento sobre a vida e a existência, sempre conectado com sua tradição e racionalidade.

Considerando-se que toda ação formativa depende de uma visão de “realidade” ou “mundo”, e também de uma concepção geral sobre o que é o “ser-humano” (sua origem e propósito), é importante que se estabeleça uma relação entre as metas e os caminhos que se devem percorrer para atingi-las. Tais caminhos se constituem no percurso pedagógico proposto pelos sábios de *Mischlei* – pedagogia sapiencial – para lograr o desenvolvimento do ser humano.

CAPÍTULO 5. A PEDAGOGIA SAPIENCIAL

5.1 O QUE É PEDAGOGIA? O QUE É O PEDAGÓGICO?

O que faz o pedagógico é a intencionalidade formativa. Nem sempre quando há aprendizagem, há necessariamente o pedagógico, pois não houve uma experiência formativa “intencional”. “Intencionalidade” é um aspecto importante do pedagógico (Libâneo, 2005), que se entende ser aquela ação ou interação formativa deliberada, dirigida a determinados sujeitos, tendo em vista algum fim ou objetivo educacional.

Quando um pai educa um filho, certamente há uma “intenção formativa”, porém, não há necessariamente um modo “formal” de educar, e tampouco, um “método” intencionalmente elaborado para este fim. Assim, mesmo que a educação informal – como no caso geral da relação educacional pai-filho – tenha algum tipo de “intencionalidade”, lhe falta um “método” formalmente elaborado para que seus objetivos sejam alcançados. Neste caso, a educação informal caracteriza-se pela assistematização. Entende-se, por isso, que o pedagógico acontece quando há necessariamente uma intenção formativa acompanhada de um método, “forma de trabalho cultural, que envolve uma prática intencional de produção e internalização de significados.” (Libâneo, 2001).

O termo pedagogia torna-se assim uma “classificação fenomenológica”, no sentido que considera o “modo” como o pedagógico ocorre. No caso de *Mischlei*, por ser uma obra referente a um período que antecede o uso moderno do termo “pedagogia”, faz-se aqui um empréstimo linguístico e conceitual, por se considerar que ela contém uma pedagogia sapiencial.

Ao campo pedagógico responsável pela facilitação e viabilidade de um determinado objetivo formativo, a partir de “conteúdos” culturais, dá-se o nome de didática. No caso de *Mischlei*, os sábios tinham como objetivo desenvolver a *hokhma*, que inclui a aquisição de

princípios por eles ensinados. O método que os sábios/educadores de *Mishlei* se utilizaram para a formação de seus aprendizes, está contido nos seus provérbios, e se baseiam em uma didática específica, que utiliza o lúdico, a ironia, a imaginação e a poesia, como recursos facilitadores para a aprendizagem.

Os sábios buscavam atender à meta de desenvolver um ser-humano integral, que atuasse sobre a comunidade em todos seus aspectos, e consideravam a escolha do caminho da vida – *derekh haim* – um movimento dialético entre existência e mundo. Assim, temos a *hokhma* como elemento facilitador para a vida no mundo, ao mesmo tempo em que a experiência no mundo enriquece à *hokhma*.

A partir das definições acima, a pedagogia torna-se uma “classificação fenomenológica”, no sentido que considera o “modo” como o pedagógico ocorre. Se há aspectos ou características a partir de determinadas interpretações que conduzam a tal classificação, não haveria inicialmente, nenhum problema filosófico em identificar um fenômeno educacional pré-moderno como pedagógico, como é o caso de *Mischlei*. Tal defesa é viável quando se considera que a obra é orientada por uma visão de mundo, uma antropologia e uma epistemologia, além de possuir evidências de intencionalidade formativa (objetivos educacionais) e uma estrutura didática que reflete métodos (meios) para que seu “conteúdo” seja aprendido e apreendido.

A visão de mundo, a antropologia e a epistemologia, são janelas culturais que tornam possível a delimitação do *telos* (meta) educacional da obra. Eles já foram tratados nesta investigação. Porém, ainda falta uma interpretação apropriada da estrutura pedagógica propriamente dita, que se constituiu ao redor de tal *telos*. Por esta razão, agora serão tratados: a intencionalidade (objetivos) e a didática (método) da obra.

5.2 MISCHLEI COMO OBRA PEDAGÓGICA

5.2.1 Intencionalidade e Objetivo Educacional

Como dito, o pressuposto básico para haver o pedagógico é a “intencionalidade formativa”, que pode ser detectada pela explicitação do (*telos*) e dos objetivos (intenções) formativos. Para postular se há em *Mischlei* um estrato pedagógico é fundamental, da mesma forma, delimitar ou detectar sua meta e objetivos formativos, e se, conseqüentemente, e assim apresentar evidências de que há intenção formativa em sua estrutura.

Ficou evidente que a obra é uma coleção de aforismos, provérbios, conselhos e máximas, porém, tal coleção respeita uma meta e alguns objetivos educacionais. Isso pode ser evidenciado, quando se retoma o prólogo de *Mischlei*, onde se encontram as seguintes sentenças:

Provérbios de Salomão, filho de Davi, o rei de Israel. Para aprender a sabedoria e o ensino; para entender as palavras de inteligência; para obter o ensino do bom proceder, a justiça, o juízo e a equidade; para dar aos simples prudência e aos jovens, conhecimento e bom siso. Ouça o sábio e cresça em prudência; e o instruído adquira habilidade para entender provérbios e parábolas, as palavras e enigmas dos sábios.²⁴⁷

משלי שלמה בן־דוד מלך ישראל:
לדעת חכמה ומוסר להבין אמרי בינה:
לקחת מוסר השכל צדק ומשפט ומישורים:
לתת לפתאים ערמה לנער העת ומזמה:
ישמע חכם ויוסף לקח ונבון תחבולות יקנה:
להבין משל ומליצה דברי חכמים וחידתם:

A leitura do texto hebraico permite perceber o uso recorrente da preposição inseparável *le – ל* – diante das principais sentenças do prólogo de *Mischlei*. A preposição em questão corresponderia ao dativo nas línguas indo-arábicas, comumente traduzido pelas preposições “para” ou “a” em português. Seu uso na introdução da obra indica “para que fim” ela foi elaborada. Desta forma, é possível organizar as sentenças de modo a obter uma melhor visibilidade de suas intenções ou objetivos:

²⁴⁷ Pv 1:1-6 (ARA)

1. Aprender a sabedoria (*hokhma*)²⁴⁸ e o ensino/educação (*mussar*)²⁴⁹;
2. Discernir ou entender as palavras de entendimento (*bina*)²⁵⁰;
3. Tomar a educação/ensino (*mussar*) do entendimento, a justiça, o juízo e a retidão;
4. Dar aos ingênuos (*petaim*)²⁵¹ prudência;
5. Dar aos jovens conhecimento (*daat*)²⁵² e discrição;
6. Discernir ou entender o provérbio (*maschal*)²⁵³ e parábolas; e as palavras e enigmas dos sábios (*hakhamim*)²⁵⁴.

A meta pedagógica (*telos*) de *Mischlei* é comunicada no prólogo a partir de seus objetivos. Entretanto, quando se retoma o sentido geral das expressões aí presentes, já discutidos em capítulos anteriores, tem-se a dimensão de seu caráter formativo. A partir das definições das principais terminologias sapienciais utilizadas é possível tentar uma reconstituição explicativa do prólogo de *Mischlei*, e assim, uma visão mais nítida de sua intenção educacional.

Logo, pode-se dizer, que o objetivo de *Mischlei* é fazer que seu aprendiz seja sábio, o que significa, agir sobre o mundo de forma integral. Tal integralidade se traduz em desfrutar da “árvore da vida” – עץ חיים²⁵⁵, o uso metafórico para desfrutar da *haim* (plenitude existencial). Porém, para isto, se exige exposição do aluno ao “plano educacional” dos sábios (*mussar*)²⁵⁶. Ainda, é seu objetivo o entendimento crítico (*bina*) e a apropriação/aprendizagem (*lekakh*) da aprendizagem da inteligência²⁵⁷, da justiça, juízo e retidão (vida no *ethos*). Os aprendizes (sujeitos alvo) do ensino dos sábios são os “ingênuos” (*petaim*) e os “jovens”, a pedagogia de *Mischlei* projeta-se para que obtenham conhecimento (*daat*). Para que tais objetivos sejam alcançados, o aprendiz de *Mischlei* tem que entender os recursos literários e epistemológicos sapienciais: *maschal*, parábolas, as palavras e enigmas dos sábios.

²⁴⁸ Ver 1.1

²⁴⁹ Ver 1.2.3

²⁵⁰ Ver 1.2.1

²⁵¹ Ver 3.2.3 (b)

²⁵² Ver 1.2.2

²⁵³ Ver 3.1.3

²⁵⁴ Ver 1.1

²⁵⁵ Pv 3:18 - עץ החיים הוא לפתויקום בנה ותמכית מאשר -

²⁵⁶ Pv 6:23 (tradução livre) - “caminho da vida são as exortações da disciplina” - דרך חיים תוכחות מוסר -

²⁵⁷ מוסר השכל

Baseado na proposta de reconstituição dos objetivos de *Mischlei* acima, percebe-se uma estrutura quadrupla:

- 1) O *telos* pedagógico ou do grande objetivo: uma ação integral (*hokhma*);
- 2) O método: a submissão ao ensino/educação da sabedoria;
- 3) Público-alvo a que se destina: o ingênuo e o jovem;
- 4) Metodologia-didática: os recursos utilizados pelos sábios.

Um olhar mais acurado ao prólogo de *Mischlei* deixa claro que a obra não só tem intenções educacionais explícitas, mas um programa formativo e um público-alvo bem definidos. Relembrando que *Mischlei* é a única obra sapiencial da Bíblia Hebraica com uma explícita apresentação de suas intenções educacionais.

Como discutido, a intencionalidade formativa de *Mischlei* pode ser detectada pela explicitação de seus objetivos e metas educacionais. Porém, além disso, ela também pode ser percebida e confirmada ao longo de toda estrutura da obra, inclusive na forma como alguns de seus provérbios e instruções foram elaboradas. O convite frequente do pai/mestre para que o filho/aluno escute seus ensinamentos, a poesia, o uso de paralelismos, rimas, enigmas e poesias fantásticas (cap. 8), apontam para uma estrutura formativa deliberada e organizada com fins educacionais.

5.2.2 Didática e Método

A didática é a forma como um mediador ou educador apresenta um determinado “conteúdo” de modo que o aprendiz se aproprie dele o mais eficazmente. Comumente, o mediador recorre a diversos recursos (recursos didáticos) de modo a superar a “resistência” ou as barreiras entre o aprendiz, o educador e o conteúdo a ser apreendido.

As duas grandes questões que envolvem a arte de “ensinar” são: o que ensinar? E, como ensinar? Em termos pedagógicos, a primeira pergunta lida com o “conteúdo”, e a

segunda lida com a “didática”. Importante observar que, em alguma medida, o conteúdo é afetado pela didática, e a didática é afetada pelo conteúdo. No caso de *Mischlei*, esta relação intrinca-se. O conteúdo sapiencial envolve uma didática sapiencial e vice-versa.

Mischlei, ao invés de propor um conteúdo com mera informação descritiva ou analítica, lida com a promoção de um estilo de vida, a formação de uma visão de mundo e de um tipo de sujeito que corresponda a sua concepção de ser-humano (antropologia). Seu conteúdo lida com a forma de agir e interagir com a realidade, evoca memórias afetivas, experiências tácitas, corporeidade e uma fé comunitária. Logo, sua didática vale-se de “recursos” que atendem à particularidade de seu conteúdo. O foco pedagógico de *Mischlei* é a educação do “coração” (*lev*) para a promoção da “vida” (*haim*), desta forma, sua didática explora ao máximo, as mais diversas dimensões da experiência humana como: *afeto, desejo, estética, imaginação, razão e fé*.

No trabalho de análise da estrutura didática de *Mischlei* é importante lembrar que apesar de ser uma obra “escrita”, seu texto é um tipo de transcrição de uma tradição oral. Há um discurso em seus provérbios, que apesar de serem organizados em um documento escrito, devem ser tratados como vozes sapienciais, de conselhos de sábios e reis, para uma determinada comunidade. Percebe-se com relativa clareza, a dependência de *Mischlei* da oralidade, em textos como:

Filho meu, atenta para as minhas palavras;
aos meus ensinamentos inclina os ouvidos²⁵⁸

בְּנִי לְדַבְרֵי הַקְּשִׁיבָה לְאִמְרֵי הַט־אֲזַנֶּנָּה

Ouve o conselho e recebe a instrução,
para que sejas sábio nos teus dias por vir²⁵⁹

שְׁמַע עֲצָה וְקַבֵּל מוֹסֵר לְמַעַן תְּחָכְמָם בְּאַחֲרֵי הַיָּמִים

²⁵⁸ Pv 4:20 (ARA)

²⁵⁹ Pv 19:20 (ARA)

O texto escrito de *Mischlei* deve ser tratado como emergindo de um substrato oral, o que lhe dá um tom mais retórico e com fins persuasivos. Infelizmente, não há como reconstituir gestos, expressões faciais e a cadência verbal dos mestres, mas se deve manter a noção geral, que tais provérbios eram mediados, encarnados e dramatizados didaticamente por “mediadores culturais”, que eram geralmente, pais ou sábios.

Um ponto muito importante deve ser retomado: a poesia em *Mischlei* não tem fins estéticos, mas didáticos. A peculiaridade da obra de *Mischlei*, quando analisada pedagogicamente, é que a estética textual (poesia e recursos metafóricos), quando utilizada, tem fins didáticos. As palavras e o uso de recursos como aforismos, enigmas, paralelismos, provérbios numéricos, rimas e alegorias, provocam a imaginação e a memória com o ensejo de imprimir no “coração” valores e cultivar um determinado *ethos*. A poesia tem fins formativos e a interface utilizada é a linguagem proverbial, ou o *maschal*.

a. O *maschal* (o provérbio)

Como já discutido, o *maschal* (3.1.1), enquanto estilo literário, deveria ter seu sentido ampliado. Ele não é apenas um recurso “poético” ou “retórico”, mas pode ser um tipo de classificação à poesia-didática como um todo. A habilidade com as “palavras”, a transposição de sentidos (metáfora) e as comparações analógicas, demonstram um tipo de “poder” discursivo. Seria importante salientar o problema quanto às duas possibilidades tradutórias para o termo *maschal* no hebraico bíblico²⁶⁰, cuja raiz pode ter relação com os verbos “comparar” e “governar”²⁶¹.

Há quem aponte para a origem mítico-panteísta em culturas mesopotâmicas da expressão *maschal*. Neste caso, a palavra teria alguma ligação com “manipulação” ou “governo” de forças espirituais a partir de uma “performance mimética” (DTAT) ou invocações com palavras. O que ajuda muito pouco, mas aponta para a relação entre

²⁶⁰ No hebraico moderno o termo מִשָּׁל tem o sentido de “exemplo”, “parábola”, “alegoria”, “provérbio” ou “máxima”.

²⁶¹ Usos da raiz *m-sh-l* [משל] com o sentido de “governar” ou “dominar” podem ser encontrados em: Pv 6:7; 12:24; 16:32; 17:2; 19:10; 22:7; 23:1; 28:15; 29:2, 12, 26.

“palavra” e “poder”. A realidade tem seu significado e sentido mediado pela linguagem, sendo o discurso o principal meio no qual o mundo é imaginado. O uso apropriado e criativo da “palavra” implicaria em uma forma de poder sobre a realidade imaginada. Assim, percebe-se uma diminuição da distância entre os sentidos de *maschal*, como teoriza Perdue (1994):

A etimologia da palavra sugere dois entendimentos: “governo” e “comparação”. Em primeira instância, o termo aponta para o desejo da sabedoria em governar a vida. Através da incorporação do ensino da sabedoria, o sábio tem a habilidade para reger ou controlar as vicissitudes da vida e ser bem sucedido. Linguagem em si mesmo tem poder, e o ensino sábio orienta um comportamento apropriado [...] (p. 64 – tradução nossa)

Organizar o mundo, atribuindo-lhe sentido a partir de um determinado discurso, afeta diretamente a forma como os sujeitos educados nesta realidade se relacionam com ele. As implicações pedagógicas aqui são relevantes, de fato, é necessário considerar a analogia e a comparação proverbial (*maschal*) como formas de transpor e transformar experiências objetivas e corriqueiras, atribuindo-lhes um sentido elevado. Uma vez que tal sentido seja internalizado e apropriado pelo aprendiz como um princípio, a ideia é que ele possa aplicá-lo a outras situações de sua existência. A maioria dos provérbios tem a intenção de “revelar um princípio, ou uma regra costumeira, que possa ser usada para iluminar um amplo alcance de situações” (Clements, 2000 – tradução nossa).

Não seria esta a ideia por trás do sentido que também se atribui ao *maschal* como sendo uma *parabolê* [παράβολη], como a tradução grega da Bíblia Hebraica (Septuaginta) o faz?²⁶² O movimento parabólico²⁶³ se apropria de um determinado fenômeno ou conceito e aloca-o a outra situação ou circunstância. Este movimento parabólico encontra-se no uso de metáforas e paralelismos. O movimento de “transcendência”, ir para além de um domínio fenomenológico, é o principal recurso utilizado no *maschal*. Pense nos efeitos psicológicos ou imaginativos em uma sentença como a que se segue:

²⁶² Pv 1:6

²⁶³ Como na parábola convexa que parte de um ponto das abscissas e vai até o ponto mais alto nas ordenadas e volta à linha das abscissas. Da mesma forma, em termos literários, faz a parábola, se apropria de uma experiência ordinária e a generaliza.

Quanto melhor é adquirir a sabedoria do que o ouro!
E mais excelente, adquirir a prudência do que a prata!²⁶⁴

קְנֵה־חָכְמָה מִהַטֹּב מִחָרוֹץ
וְקִנְיֹת בִּינָה נִבְחָר מִכֶּסֶף

“Ouro” e “prata” são metais universalmente associados ao poder e a riqueza, compará-los à “sabedoria” e ao “conhecimento” evoca uma série de imagens em relação à raridade destes metais, a dificuldade para obtê-los, a vida da realeza e assim por diante. Um provérbio aparentemente simples, está carregado de intenção didática, como se percebe neste caso, em que a imaginação do aprendiz é capturada por suas memórias e experiências com a própria vida. Memória e imaginação são exploradas a partir do *maschal*, que se torna um “dispositivo” psicológico, de modo a dirigir a “ambição” associada ao “ouro e prata” à sabedoria.

Como águas profundas são os propósitos do coração do homem,
mas o homem de inteligência sabe descobri-los.²⁶⁵

מַיִם עֲמֻקִּים עֵצָה בְּלִב־אִישׁ וְאִישׁ תְּבוּנָה יִדְלֶנָּה

Neste outro exemplo, o fascínio pela misteriosa profundidade das águas (marinhas?) é utilizado metaforicamente para expandir a imaginação quanto aos misteriosos propósitos e intenções do coração. Da mesma forma como as profundezas das águas são misteriosas, é a vida interior, entretanto pode ser escrutinada por meio da “inteligência” (*tvuna*).

Além do uso de metáforas, o poder comparativo do *maschal* também se utiliza de paralelismos e binarismos como nos exemplos a seguir:

Melhor pouco com temor de Deus
do que muita riqueza em que há tumulto.²⁶⁶

טוֹב־מְעַט בְּיִרְאַת יְהוָה מֵאוֹצֵר רָב וּמְהוּמָה בּוֹ

O ímpio, com a boca, destrói o próximo,

²⁶⁴ Pv 16:16 (ARA)

²⁶⁵ Pv 20:5 (ARA)

²⁶⁶ Pv 15:16 (tradução livre)

mas os justos são libertados pelo conhecimento.²⁶⁷

בְּפֶה הַנֶּהֱנֶה וְשִׁחַת רַעְיוֹנוֹ אֲבִירֵת צְדִיקִים יִחַלְצוּ

Paralelismos e binarismos intencionam criar um contraste polarizado, contrapondo comportamentos e perfis psicológicos opostos, de modo que o aprendiz escolha o que é apropriado à vida sábia. No primeiro provérbio, a vida religiosa com modéstia é preferível aos desconfortos emocionais inerentes à muita riqueza. No último, a impiedade associa-se à destruição e o conhecimento à liberdade.

O *maschal*, além de recurso literário, é uma plataforma pedagógica que explora fundamentalmente a imaginação expande o real atribuindo-lhe sentido, e extrai dele, princípios existenciais. Foi dito pelos sábios que a “doçura no falar aumenta a aprendizagem”²⁶⁸, tamanho valor didático atribuído à habilidade com as palavras. A aprendizagem se expande pelo uso de uma linguagem prazerosa, bela, bem humorada e eventualmente, exortativa e instrucional. Afinal, "o que a linguagem muda é simultaneamente nossa visão de mundo, nosso poder para comunicar, e o entendimento que temos de nós mesmos." (Ricoeur apud Vanhoozer, 1990, p.78 – tradução nossa). O *maschal* é um tipo de dispositivo discursivo com fins didáticos, que captura a atenção do aluno, valendo-se de imagens e memórias afetivas, e ainda explora suas experiências prévias, como forma de facilitar a aprendizagem.

A peculiaridade do *maschal* é que tem o poder de transformar (transpor) palavras e sentidos, antes utilizados em contextos restritos e com fins meramente descritivos, para além de suas fronteiras semânticas. Neste caso, as palavras extrapolam o sentido etimológico e se conectam com imagens e outras palavras de modo a se tornarem um terceiro elemento. O que ocorre é um hiper-realismo e não mera abstração teórica. Segundo Von Rad (1972):

[...] obviamente ninguém chegaria a esta forma de discurso se alguém insistisse em tomar a todo custo as palavras de acordo com todas as suas matizes de significado. Uma diferenciação no sentido certamente acontece, mas algo também deve ser levado em consideração, uma qualidade cerimonial no discurso, uma circunstancialidade na fala que se torna um jogo. (p.54 – tradução nossa)

²⁶⁷ Pv 11:9 (ARA)

²⁶⁸ Pv 16:21 (tradução livre) - וְנִמְחָק שְׂפָתָיִם יִסְיֵה לִקְחָה

Em *Mischlei* a didática opera na linguagem, “forma, metáfora e retórica combinadas ao conteúdo, transmitem os valores e crenças dos sábios de modo que provoquem a imaginação e abram as mentes para aprenderem e refletirem sobre Deus, o mundo e a existência humana.” (Perdue, 1994, p. 69 – tradução nossa). Sem dúvida, o *maschal* abrange um conjunto de recursos poéticos, literários e discursivo, que funcionam como dispositivos didáticos, o *maschal* é o cerne da prática educacional de *Mischlei*.

Enfim, se em processos formativos modernos o uso de recursos multimídia, a computação, ou mesmo, o uso de quadros brancos e outros, tornam-se recursos didáticos concretos, na antiga pedagogia de *Mischlei*, tais recursos são a retórica e a poesia, que são utilizados como dispositivos didáticos. A ironia, a comparação, paralelismos, rimas, imagens e acrósticos exploram as emoções, as funções psicológicas básicas e o senso religioso, de modo a atingir a consciência, afetando integralmente o comportamento e a compreensão da realidade de seus aprendizes, a partir da tradição dos sábios.

b. Mediação Educacional

Mischlei insiste na importância dos sábios. Eles são disseminadores do conhecimento: “a língua dos sábios semearão conhecimento”²⁶⁹, ainda é dito que ao ouvir o sábio a aprendizagem pode ser potencializada: “ouça o sábio e aumentará a aprendizagem”²⁷⁰. Sendo a criação, em toda sua complexidade cosmológica e social, fonte de inesgotável sabedoria, interpretá-la demanda aprendizagem mediada pelos sábios. Indivíduos experimentados na observação do mundo, na piedade religiosa e versados na longa tradição sapiencial. Os sábios tinham a importante tarefa da transmissão cultural.

Participar da vida comunitária (vida social) é andar por um caminho existencial cheio de percalços. Nele há o tolo, o maldizente, a mulher estranha, a sedução das riquezas, a preguiça, a altivez e o alcoolismo. Estes são desvios que ameaçam a “vida plena” – *haim* –,

²⁶⁹ Pv 15:7 (tradução livre) - שִׁפְתֵי חֲכָמִים יִזְרִי דָעַת

²⁷⁰ Pv 1:5 (ARA) - יִשְׁמַע חָכָם וְיִזְכֹּר לְקוֹל

por esta razão, submeter-se ao “ensino” (*mussar*) dos sábios significava atender a um tipo de programa formativo por meio de um “tutor” ou “mediador” responsável pela promoção e a ampliação das chances de uma vida segura.

Porém, é importante retomar a ideia de “vida” como “plenitude de vida” ou “florescimento existencial”, no sentido que a antropologia de *Mischlei* aborda: seu projeto humanizador lida com a reconstituição e o desenvolvimento de um ser criado à imagem e semelhança de Deus, em todas suas implicações.

A pedagogia de *Mischlei* valoriza o papel dos sábios na promoção e humanização de seus aprendizes, o que se aproxima muito da ideia pedagógica de “aprendizagem mediada”. Tal conceito sustenta que o desenvolvimento humano depende de “mediadores” ou sujeitos iniciados que se interponham entre o mundo e o aprendiz. Este paradigma é influenciado pela teoria sócio-interacionista desenvolvida por Lev Semeovitch Vygotsky (1991): “A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana.” (p.65).

Vygotsky enfatizou que a base para o desenvolvimento humano vinha a reboque de interações sociais específicas, e não da maturação biológica. Porém, ele não aprofundou sobre como esta mediação se dá, o que foi desenvolvido recentemente por Reuven Feuerstein, no que ele chama de “Experiência da Aprendizagem Mediada” (1994). Como se verá, há uma interessante relação entre esta proposta teórica e o modo de ensinar (didática) presente na obra de *Mischlei*.

Os sábios eram mediadores sócio-culturais e “ensinar ao jovem sobre seu caminho”²⁷¹ era um desafio pedagógico significativo, um movimento que tinha início na interação com os símbolos, expressões, memória, tradição e a linguagem de uma determinada comunidade, tendo em a vista a internalização e a autonomia na vida adulta:

²⁷¹ הַנֶּגֶד לְיָנֵעַר עַל-פִּי דַרְבֵּי - Pv 22:6 (adaptação)

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. **Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos** (Vygotsky, 1991, p.64 – grifo nosso)

Cultura é elaborada, acumulada e traduzida socialmente. Seres-humanos se humanizam na cultura onde estão inseridos. Seu processo inverso, a desumanização, envolveria a “privação” de tais sujeitos aos recursos simbólicos inerentes à visão de mundo legada por sua própria cultura. Feuerstein (2001b) classificaria tal “processo” por “Síndrome de Privação Cultural”: um tipo de distúrbio de aprendizagem que afetaria o desenvolvimento humano pela exclusão ou privação aos códigos culturais inerentes a uma determinada comunidade ou civilização.

Toda civilização ou comunidade intenciona sua perpetuação e a manutenção de seu projeto antropológico, o que demanda imediatamente formas de “transmissão cultural”. Shmuel Feuerstein (2002a) em sua esclarecedora obra *Biblical and Talmudic Antecedents of Mediated Learning Experience Theory*, observa:

Transmissão cultural é um fenômeno atemporal e universal. Todas as culturas, religiões e sistemas sociais aspiram por continuidade prática e ideológica. Frequentemente assume-se que continuidade intergeracional ocorre automaticamente por mero enaltecimento do comportamento cultural normativo básico ou pela realização de rituais religiosos. Um argumento central [...] é que mediação deliberada é necessária para forjar transmissão cultural (p. 23 – tradução nossa).

O autor localiza-se em uma posição privilegiada, a partir da civilização judaica, que é um exemplo de comunidade que nunca assumiu formas imperiais e ainda assim perpetua-se por longos milênios. O elemento central para tal resistência não é resultado de mera exaltação cultural e tampouco por causa da realização constante de “ritos religiosos”, mas principalmente por causa da “mediação deliberada”. Sendo a transmissão cultural, fundamental para a perpetuação de um projeto antropológico, e conseqüentemente, a sobrevivência comunitária, ela dependeria, de acordo com esta teoria, de um modo particular de educar: a mediação educacional.

Torna-se evidente que o patrimônio simbólico de uma comunidade (cultura) – que

abrange a linguagem, tradição, imaginação, ritos, religiosidade e arte – é preservado e promovido por “transmissão cultural”. Entretanto, tal transmissão acontece por meio de “relações reais entre indivíduos” (Vygotsky, 1991, p.64), que no caso de *Mischlei*, dá-se pela “mediação” dos “sábios” ou do “pai/mestre”.

A transmissão cultural é o macro-processo em que o projeto antropológico de uma determinada comunidade é legado às gerações seguintes. Entretanto esta “agenda” formativa educacional se dá por um micro-processo didático denominado por mediação. Mas, como se define mediação?

Qual é a diferença entre “mediação” e outro tipo qualquer de interação inter-subjetiva? A diferença está na qualidade da interação. O mediador é um sujeito iniciado em um determinado conteúdo cultural, e é portador de uma intencionalidade formativa, tendo em vista a “modificabilidade” (Feuerstein, 1994, p.13) de seu aprendiz. Em outras palavras, o mediador é um tipo de “mestre” que tem acesso “privilegiado”²⁷² ao arcabouço simbólico de sua comunidade. Seu papel educacional intenciona forjar em seu aprendiz o modo desta comunidade compreender e se relacionar com o mundo a seu redor (*Weltanschauung*). E assim, a partir deste acessório cultural, o aprendiz tenha condições de se adaptar e responder apropriadamente aos desafios existenciais com os quais se depara (modificabilidade). Assim, mediação poderia ser sintetizada nos seguintes termos:

[...] a qualidade de interação entre o organismo e o meio – produz-se pela interposição de um ser-humano iniciado e intencionado, que medeia o mundo e o organismo, criando no indivíduo a propensão ou tendência à mudança pela interação direta com os estímulos. (Gomes, 2002, p.80)

A mediação aumenta a habilidade do indivíduo humano em lidar com os estímulos do ambiente²⁷³ (autonomia) e amplia sua capacidade adaptativa (Feuerstein, 2002a). Além disso, a Experiência da Aprendizagem Mediada torna-se um “veículo para transmissão de um sistema de valores que é de suprema importância para a educação, e o processo pelo qual a

²⁷² Privilégio inerente ao conhecimento e experimentação dos valores e saberes de sua própria vivência formativa na cultura a que pertence.

²⁷³ Ambiente, aqui, deve ser entendido em sentido amplo, incluindo os estímulos sociais, culturais, culturais e afetivos. Tudo que se coloca fora do indivíduo.

personalidade do indivíduo é moldada e transformada.” (p.22 – tradução nossa).

Os estímulos são os conteúdos culturais que são utilizados de forma criativa e intencional pelo mediador de modo a provocar uma “abertura” ou “propensão” à mudança, algo que Reuven Feuerstein (2002b) chama de “modificabilidade”. A modificabilidade é a capacidade que o indivíduo tem de se adaptar às mudanças e os desafios do ambiente, que é precisamente o que propõe *Mischlei*.

Para que uma interação seja mediadora é necessário que ela tenha uma “qualidade” específica. Feuerstein (1994) classifica doze princípios da mediação, sendo que “três são considerados responsáveis pelo que todos os seres-humanos tem em comum: modificabilidade [...] e podem ser encontrados em todas as raças, grupos étnicos, entidades culturais e estrato sócio-econômico.” (p.15 – tradução nossa). Desta forma, uma interação educacional para ser considerada mediadora precisa apresentar ao menos três características (Feuerstein, 1994): “mediação da intencionalidade e reciprocidade”; “mediação da transcendência” e “mediação de significado”.

1. “Mediação de Intencionalidade e Reciprocidade” é quando o mediador move-se volitiva, deliberada e intencionalmente a seu aluno. Como quando “convida” ou “captura” a atenção do aluno para uma relação de aprendizagem. A intencionalidade pode ser detectada quando o professor explicita suas intenções educacionais durante o processo de ensino-aprendizagem. Neste caso, os objetivos daquele momento tornam-se claros. Na mediação de intencionalidade, todo esforço do mediador é dirigido para que seu aprendiz internalize e opere autonomamente a partir dos “objetivos” que o mediador intenta alcançar. Ele espera que seu aluno “responda” e “interaja” dialogicamente com ele, para isso, lhe provoca os sentidos, a imaginação, a lógica e convoca-o a seguir junto com ele. O próprio Feuerstein (1994, p. 15) cita alguns exemplos de frases ditas durante processos de mediação de intencionalidade, neste caso, quando professores dizem: “Eu quero que você preste atenção neste desenho, por isso o farei grande!” ou “Eu quero que você me escute com atenção, por isso falarei mais alto!”, ele está trazendo seu aluno para interagir com suas intenções didáticas. Em síntese, mediação de intencionalidade é quando o mediador torna um “intento

implícito, em um ato explícito, volicional e consciente” (Feuerstein, 2002a, p. 63 – tradução nossa).

2. “Mediação de Transcendência” é quando a interação entre mediador e aprendiz tem como propósito a generalização ou a alocação de princípios aprendidos em um momento de aprendizagem para outras situações. Neste caso, os princípios apreendidos devem transcender (ir além) do tempo e do espaço, de modo que sejam aplicáveis a outras circunstâncias existenciais. O “objetivo imediato da mediação, a transmissão de informação, pode ser menos importante que seu mais distante objetivo, que é induzir estratégias cognitivas e a reprodução de comportamentos que o mediado possa aplicar em situações futuras” (Feuerstein, 2002a, p. 22 – tradução nossa). Uma atividade e objetivos educacionais localizadas em determinado evento ou situação de aprendizagem, não ficam restritos àquele momento, mas são ensinados de forma aberta, tendo em vista sua aplicação em outros contextos. A “mediação de transcendência muda os objetivos primários da interação, ampliando-os pela inclusão daqueles objetivos mais remotos, e em certos casos, mais importantes do que aqueles primeiros.” (Feuerstein, 1994, p. 23 – tradução nossa). Neste caso, um encontro mediador-aprendiz projeta-se para o *telos* ou a meta educacional ampla.

3. “Mediação de Significado” é uma referência à ação mediadora que explora e explica o sentido das coisas. O mediador atribui sentido e significado aos fenômenos e artefatos culturais. A mediação de significado preocupa-se em convidar o aprendiz a ter um olhar menos ingênuo sobre o mundo e a extrair o “extraordinário” do “ordinário”. Mediação de significado tem efeitos hermenêuticos, coloca o aluno como intérprete ou leitor do mundo.

Sendo *Mischlei* uma obra educacional com uma pedagogia, ela deveria ser orientada, segundo a teoria da Aprendizagem Mediada de Reuven Feuerstein, por uma didática mediadora. Há alguns indícios dos três princípios básicos da mediação educacional na obra *Mischlei*, como se argumenta a seguir.

Em *Mischlei* percebe-se “mediação de intencionalidade” em sentenças como: “Filho

meu, ouve o ensino de teu pai”²⁷⁴ ou “inclina teu ouvido e ouça as palavras dos sábios, e aplica o coração ao meu conhecimento”²⁷⁵. Estas frases corriqueiras, não estão acidentalmente no corpus sapiencial de *Mischlei*, elas convocam o aprendiz para perto do pai/mestre e dos sábios. Além destes indicadores de mediação de intencionalidade, há obviamente, os objetivos apresentados no prólogo da obra. Toda a estrutura didático-pedagógica de *Mischlei* dirige-se à formação de um sujeito integral e existencialmente realizado. A sofisticação das estruturas proverbiais, os quadros poéticos, a beleza estética e os recursos retóricos e imaginativos utilizados apontam para um “intenção” formativa. Importante mencionar, que esta análise do *modus* didático de *Mischlei*, envolve em grande parte, inferir como os aprendizes interagiam com o discurso dos sábios. A obra é carregada de dispositivos discursivos que intencionam capturar o aprendiz, o que revela uma densa mediação de intencionalidade. A intenção dos mediadores de *Mischlei* é tornar o aprendiz consciente do processo ensino-aprendizagem e dos princípios didáticos subjacentes ao seu ensino:

Uma análise profunda dos processos mentais engendrados pela interação animada pela intencionalidade e reciprocidade revela, que esta modalidade de interação, mesmo, quando feito em níveis elementares, cria no mediado [aprendiz] uma consciência do processo de aprendizagem e dos princípios didáticos subjacentes a ele. (Feuerstein, 1994, p. 20 – tradução nossa).

“Mediação de transcendência” também pode ser encontrada no *maschal*, que como já discutido, além de um estilo literário²⁷⁶ é também um recurso didático²⁷⁷, cuja característica geral é a metáfora. O *maschal* é a plataforma didática que faz com que o ensinamento dos sábios seja projetado para além do “aqui-e-agora” (Feuerstein, 2002a), que é a situação de aprendizagem propriamente dita. O uso criativo da “comparação” e da “analogia” (a metáfora) é um modo de levar as palavras para além de seus limites semânticos. O movimento parabólico inerente ao *maschal* faz com que alguns provérbios sejam tão “abertos”, que sua aplicação torna-se atemporal. Como não pensar nas incontáveis aplicações de um provérbio como: “Como o ferro com o ferro se afia, assim o homem a seu próximo.”²⁷⁸

²⁷⁴ Pv 1:8 - שָׁמַע בְּנֵי מוֹסֵר אֲבִיךָ וְאֶל-הַשֵּׁשׁ תוֹרַת אִמִּי -

²⁷⁵ תַּט אָזְנוֹךָ וְשָׁמַע דְּבַר הַחֲכָמִים וְלִבְךָ תִּשְׁתִּי לְדַעְתִּי - Pv 22:17

²⁷⁶ Ver 3.1.1

²⁷⁷ Ver 5.2.2

²⁷⁸ בְּרִגְלֵי בְּרִגְלֵי יָחַד וְאִישׁ יָחַד פְּנִירְעָהּ - Pv 27:17 (tradução livre)

ou no que diz: “Não havendo bois, o celeiro fica limpo, mas pela força do boi há abundância de colheitas.”²⁷⁹ Os princípios contidos nesses provérbios aplicam-se a diversas situações, independente do tempo e do espaço. Enfim, a mediação de transcendência em *Mischlei*, encontra sua expressão em máximas proverbiais que possam ser generalizadas, e isto tem um efeito estrutural significativo na consciência do aprendiz, pois:

[...] cria a propensão no mediado [aprendiz] de consistentemente ampliar sua ou seu repertório cognitivo e emocional [...] transcendência permite que culturas vão além das necessidades físicas particulares de sobrevivência, e assim, se aterem aos objetivos coletivos da existência, que, no nível grupal, toma uma forma espiritual de expressão. (Feuerstein, 2002a, p.67)

No caso da “mediação de significado” percebe-se frequentemente que o “olhar” dos sábios se dirige de forma peculiar ao mundo. A natureza (criação) e as relações humanas ao invés de serem tratadas como fenômenos ou objetos científicos a serem “classificados”, se tornam fontes analógicas para que lições existenciais sejam delas extraídas. O significado das coisas dá-se por uma explicação cosmológica e teocêntrica, o que não significa dar uma explicação simplista para o mundo, ao contrário, a realidade é complexa e rica, como rica e complexa é a sabedoria divina.

A afirmação de um absoluto – Deus – não significa simplificação da realidade, mas uma séria consideração a sua complexidade e os desdobramentos inerentes a ela. A diferença é que a sabedoria israelita não prioriza o controle sobre a natureza como *telos* pedagógico, sua pedagogia tem fins existenciais. A realidade foi sabiamente desenhada para a promoção da vida, logo as relações e as “leis” inerentes a tal mundo poderiam orientar o “bem viver. Deus seria o ponto de convergência e ele daria sentido à diversidade de fenômenos experimentado pelos sábios e seus aprendizes na vida ordinária.

Um outro aspecto importante, e isto é universal em praticamente toda o cânon hebraico, é que não há dicotomia entre “objeto” e “palavra”, como comumente ocorre a mentalidade greco-ocidental. Como bem observa Yoram Hazony (2012), em sua atual pesquisa sobre a Filosofia das Escrituras Hebraicas: “autores bíblicos não baseiam seu

²⁷⁹ P^v 14:4 (ARA) - באין אלפים אבוס בר ורבי־חבואות בכה שור -

entendimento da verdade a partir de um dualismo entre palavra e objeto” (p. 217 – tradução nossa). Não se concebe que os objetos possuam algum tipo de “essência” metafísica, não se pretende o acesso à “coisa em si mesmo”, ao invés disso, palavra e coisa, são tratadas como “fenômenos” ou “aspectos modais” (Dooyeweerd, 2009). Neste caso, a verdade sobre o significado das coisas relaciona-se com a “qualidade dos objetos” (Hazony, 2012):

[...] hoje, a maioria está longe de entender o que deveria ter sido viver em um mundo, cujos objetos, eram entendidos como se tivessem sido criados pela fala ou o pensamento de Deus. Mas temos alguma capacidade para imaginar o que significa viver em um mundo que consiste de objetos como entendidos, e que não existe realidade que seja genuinamente independente de nosso próprio pensamento. (p. 217 – tradução nossa).

Os sábios ao invés de se preocuparem em mostrar para seus alunos o significado das coisas a partir de uma “essência”, como fazia a metafísica grega aristotélica, estavam preocupados em dar sentido a partir do modo como as coisas se apresentavam a eles e a seus aprendizes. Neste caso, pode-se falar de uma “fenomenologia semita”, que se evidencia ainda mais pelo fato de não existir entre os sábios de *Mischlei* uma separação entre “palavra” e “coisa”²⁸⁰.

Uma evidência desta didática fenomenológica em *Mischlei* é o uso frequente da preposição *ke* – כִּי – com a função de pronome comparativo, que neste caso indica que os sábios se preocupavam com o “como é”²⁸¹ (fenomenologia) e não necessariamente com o “o quê é” (metafísica). O pronome “como” realiza uma ponte analógica entre a experiência prévia do aluno e o novo conteúdo a ser apreendido. Dois eventos ou fenômenos são confrontados ou relacionados de modo que o último ou um terceiro seja apropriado pelo aluno por analogia. Em outras palavras, quando os sábios diziam que “A” é como “B”, sendo “A” um fenômeno a ser apreendido e “B” um fenômeno cuja qualidade é análoga, ao que está sendo apresentado em “A”, faziam isto utilizando principalmente o pronome comparativo *ke* – כִּי – “como”.

²⁸⁰ Como sugere a expressão *davar* דָּבָר que pode tanto ser traduzida por “palavra” como por “coisa”.

²⁸¹ A preposição “como” em português é de origem latina, uma combinação entre os termos *quo modus*, com o sentido literal de “qual o modo”. Interessante esta possibilidade tradutória, pois aponta para a ideia de “processo” e não de “essência” metafísica.

No caso de *Mischlei*, os mediadores (sábio ou pais/mestres) educam a partir das “relações” entre as coisas e as palavras. O universo é dado (providencialidade) e se manifesta ante os olhos. Olhar que depende da visão de mundo do indivíduo, que emerge de uma complexa relação inter e intra-psicológica. Fé, tradição e experiência integram-se formando a janela por onde um indivíduo, com sua particular história psico-afetiva, acessa a realidade.

Por ser a realidade e as coisas “manifestas”, em *Mischlei*, a comparação analógica torna-se, portanto, um importante recurso didático para o enriquecimento e apresentação do mundo a seus aprendizes. As sentenças proverbiais abaixo servem de exemplo de alguns usos didáticos do pronome “como”, e claro, as implicações analógicas e metafóricas de tais sentenças:

A busca pela sabedoria deve ser “como” alguém que busca tesouros²⁸²; a repreensão divina é “como” aquela de um pai que a faz baseado no amor²⁸³; o *modus vivendi* (o caminho) dos justos é comparada à “luz da aurora”, cujo brilho aumenta progressivamente, enquanto os perversos são “como” a escuridão²⁸⁴; sobre o preguiçoso virá a pobreza “como” um ladrão, referindo-se a seu repentino fracasso²⁸⁵; o jovem seduzido segue a mulher estranha “como” um “boi” ao matadouro ou um “cervo” à armadilha²⁸⁶; dar ordem a um preguiço é irritante “como” vinagre para os dentes e fumaça para os olhos²⁸⁷; a honra não convém aos tolos, assim “como” não convém neve no verão e chuva no período de colheita²⁸⁸; um homem que vive longe de seu lar é “como” um pássaro longe do ninho²⁸⁹.

Tais comparações indicam uma didática preocupada em alavancar a sabedoria a partir do universo experimental do aluno. A pedagogia sapiencial de *Mischlei* não pretende ser abstrata, mas conduzir o aluno para a apreensão de um estilo de vida que parta de seu horizonte sócio-cultural. A mediação de significado acontece a partir de uma didática

²⁸² Pv 2:4 - אִם-תִּבְקֶשׁנָה כֶּסֶף וְכַמְטַמְוִינִים תִּחְפְּשֶׁנָּה

²⁸³ Pv 3:12 - כִּי אֵת אֲשֶׁר יֵאָהֵב יְהוָה יוֹכִיחַ וְכֹאֵב אֶת-בֶּן יִרְצֶה -

²⁸⁴ Pv 4:18 - וְאֶרֶח צְדִיקִים כְּאֹר נֶגַה הוֹלֵךְ וְאֹר עַרְוֹנוֹן הַיּוֹם הַרְדֵּף רְשָׁעִים כְּאֶפְלָה לֹא יִדְעוּ בְמָה יִכְשְׁלוּ -

²⁸⁵ Pv 6:11 - וּבֹא-כְמֹהֶלֶךְ רֹאשֶׁךְ -

²⁸⁶ Pv 7:22 - הוֹלֵךְ אַחֲרֶיהָ פִּתְאֵם כְּשׂוֹר אֶל-טֶבַח יָבוֹא וְכַעֲס אֶל-מוֹסֵר אָוִיל -

²⁸⁷ Pv 10:26 - כְּחֶמְזַן לְשׁוֹנִים וְכַעֲשָׂן לְעֵינַיִם בֶּן הָעֶצֶל לְשִׁלְחֵיו -

²⁸⁸ Pv 26:1 - כִּשְׁלֵנוּ בְקִיץ וְכַמְטֵר בְּקִצְרֵי בֶן אֶל-נְאוֹה לְכִסִּיל קְבוֹד -

²⁸⁹ Pv 27:8 - כְּצִפּוֹר נוֹדֶרֶת מִן-קִנְיָה בֶן-אִישׁ נוֹדֵד מִמְקוֹמוֹ -

fundamentalmente comparativa.

O *maschal*, enquanto poesia didática, interpreta comparativamente objetos, relações e fenômenos corriqueiros. Sua poesia torna-se uma espécie de “ferramenta psicológica” (Kozulin, 1998), ou seja, um instrumento subjetivo que medeia simbolicamente a relação entre sujeito e realidade: a “cognição é afetada pelas possibilidades inerentes à forma literária [...] servindo como um protótipo das mais avançadas formas de vida psicológica e como uma concreta 'ferramenta psicológica' mediando a experiência humana.” (p.132 – tradução nossa). Qualquer “atividade culturalmente significativa” acaba se tornando uma “fonte de conhecimento sobre a vida psicológica humana” (ibidem, p.133). Talvez por isso, Vygostky tenha afirmado: “todo poema é um pequeno experimento – uma artimanha para as funções psicológicas²⁹⁰” (Vygotsky apud Kozulin, 1998, p. 133 – tradução nossa).

A partir dos princípios básicos de uma aprendizagem mediada baseada em “intencionalidade”, “transcendência” e “significado”, é possível afirmar que a pedagogia de *Mischlei* é mediadora. Seu projeto antropológico e cultural é transmitido a partir de uma didática igualmente mediadora, no sentido estrito proposto pela Experiência da Aprendizagem Mediada (Feuerstein, 1994). Há objetivos e intenções formativas explícitas e didaticamente estruturadas para este fim (intencionalidade); há o interesse de perpetuação e generalização das máximas proverbiais, projetando o aprendiz para além do “aqui-e-agora” (transcendência); e principalmente mediação de “significado”, que não se baseia em uma explicação “ontológica” e “metafísica” da realidade, mas fenomenológica, valendo-se da “comparação”, transformando o *maschal* em ferramenta psicológica.

Os mediadores são os sábios portadores do *maschal*²⁹¹, eles guardam o conhecimento como tesouro²⁹², suas palavras são “terapêuticas” (curam)²⁹³, quem anda com o sábio torna-se sábio²⁹⁴ e eles distribuem (derramam) conhecimento²⁹⁵.

²⁹⁰ Funções psicológicas são aquelas funções inerentes à cognição como atenção, percepção, memória, raciocínio, juízo, imaginação, pesamento e linguagem.

²⁹¹ Pv 1:6 - להבין משל ומליצה דברי חכמים ודירתם -

²⁹² Pv 10:14 - חכמים יצפנו דעת -

²⁹³ Pv 12:18 - יש בושה כמדקרות הרב ולשון חכמים מרפא -

²⁹⁴ Pv 13:10 - (הלוד) (הולד) את חכמים (חכם) (חכם) -

²⁹⁵ Pv 15:7 - שפתי חכמים יזרו דעת -

A mediação educacional dá-se também pelos pais. O aprendiz é exortado a ouvir o ensino (*mussar*) do pai e não abandonar a instrução (*tora*) da mãe²⁹⁶, uma evidência interessante a favor do papel intergeracional na transmissão cultural, como observa Shmuel Feuerstein (2002a): “uma sociedade humana não pode se sustentar sem intensivo diálogo intergeracional. Este diálogo fornece sentido ao mundo que vivemos, bem como ao indivíduo e seu papel na vida.” (p.37 – tradução nossa).

c. A Imaginação

Já foi dito que a didática influencia e é influenciada dialeticamente pelo conteúdo. No caso de *Mischlei*, ela é uma obra cujo conteúdo emerge da relação do ser-humano com Deus, os outros seres-humanos e o mundo das coisas. Sua pedagogia dirige-se para a meta educacional que envolve o florescimento do ser-humano à imagem de Deus (*haim*), por meio da sabedoria, nesse universo. Porém, para que seu conteúdo seja compreendido e apropriado pelo aprendiz mediado pelo sábio, é necessário valer-se de um método didático adequado que aprecie suas intenções formativas. Um destes recursos, relacionado diretamente com o *maschal* e a mediação é a imaginação.

Se o ser-humano é integral, os recursos didáticos devem explorar toda sua complexidade. As máximas proverbiais, os jogos com as expressões, a métrica, o uso habilidoso das palavras e a poesia, tornam-se recursos apropriados para ensinar em um contexto cujo foco está nas relações, e nem tanto, na descrição, por esta razão:

A relação entre homem e homem, e entre homem e mundo não é suficientemente expresso pela linguagem descritiva [...] A poesia luta para expressar estas mais profundas relações, restaurando a capacidade da linguagem para falar a respeito delas. A poesia luta contra o “achatamento” da linguagem, e contra o “achatamento” da experiência humana. (Vanhoozer, 1990, p. 61 – tradução nossa).

A poesia resiste o poder de síntese das palavras, ela se expande, atribuindo outros sentidos às palavras e as coisas. Por esta razão, a didática de *Mischlei* não deveria ser

²⁹⁶ Pv 1:8 (4:1; 6:20; 13:1; 23:22) - שְׁמַע בְּנֵי מוֹסֵר אָבִיךָ וְאֵל־הַטֹּטֵשׁ הוֹרֵת אִמְךָ -

subestimada. Os ensinamentos dos sábios valem-se da imaginação para a elaboração de um mundo, ou para adotar um provérbio: ela, a sabedoria, “construiu uma casa”²⁹⁷ e convida os ingênuos a se hospedarem nela. As palavras dos sábios são “doces”²⁹⁸, a poesia e o uso da metáfora tornam-se dispositivos didáticos para provocar o desejo, a afetividade, memória e a razão, e assim atingir o “coração” do aprendiz. “Imaginação é o lugar onde metáforas funcionam para postular a natureza e identidade da realidade – isto é, para criar uma visão de mundo.” (Perdue, 1994, p.59 – tradução nossa). A competência humana de “criar um mundo” deve-se fundamentalmente a sua capacidade analógica ou metafórica:

Metáforas são parte da essência linguística de toda fala humana, que por sua vez, localiza-se no pensamento humano e, como temos visto, na imaginação. Linguagem é distintiva, e por esta razão, o aspecto primário do que significa ser humano. Com a habilidade para imaginar e pensar racional e conceitualmente, e com a capacidade para expressar imagens e pensamentos em palavras, humanos tem a habilidade singular para construir sistemas de significados que definem e interpretam seu mundo em todos os seus aspectos. E no coração desta capacidade de criar o mundo está a metáfora. (*ibidem*).

A imaginação teológica de *Mischlei* é o “chão” pedagógico onde os aprendizes circundam o sábio. Imagens como da sabedoria que “arruma sua casa” e “convida os ingênuos”; o provérbio numérico do caminho da “águia no céu”, a “cobra na rocha”, o “navio no mar”; e o “caminho do jovem atrás da mulher adúltera”; a sabedoria que brinca e medeia a criação do mundo pelo Criador, despertam diversas faculdades existenciais.

Os sábios utilizavam-se de imagens comuns e ordinárias, para a partir delas montar quadros sapienciais e reelaborar a realidade, extrapolando os sentidos imediatos das palavras e dos fenômenos. Ricoeur (2004), tratando a imaginação em Kant, postula: “[...] onde o entendimento falha, a imaginação continua tendo o poder de 'apresentar' (Darstellung) a Ideia. É esta 'apresentação' da Idéia pela imaginação que força o pensamento conceitual a pensar mais” (p. 358)

Novamente, é importante retomar a relação entre metáfora e imaginação. O que se percebe é um efeito dinâmico que ocorre às palavras e as imagens a elas atreladas, algo que é

²⁹⁷ Pv 9:1 - הַכְּמוֹת בְּנִתָּהּ בֵּיתָהּ הִצָּבָה עַמּוּדֶיהָ שִׁבְעָה

²⁹⁸ Pv 16:21 - לְחַכְמִים לֵב יִקְרָא נְבוֹן וַיִּמְתַּק שְׂפָתָיו יִסְיף לְחָח

denominado por Ricoeur como sendo a “metáfora viva”: “A metáfora é viva não apenas no sentido que vivifica a linguagem constituída. A metáfora é viva pela virtude do fato que ela introduz a fagulha da imaginação em um 'pense mais' no nível conceitual.” (*ibidem*).

Gradativamente, fica claro que *Mischlei* não pode ser subestimado. A obra não se conforma com o óbvio e o senso comum, interessa-se pela extrapolação de sentidos, e esta liberdade só seria possível a partir de uma pedagogia imaginativa. Assim, as imagens analógicas construídas pelos sábios, tornam-se dispositivos didáticos importantes que apontam para uma pedagogia sofisticada, dentro do contexto onde que ela estava inserida.

5.3 MUSSAR: A PAIDÉIA DE MISCHLEI?

O termo *mussar* é traduzido nas principais traduções da Bíblia²⁹⁹ em português, dependendo do contexto, por “ensino”, “disciplina”, “correção” ou “castigo”. As três últimas parecem ser traduções em respeito ao sentido de sua raiz *yassar* – יָסַר – “correção”. Em *Mischlei* há ocorrências que realmente apontam para o sentido de “correção física” como no provérbio que diz: “O que retém a vara aborrece a seu filho, mas o que o ama, cedo, o disciplina”³⁰⁰; em outro texto menciona-se a “vara da disciplina”³⁰¹. Porém, a maioria das ocorrências de *mussar* em *Mischlei* aponta para outro sentido.

No prólogo da obra é dito que os “Provérbios de Salomão” foram compostos (compilados?) para se “conhecer”³⁰² e “aprender”³⁰³ *mussar*. Há a exortação dirigida aos filhos/aprendizes para que “ouçam” a “*mussar* do pai”³⁰⁴ e o sábio chama para si a atenção dos aprendizes: “ouçam a *mussar* e sede sábios!”³⁰⁵. Outra ocorrência diz: “o caminho para a vida

²⁹⁹ Considera-se principalmente as versões ARA e ARC.

³⁰⁰ Pv 13:24 (ARA) - מוֹסֵר בֶּן אָהָב וְשׂוֹנֵא בֶּן אֶהְבֵּוֹ שֶׁהָרָו מוֹסֵר - outro texto semelhante a este é o que se encontra em 23:13.

³⁰¹ שֶׁבֶט מוֹסֵר

³⁰² לְדַעַת חֵכְמָה וּמוֹסֵר - Pv 1:2

³⁰³ לְקַחַת מוֹסֵר - Pv 1:3

³⁰⁴ שְׁמַעוּ בְּנֵי מוֹסֵר אָב - Pv 4:1

³⁰⁵ שְׁמַעוּ מוֹסֵר וְחִכְמוּ - Pv 8:33

é de quem guarda *mussar*³⁰⁶. Nessas e em outras ocorrências³⁰⁷, *mussar* aparece associada a verbos como “guardar”, “aprender”, “conhecer” e “escutar”, o que evoca um sentido educacional, e não aquele de “correção física”.

Von Rad (1972) observa que *mussar* “significa, inicialmente, 'correção', porém com muito mais frequência resulta, pelo que é comumente nomeado por 'disciplina', o que se aproxima do significado grego de *paideia*” (p. 54). Esta observação deriva-se do fato que das trinta ocorrências de *mussar* em *Mischlei*, dezenove foram traduzidas por *paideia* – παιδεια – na tradução grega da Bíblia Hebraica (LXX – Septuaginta). *Paideia* era o termo utilizado entre os pré-socráticos com o sentido geral de “educação”, o próprio termo “pedagogo” – *paidagogos* – παιδαγωγος – deriva desta expressão. Se os tradutores da LXX escolheram *paideia* como tradução para o termo hebraico *mussar*, isto aponta para o fato de que além do sentido de “surras ou repreensão verbal”, a expressão também “significava todo um corpo de ensinamentos cujo propósito era promover a vida.” (Crenshaw, 1981, p. 83).

A partir das informações apresentadas, *mussar* deveria ser entendida em sentido amplo, algo que aponte para a hipótese de que:

O discurso moral entre professor e estudante na literatura da sabedoria, ou nos contextos sociais da família ou da escola, envolve 'disciplina' (*mussar*) que é, educação ou treinamento através de um curso de estudo e um processo de correção (Pv 1:2-3; 7-8; 15:33; 23:23) [...] Através da conversação e reflexão, o objetivo da “disciplina” é inculcar no indivíduo uma ordem moral na qual o conhecimento, o caráter, e uma conduta justa, atingiriam uma integração. O processo de correção envolvia muitos aspectos, desde repetições para memorização e a aprendizagem da escrita, até o esforço em aplicar a situações concretas o que foi aprendido. (Perdue, 1994, p. 73 – tradução nossa).

Como se pode observar, parece que *mussar* indica um significando ampliado com se referindo a um “programa” educacional que é transmitido pelo “pai/mestre” ou os “sábios”. A ideia de correção parece ser inerente a *mussar*, desde que se tenha a ideia geral de que este “ensino” ou “educação”, tem a função de “corrigir” ou “dar direção” à vida humana.

³⁰⁶ Pv 10:17 (ARA) - אָרַח לְחַיִּים שׁוֹמֵר מוֹסֵר -

³⁰⁷ Pv 1:7; 3:11; 4:13; 5:12; 6:23; 12:1; 13:1, 18; 15:5, 32, 33; 19:20, 27; 23:12, 23; 24:32.

Em termos analógicos, assim como a *paideia* da era helenista era a “educação” ou o “projeto formativo” geral, da mesma forma, a *mussar*, pode ser uma referência ao “ensino” ou “discurso educacional” dos sábios ou dos pais/mestres de *Mischlei*.

Que educação era esta? Qual era a *paideia* de *Mischlei*? Percebe-se que toda estrutura pedagógica de *Mischlei*, o que inclui suas intenções e método, tem como meta o florescimento da vida humana. Entretanto, tal existência dependia do desenvolvimento de uma vida “sábia”, ou seja, de ações ou reações integrais sobre um mundo. Porém, tal “sabedoria” só poderia ser acessada pela mediação dos sábios, que ensinavam por meio de uma didática mediadora e imaginativa. Este complexo arcabouço que envolve objetivos, metas educacionais e didática, aponta para a *mussar*, ou um corpus educacional intencionalmente elaborado.

6 PEDAGOGIA DE *MISCHLEI* E SUA RELEVÂNCIA EDUCACIONAL

A pedagogia de *Mischlei* é relevante, primeiro, pois converge no sentido dos atuais paradigmas educacionais que primam por uma formação humanizadora, e segundo, por sua particularidade pedagógica. *Mischlei* é uma das poucas coleções de ditos sapienciais que emergem do crescente fértil, mas que se desenvolve a partir de uma matriz cultural monoteísta, uma característica que a diferencia das outras tradições sapienciais da região. A tradição sapiencial bíblico-judaica que abrange Jó, Eclesiastes, Sabedoria de Salomão e *Ben Sirah*, pavimentaram o caminho para estruturas “proverbiais” e “agádicas” encontradas entres os sábios da tradição rabínica.

Bem antes dos gregos discutirem a *sofia*, na Babilônia e no Egito se desenvolviam escolas sobre o viver sábio, ainda que tivessem fins aristocráticos. No caso de *Mischlei*, encontram-se vozes que cobrem um vasto período de tempo, as quais foram transcritas e organizadas intencionalmente, tendo em vista a preservação e transmissão de sua sabedoria e ciência sobre a vida.

Mesmo sendo uma coleção com diversos blocos proverbiais oriundos de diversas circunstâncias e espaços, a sabedoria israelita em *Mischlei* tem alguma sofisticação poética, retórica e didática. Percebe-se em sua estrutura elementos discursivos ligados à realeza israelita e outros à vida doméstica. E também, lições que apreciam a vida de um aprendiz que pode estar na cômte, na vida pública, no comércio, nas portas da cidade³⁰⁸, diante das seduções sensuais, das ameaças da corrupção ou tentado pelo pragmatismo imoral.

Após a análise pedagógica da obra, a partir de sua complexidade filosófica, literária e teológica, parece excessivamente simplista a afirmação de Franco Cambi (1999) que “nos provérbios e nos livros didáticos se condensam conselhos normas de comportamento que pretendem educar o homem hebreu.”(p.71). *Mischlei* não pode ser lido apenas como uma simples coleção de “conselhos normas”, mas também como um conjunto de máximas criativamente elaboradas, metáforas, analogias, acrósticos, instruções e imagens lúdicas que formam uma estrutura discursiva, amparada por sofisticados recursos didáticos dirigidos à vida propriamente dita.

A sociedade moderna acostumou-se a associar qualidade de vida com domínio técnico da realidade. Não há dúvidas a respeito dos méritos e conquistas da ciência para a promoção da vida humana. Porém, parece que há de fato uma tensão entre “conhecimento” e “sabedoria” no que chamam de “pós-modernidade”. A Segunda Grande Guerra chamou a atenção do mundo para o fato que não basta apenas conhecimento “científico”, mas um uso responsável e humano de tal conhecimento. A emergência da antropologia filosófica no pós-guerra aponta para este renovado interesse sobre a condição e a dignidade humana. Michael Polanyi (1975) critica este obscurantismo científico nos seguintes termos:

É simplesmente neste tipo de reducionismo mecânico que está o coração da questão. É exatamente esta a origem de todo obscurantismo científico sob o qual sofremos hoje. Esta é a causa de nossa corrupção da concepção de homem, reduzindo-o a um autômato inconsciente ou a um pacote de apetites. É por isto que a ciência nos nega a possibilidade de reconhecimento da responsabilidade pessoal. E este é o motivo porque a ciência pode ser invocada tão facilmente em suporte à violência totalitária, este é o porquê da ciência ter se tornado hoje a grande fonte de perigosas falácias. (p. 25 – tradução nossa).

³⁰⁸ Pv 1:20-21

Não é suficiente saber utilizar um computador ou conhecer bio-tecnologia sem pensar seriamente suas implicações éticas e existenciais. Em *Mischlei*, encontra-se um mundo imaginado de forma diferente. Primeiramente, ele se localiza a partir da confiança em um absoluto (Deus) que transcende o horizonte objetivo. Para o israelita, nada no horizonte temporal poderia ser “divinizado”, ou em outras palavras, a existência não poderia ser reduzida a nada que estivesse no horizonte temporal. Os sábios de *Mischlei* não concebiam o mundo e seus fenômenos como a *physis* (natureza) nos termos de Aristóteles³⁰⁹. Eles concebiam um mundo providencial e sabiamente constituído para a promoção e o florescimento da vida humana. Como Aristóteles, os sábios também concebiam um mundo constituído por “leis”, porém, elas procediam do próprio Deus. Tal cosmologia sapiencial implicava em observar os fenômenos deste mundo. Era como se o caráter e os atributos sábios de Deus pudessem ser inferidos a partir de tal observação. Nem por isso, um mundo desprovido de riscos e de contradições, o que exigia do aprendiz, obter por meio dos sábios, as chaves sapienciais para uma vida plena.

Em termos cognitivos e afetivos, olhar para as belezas da criação, os fenômenos meteorológicos, o comportamento dos animais, a excitante sensualidade da mulher estrangeira, a fascinante destreza e habilidade dos seres-humanos, e não se curvar em reverência, sedução e fascínio idólatra a tais fenômenos, envolvia uma considerável força psicológica. Por esta razão, ser monoteísta no crescente fértil era um tipo de “resistência”, o que demandava inclusive, a organização de um projeto pedagógico e didático muito particular, que pudesse fornecer as defesas culturais necessárias para fazer oposição à idolatria vigente e evitar a assimilação cultural.

O mundo antigo era homogeneamente politeísta e panteísta, mesmo a tradição sapiencial em outras culturas estava sob tal influência. A particularidade da tradição

³⁰⁹ Supõe-se que Aristóteles concebia a “natureza” (*physis*) como que funcionando autonomamente, sem nenhum tipo de intervenção ou atuação transcendental externa, como se infere da seguinte citação: “A natureza e o imediato substrato material das coisas, que possuem em si mesmas um princípio de movimento ou mudança.” (Física, Livro II). A visão de mundo de *Mischlei*, bem como a cosmologia judaica, concebe um mundo regido constantemente por “leis” ou pela “sabedoria divina”, daí o caráter “relacional” e “pessoal” do mundo criado. Daí a importância de se fazer a distinção entre “natureza” e “criação”, tais termos referem-se a duas cosmologias distintas. A primeira ligada ao naturalismo aristotélico, e a segunda à cosmologia israelita que concebe um mundo criado e sustentado por Deus.

sapiencial israelita reside exatamente no fato de que ela não pretende afirmar uma “neutralidade religiosa” (Clouser, 2005) ou uma ausência da divindade no mundo como propôs o deísmo³¹⁰ do século XVII. Ela, tampouco, se curva à natureza como se ela mesma fosse uma divindade. As implicações são sérias naquele contexto, pois a “divinização” de um aspecto da realidade, era um tipo de “idolatria cultural”, um reducionismo existencial. A afirmação monoteísta de um incondicionado que transcende o mundo objetivo, aponta para uma irreducibilidade da existência humana (Dooyeweerd, 2009).

A combinação entre sapiencialidade e monoteísmo concedia uma posição relativamente vantajosa na relação com mundo. O sábio observava o ferreiro, o ourives, o agricultor, as aves, as formigas, os navios no mar e o comportamento dos reis, como um mundo integral. O sábio fascinava-se, mas imaginava e interpretava tais fenômenos como regidos por uma suprema sabedoria que os integrava. Apesar da diversidade de aspectos e fenômenos no mundo criado, o sábio encontrava algum tipo de unidade quando concebia tal realidade como procedente da divindade. Foi precisamente sobre esta peculiaridade humanizadora e não-reducionista da experiência religiosa israelita com o Deus criador na criação, que Martin Buber (2006) teceu a seguinte consideração:

O mundo não é um jogo divino; ele é um destino divino. O fato de que exista o mundo, que o homem, a pessoa humana exista, que eu e tu existamos tem um sentido divino. A criação se realiza em nós, ela penetra em nós pelo ardor, nos transforma pelo seu brilho, nós estremeçemos, desvanecemos, submetemo-nos. Nós nos associamos a ela, encontramos nela o criador, nós nos oferecemos a ela como auxiliares e companheiros. (p. 106)

Uma visão de mundo complexa e existencialmente orientada carece de uma pedagogia igualmente complexa, daí a relevância pedagógica de *Mischlei*. Sua didática apoia-se em uma pedagogia voltada para o coração³¹¹ e não apenas para a mente. Seu interesse é afetar as ações humanas e projetá-la para uma “vida plena”, que nem sempre envolve o acesso à riqueza. As

³¹⁰ O deísmo era uma concepção teológica e filosófica expressiva entre filósofos e cientistas do século XVII, que afirmava a existência de Deus, porém, como uma divindade ausente do mundo. O deísmo concebia um mundo mecanicista ou naturalista, sem a presença de Deus ou qualquer tipo de intervenção direta da divindade sobre os fenômenos aí presentes. O deísmo difere do teísmo, pois este último, predominante na visão de mundo judaico-cristã, concebe um Deus que ainda atua, governa e intervém no mundo, e ainda se relaciona com os seres-humanos.

³¹¹ No sentido já tratado nesta investigação.

vezes uma vida modesta e tranquila, vale mais do que as instabilidades familiares inerentes a disputa por poder³¹². Traduzir relações desta natureza não envolve mera exposição de um conteúdo ético, mas atingir o comportamento e a existência propriamente dita. Lidar com a existência envolve questões complexas, quase líquidas, que a linguagem descritiva e conceitual não dimensiona, somente uma moldura estética e uma retórica ao redor do conhecimento poderia traduzir tais saberes.

Conhecimento e afetividade se integram na pedagogia proverbial como no esquema elaborado por Birren and Fisher (*apud* Brown, 2000), que serve para ilustrar o movimento ou a localização da sabedoria:

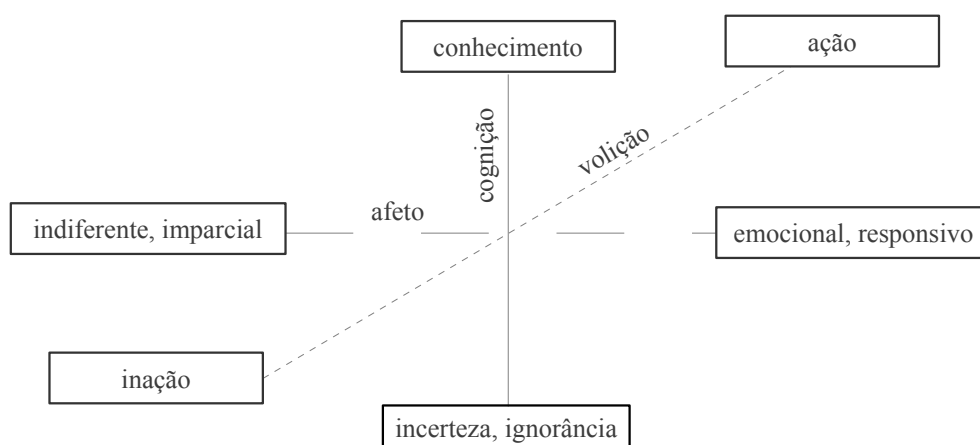


Figura 1: Modelo das Dimensões da Sabedoria
Fonte: Birren and Fisher *apud* Brown, 2000.

O gráfico (Figura 1) mostra como a sabedoria se localiza na relação com a afetividade e a cognição. A linha vertical representa a cognição e a racionalidade. Em sua parte superior localizam-se as habilidades cognitivas inerentes ao conhecimento, e em seu polo inverso a ignorância e a incerteza. Já na linha horizontal tracejada encontra-se a afetividade, que por sua vez, tem em um polo a responsividade emocional, e no outro, a indiferença e a passividade. A linha diagonal pontilhada indica a volição, que é a vontade pela ação. Em seu polo inferior encontra-se a inação ou inatividade, e no polo superior, a ação sábia.

³¹² Pv 17:1 (ARA) - “Melhor é um bocado seco e tranquilidade do que a casa farta de carnes e contendias” - טוב פת חרבה ושלום־בה מביית מלא זבחי־קריב

Por meio deste modelo é possível localizar a pedagogia de *Mischlei*, e como ela se projeta para a ação (*práxis*). Esta é a intenção da *mussar*: dirigir o “caminho da vida”. Seu programa é *práxico*, mas não é ativista, orienta-se a partir de uma estrutura epistemológica e de um “conhecimento”, afinal, quem ama o “ensino” (*mussar*) ama o “conhecimento” (*daat*)³¹³. Uma vida emocional responsiva, sem conhecimento, resulta em impulsividade e tolice, características do tolo (ver 4.3). Ele facilmente deixa-se seduzir e entrega-se a seus impulsos, como se percebe em sua passividade ante as atratividades sensuais representada pela “mulher estranha”. O texto diz que o tolo “rapidamente” a segue³¹⁴. O preguiçoso por sua vez é o perfil do “inativo”, aquele indivíduo sem volição e ação, ele “mete a mão no prato e não quer ter o trabalho de levar [a comida] à boca.”³¹⁵.

A sabedoria judaica de *Mischlei* tem um sentido prático. De fato, em uma realidade cujo foco é o bem viver, não há como criar um dualismo entre “teoria” e “prática”. A *práxis*, *pathos* e *logos* (ação, afetividade e racionalidade) se integram formando um todo, inclusive difícil de dividir. A ação integra-se à razão e à emoção. Mas, conforme o diagrama, percebe-se como a ação sábia é uma resposta que depende da volição que se atrela à responsividade emotiva e ao conhecimento. Não é simplesmente um ativismo, e tampouco uma ação racionalmente planejada, mas uma ação treinada e incorporada. Ela afeta cognição, emoção, vida comunitária e fé.

Teoria e prática se integram quando se pensa em uma pedagogia existencial, cujo foco é uma vida plena e sem a tentação reducionista. Seu *ethos* e sua epistemologia ensinam a olhar para a realidade como um “livro” e assim encontrar a “sabedoria”, esta “habilidade” que ensina a arte do discernimento, conhecimento e ação responsável. O filósofo Nicholas Maxwell (2007, p.62) chama a atenção para o fato de que “a maioria de nossos problemas sociais existe não por causa da falta de conhecimento e tecnologia”, mas principalmente porque faltam formas cooperativas de solução de problemas e pela promoção de uma existência de “valor e justiça”. De fato, “o pensamento científico e tecnológico

³¹³ Pv 12:1 (ARA) - “Quem ama a disciplina ama o conhecimento [...]” - אֶתֶב מוֹסֵר אֶתֶב דָּעַת -

³¹⁴ Pv 7:22 (ARA) – “E ele num instante a segue, como boi que vai ao matadouro.” - הוֹלֵךְ אַחֲרַיָּה פֶּתָאֵם כְּשׂוֹר אֶל-טֹבָה -

³¹⁵ Pv 26:15 (ARA) - שִׁמְן עֵצֶל יָדוֹ בְּצִלְחַת נִלְאָה לְהַשִּׁיבָה אֶל-פִּי -

desenvolveu-se de tal forma que se desassociou de um interesse intelectual fundamental, que é promover racionalidade cooperativa na vida” (p. 66).

Educação ética sem vínculos existenciais significativos pode tornar-se mera abstração teórica, quando não cai em um moralismo puramente impositivo. A pedagogia de *Mischlei* aponta para uma integração entre valores e propósito existencial.

Enfim, considera-se a relevância educacional de *Mischlei* por seu uso intencional da imaginação como recurso didático-pedagógico, o valor atribuído à poesia, ao meio ambiente e ao ser-humano. Em algum sentido, pode-se dizer que *Mischlei* é uma obra autenticamente humanizadora. Seu projeto educacional dirige-se à vida ordinária e aos dilemas concretos da rotina. Sua epistemologia é criativa e por causa de sua crença em um absoluto monoteísta que transcende a realidade objetiva, tem a virtude de não ser reducionista, nada no horizonte da experiência humana pode ser absolutizado. O “Isso” não pode se sobrepor ao “Eu” (Buber, 2006), e este é um princípio epistemológico presente em toda tradição teológica monoteísta. Enfim, sua concepção da pessoa humana como um ser integral e destinado a uma vida plena parece ser um princípio importante a ser considerado pelas teorias pedagógicas com fins humanizadores.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta investigação foi analisar pedagogicamente a famosa obra conhecida como Provérbios de Salomão, ou *Mischlei*, como é nomeada em hebraico. Há um relativo consenso sobre sua natureza educacional e formativa. Porém, grande parte das investigações concentram-se principalmente na análise hermenêutica de seu substrato teológico e ético. Nestas obras é possível encontrar alguma menção sobre as intenções didáticas, mas tais informações encontram-se dispersas e nunca dão um tratamento mais aprofundado e direto sobre sua pedagogia.

O esforço mais explícito no sentido de uma compreensão do fenômeno pedagógico sapiencial das Escrituras Hebraicas é a obra *Education in Ancient Israel* do importante especialista em tradição sapiencial bíblica, James L. Crenshaw (1998), também utilizada na presente investigação. Entretanto, a obra trata de forma bem geral, o fenômeno educacional da tradição sapiencial como um todo, principalmente a partir das fontes sapienciais do crescente fértil. Mas, não fornece muitas informações sobre a didática e a pedagogia de *Mischlei* propriamente dito.

A escolha de *Mischlei* deve-se por ser ela uma obra que apresenta claras intenções formativas, como aponta seu prólogo; por ser a principal obra desta tradição; e também, por seu amplo uso e apreciação na cultura ocidental, mesmo em espaços não religiosos. Outro aspecto importante é que sendo a sabedoria, um tipo de “razão prática”, ela frequentemente é associada a um tipo de “acúmulo de conhecimento” ou traduzida em termos de “abstração teórica”. Chamou a atenção o fato da *hokhma* ter fins *práticos*, a natureza de sua linguagem e a forma como os sábios tornavam as imagens e experiências da vida ordinária em algo extraordinário.

O efeito imaginativo das sentenças encontradas na obra mostra um habilidoso uso das palavras, e aponta igualmente para uma visão de mundo diferente daquela que a modernidade está acostumada. Há um equilíbrio entre estética e educação, de fato, a poesia e suas metáforas serviam como recursos didáticos para que o aprendiz fosse afetado não apenas intelectualmente, mas integralmente, e assim, sua ação no mundo pudesse ser corrigida rumo à vida plena.

O termo *hokhma* (sabedoria) ocorre mais de quarenta vezes só em *Mischlei*, sendo esta a maior concentração do termo em comparação aos outros livros da Bíblia Hebraica. Já o substantivo *hakham* derivado da mesma raiz ocorre vinte e seis vezes. Em termos amplos, ao se considerar a Bíblia Hebraica como um todo, a expressão é usada cobrindo um espectro interessante de variáveis. A habilidade de costureiras, artífices e marinheiros também são denominadas de *hokhma*, na tradição sapiencial, parece que o sentido de “habilidade” acaba sendo transposto ou se desdobra semanticamente para um tipo de “ação integral sobre o

mundo”. A *hokhma* envolve assim uma resposta pessoal que fosse “habilidosa” ante os desafios de uma vida que parece ser caótica e ameaçadora em muitos aspectos.

Claro que ao lado da *hokhma* muitas outras expressões se ligam a ela, algumas vezes operando quase como sinônimas, outras vezes, parecem sutilmente distintas entre elas, o que aponta para a relativa dificuldade de se localizar o sentido destas expressões no contexto em que seus ouvintes/leitores a escutava/liam.

As expressões parentes *bina* e *tevuna* derivadas do pronome *bin* apontam para o discernimento e a capacidade de fazer um “juízo” sobre determinados fenômenos, o entendimento. Já a expressão *daat* refere-se ao conhecimento ou o descortinar de um determinado fenômeno. Parece haver uma relação intrínseca entre o “juízo comparativo” (*bina*) e o conhecimento daí adquirido (*daat*).

Outra expressão, *mussar*, aponta tanto para a correção física, como à exortação dos sábios, entretanto, pode ter um sentido amplo em *Mischlei* como que ligado à *paideia* ou ao “projeto pedagógico” da obra. Assim sendo, *mussar* seria um tipo de “currículo” sapiencial com fins transformativos, tendo em vista educar os hábitos e escolhas de seus aprendizes. E finalmente a *tora*, que no caso de *Mischlei*, não pode ser tratada em seu *Sitz im Leben* como uma referência ao Pentateuco (a *chumash*), mas a “instrução” ou o “ensino” propriamente dito³¹⁶.

Obviamente, uma tradição sapiencial não era exclusividade dos israelitas, na verdade pelo menos duas tradições sapienciais com testemunho documental encontram-se no crescente fértil (Egípcia e Babilônica). Além disso, há indícios de que algumas máximas proverbiais de *Mischlei* eram muito próximas em semelhança aos provérbios existentes em tradições babilônicas e egípcias. O que coloca a tradição sapiencial israelita dentro de um movimento internacional pela sabedoria. E mais do que isto, documentos como as *Instruções de Shurupak* e as Instruções de Amenemope, servem de orientação quanto às estruturas proverbiais encontradas em *Mischlei*.

³¹⁶ A associação entre o uso da expressão *tora* em *Mischlei*, como uma referência ao Pentateuco é tardia.

Após localizar a obra de *Mischlei* no contexto do crescente fértil, é fundamental localizá-la no cânon da Bíblia Hebraica, em específico ante as outras obras sapienciais como Jó e *Kohelet* (Eclesiastes). O prólogo de Jó é basicamente uma breve narrativa, mas seu corpus é basicamente um diálogo “filosófico” com seus amigos. Grande parte da obra é uma discussão sobre a tragédia ter acometido um homem justo. Já *Kohelet* tem um tom reflexivo, as vezes levemente melancólico, fatalista e um tanto cínico, principalmente sobre a possibilidade do ser-humano ter algum tipo de “controle” sobre sua existência. *Mischlei*, por sua vez, é claramente uma obra de conselho e orientações pedagógicas, uma coleção de várias vozes, organizadas com um objetivo educacional, como explicita seu prólogo.

Apesar de *Mischlei* ter sua autoria tradicionalmente ligada à Salomão, há a provável participação de vários outros autores ou redatores. Há menção aos homens do Rei Ezequias e a “sábios” (no plural). Há indícios da ligação da obra com a realeza, mas também com o lar. Porém, há uma evidência ulterior: houve a clara intenção de preservar tais máximas proverbiais e obviamente transmiti-las, do contrário, uma obra desta natureza jamais teria sido compilada. Tal sabedoria chegou à tradição rabínica e foi inclusive digna de interpretação hermenêutica (*midráshica*) por parte desta tradição³¹⁷. Sua popularização seria inevitável, nem que fosse a longo prazo.

Quanto ao estilo literário, é de fato curioso perceber que *Mischlei* apesar de possuir em seu *corpus* alguns conselhos diretos, ela também possui sentenças sofisticadamente poéticas e elaboradas de forma bem criativa. Há um “tempero” estético importante que é parte integrante de seus objetivos didáticos. Por esta razão, reconhece-se a classificação dada por Gerhard Von Rad, que denomina o estilo de *Mischlei* por “poesia-didática”. Afinal, sua natureza poética tem fins formativos e educacionais, e assim, ela se torna um método ou recurso didático.

Argumentou-se que “poesia-didática” é outro nome para o *maschal*, ela seria assim uma forma de classificação ao recurso literário predominante na obra: a comparação. O

³¹⁷ A tradição judaica interpreta a obra de *Mischlei* pela obra conhecida como *Midrash Mischlei*.

maschal é a arte com as palavras, a capacidade de utilizar diversos recursos retóricos e poéticos de modo que se tornem “palavras prazerosas”³¹⁸ ao ouvido do aprendiz. Identifica-se o *maschal* com o sentido amplo dado por Paul Ricouer à “metáfora”, como aquele elemento que expande o sentido convencional das palavras para além de suas fronteiras, um tipo de transposição de significado.

Dentre os recursos literários utilizados em *Mischlei* estão principalmente: paralelismos, provérbios numéricos, paranomásias e acrósticos. O uso de tais recursos tinha por finalidade: provocar a curiosidade, capturar a disposição dos alunos, propiciar a memorização e estimular generalizações e associações afetivo-cognitivas.

Sendo *Mischlei* basicamente uma coleção, é difícil perceber uma coerência em sua estrutura como um todo. Porém, é relativamente possível identificar e agrupar a obra em blocos proverbiais. No caso, o que se sugere é uma estrutura pedagógica para a obra. Com um prólogo onde se encontram seus objetivos educacionais; um bloco com conselhos do pai/mestre ao filho/aluno; um quadro lúdico em que a sabedoria se personifica de forma arquetípica; um bloco com paralelismos entre o “sábio” e o “tolo”; uma série de conselhos com os sábios, e finalmente, uma série de provérbios criativos que se vale de enigmas, provérbios numéricos e o acróstico da “mulher valente” ou “virtuosa”.

Para uma análise do fenômeno pedagógico da obra de *Mischlei* é fundamental considerar, além de sua estrutura literária e sua localização no cânon, sua visão de mundo. O *Weltanschauung* de *Mischlei* abrange a forma como os sábios imaginavam a realidade: o que abrange sua cosmologia, as implicações religiosas e filosóficas de um mundo “criado”; a concepção de ser-humano que rege a obra (antropologia); suas intenções éticas e a forma de se obter conhecimento (epistemologia).

O mundo imaginado pelos sábios é um mundo criado por um Deus soberano que tomou a sabedoria tornando-a sua “arquiteta”, tal mito, apontava para um mundo regulado e ordenado de forma sábia e habilidosa. Esta cosmologia monoteísta é parte integrante da

³¹⁸ Pv 16:25

forma como os sábios olhavam para o mundo:

Cativados pelas maravilhas da natureza, os israelitas criam que Deus era o grande Criador responsável pelo mundo, sua organização e tudo que nele há. Eles mantinham que o esplendor da criação poderia vir apenas de alguém que fosse ao mesmo tempo poderoso e sábio. Este criador não era apenas o arquiteto primevo do universo e o sustentador provedor da realidade, mas também o juiz que preserva e estabelece a ordem. Por esta razão, Israel cria que a ordem social era um reflexo da ordem natural do universo, é bem possível que esta ideologia da criação tivesse um papel mais significativo em sua visão de mundo do que se pensava antes. (Bergant, 2000).

A visão de mundo proverbial é uma forma de imaginar a realidade. Tal imaginação era frequentemente enriquecida pelos sábios, os quais se valiam de um recurso da linguagem que é fundamental em um contexto imaginativo: a metáfora. Por meio da metáfora, fenômenos corriqueiros eram alavancados para além de seu sentido literal. Um recurso importante em um processo formativo baseado predominantemente na linguagem verbal ou escrita, a metáfora projetava palavras e fenômenos corriqueiros para além de seus limites normativos.

A dimensão religiosa também permeia toda obra proverbial. O aprendiz é convidado a ser humilde e não confiar em sua própria capacidade cognitiva. O ceticismo quanto a possibilidade de aquisição de conhecimento é óbvio, por isso, o aprendiz é convidado a “temer a Deus”. Este elemento religioso é importante, a busca pela sabedoria depende basicamente do reconhecimento e devoção a Deus. O esforço para aprender não é suficiente, se não há confiança no Absoluto.

Por causa do reconhecimento de um Deus Criador que providenciou o mundo para o florescimento da vida, a rotina e as práticas ordinárias tornam-se o cenário para uma vida sábia. A prática religiosa não isola seus “adeptos” da vida pública, ela não se restringe a vida privada. Fica claro que a obra é em algum sentido “humanista”, visto que sua preocupação central é a dignidade humana a partir de seu *ethos*, o que exige uma compreensão mais precisa da antropologia que orienta *Mischlei*.

Toda pedagogia depende, em alguma instância, de um “projeto antropológico”, em

outros termos, toda prática formativa intenciona a “invenção” de um tipo de ser-humano. Uma das evidências da preocupação antropológica de *Mischlei* pode ser as quarenta ocorrências do substantivo *adam* (ser-humano) ao longo da obra.

A antropologia de *Mischlei* concebe o ser-humano como alguém possuidor de uma relativa liberdade e capacidade para fazer escolhas. Mas, tal poder pode ser facilmente cooptado pela impulsividade, a sensualidade, a ingenuidade e a ignorância. A tolice é um risco permanente em toda obra. Não há “tolice” que não tenha consequências sérias. A única forma de dirimir tais riscos é educar o “coração”.

O centro da experiência humana em *Mischlei* é o “coração” – *lev* – לב – uma expressão nunca utilizada em sentido literal ao longo da obra. Uma metáfora a respeito daquela dimensão subjetiva que integra emoções, razão, fé, imaginação e memória. Do coração procede a volição e as escolhas morais. É interessante comparar esta antropologia integral, de tempos pré-modernos, com as antropologias modernas, que tendem a um tipo de reducionismo racionalista, genético ou neurocientífico. Para os sábios, os seres-humanos sentem, pensam, lembram, aprendem e creem.

Sendo o “coração” educado, o indivíduo poderá desfrutar de uma “vida plena” (*haim*), que é o propósito último (*telos*), a meta de uma vida sábia. A sabedoria mesmo é uma “árvore da vida”. O termo “vida” também não significa mera vida biológica, mas uma “existência plena”, um tipo de “qualidade de vida”.

A vida ética em *Mischlei* é traduzida muitas vezes pela metáfora da “trajetória” ou “caminho” (*derekh*). O “caminho da vida” é viver sob uma educação ou ensino (*mussar*) que possibilite uma existência segura no *ethos* dos sábios. Dentre as virtudes a serem cultivadas na ética proverbial encontram-se: a moderação, a diligência, obediência aos pais, respeito ao pobre, cuidado com as palavras, a honestidade e a justiça.

Em *Mischlei* é possível perceber uma aproximação entre *ética* e *epistemologia*. Ética não é concebida meramente como um tipo de “discurso coercitivo” com fins de controle

social. Ela é parte de um projeto antropológico que se integra com um mundo teologicamente imaginado. Por esta razão, o conhecimento integra-se à afetividade e a imaginação religiosa, de modo a orientar as ações do aprendiz.

A epistemologia sapiencial opera a partir de sua própria tradição. Afinal, não existe a Razão, mas razões (MacIntyre, 1988), todas derivadas de suas respectivas tradições. Sendo assim, a racionalidade que orienta a epistemologia de *Mischlei*, é fundamentalmente crente na providencialidade, experiência e tradição comunitária.

O conhecimento é obtido primeiramente por uma relação de respeito e fé em Deus como criador do mundo. O princípio do conhecimento é reconhecer que Deus é a fonte primária de todo saber. E, da mesma forma, todo conhecimento que pode ser inferido a partir da relação com o mundo e as pessoas, é providencial.

Por outro lado, a experiência com a vida ordinária, a observação e a memória, podem se tornar “laboratórios” para teste e re-teste de princípios aprendidos, como se tornam também, fontes de conhecimento sapiencial. Os princípios que regem determinados fenômenos como o comportamento de pássaros, o trabalho dos ferreiros, a navegação de barcos e a atuação dos comerciantes podem ser generalizados e replicados por meios da analogia metafórica a outras circunstâncias da vida.

Mas, em última instância, um meio epistemológico importante é o saber acumulado histórica e comunitariamente: a tradição. Os sábios são os principais portadores deste saber e são iniciados na arte de observar e inferir provérbios a partir desta observação. Uma forma de preservar as descobertas sapienciais é se submeter deliberadamente à pedagogia dos sábios.

A visão de mundo de *Mischlei* é profundamente religiosa, sua antropologia é integral e dirigida a um *telos* de existência plena. O caminho até este propósito depende de uma vida ética, cujos valores são derivados de um conhecimento providencial, experimental e comunitariamente tradicional.

A partir desta visão de mundo é possível inferir algumas coisas a respeito da pedagogia de *Mischlei*. Porém, é relativamente evidente, que não seria anacrônico denominar de “pedagogia” o que acontece em *Mischlei*, afinal o que está sendo tratado é o “fenômeno pedagógico” da obra. Claro que tal classificação é *a posteriori*, o que não desqualifica a análise.

Como discutido, o que faz o pedagógico é a intencionalidade formativa, que é a intenção deliberada de educar. Dois indícios apontam para a presença de uma pedagogia (intencionalidade formativa): objetivos explícitos e método (didática).

Foram apresentadas evidências de ambos. Os objetivos podem ser encontrados no prólogo, mas também ao longo da obra. Seu propósito é educar para uma vida plena que depende de ações integrais e sábias, que por sua vez, procedem do conhecimento e treinamento que procede dos sábios. A obra não é ativista e tampouco teórica, é *prática*. Seu foco é regular as ações a partir de sua estrutura educacional (*mussar*).

Ao longo da investigação foi possível perceber o estrato pedagógico tornando-se progressivamente evidente, tendo seu clímax na análise dos recursos didáticos utilizados na obra, expressos por sua poesia-didática, o *maschal*.

O *maschal* é a arte de utilizar as palavras de modo a atingir e capacitar o “coração” do aprendiz. Porém, para que tal objetivo fosse alcançado, ele deveria operar a partir do princípio de “transmissão cultural”. Qualquer projeto antropológico de uma determinada comunidade tem interesse em sua perpetuidade, o que depende de relações formativas específicas, tendo em vista, que seus valores e conhecimentos acumulados sejam transmitidos, e a visão de mundo dos indivíduos afetada por tais valores.

Transmissão cultural depende de “mediadores culturais” ou “mediadores educacionais”. Conforme a teoria proposta por Reuven Feuerstein (1994), transmissão cultural depende de Aprendizagem Mediada, uma forma particular de aprender, que se diferencia de mera “absorção de informação”.

A Aprendizagem Mediada depende de três características básicas: mediação de intencionalidade, de transcendência e de significado. Tais características estão presentes na estrutura proverbial de *Mischlei*. Percebe-se que os sábios/compiladores tinham uma clara intenção formativa; também desejavam que seus ensinamentos fossem aplicados às diversas circunstâncias da vida; e enfim, atribuíam significado à realidade a partir de sua visão de mundo.

Finalmente, considera-se a importância desta análise pedagógica de *Mischlei*, primeiro como uma forma de contribuir às investigações que envolvem a história da educação. Segundo, é uma tentativa de aproximar outras experiências educacionais para os atuais debates sobre o tema. Cada vez mais, fica evidente, que o esforço de superação do “tradicional” por paradigmas modernos homogeneizantes, resultou em uma relativa indiferença aos *insights* pedagógicos de outras “pedagogias”, que poderiam também, contribuir para novas sínteses metodológicas e pedagógicas.

8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALSTER, Bendt. *The Instructions of Suruppak*. Akademisk Forlag: Copenhagen, 1974.

ARANTES, Valéria A. A Afetividade no cenário da educação. In: OLIVEIRA, M.K.; SOUZA, D.T.R.; REGO, T.C. (orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Ed. Moderna, 2008. p.159-174.

BAUMAN, Z. **Modernidade e Holocausto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

_____. **O Mal-Estar da Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

BEAULIEU, P.A. The social and intellectual setting of babylonian wisdom literature. In:

CLIFFORD, Richard J. **Wisdom Literature in Mesopotamia and Israel.** Atlanta: Society of Biblical Literature, 2007. p.1-19.

BEREZIN, R. **Dicionário Hebraico-Português.** São Paulo: Edusp, 2003.

BERGANT, D. **Israel's Wisdom Literature and the Intrinsic Integrity of Creation.** In: BROWN, W.S. (ed.). **Understanding Wisdom: source, science and society.** Radnor: Templeton Foundation Press, 2000. p.103-119.

BLENKINSOPP, J. **Wisdom and Law in The Old Testament: the ordering of life in Israel and early judaism.** Oxford: Oxford University Press: 1992.

BRIGHT, J. **História de Israel.** São Paulo: Paulus, 1980.

BROWN, W.S. Human Neurocognitive Systems. In: _____ (ed). **Understanding Wisdom: source, science and society.** Radnor: Templeton Foundation Press, 2000. p.193-213,

_____ (ed.). **Understanding Wisdom: source, science and society.** Radnor: Templeton Foundation Press, 2000.

BUBER, Martin. **Eu e Tu.** São Paulo: Ed. Centauro, 2006.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

CLEMENTS, R.E. **Wisdom for a Changing World: wisdom in old testament theology.** Berkeley: Bibal Press, 1990.

_____. **Wisdom in Theology.** Grand Rapids: The Paternoster Press, 1992.

_____. **Source of Wisdom.** In: BROWN, W.S. (ed.). **Understanding Wisdom:**

source, science and society. Radnor: Templeton Foundation Press, 2000. p.15-34.

CLOUSER, R. A. **The Myth of Religious Neutrality: an essay on the hidden role of religious belief in theories.** Notre Dame: University of Notre Dame Press: 2005.

CRENSHAW, J.L. **Education in Ancient Israel: across the deadening silence.** New York: Doubleday, 1998.

_____. **Old Testament Wisdom: an introduction.** Atlanta: John Knos Press, 1981.

DOOYEWEERD, Herman. **O Crepúsculo do Pensamento.** São Paulo: Ed. Hagnos, 2009.

EDINGER, E.F. **Bíblia e Psique: simbolismo da individuação no Antigo Testamento.** São Paulo: Edições Paulinas, 1990.

FEUERSTEIN, S. **Biblical and Talmudic Antecedents of Mediated Learning Experience Theory: educational and didactic implications for inter-generational cultural transmission.** Jerusalem: The ICELP Press, 2002a

_____; FEUERSTEIN, R.; FEUERSTEIN, S. Mediated Learning Experience: a theoretica review. In: _____; KLEIN, P.S; TANNENBAUM, A.J. **Mediated Learning Experience (MLE):** theoretical, psychosocial and learning implications. London: Freund Publishing House Ltd., 1994. p. 3-51.

_____; FALIK, L.H.; RAND, Y. **The Dynamic Assessment of Cognitive Modifiability: the learning propensity assessment device: theory, instruments and techniques.** Jerusalem: The ICELP Press, 2002b

FOX, M.V. Wisdom in Proverbs 1–9. **Journal of Biblical Literature**, Madison, vol. 116, n. 4, p. 613-633, 1997.

GÆBELEIN F. E. **The Expositor's Bible Commentary: psalms, proverbs, ecclesiastes, song of songs.** Vol. 5. Grand Rapids: Zondervan Pub. House, 1991.

GESENIUS, W. **Gesenius' Hebrew and Chaldee Lexicon to The Old Testament Scriptures.** Grand Rapids: Baker Book House, 1993.

GOMES, C. M. A. **Feuerstein e a Construção Mediada do Conhecimento.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HAZONY, Y. **The Philosophy of Hebrew Scripture.** Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

KOZULIN, Alex. **Psychological Tools: a sociocultural approach to education.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 1998.

LAMBERT, W.G. **Babylonian Wisdom Literature.** Oxford: Oxford University Press, 1996.

LA TAILLE, Y. Cognição, afeto e moralidade. In: OLIVEIRA, M.K., SOUZA, D.T.R., REGO, T.C. (org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea.** São Paulo: Moderna, 2008. p.137-158.

LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Ed. Cortez, 2005.

_____. **Pedagogia e Pedagogos...** Revista Educar, Curitiba, UFPR, n.17, 2001. p.153-176. Disponível em <http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_17/libaneo.pdf>. Acesso em 14 de ago. 2012.

LIDDELL, H.G.; SCOTT, R.; JONES, H.S.; MCKENZIE, R.; **A Greek-English Lexicon.**

Oxford: Clarendon Press; New York: Oxford University Press, 1996.

MAXWELL, N. **From Knowledge to Wisdom: a revolution for science and the humanities.** London: Pentire Press, 2007.

MACINTYRE, A. **Whose Justice? Which Rationality?** Notre Dame: University of Notre Dame Press, 1988.

MIGUEL, I.; AMARAL, E. Provérbios de Salomão: conceitos educacionais e mediacionais. **Arquivo Maaravi: Revista Digital de Estudos Judaicos da UFMG.** Belo Horizonte, v. 2, n. 2, mar. 2008.

MORGAN, D.F. **The Making of Sages: Biblical Wisdom and Contemporary Culture.** Harrisburg: Trinity Press International, 2002.

MURPHY, Roland E. **The Tree of Life: an exploration of biblical wisdom literature.** Grand Rapids: William B. Eedmans Pub. Co., 1996.

_____. Wisdom and Creation. **Journal of Biblical Literature**, Madison, vol. 104, n. 1, p. 3-11, 1985.

PERDUE, L. G. **Wisdom & Creation: the theology of wisdom literature.** Nashville: Abingdon Press: 1994.

PIAGET, J. **Epistemologia Genética.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1990.

PIAGET, J. **O Estruturalismo.** São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

POLANYI, M.; PROSCH, H. **Meaning.** Chicago: The University of Chicago Press, 1975.

RICOEUR, P. **The Rule of Metaphor: the creation of meaning in language.** Toronto:

Routledge, 2004.

ROMUÁLDEZ, A. V. Towards a history of the renaissance idea of wisdom. In: **Studies in the Renaissance**. Vol. 11. Chicago: The University of Chicago Press, 1964. p. 133-150.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: _____ . MENESES, M.P. (org.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Edições Almedina, SA.: 2009, p.23-71.

SCOTT, R.B.Y **The Way of Wisdom: in the Old Testament**. New York: Macmillan Publishing Co., Inc, 1971.

SZPICZKOWSKI, A. **Educação e Talmud: uma releitura da Ética dos Pai**. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 2002.

VANHOOZER, K. **Biblical Narrative in the Philosophy of Paul Ricoeur: a study in hermeneutics and theology**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

VON RAD, G. **Wisdom in Israel**. Nashville e New York: Abigdon Press, 1972.

VYGOTSKY, L.V. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEBER, M. **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo**. 8. ed. São Paulo: Pioneira, 1994.