

## **Autonomia e Escuta – o problema da formação do caráter**

### **Autonomy and Listening – the problem of character formation**

**Guilherme Celestino Santos**  
**mestrando PPGF – UFRJ**

**Resumo:** O presente artigo tem por objetivo destacar o problema da formação do caráter presente na Ética das Virtudes, tal como é formulada por Aristóteles. Interessa pensar a virtude ética como a realização de uma “escuta”, que nasce na obediência na autoridade, e se consuma em uma atitude avaliativa autônoma. A partir dos delineamentos de Burnyeat iremos dar os contornos do problema, enfocando o que ele considera como o processo de amadurecimento de um “senso valorativo”.

**Palavras-Chave:** Virtude; Caráter; Educação; Escuta; Autonomia.

**Abstract:** This article aims to highlight the problem of character formation present in Virtue Ethics, as formulated by Aristotle. Matters think virtue ethics as the realization of a "listening", which rises in the obedience of authority, and is consummated in an evaluative attitude autonomous. From the designs of Burnyeat We will outline the problem, focusing on what he regards as being the ripening process of "valuing sense".

**Keywords:** Virtue; Character; Education; Listening; Autonomy.

*A minha vontade é forte, mas a minha disposição de obedecer-lhe  
é fraca.*

Carlos Drummond de Andrade

## **Introdução**

Uma compreensão sobre a formação ganha contornos decisivos se levarmos em conta, por um lado o processo de amadurecimento, desenvolvimento ou aprendizagem que ela envolve e, por outro lado, a medida em que esse processo depende ou prescinde de um mestre ou educador.

A questão ora fica no polo onde se quer saber o que se aprende, como se aprende, ora no outro, onde se busca saber sobre como se ensina, quem está autorizado a ensinar, e em última instância quais as condições de possibilidade para todo ensino.

Essa questão ganha encaminhamentos deveras diversos, dependendo de qual tipo de formação de que se está falando. Se for no campo dos saberes técnicos é evidente que o ensino desempenha um papel de formação – por exemplo, músicos autodidatas podem até existir, mas é inegável que tendo em vista os resultados que treinamento sob orientação garantem algum nível de aprendizagem na arte de tocar um instrumento musical, mesmo assim ter o melhor flautista da cidade como professor não será o único fator para adquirir excelência ou se tornar um virtuose.<sup>1</sup>

No campo dos saberes, que de maneira muito vaga poderíamos chamar de científicos, também fica claro que o papel desempenhado pelo ensino é também decisivo.<sup>2</sup>

Todavia, (independente de toda vinculação institucional, e de todas nuances que abandonamos com esse tipo de análise,) podemos dizer que na matemática temos o paradigma da formação científica ou até, considerando de um modo ainda mais geral, de toda formação cognitiva. Isso é um padrão que se consolida na antiguidade clássica, e ainda hoje, com algumas mudanças substantivas, ainda o será.

O motivo para tanto é o do saber matemático se instituir, por assim dizer, de uma “lógica didática”, tendo todos seus elementos complexos como compostos pelos simples que os antecedem. Mesmo que isso não corresponda à ordem das descobertas e falsificações, do proceder propriamente científico, é plausível que seja por isso que Aristóteles caracteriza de modo geral toda racionalidade científica pelo atributo de “ser ensinável”. A ideia é que toda compreensão científica pode ser decomposta em elementos simples, que uma vez destacados podem ser aprendidos por qualquer um que seguindo as regras de correção chegará ao mesmo resultado.

---

<sup>1</sup> A arte retórica talvez seja paradigmática para isso. Sobre a formação técnica em confronto com a ética, ver BERSNIER: “A distinção entre praxis e poiêsis em Aristóteles” in *Analytica*, vol 1, n 3, 1996, p. 122-163.

<sup>2</sup> Não é à toa que desde o começo da organização da cidade antiga vem se reservando um espaço institucional para esse tipo de ensino, na academia, nos liceus etc, o que se consagra na modernidade, no que podemos constatar na instituição da Universidade. Mesmo os grandes inventores do ocidente terão de ter de se haver com a instituição de uma forma ou de outra.

Todavia, na formação ética podemos ver outros tipos de problemas. Talvez os problemas mais decisivos, de todo modo, sejam sua própria possibilidade de ser tomada como questão. Como poderíamos decompor o caráter em elementos, tais que pudessem ser transmitidos didaticamente, como parece ser possível no ensino de técnicas artísticas e das ciências.

Podemos chegar a dizer que basicamente são questões sobre a sua possibilidade e as condições de uma formação ética que inauguram a filosofia no seu domínio ético.<sup>3</sup>

Não que também não sejam gerados diversos e dificultosos problemas à reflexão filosófica nas questões ligadas à formação cognitiva, científica<sup>4</sup> por um lado, e a técnico-artística por outro. Porém na dimensão prática surgem questões que a dimensão cognitiva ou técnica da racionalidade, não parecem entrever. Quanto ao caráter prático, para começar, é a própria questão que tem de ser problematizada.

No caso da ciência e da arte, entrevemos que nelas estão presentes algum tipo de saber e formação no sentido de aprendizagem, isso não é nunca posto em dúvida tanto que podemos intuitivamente encontrar seu local de ensino nas cidades onde um saber técnico ou científico é praticado, e quando queremos aprender uma técnica artística ou produtiva, não é difícil achar um professor.

O problema da formação ética é que não podemos afirmar de antemão nada sobre seu ensino, tampouco sobre o saber que a constitui, muito menos identificar seus doutores. Quem nos ensina a agir de modo a nos tornarmos excelentes? Quem é o mestre, e quem é

---

<sup>3</sup> Embora modernamente quando a discussão ética se concentra estritamente no aspecto normativo, oscilando em posições deontológicas ou consequencialistas, a questão sobre o caráter e sua formação perdem muito a importância, por não dizer respeito imediatamente às questões sobre reconhecimento e aplicação de normas.

<sup>4</sup> No caso das ciências, o problema está na demonstração (*apodexis*) do saber, e no seu caráter demonstrativo, de modo a assegurar que se possa dizer que quem sabe é capaz de demonstrar e, portanto ensinar (desde que seja capaz também de refazer dialeticamente o caminho até os primeiros princípios, e pelo diálogo com as crenças de um aluno chegar ao ponto onde a demonstração se torna autoevidente). A formação científica para Aristóteles têm inúmeras nuances voluntariamente aqui desprezadas, o que passa por uma intrincada solução do paradoxo do Menon. Cf. FOREJOHN. "Meno's paradox and *De Re* knowledge in Aristotle's Theory of Demonstration" in *Essays in Ancient Greek Philosophy V: Aristotle's Ontology*, 1992, p.111-131.

o aluno no plano ético das ações? O que sabe aquele que age bem? O que aprendeu, e como se deu isso? Por que indivíduos sabidamente excelentes são incapazes de educar seus filhos? Filósofos até hoje se perguntam: “a virtude pode ser ensinada?”

Na antiguidade clássica, o extenso debate sobre a Paideia que envolveu praticamente todos os intelectuais, filósofos e moralistas de então e gira em torno do problema da formação humana, concentra-se justamente nesses problemas da formação do caráter prático humano.

Aristóteles, para falar da excelência humana no âmbito prático, irá introduzir um termo decisivo, hábito (*hexis*). Concordando com os sofistas e com a tradição platônico-socrática, o estagirita irá ver na formação a possibilidade de toda virtude. Mas se ela é um saber não poderá advir senão pelo hábito, e se for algo transmissível não o será da maneira como se ensina matemática, e ainda que envolva mestres, esses não se autorizam por um *saber-fazer*.

Algo que intrigou muita gente é: se a virtude é algo ensinável, porque homens sabidamente excelentes tiveram filhos medíocres? Porque eles sabendo algo que os faziam virtuosos, não se dedicaram a educar seus filhos segundo tal saber? Interessante notar que é quase unânime nos textos antigos, falar de Péricles como exemplo inegável de excelência, porém com seus filhos, que não foram os mais virtuosos, se evidencia que a transmissão de pai para filho é no mínimo muito problemática, senão impossível.

Aristóteles é um autor privilegiado para a investigação desse problema, porque busca evitar reduzir o campo ético-prático, ao técnico (como intencionaram os sofistas), ou ao científico (como quis Platão). Se ele afasta a práxis do paradigma científico, por outro lado ele irá valorizar o máximo o papel da formação na sua constituição; e embora ele aproxime a formação do caráter daquela oriunda das artes produtivas em muitos pontos, ainda assim essas últimas jamais visam o que transcendem toda consideração utilitária, o Bem.

## **Formação ética**

Nossa estratégia agora será a de abordar a ética aristotélica, a fim de destacar algumas passagens, de modo a estruturar as etapas de resolução do problema da formação ética. Para então mostrar o contorno que ganha pela interpretação de Burnyeat. Do que

elencarmos aqui, ficaremos atentos apenas ao que diz respeito à “escuta”, que pode ser entendida também como obediência, ou subordinação, estar persuadido, ou convencido, mas que serve como preparação para uma autonomia e autarquia.

Aristóteles parece distinguir duas atitudes antagônicas frente a um aprendizado que levaria a uma formação ética, uma que a permite e outra que a impossibilita. Sem entrar no mérito se isso é congênito ou adquirido, ele aponta para aqueles que, por serem passíveis do sentimento de vergonha, são os únicos a poderem realmente aprender algo que os faça se desenvolver no campo da ética. Pois, os

que não obedecem por natureza ao sentimento de vergonha, mas apenas ao medo, e não se abstêm de praticar más ações porque elas são vis, mas pelo temor do castigo. Vivendo pelas paixões, buscam os prazeres, e os meios apropriados ao seu caráter, e evitam as dores contrárias, e nem sequer fazem ideia do que é nobre e verdadeiramente prazeroso, pois nunca lhe sentiram o gosto.

(...) Ora, alguns pensam que nos tornamos bons por natureza, outros por hábito e outros ainda pelo ensino (*didakhei*). A contribuição da natureza evidentemente não depende de nós, mas de certas causas divinas presentes naqueles que são realmente afortunados; enquanto argumento e ensino, podemos suspeitar, não são efetivos em todos os homens, mas é preciso antes cultivar na alma do estudante por meio de hábitos, nobres regozijos, e nobres repulsas, tornando-os capazes, como se prepara a terra que vai nutrir a semente. (*Ética a Nicômaco* 1179b4-31)

Há um ponto de partida de toda educação do caráter, que é uma educação prévia ou pré-disposição à virtude. Que por sua vez não pode ser desenvolvido por “argumento e ensino”, mas somente à custa do cultivo dos hábitos de “nobres regozijos, e nobres repulsas”.

Mas se é sobre o solo sensível dos prazeres e das dores que desenvolve a formação, essa maturação irá rumar para uma realização da racionalidade. O hábito serve com condição e possibilidade para a realização da racionalidade humana no campo da prática.

Embora devamos começar pelo que nos é familiar, isso pode ser feito de dois modos: algumas coisas são familiares para nós, outras sem mais. É de se presumir que comecemos pelo que é familiar para

nós. Essa é a razão porque alguém deva ser bem educado nos bons hábitos, se ele estiver a fim de ouvir adequadamente as preleções sobre o que é nobre e justo, e em geral sobre as coisas relativas à polis. De início, [como ponto de partida] há o “quê”, e se esse estiver suficientemente claro para o ouvinte, ele prescindirá do “porquê”. Quem foi bem educado, possui, ou é capaz de facilmente adquirir esses pontos de partida, enquanto quem não possui, tampouco é capaz de adquirir a ambos [nem o “quê”, nem o “porquê”], que ouça as palavras de Hesíodo: O melhor dos homens é aquele que tudo sabe por si mesmo, Bom é aquele que aceita conselhos desse, mas aquele que nada sabe por si mesmo, nem leva ao coração nada do que lhe é dito, esse é em verdade uma criatura inútil. (*Ética a Nicômaco* 1095b2-13)

E se considerarmos que na passagem supracitada, ele também está falando sobre as atitudes frente a uma formação, duas conclusões podem ser tiradas. Uma que para Aristóteles, há um nível onde basta ter o saber (ou o “ponto de partida”) do “quê” seja a virtude; e o outro do “porquê”, muito mais fundamental, que permite distinguir uma virtude exercida com autonomia, daquela virtude que é exercida por uma obediência ou escuta.

Mas esse não é só problema da esfera da interrelação entre os indivíduos, é também da relação entretida entre as próprias capacidades da alma, que será mais ou menos harmoniosas na medida em que uma parte se torna capaz de “escutar” a outra. É o que vemos no argumento do *ergon* e mais em uma série de passagens.

## **Burnyeat**

Burnyeat, ao interpretar tais passagens em seu artigo “*Aristotle on learning to be good*” começa a identificar a virtude com o tipo de saber, que ele chama de “senso valorativo”. A formação do caráter se desenvolve pelo amadurecimento desse senso, ou saber, que inicialmente é como o daquele indivíduo descrito no poema do Hesíodo capaz de escutar e seguir, todavia se conduzido por uma formação adequada, culminará naquele tipo de indivíduo, que possui um saber em sentido pleno, de modo a orientar a si mesmo.

Você precisa confiar intuitivamente em alguém que irá guiá-lo, até o dia em que será capaz de fazê-lo por si mesmo.

É necessário para um bom desenvolvimento moral não apenas que sejam faladas quais são as ações nobres e justas, mas também que a conduta seja guiada (por um pai ou pelas instituições sociais) de modo tal que ao fazer isso que lhe é contado como sendo nobre e justo, você irá descobrir que o que lhe foi falado é verdadeiro. Você pode começar por tomar em confiança aquilo que virá saber por você mesmo. (BURNYEAT, “Aristotle on learning to be good”, p.74, tradução nossa)

Esse é o esquema da aprendizagem em confiança. Ele apontará para o solo sensível do amadurecimento do caráter, que não depende do uso de argumentos, mas do cultivo de certas emoções, e posturas avaliativas, mas que em última análise são baseadas na experiência do prazer ou da dor. Você só sabe se uma coisa é boa se de fato a aprecia.

Pode-se saber que praticar determinado esporte é algo bom, mas isso não significa sentir prazer ao praticá-lo, da mesma forma que um acrático sabe como agir de modo virtuoso, mas é incapaz de praticá-lo. Argumentos têm um alcance limitado para a formação ética, atingem aqueles dotados de uma boa educação, que já estando acostumados ao prazer com coisas nobres e justas, são capazes de adentrar no domínio de maiores elaborações sobre isso, mas se mostram ineficazes no tocante a introduzir alguém nos bons hábitos.

Cabe à elaboração intelectual um papel de refinamento e motivação, reiterando e revigorando a prática virtuosa. Para aqueles sem nenhuma propensão para as virtudes, a única coisa que pode ser feita é garantir por meio de honras ou punições que não ajam contra a virtude, o que jamais fariam por conta de seus próprios desejos. O que diferencia uma atitude entre alguém que “dá valor” e quem apenas “sabe o valor”.

O percurso que o autor descreve em seu artigo é o daquele que aprende as virtudes, ou como diz o título, a educação do caráter ensina alguém a tornar-se bom. Destaca que certa atitude de caráter pode ser entendida por uma atitude epistêmica, na medida em que hábitos são princípios de conhecimento. Temos aquele que sabe por si mesmo; aquele que segue quem sabe, e o que não sabe, nem segue. A formação ética gira em torno da transformação do segundo no primeiro, seu objetivo é tornar um indivíduo que é capaz de seguir

quem sabe por si mesmo, naquele que sabe por si mesmo orientar sua conduta.

Todavia ele enfatiza que se a formação incide sobre uma função cognitiva ou epistêmica em relação às ações, essa jamais poderia ser resumida a estruturas normativas. “Aristóteles está assinalando para a nossa capacidade de, a partir de uma série de casos particulares, internalizarmos uma atitude geral avaliativa que não é redutível a regras ou preceitos.” (BURNYEAT, “Aristotle on learning to be good”, p.72).

No artigo Burnyeat enfatiza o fato de a formação do caráter incidir sobre uma atitude avaliativa, irredutível a normas ou preceitos morais e que, todavia, desempenha uma função cognitiva. Trata-se do “que” possuímos de antemão, cujo desenvolvimento culmina em um “maduro senso valorativo”, onde se depreende uma atitude autônoma, aquela que detém o “porquê”.

A ideia do comentado é que enquanto o agente estiver realizando ações nobres e justas sem oferecer a si uma justificação plena, podemos creditar o princípio de sua ação a alguma autoridade externa, todavia sem a qual jamais será capaz de formar um raciocínio deliberativo autônomo. Não se trata de uma obediência no sentido de seguimento estrito de uma norma. Só se é obediente nesse sentido através do medo, do puro automatismo da punição e recompensa. Trata-se de uma percepção educada, que está para além da aplicação de regras gerais às circunstâncias particulares<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> "One reason for the fading of the notion of character in modern ethical theory is that utilitarianism and Kantianism have commonly been developed as ethics of rules to resolve dilemmas. (...) for Aristotle, the virtuous man possesses phronesis, 'practical wisdom', a sensitivity to the morally salient features of particular situations which goes beyond an ability to apply explicit rules. (...) This view has been revived in virtue ethics. (...) We cannot postulate a world as seen by both the virtuous and the unvirtuous, and then explain the moral agency of the virtuous through their possessing some special desire. (...) This has clear implications for moral education: it should consist in enabling the person to see sensitively, not (or at least not only) in inculcating rigid and absolute principles. (...) The emphasis in virtue ethics on non-rational factors in moral motivation sits well with the notion of moral sensitivity. And this latter notion provides another standpoint from which one might criticize the basing of morality on the categorical imperative. As we have seen, (...) immorality is not necessarily irrational, since moral reasons depend on the agent's desires. Writers (...) who depict practical reason as perceptual can also deny that immorality is irrational. The unvirtuous lack not any capacity of the theoretical or calculative intellect, but moral sensitivity."



Esse senso valorativo de início pode ser creditado à autoridade alheia, mas na medida em que se aperfeiçoa, se sofisticada e amadurece, passa a ser exercido de um outro modo, não mais a título da obediência, mas sim da autonomia.

## Conclusão

Para Aristóteles, o problema ético por excelência é o da Felicidade, que consiste na plena realização humana, o que só ocorre quando o homem realiza seu *télos*, sua função própria (*ergon*), que é precisamente o *lógos*. Considerando a alma humana dividida em duas partes, racional e não-racional, serão dois os modos do homem se realizar plenamente, ou pelas virtudes do intelecto, ou pelas do carácter. No primeiro caso, a virtude consiste em desempenhar bem a racionalidade (ie, o *lógos*), já no outro caso, virtude consiste em escuta: a parte não-racional tornando-se capaz de seguir (ser persuadida por, obedecer, se tornar consonante)<sup>6</sup> às determinações da parte racional.

O problema da formação do carácter no sentido de uma educação para a prática das virtudes surge como decorrência quase imediata do problema ético fundamental para Aristóteles, e estará concentrado, na compreensão de como se efetiva tal escuta.

Uma escuta que se consolida pela passagem de uma atitude avaliativa “obediente” a uma autoridade externa, a outra autônoma. De

---

(CRISP. “Virtue Ethics” in E. Craig (Ed.), Routledge Encyclopedia of Philosophy, 1998, 2010).

<sup>6</sup> “Virtue is conditional on two different aspects of human nature: the potentiality to be a rational being, and an independent potentiality to be emotionally sound.” (GRÖNROOS. “Listening to reason in Aristotle’s moral psychology” in Oxford Studies in Ancient Philosophy 32, p. 251). O autor escolhe aqui uma feliz expressão na língua de origem de seu texto: “*emotionally sound*”, isso porque consegue sintetizar toda a problemática da escuta presente nas virtudes éticas. O adjetivo “*sound*” perfaz uma aqui adequada ambiguidade, pois tanto remete ao que é propriamente sonoro, como ao que está em boa condição ou é saudável (*Considering his age, his body is quite sound*), como algo que é confiável, que demonstra bom juízo (*Government bonds are sound investment*), como ainda o que é inteiro, completo ou sólido em um sentido abstrato (*How sound is her knowledge of the subject?*), ainda, na Lógica “*sound arguments*” são aqueles argumentos que além de válidos, têm suas premissas como verdadeiras. Com efeito, Aristóteles indica vários aspectos, (que parecem estar na expressão “*emotionally sound*” condensados) de como a parte não-racional é capaz de seguir (*akolouthein*) de modo adequado a razão: por ter uma participação (*metéxein lógou*); por ser persuadido (*peithesthai*); por ser obediente (*épípeithés, peitharxein*); e por escuta (*katéhkoon*). (Cf. EN I 13, 1202b 13-14; I 7, 1018a 4; I 13, 1102 b26, 33)

início, basta saber “o que” fazer, sem saber muito bem “porque”, basta seguir as orientações confiadas, mas esse é um “ponto de partida” apenas “para nós”, que só irá culminar em uma atitude mais independente quando principiar-se do que é um “ponto de partida” “puro e simples”, e então se sabe “o que” fazer, e “porque” fazê-lo por conta própria. A autonomia nasce de uma odiosidade “cega”, todavia vai se desenvolver e consumir por uma obediência de outro tipo, não mais a uma influência alheia, mas como a escuta que faz o desejo consonante à própria racionalidade.

A ética no ponto de vista de uma investigação sobre a realização do caráter humano, afirma a necessidade de uma educação. Ninguém se torna virtuoso devido a sua natureza, mas sim a seus hábitos, que devem ser adquiridos e cultivados. A problemática de uma formação do caráter gira em torno desse cultivo, mais do que da sua aquisição. Aristóteles apenas assinala a diferença entre os que são criados segundo os bons hábitos, e podem desenvolver uma virtude completa, e aqueles para quem basta a presença ostensiva da lei.

A formação do caráter pressupõe uma predisposição geral à virtude, que se revela em uma atitude obediente a uma autoridade valorosa, exclusivamente naquele que é capaz de se envergonhar diante de um desajuste a essa autoridade, incontinentemente às punições ou recompensas. Portanto saber o que valida e efetiva uma autoridade assim investida, ou o que estabelece tal predisposição é outro problema.

No problema da formação ética, trata-se de investigar precisamente como se dá a passagem de uma atitude que deriva suas decisões, e compreensões valorativas do que lhe foi até então apresentado, a outra a qual podemos atribuir plenamente decisões e valores, pelo caráter resoluto e bem formado de onde derivam.

É um tipo de formação que pouco depende de um isolado discernimento (intelectual ou verbal) dos bens que devam ser valorizados eticamente, e muito mais do impulso para esses. Uma pessoa que “sabe” que determinada ação é corajosa, supondo a coragem um valor ético, mas não é capaz de agir assim, não é virtuosa como a outra que age assim sem saber porque se deva valorizar a coragem, o faz simplesmente porque isso se lhe é imposto por seu próprio desejo ou caráter. Todavia mesmo sem saber “dar razões” de sua coragem, ele é capaz de reconhecer como valoroso todo aquele que supõe agir do mesmo modo se estivesse em seu lugar. Em última

instância, se ele tivesse que explicitar porque ter uma atitude corajosa, seu único argumento seria que um homem valoroso (*sapaudaios*) agiria assim<sup>7</sup>.

Mas a virtude só se consuma quando além da prática consolidada das ações valorosas, essas deixam de ter referência na autoridade externa, e passam a ser acompanhadas de uma compreensão do porque se deva valorizá-las. Em ambos os casos a parte desejante exerce sua escuta, por fim se direciona ao que diz sua própria contraparte racional. Aristóteles parece indicar que aprendemos a obedecer a nós mesmos do mesmo modo que obedecemos a um pai querido ou a um amigo mais sábio.

## Referências bibliográficas

AUBENQUE, Pierre. *A Prudência em Aristóteles*. Trad. de Marisa Lopes. São Paulo: Discurso Editorial, 2003.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Coleção Os Pensadores. Trad. de Leonel Vallandro e Gerd Bornhein da versão inglesa de W. D. Ross. Rio de Janeiro: Editora Nova Cultural, 1987.

\_\_\_\_\_. *Política*. Edição bilíngüe. Trad. de António Campelo Amaral e Carlos Carvalho Gomes. Lisboa: Vega, 1998.

BURNYEAT, M.F. "Aristotle on learning to be good". In A. Rorty (ed.), *Essays on Aristotle's Ethics*, Berkeley: University of California Press, 1980, p. 69-92.

BERSNIER, Bernard. "A distinção entre praxis e poiêsis em Aristóteles" in *Analytica*, vol 1, n 3, 1996, p, 122-163.

CRISP, Roger. "Virtue Ethics" in E. Craig (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Philosophy*. London: Routledge, 1998, 2010. Retrieved January 08, 2011, from <http://www.rep.routledge.com/article/L111>.

---

<sup>7</sup> Outro elemento interessante aqui da argumentação aristotélica é que o "valoroso" não constitui uma classe, mas é composto por "indivíduos exemplares". Cf. AUBENQUE. *A Prudência em Aristóteles*, cap. I, 2003.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *O Avesso das Coisas*. Rio de Janeiro: Record, 2007.

FOREJOHN, Micheal. "Meno's paradox and *De Re* knowledge in Aristotle's Theory of Demonstration" in *Essays in Ancient Greek Philosophy V: Aristotle's Ontology*. Nova York: State University of New York Press, 1992, p. 111-131.

GRÖNROOS, Gösta. "Listening to reason in Aristotle's moral psychology" in *Oxford Studies in Ancient Philosophy* 32 (Summer 2007), pp. 251-72.

IRWIN, T.H. "Aristóteles e seus intérpretes sobre o kalon e honestum". Trad. de Juliana Aggio. *Analytica*. Vol. VIII, n. 2, Rio de Janeiro: UFRJ, 1993, p. 31-46.

PLATÃO. *Mênon*. Trad. de Jorge Paleikat. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, s/d.

\_\_\_\_\_. *Protágoras*. Trad. de A. Lobo Vilela. Lisboa: Inquérito, s/d

