

Livros que seu aluno pode ler

Filosofia

Diálogos que nossos alunos podem ler

PROFA. DRA. GISELE DALVA SECCO¹

Início agradecendo o convite por parte do pessoal do Programa de Educação Tutorial (PET) Letras, que gentilmente aceitou as indicações do meu nome como o de alguém que poderia contribuir para essa belíssima iniciativa, *Livros que seu aluno pode ler*. Convidar para conversar sobre esse tema pessoas que se preocupam ou que se dedicam a pensar ocasiões alternativas às leituras proporcionadas pelos livros didáticos merece reconhecimento por si mesmo. No caso específico da Filosofia, entretanto, considero que esta iniciativa merece um louvor ainda maior, dada a necessidade que temos não

¹ Licenciada e mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria. Doutora em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, com período de doutoramento sanduíche na Universidade de Paris I – Panthéon Sorbonne. Sua tese de doutorado recebeu o Prêmio Capes de Tese 2014 da área de Filosofia. Atualmente é professora adjunta do departamento de Filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, desenvolvendo pesquisas em Filosofia das Ciências Formais e Ensino de Filosofia. É coordenadora do subprojeto Pibid Interdisciplinar UFRGS – Campus do Vale.

só de pensar em alternativas, mas também de *complementar* o conteúdo dos livros didáticos de Filosofia disponíveis nas escolas do Ensino Médio, em razão de algumas inadequações e irregularidades que eles possuem. É importante que fique claro desde o começo que vou me referir somente ao contexto do Ensino Médio, no qual a Filosofia voltou a ser curricularmente obrigatória em 2008.

Ora, uma vez que a Filosofia é há pouco uma disciplina obrigatória no currículo básico brasileiro, a agenda de debates sobre seu ensino está relativamente assoberbada, quer dizer, ainda temos muito a discutir. Debate-se “de um tudo”. E como talvez não pudesse deixar de ser, em se tratando de filósofos, nós mesmos, às vezes, não nos entendemos muito bem sobre as coisas mais fundamentais. Uma delas, inclusive, é a própria possibilidade de ensinar filosofia. Outras são questões mais pedestres, como discussões em torno de exemplos concretos de práticas didáticas potencialmente frutíferas ou sobre como e por que incorporar ou ignorar a dimensão textual tradicional (quais critérios para a escolha de autores, estilos de texto, quais áreas da filosofia privilegiar – se é que se deve privilegiar alguma). Então, como se vê, a variação é bastante ampla entre os temas que se discutem quando o assunto é o ensino de filosofia.

O trabalho de escrutínio dos vícios e virtudes de cada um dos três livros que hoje estão disponíveis para o trabalho didático com Filosofia nas escolas ainda está para ser bem feito – e felizmente novas atualizações destes manuais, bem como novos livros selecionados no último edital do PNLD/EM,² estão para chegar em breve (no ano de 2015) às escolas brasileiras. Tudo isso para dizer que para nós, da Filosofia, é importante pensar em alternativas de leitura aos materiais didáticos, talvez de maneira um pouco diferente das outras disciplinas, porque nossa tradição de elaboração de livros didáticos tem um caráter menos maduro do que no caso das demais disciplinas do currículo.

Sobre a aposta de fundo do que eu vou apresentar aqui, composta de ideias bem recentes, devo logo dizer que nenhuma “novidade virá dar à nossa praia”, no fim das contas. E isso porque pode parecer trivial defender

² Pode-se com proveito recorrer ao *Guia de livros didáticos: PNLD 2015: filosofia: Ensino Médio (BRASIL, 2014)*, produzido pela comissão de avaliação do MEC e publicado ainda em 2014.

que, nas aprendizagens filosóficas dos adolescentes, possamos – não sem uma cuidadosa atenção – ler Platão. Talvez o mais importante não seja o tipo de texto que estou sugerindo que leiamos, mas o tipo de preparação que nós, professores, precisamos realizar para contribuir, para enriquecer essas leituras, a fim de que elas façam sentido para os nossos alunos. Então, mais do que sustentar a tese de que “devemos ler Platão”, quero mostrar o que me parece razoável fazer para preparar a leitura de Platão no Ensino Médio, caso se reconheça a potência didático-filosófica de seus diálogos.

Dividi esta apresentação em três momentos. O primeiro é super-rápido, destinado a explicitar dois de meus pressupostos fundamentais: por um lado, a compreensão da aula de filosofia como ocasião na qual se articulam três eixos ou núcleos conceituais; por outro, mencionarei a questão da multiplicidade de estilos literários da filosofia, sem a colocação da qual a escolha dos diálogos platônicos como forma didaticamente privilegiada de leitura filosófica carece de justificação. A parte mais relevante talvez seja a segunda, na qual vou falar um pouco sobre os aspectos que considero ser relevantemente didáticos do texto do Platão, destacando suas feições de jogo argumentativo. Gostaria então de enfatizar o tipo de preparação que o professor precisa realizar para o cumprimento de sua principal função na empreitada de leitura dessa modalidade de texto filosófico – ou, mais precisamente, da inaugural modalidade platônica, pois se sabe que muitos outros filósofos escolheram diálogos como forma literária (menciono Hume e Wittgenstein, para citar apenas dois). Por fim, trabalharemos *in concreto* com um trecho de diálogo, a fim de oferecer uma amostra de uso possível destes textos em sala de aula, destacando a importância dos seus aspectos narrativos dramáticos, associados aos aspectos lógicos, para a boa compreensão dos mesmos.

1 Dois pressupostos

1.1 Das formas literárias da Filosofia

Quando estudamos Filosofia, nos deparamos com uma considerável variedade de estilos de texto, produzidos e acumulados ao longo de mais

de dois mil anos de história. E não se trata meramente de uma grande quantidade, mas de uma variação estilística, literária mesmo, muito grande. Apesar de não haver muitas coisas publicadas sobre esse tópico, há ao menos dois textos disponíveis em língua portuguesa em que o tema da variedade de estilos literários da Filosofia ocorre e nos quais vou me basear aqui. Menciono esta discussão como pano de fundo para a tentativa de justificar por que ler os diálogos platônicos em sala de aula. Você pode, por exemplo, visualizar um cenário desta riqueza a partir do elenco que os professores Danilo Marcondes e Irley Franco, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), fornecem em um capítulo de *A filosofia: o que é? Para que serve?* (MARCONDES; FRANCO, 2011), no qual encontramos os seguintes sete estilos (Figura 1):

Figura 1 - Esquema da variedade das formas da escrita filosófica inspirado na discussão de Marcondes e Franco (2011).



Fonte: Do autor.

O que justifica a escolha dos diálogos de Platão diante dessa variação? Aos que respondem que “nem são tantos estilos assim”, eu trouxe uma citação de um filósofo americano, o Arthur Danto. Em uma resenha de um livro do Stanley Cavell,³ ele diz o seguinte:

A história da literatura filosófica é a história dos diálogos, notas de conferência, fragmentos, poemas, exames, ensaios, meditações, discursos, críticas, cartas, *summae*, enciclopédias, testamentos, comentários, investigações, *Vorlesungen*, *Aufbauen*, *prolegomena*, *parerga*, *pensées*, *tractati*, confissões, *sententiae*, *inquiries*, aforismos, *commonplace books*, e um turbilhão de outras formas mais sutis, nunca nomeadas. A *Phenomenologie des Geistes* especifica um gênero que só ela ocupa, cujo parente mais próximo é o *Bildungsroman*, e nada é comparável a *Die Welt als Wille und Vorstellung*. Derrida inventou tantas formas, abrigando o sabe-se lá o quê, que há uma forte probabilidade de que cada uma seja seu próprio conteúdo, permitindo-lhe ser a um tempo criativo e vazio. A classe dos textos filosóficos, em suma, resiste a qualquer generalização fácil, e a *questão mais profunda de saber o que é a filosofia* talvez devesse ser diferida até que estivesse claro *por que essa extraordinária profusão grafomórfica é necessária*. Em todo caso, devemos considerar a possibilidade de que, a menos que um filósofo tenha sido compelido a encontrar uma nova forma de apresentação, ele não tem nada de novo a dizer em filosofia (DANTO, 1982, p. 7-8, grifos meus).

Essa última parte da citação não importa muito aqui (de qualquer maneira, é provocativa a ideia de que enquanto não decidirmos por que é assim, quer dizer, por que existem tantos tipos literários na Filosofia, talvez não seja possível responder o que é a própria Filosofia). Assim, o esquema que apresentei na figura acima talvez não seja o mais feliz para mostrar o que Danto chama de “profusão grafomórfica da Filosofia”, e que nos importa, porque ela de fato põe um problema para o professor de Filosofia, sobre os critérios de escolha dos textos a serem trabalhados com seus alunos.

Trago ainda outro trecho, de uma das publicações às quais me referi há pouco. O texto é da professora Jeanne-Marie Gagnebin, da Unicamp,

³ A tradução é do professor Paulo Faria, colega do Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

e se chama *As formas literárias da filosofia*. É o último capítulo do livro *Lembrar, escrever, esquecer* (GAGNEBIN, 2006). O tema do texto é o mesmo, a profusão grafomórfica da Filosofia, sua variedade de estilos literários:

Não há o mesmo tipo de argumentação nas *Confissões* de Santo Agostinho, na *Crítica da razão pura* ou em *Além do bem e do mal* – e isso não só porque Agostinho, Kant e Nietzsche são três pensadores individuais diferentes, mas também porque *as formas literárias confessional, sistemática e aforística implicam exigências específicas*. Como entender, por exemplo, o florescimento do gênero “diálogo” ou “carta” na Antiguidade, sua transformação no Renascimento e seu quase completo desaparecimento na filosofia contemporânea? Podemos observar igualmente que, *no interior da obra de um mesmo filósofo, a passagem de uma forma para outra também assinala transformações nada acidentais do pensamento*: o Wittgenstein do *Tractatus* e o Wittgenstein das *Investigações filosóficas* é o mesmo pensador em termos de pessoa individual, mas não é o mesmo pensador em termos de concepção filosófica. Enfim, uma reflexão mais apurada sobre a historicidade das formas literárias da filosofia nos ajuda a compreender melhor a historicidade da própria filosofia, *este estranho exercício em torno de algumas questões e de alguns conceitos, sempre retomados e recolocados, sempre deslocados e reinventados* (GAGNEBIN, 2006, p. 207-208, grifos meus).

O que gostaria destacar aqui é a ideia de que *cada forma literária acarreta exigências específicas* – evidentemente tanto para quem escreve quanto para quem lê. É disso que vou tratar: quais são as exigências específicas para a leitura dos diálogos platônicos em contextos do Ensino Médio. Deixo, portanto, deliberadamente de lado a discussão acerca das notas distintivas de um ensino de filosofia para adolescentes com relação ao público dos níveis Fundamental e Superior. O que há de relevantemente similar em todo e qualquer nível de ensino e aprendizagem filosófico é que se trata de uma atividade a ser realizada *junto* com os alunos. Há que se fazer, ao menos um pouco de, Filosofia na sala de aula. O que estou dizendo pode parecer muito trivial, muito simples: é como em qualquer outra arte. Ernst Tugendhat sugere, por exemplo, uma comparação com o professor de violino tocando o instrumento com seu aprendiz para ensiná-lo. Podemos pensar no professor de Matemática, que ensina

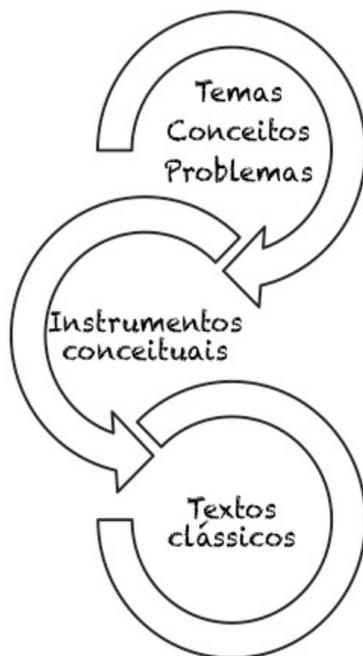
fazendo as operações matemáticas, ou no professor de Dança realizando movimentos. O professor de Filosofia ensina fazendo filosofia.

Mas como assim, *fazer filosofia* com uma turma de trinta adolescentes de 14 anos? Bom, apesar de singelo, quando eu digo “fazer um pouco de filosofia”, quero me contrapor à ideia de que apenas podemos “simular” o pensamento filosófico nas salas de aula do Ensino Médio. Fazemos (ou deveríamos fazer) exercícios de pensamento filosófico, colocando em jogo suas variadas formas, embora primando (ou devendo primar) por formas mais adequadas ao contexto de ensino em questão. Quero dizer, você não faz como no Ensino Superior, muitas vezes, iniciando suas sequências didáticas diretamente com análise dos textos. E isso porque nesse caso os alunos já escolheram se envolver com questões filosóficas, cujas respostas são consideradas bem elaboradas quando colocadas contra o pano de fundo dos textos da tradição. Os alunos do ensino superior, supostamente, já estão dispostos a ler buscando maneiras de resolvê-las com apoio nos textos. Aposto, portanto, na ideia de que nós temos que praticar, fazer exercícios de filosofia junto com nossos alunos do Ensino Médio, e os diálogos platônicos são uma boa maneira de iniciá-los nesta prática, por serem um gênero literário no qual ela é instanciada – podendo então servir como modelo.

1.2 Dos núcleos de uma aula de Filosofia

Uma das coisas nas quais tenho me baseado para pensar esses assuntos é a ideia de articulação entre três eixos, ou três núcleos conceituais, que uma boa aula de Filosofia para o Ensino Médio deve comportar. Ela vem do trabalho do professor Ronai Pires da Rocha, da Universidade Federal de Santa Maria. Em uma imagem sinóptica, a tríade se apresenta assim:

Figura 2 – Os núcleos conceituais de uma aula de Filosofia inspirada em Rocha (2008).



Fonte: Do autor.

Mesmo correndo o risco de fazer “chover no molhado”, afirmo que para uma aula (qualquer) fazer sentido para os estudantes, ela precisa ter alguma conexão com problemas típicos de suas vidas e seus mundos. E nós estamos falando de estudantes que têm entre 14 e 18 anos, provavelmente. Então uma aula de Filosofia tem mais chances de fazer sentido para eles quando esses núcleos são articulados entre si, sendo o primeiro deles bem importante.

Temos, assim, um núcleo problemático ou temático, que diz respeito a determinados problemas de natureza conceitual que concernem de alguma maneira, que preocupam ou que tocam os estudantes – temas como a natureza do amor ou da amizade, perguntas sobre a legitimidade das relações de poder na família e na sociedade, questões relacionadas

à diversidade das visões estéticas e éticas do mundo etc. Este eixo contempla a pretensão de universalidade que a Filosofia carrega consigo, de tratamento de questões e problemas que em alguma medida tocam a todos – o que Kant chama de “dimensão cosmopolítica da filosofia” – e é conceitual na medida em que não se trata de pesquisar empiricamente o mundo para descobrir maneiras de resolver tais problemas e questões (embora seja importante levar em conta resultados de pesquisas empíricas!), mas, sim, de refletir sobre como pensamos nas coisas.

O segundo é um núcleo metodológico, por assim dizer, composto de certos instrumentos conceituais, lógicos e argumentativos, cujo uso o professor de Filosofia pode, como nenhum outro, exercitar com os seus alunos para enfrentar os problemas e conceitos tematizados no primeiro núcleo. E ele faz isso tentando abordá-los de maneira um pouco mais clara do que comumente se faz na vida cotidiana. Para resolver certos problemas (filosóficos, conceituais, lógicos), muitas vezes distinções precisam ser feitas: é necessário prestar atenção em como nós usamos a linguagem na enunciação de certas opiniões ou em determinados argumentos; é preciso atentar para algumas diferenças entre discursos mera ou predominantemente retóricos e discursos mais logicamente construídos, entre estar de posse de opiniões e de justificativas para as mesmas, entre tipos de normas às quais as ações humanas estão sujeitas e, inclusive, precisamos da distinção entre problemas propriamente conceituais e empíricos, da qual falei há pouco.

Por fim, mas não menos importante (não estou prescrevendo uma ordem para acionar os núcleos em sequências didáticas específicas), temos a dimensão histórica – que é a dimensão vasta e rica que constitui a literatura filosófica herdada de nossa tradição, e já mencionada no tópico anterior.

Os diálogos platônicos são evidentemente constitutivos deste núcleo ou eixo histórico, dos textos clássicos. Gostaria de mostrar, entretanto, que eles podem compor de maneira muito feliz os outros dois eixos, especialmente por contemplarem uma diversidade bastante atual de temas, problemas e conceitos. Já dei exemplos de temas, como o que é a amizade, o que é o amor, mas pensemos em questões como *se é possível ser uma boa pessoa, como é possível ser uma boa pessoa, qual é a melhor*

maneira de se organizar para viver junto, em sociedade, o que é ter corpo e ter alma e quais as relações entre ambos (são coisas separadas?), qual é o destino da alma depois que morremos etc. São problemas constantemente tematizados pelos personagens platônicos, e que constantemente se reatualizam para boa parte dos seres humanos. E a adolescência é uma fase em que algumas dessas questões se destacam ou, por assim dizer, se potencializam. Gostaria de defender a ideia de que nós podemos introduzir os diálogos como um mundo no universo de questões vivido pelos adolescentes e jovens em contato com a disciplina, uma vez que seu escopo temático é vasto e rico, colocando-os, então, como excelentes figurantes do núcleo ou eixo conceitual, temático, problemático de uma aula de filosofia.

Ocorre que os diálogos platônicos também podem figurar no eixo ou núcleo instrumental da aula de filosofia na medida em que neles vemos operar certas metodologias de investigação filosófica, sobre as quais logo discorrerei. Gostaria de mostrar como isso é possível, dadas certas *condições de dedicação* por parte dos professores, sendo a primeira delas o reconhecimento de que os jogos dialéticos encenados pelos personagens platônicos tem um potencial didático-filosófico maior do que meramente servir como ilustração da variedade de textos da tradição. Assim, diálogos platônicos são, desde de uma perspectiva como esta, aqui apresentada, textos didaticamente completos para aulas de Filosofia no Ensino Médio, pois figuram em todos os eixos preconizados desde esta perspectiva.

2 Da potência pedagógica dos diálogos platônicos

Como dito, o foco desta apresentação está nas exigências específicas para a leitura dos diálogos de Platão com alunos do Ensino Médio. E o que encontramos nos diálogos? Bom, em geral, um personagem principal, e em muitos deles se trata de Sócrates – que sabe-se ter sido um personagem histórico, que viveu em Atenas por volta do século IV a.c., que lutou na guerra do Peloponeso e que tinha o hábito de questionar, de peculiar

maneira, os rapazes, os filhos da aristocracia ateniense com quem ele convivia em sua *pólis*.

O que interessa aqui é que como personagem dos diálogos, desses dramas filosóficos, Sócrates se engaja com os demais em um tipo de exame, de inquérito, que por vezes tem sido chamado de “jogo dialético”. Para contextualizar a discussão acerca deste tópico, há um quadro de reflexões especializadas sobre a melhor maneira de se interpretar o assim chamado “método dos elencos”. De acordo com uma determinada e tradicional interpretação da obra de Platão, trata-se do procedimento através do qual a personagem de Sócrates, em alguns mais do que em outros dos diálogos,⁴ submete seus interlocutores a uma série de questionamentos que, invariavelmente, os acaba constringendo a reconhecer que aquilo que supunham saber – e que se manifesta em uma tese qualquer sobre, digamos, a natureza da justiça ou da coragem ou da amizade – não é objeto de conhecimento genuíno. Sócrates procede de modo a mostrar a falsidade da tese inicialmente assumida e a verdade da tese contraditória àquela. (Outra coisa que pode acontecer é o interlocutor se reservar o direito de abandonar a discussão sem o reconhecimento da falsidade de sua tese.) Tradicionalmente, portanto, compreende-se o que faz Sócrates como a aplicação de um método de refutação de seus oponentes.

Quando faz isso, quando refuta o oponente, quando mostra ao interlocutor, pelo inquérito, que a tese que ele sustentara é uma tese falsa, Sócrates de imediato também acaba forçando o interlocutor a reconhecer que aquilo que julgava correto, ou dizia saber, não é objeto de

⁴ Disse “em alguns mais do que em outros dos diálogos” porque também é uma tese comumente aceita a de que se pode distinguir os diálogos em três grandes grupos, cronologicamente seriados – os diálogos socráticos ou “de juventude” (como a famosa *Apologia*; diz-se ainda da possibilidade de identificar um subgrupo de diálogos ditos “em busca de uma definição” – como o *Eutífron*, sobre o que é a piedade, ou o *Lísias*, sobre a natureza da amizade); os diálogos do período intermediário ou maduro de Platão, no qual aos poucos a influência de Sócrates vai sendo mitigada (fariam parte desse grupo diálogos como o *Mênon*, o *Banquete* e o monumental *República*); por fim, defende-se que na fase final da vida filosófica de Platão, a personagem de Sócrates perde significativamente seu *status* anterior, sendo inclusive o principal interlocutor dos diálogos não mais nomeado Sócrates, senão apenas chamado de “o ateniense”. Seriam parte desta leva de diálogos obras complexas como o *Político*, o *Sofista*, o *Timeu*, isso sem contar a famosa *Carta VII* e o que se considera sem muita dúvida como último dos diálogos, *Leis*. Vale notar, entretanto, que mesmo este tipo de classificação dos diálogos é fonte de discórdia, havendo aqueles que sustentam ser a ordem dramática dos diálogos a mais adequada para sua compreensão conjunta.

conhecimento genuíno. Quando refuta, Sócrates acaba fazendo a pessoa reconhecer que era ignorante em relação àquilo que julgava saber, mas que se mostrou falso.

Agora, independentemente de se essa é a maneira correta de ser interpretado o “método dos elencos”, o que me interessa deste quadro de discussões é que se a interpretação do objetivo de Sócrates nos diálogos em que ele opera por elencos – e, como disse, ele o faz em alguns mais do que em outros –; se for assim que nós interpretamos o método dos elencos, então o que se pode chamar de potência pedagógica ou didático-filosófica dos diálogos fica um tanto esvaziado de sentido. Se o que o Sócrates faz nos diálogos, sobretudo nos que nos interessam (que são esses dos elencos), se o que ele faz é simplesmente refutar o interlocutor, esses textos não teriam, digamos, *graça didática* nenhuma. Porque, afinal de contas – outra coisa pressuposta – é que, ao menos às vezes, há um paralelo entre o professor de Filosofia e Sócrates, certo? Ao menos alguns de nós gostaríamos de nos entender um pouco como aquele que pretende fazer com seus alunos o que Sócrates fazia com seus interlocutores, ou seja, submetê-los com algum sucesso ao exame dos pressupostos conceituais, sejam teóricos ou práticos, das próprias vidas.

Então, que sentido didático tem imaginar que o professor de Filosofia quer refutar os alunos e, portanto, mostrar que o que eles acham que sabem, eles de fato não sabem? O que sai, didaticamente falando, disso? O que nós ganharíamos em termos de aprendizagem filosófica, de exercício introdutório à prática filosófica, se fosse só refutar o adversário? O ponto, portanto, é que, com base na interpretação tradicional, pode haver uma tendência a desconsiderar a relevância didática e filosófica da dialética socrática. Imaginem que alguém sustenta que a coragem é tal coisa (digamos, não ter medo de nada). Nós vamos conversar sobre isso, o professor faz um monte de perguntas e leva o interlocutor a ver que não é bem assim, que há outras manifestações consideradas corajosas, mas que incluem a possibilidade de ter medo etc., com isso o oponente reconhece que não sabia o que achava que sabia e..., como se encaminha isso?

Vejam o que pode acontecer desde outra perspectiva. Recentes pesquisas empreendidas por especialistas em lógica e em filosofia antiga têm mostrado que a tradução mesma da expressão grega para “elenco”

(*elenchus*) como “refutação” não é adequada, na medida em que quando observados de modo cuidadoso (ou seja, levando-se em conta não apenas o que Sócrates de fato faz com seus parceiros de conversa, mas também os sentidos da evolução filológica da expressão *elenchus* no grego antigo), os diálogos platônicos mostram um Sócrates muito mais preocupado com uma espécie de *teste de consistência* de um determinado conjunto de crenças dos interlocutores sobre um assunto – a coragem, a amizade, o amor, dentre tantos outros – do que com a mera refutação de suas teses (crenças ou opiniões, não os distingo aqui).

Preciso dizer ainda que, em termos estritamente lógicos, uma refutação consiste num raciocínio através do qual fica estabelecida a negação de uma tese. Se defendo, por exemplo, que os homens são moralmente superiores às mulheres, uma refutação desta tese consiste em mostrar “por $A + B$ ”, como se diz, apresentando razões, que ela é falsa. A questão que se coloca para os especialistas que mencionei é, portanto, se ao inquirir aqueles que com ele se dispunham a conversar, Sócrates tinha como objetivo refutá-los ou operar ainda outro procedimento. Como já disse, as respostas a esta questão apontam com relativa força para a tese de que o que está em jogo nos interrogatórios socráticos é um *teste de consistência* de crenças. Mas o que isso quer dizer?

Consistência é uma noção lógica fundamental, relacionada com um princípio cardinal do pensamento, o princípio da não contradição. Ele reza que *uma proposição não pode ser verdadeira e falsa ao mesmo tempo sob os mesmos aspectos*. Um exemplo: se digo, por exemplo, que “não tenho nada contra” um determinado tipo de pessoa (gremistas, digamos), não posso ao mesmo tempo afirmar que “só não quero que cheguem perto de mim”, pois ao dizer que não quero que um determinado tipo de pessoa chegue perto de mim, estou afirmando que algo nelas me incomoda (do contrário, por que diabos não quero que cheguem perto de mim?) e, portanto, tenho “alguma coisa contra” esse tipo de pessoa. Quem afirma “não tenho nada contra x , só não quero que chegue perto de mim” está, dizemos, enunciando proferimentos logicamente inconsistentes, e que no limite nem sequer fazem sentido conjuntamente.

Assim, de acordo com a interpretação dos pesquisadores que mencionei há pouco, Sócrates não buscava refutar os oponentes, não se trata de

dizer “você está dizendo A, eu vou te provar que não-A”. Começa-se com “você está dizendo A” e aí aplica-se as regras do jogo das perguntas e das respostas. Vou mostrar algumas regras daqui a pouco. Entra-se no jogo, de modo que você não só afirma que acredita na verdade de A, como ao afirmar isso você também acaba assumindo a verdade de B, C, D..., o interlocutor vai concedendo estas coisas como consequência “lógica” da primeira assunção e das perguntas de Sócrates, e, depois de alguns desses passos, Sócrates sugere: “Então agora vamos ‘silogizar’ sobre isso o que dissemos? Vamos raciocinar? Vamos ver se tudo junto faz sentido?” “Opa... parece que não dá...!” E por quê? Porque aparece uma inconsistência, uma contradição.

Alguém poderia perguntar: qual o problema com a inconsistência? O que dizer dos adolescentes com os quais trabalhamos nas salas de aula do Ensino Médio: não estariam eles vivendo justamente uma fase psicológica e socialmente cheia de naturais contradições? (O que, portanto, faria das tentativas de realizar com eles os tais testes de consistência socráticos uma tarefa com poucas chances de sucesso.) O problema principal é que, apesar de que, sim, a adolescência é um momento no qual a vida das pessoas se encontra em constante mutação (de ordem biológica, psicológica, social, e todas elas em relação umas com as outras), contradições engendram confusões que podem gerar incômodos ou mesmo sofrimentos desnecessários. E quem gosta de conviver com eles?

Caso queiram procurar, o título de um dos textos relacionados às pesquisas que mencionei é *Dialectical games in the academy*, facilmente acessível na rede. No texto se explica a motivação do projeto de pesquisa dos autores sobre este ponto e se explicitam as regras do jogo dialético. Uma das coisas interessantes a observar é que, nos diálogos platônicos, o jogo não começa com um interlocutor convidando explicitamente o outro para jogar. Há todo um contexto dramático importante a ser observado. E isso é interessante porque pode indicar ao professor que também ele não precisa começar protocolarmente, mas envolvendo seus alunos em situações nas quais uma discussão ou debate faça sentido.

Vejam os casos de *República*, por exemplo. Na cena inicial, Sócrates está com Glauco voltando do porto, do Pireu, onde eles tinham ido dirigir preces a uma deusa e assistir à festa em sua homenagem, quando são vistos por

alguns concidadãos que os interpelam (não desconsiderem que o que se segue é uma glosa, por favor): “Ô, Sócrates, já está voltando para a cidade?” “É, já estou indo para casa.” “Que é isso?! Não, fiquem conosco. Afinal nós somos maioria e queremos que vocês fiquem.” Então Sócrates sugere: “E se eu convencer vocês de que devem nos deixar ir?”, ou seja, ele sugere que os demais o escutem, para que ele tente persuadi-los a ir embora, mas eles respondem que não, não vão nem sequer ouvi-lo. Dizem ainda que logo mais, à noite, vai ter uma corrida de cavalos, seguida de uma festa cheia de jovens a conversar, e Sócrates e Glauco acabam vencidos, indo, então, até a casa de Polemarco (o personagem que havia mandado seu escravo fazer Sócrates interromper seu retorno à cidade), onde encontrarão os demais personagens do diálogo. A casa de Polemarco é também o local onde todo o diálogo se passa. *República* é o maior diálogo de Platão, o mais rico tematicamente, repleto de complexidades interpretativas, de imagens maravilhosas, alegorias, mitos, sutilezas históricas. Do ponto de vista dramático, entretanto, não é nada mais do que uma conversa entre certos homens atenienses que durou... uma noite!

No início desta conversa, ao se falar sobre os prazeres de se conversar com pessoas de mais idade, surge a questão sobre o que é a justiça, tema dos quatro primeiros livros (capítulos) da obra. Esta questão passa, no diálogo platônico, pela discussão sobre o que é ter uma alma justa até chegar na discussão sobre a cidade justa, idealmente justa. A conversa começa dramaticamente “como quem não quer nada”, as pessoas não estão ali para fazer aquilo – discutir o que é a justiça –, estão ali para conversar umas com as outras sobre qualquer coisa, e quando você vê, já estão, sob a batuta de Sócrates, jogando o jogo dialético – e daqui a pouco um se chateia e vai embora, volta o outro, joga mais um pouco. Note-se, ainda, que as primeiras palavras trocadas pelas personagens no diálogo envolvem a imposição da vontade de uma maioria, justamente em um texto no qual se elabora uma forte crítica à democracia vigente na Atenas de então. Esse tipo de detalhe dramático me parece bastante relevante a ser considerado quando se opta pelo trabalho com este gênero ou forma literária nas aulas de filosofia.

Mas vamos lá, quais são as regras desses jogos? Vejamos algumas delas (valendo observar que nem todos os exemplos de jogos dialéticos nos diálogos de Platão as seguem exatamente):

(i) Os jogos envolvem sempre dois jogadores: um proponente *P* e um oponente *O*, diante de uma audiência – em geral o oponente é Sócrates, mas os papéis podem ser trocados ao longo da conversa;

(ii) Um jogo começa com *O* extraindo de *P* seu comprometimento com uma asserção ou tese *A* – uma tese sobre qualquer assunto, mas em geral se trata de opiniões aceitas por todos, ou a maioria, ou por entendidos, que são chamadas de *endoxas*.

(iii) O jogo segue com uma série de perguntas e repostas alternadas. *O* pergunta de modo que *P* possa dar “repostas curtas”, “sim” ou “não”;

(iv) Assim procedendo, *O* extrai de *P* o comprometimento com outras asserções, *B*, *C*, etc., que podem ser consideradas como acréscimos a seu “fundo de comprometimentos” – com esta regra se forma o “conjunto” de opiniões ou teses que vão passar pelo “teste de consistência” (CASTELNÉRAC; MARION, 2009, p. 54 e 56, tradução minha).

Só com estas primeiras regras já se pode perceber que há um potencial didático bem interessante nos textos em que esses jogos ocorrem, não é mesmo? Tomemos a regra (ii), por exemplo, que vemos ser executada a partir de teses que são mais ou menos o que chamaríamos de “senso comum”: quando trabalhamos com adolescentes, podemos pensar em acionar o eixo conceitual, temático ou problemático de que falei acima justamente a partir do que eles consideram ser verdades admitidas, asserções que operam cotidianamente em suas vidas, mas que podem muito bem ser “testadas” por jogos dialéticos (“cada um tem a sua verdade”, “gosto não se discute”, “o futuro a Deus pertence” ou “o que acontece ‘era para ser assim’” são exemplos típicos). Além disso, é possível compreender melhor por que razão muitas vezes as personagens com quem a de Sócrates está conversando só concordam ou discordam dele, sem dizer muito mais (cf. regra iii). Ou qual o objetivo de Sócrates quando vai adicionando asserções àquela inicialmente proposta por seu interlocutor (regra iv).

Há, ainda, algumas regras para permitir que o proponente da tese ajuste ou esclareça concessões feitas, que ele possa protestar contra as perguntas formulando objeções (às quais o oponente responde, abrindo-se um “subjogo” dentro do jogo, no qual os papéis são invertidos temporariamente), e ainda uma regra que exige que ele responda as questões do oponente caso sejam admissíveis. Quero destacar ainda duas

regras importantes e que foram formalizadas por Castelnérac e Marion (2009, p. 60, tradução minha):

(viii) *O* não pode introduzir qualquer tese que não seja aceita explicitamente por *P*;

(ix) Tendo extraído de *P* o comprometimento com, digamos, *B* e *C*, *O* pode propor que eles raciocinem sobre a consistência do conjunto formado por *A*, *B* e *C*.

Essa é uma regra importante. O oponente (Sócrates) não pode introduzir uma tese que o interlocutor não aceita. É proibido, por assim dizer, que posteriormente, no raciocínio que se elabora para testar a consistência das crenças do indivíduo – ou das asserções correspondentes ao que diz acreditar – seja inserida uma premissa que o oponente não aceitou. Então só vale incluir teses que são aceitas explicitamente pelo oponente. Cada passo do diálogo, avançado pela pergunta do oponente, tem que ser um passo assentido pelo proponente.

Creio que já é possível sublinhar o que chamei de potência pedagógica dos diálogos que incluem estes jogos. Boas aprendizagens surgem do gosto que temos em sermos de algum modo ativos, e jogos como esses, ou inspirados nesses, podem ser ferramentas didáticas cuja utilização impõe dinâmicas, aprendizagens ativas em aulas de Filosofia. Parece bom um projeto de trabalho inventar jogos similares, diferentes versões, para serem jogados na sala de aula, e não somente em aulas de Filosofia.

Como, então, a gente faz para ler os diálogos platônicos com nossos alunos? Uma vez que se trata de um gênero literário que é dramático, precisamos deixar claro, de algum modo, quem são as personagens e em que contexto suas ações se desenvolvem. Quem são as personagens dos diálogos? De um modo geral, se pode dizer que não são representações fiéis de personagens históricas, mas “versões platonizadas” dessas personagens. A ideia é que, já que se trata de um drama, temos que montar o cenário. E não apenas montá-lo uma vez e começar a leitura, como constantemente lembrar de quem se trata quando algo curioso ou intrigante sai da boca de uma personagem. E suponha que você já está lendo o segundo diálogo com os seus alunos, quando, digamos, Sócrates afirma algo, e o aluno consegue perceber que a personagem está dizendo

uma coisa que, no outro diálogo, disse diferente. Isso pode acontecer, isso de fato acontece. “E agora? O Sócrates está dizendo coisas completamente diferentes, professora!” Ao que podemos responder que sim, está, mas agora ele está dizendo isso porque está conversando com outra pessoa, em outra ocasião, e que talvez haja uma razão não negligenciável para este tipo de diferença.

Muitas vezes se procura nos diálogos essas “inconsistências”, para tentar mostrar que Platão mudou de ideia com relação a algum tema ou mesmo que ele (via a personagem socrática) se contradiz. Não considero que este tipo de estratégia seja relevante para fins de didática filosófica no nível médio de ensino. Se o que você está procurando no texto são teses platônicas e se quer ler um texto do Platão buscando fazer uma formalização de um argumento, talvez realmente as personagens, Sócrates sobretudo, se contradigam, porque em um lugar dizem uma coisa e no outro dizem outra, inconsistente com aquela primeira. Mas aí você não está lendo o diálogo *como drama*, você não está levando em conta o cenário, os personagens, suas ações ou discursos, você não está levando em conta nuances importantes para a compreensão do texto. Existem muitas formalizações, ao estilo da lógica simbólica, de raciocínios desenvolvidos em diálogos platônicos. Não me oponho à estratégia, em princípio. Apenas gostaria de destacar que, ao adotá-la, está-se deliberadamente deixando de lado aspectos literários que são muito importantes para a interpretação desses textos, fechando-se, como consequência, a porta para trabalhos interdisciplinares com as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura. Então, retomando: do ponto de vista didático, a primeira coisa a ser feita é montar o cenário, apresentar as personagens e recorrentemente fazer o aluno lembrar quem está dizendo o que, por que aquilo está sendo dito por aquela personagem, percebendo que este, quando diz essa palavra, não a está usando com o mesmo sentido que a outra.⁵

⁵ Pode-se aprofundar um pouco esta discussão com a leitura de Cornelli (2010) e Scolnicov (2003).

3 Uma amostra

Finalmente, um exemplo. Vamos ler um trechinho do diálogo *Mênon*, utilizando a tradução da professora Maura Iglésias, da PUC-Rio. Existem, evidentemente, muitas traduções, é possível encontrar quase todos os diálogos no *Domínio Público* ([site](#)). Estou usando a tradução da professora Iglésias em primeiro lugar porque é bilíngue, e a tradução é direta do grego – o que pode incitar as curiosidades das pessoas pela língua de Platão. Esta edição do *Mênon* está publicada pela série Biblioteca Antiqua, uma série de traduções feitas por uma equipe da PUC-Rio e da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Depois, há notas explicativas bastante úteis, porque em algum momento Sócrates elabora um raciocínio matemático com o escravo da personagem Mênon, desenhando na areia as figuras geométricas, e as notas ajudam a “ver” o que ele está mostrando matematicamente. Vamos tentar fazer o que eu estou sugerindo de maneira notavelmente muito reduzida, só para “dar um gostinho”.

De acordo com o texto, a conversa ocorre na casa de Ânito, uma das personagens, onde Mênon, a personagem do título, está hospedado. E sobre o que se conversa? Em princípio, sobre se é possível ensinar alguém a ser bom. Dizemos, normalmente, que o *Mênon* é um diálogo sobre a virtude. O que Mênon inicia perguntando é sobre a possibilidade de a virtude ser ensinada.

Agora, a palavra “virtude” não é muito utilizada hoje em dia, não é mesmo? Isso é tão trivial, mas não irrelevante: alguns professores parecem não ser sensíveis ao fato de que em Filosofia, no mais das vezes, utilizamos um vocabulário não muito comum para tratar de coisas que são comuns, como a pergunta sobre como ensinar alguém a ser uma boa pessoa (embora se deva observar que, na época de Platão, a palavra que ele usou, *areté*, era de uso comum!). Nesses casos, de início, os professores já não conseguem se conectar com os adolescentes porque utilizam o vocabulário mais técnico – mesmo que sejam palavras do comércio comum, cotidiano, elas são usadas em sentidos específicos e incomuns – muitas vezes optando por definir os termos da discussão antes do seu início, enquanto poderiam partir de uma compreensão cotidiana das palavras para construir os sentidos mais precisos em um processo. Este é um ponto muito importante para a

didática da Filosofia, e talvez para as demais didáticas específicas: começar com definições, sem levar em conta os sentidos comuns que as palavras possuem, o modo como transitam pelos discursos da vida cotidiana, é uma estratégia bastante artificial e, conseqüentemente, tende a não fazer efeito do ponto de vista das aprendizagens significativas que buscamos. Começar definindo os termos é coisa que fazem os matemáticos (não necessariamente os professores de Matemática, vale notar), pois seu modo de proceder é inteiramente peculiar e depende disso. Mas em Filosofia as coisas não funcionam assim, e essa é inclusive uma das razões pelas quais ela é uma empreitada intelectual das mais fascinantes: buscamos esclarecer, ou às vezes criar, sentidos para coisas que já conhecemos, ideias encorpadas em palavras que usamos para entender e viver o mundo, não palavras artificialmente definidas para fins de homogeneização de sentidos e raciocínios matematicamente construídos.

Mas voltemos à virtude: até se usa, às vezes, uma palavra relacionada, para falar de alguém que é excelente em alguma coisa: do Yamandu Costa não se diz que é um *virtuoso* no violão? Ele é excelente! A pergunta do Mênon, entretanto, é: a virtude “em geral”, no sentido de “ser uma boa pessoa” pode ser ensinada? Dá para ensinar alguém a ser uma boa pessoa? Sim ou não? Muitas vezes essa pergunta é respondida: “Sim, através do exemplo.” Outras vezes se diz “Não, a gente tem uma índole, é o que é, como era para ser.” Se a aula começa com esta discussão, com os alunos fornecendo respostas diferentes, o ambiente está pronto para o jogo. O professor pode optar por realizar primeiro uma prévia, fazendo perguntas e colocando os alunos em *estado de contestação* (uns para com os outros), para depois mostrar como a conversa sobre o tema abordado se dá no diálogo, ou ler primeiro e depois discutir. Não quero propor um roteiro, apenas sugerir abordagens possíveis de serem testadas. Deixem-me mostrar como começa o diálogo, com Mênon perguntando: “Podes dizer-me, Sócrates: a virtude é coisa que se ensina? Ou não é coisa que se ensina, mas que se adquire pelo exercício? Ou nem coisa que se adquire pelo exercício nem coisa que se aprende, mas algo que advém aos homens por natureza ou por alguma outra maneira?” (PLATÃO, 2001, 70a).

Vejam que riqueza: as perguntas que Mênon coloca na abertura do diálogo já contêm muitas das posições que as pessoas comuns fornecem

quando se pergunta “É possível ensinar alguém a ser uma boa pessoa?” É a isso que, no capítulo *Do substantivo ao adjetivo: os clássicos que nos cercam*, a professora Márcia Ivana se refere quando diz que ser bom é algo que se ensina pelo exemplo. Imagina se não é possível realizar ótimas aulas sobre este tema com uma turma de adolescentes – que certamente terão posições distintas das personagens, o que é outra fonte de riqueza didático-filosófica, pois podemos engendrar situações de confronto de suas posições com as das personagens, comparações, justificativas distintas para as posições etc. Infelizmente, para encurtar nossa conversa, vou ter que contar o final do diálogo (desculpem o *spoiler!*): a “resposta” de Sócrates ao interrogatório de Mênon não é bem uma resposta. Isso porque se trata, como muitos outros, de um diálogo *aporético*, vocês já ouviram falar disso? Os aporéticos são os diálogos que terminam em *aporia*, como que sem saída, numa situação de incerteza ou hesitação, de não saber. Eles terminam no mesmo espírito que se impõe inúmeras vezes às personagens em diálogo com Sócrates (no caso de *Mênon*, tanto a personagem título quanto a personagem do escravo “caem” em *aporia*), que é o de sentir-se, ao final da jornada, novamente no ponto de partida: sem saber o que se julgava saber, com as mesmas perguntas (embora, claro – e isso é importantíssimo para a didática da filosofia – o processo tenha modificado mais ou menos os participantes da jornada), sem uma conclusão estabelecida. O reconhecimento, em virtude das inconsistências encontradas, de que não se sabe o que se julgava saber é crucial. E a ele se chega justamente através do “jogo” de perguntas e respostas há pouco apresentado.

A última fala de Sócrates no diálogo, enfim, é esta: “Assim sendo, Mênon, é por concessão divina que a virtude nos aparece como advindo, àqueles a quem advenha.” Atenção ao “assim sendo”: se tudo que se disse há pouco está OK, quer dizer, que não se ensina pelo exemplo porque mesmo quando se dá o exemplo não necessariamente se aprende, ou que não se ensina por ter crenças verdadeiras acerca das coisas em questão (a serem ensinadas), ou qualquer uma das outras alternativas que foram exploradas ao longo do diálogo, então é-se virtuoso porque os deuses nos dão a virtude. Assim, então, segue Sócrates:

o que é certo sobre isso saberemos quando, antes de “emprendermos saber” de que maneira a virtude advém aos homens, primeiro emprendermos pesquisar o que afinal é a virtude em si e por si mesma. Mas agora é hora para mim de ir a outra parte. Tu, porém, dessas coisas de que estás persuadido persuade também o teu anfitrião Ânito para que fiques bem calmo, pois se o persuadires, terá prestado também um grande serviço aos atenienses [...] (PLATÃO, 2001, 100 b-c).

O diálogo termina com Sócrates afirmando que é preciso investigar mais sobre a natureza da virtude (e que consiste ser uma boa pessoa?). Mas não apenas isto. Do ponto de vista dramático ele nos diz mais: que Mênon – que parece ter se convencido de que muitas das suas opiniões sobre conhecimento e sobre ética não eram adequadas – tente convencer seu anfitrião, Ânito, das coisas de que ele foi convencido, porque com isso ele estará praticando um bem a seus concidadãos. Comentando esta passagem final eu pretendo concluir estas breves e preliminares observações.

Lembremos que Platão era um crítico radical da democracia vigente em Atenas, dentre outras coisas, porque sob este regime o Sócrates real foi condenado à morte depois de julgado culpado de perverter a juventude e desrespeitar os deuses da cidade. Ânito, tanto quanto Sócrates e Mênon, é uma personagem “baseada em fatos reais”, um dos acusadores de Sócrates. Além disso, Ânito é um dos membros do grupo que destituiu o governo dos trinta tiranos, ele é um dos *novos políticos* da cidade, é um dos que ficava irritado porque Sócrates pervertia a juventude e era ímpio, falava mal dos deuses. Essa era a acusação que, dentre outros, Ânito direcionou a Sócrates. Então, ao final do diálogo, você tem Sócrates dizendo a Mênon que convença um dos governantes não somente de tudo o que foi posto em jogo ao longo da conversa, mas também da importância deste tipo de conversa, ela mesma, do jogo dialético como algo que tem a capacidade de fazer bem aos cidadãos – não podemos interpretar assim?

Creio ser possível perceber, então, a variedade de sutilezas que acabam sendo muitas vezes aplainadas no trabalho com este tipo de texto em sala de aula. Não poderei entrar em muitos detalhes, mas vejam: a escolha mesma de Mênon, personagem histórica, como personagem de um diálogo sobre a virtude, não é um acaso. Mênon pertencia a uma

família da nobreza, teve importantes ligações com a Pérsia e também com Atenas, e alguns registros o pintam como alguém “inescrupuloso, desleal, interesseiro e ambicioso” (cf. a nota da tradutora em Platão, 2001, p. 15). Não é relevante que a mesma pessoa que questiona a possibilidade de a virtude ser ensinada seja um conhecido patife? O que isso representa em termos dramáticos? Mênon representa o grupo das pessoas que acredita que a virtude pode ser ensinada e, mais do que isso, que ela é ensinada pelos sofistas, os famosos “mestres da Grécia”. Mênon acredita que a virtude pode ser ensinada, que faz sentido você pagar uma grana para o Górgias, por exemplo, ensinar você a ser bom. Ele representa, então, essa associação entre virtude e poder, um poder de persuasão, de convencimento das pessoas que, certamente, se reflete na vida política. Além disso, e passando para uma outra perspectiva do diálogo (não ética, mas epistemológica), o Mênon, como personagem do diálogo, parece ter dificuldades de aprendizagem. Sócrates vai e volta, o jogo com ele é meio truncado, porque ele não entende as coisas, então Sócrates dá muitos exemplos, chega a ser engraçado em alguns momentos.

Assim, em algum momento, da pergunta sobre se a virtude pode ser ensinada passa-se ao questionamento acerca da natureza da virtude, o que é ser uma boa pessoa. De novo, o Mênon vai dando respostas, e Sócrates vai dizendo: “Não, mas essa resposta não dá. Primeira coisa: o que é a virtude?”, “Ah, virtude é o seguinte: a virtude é, a mulher é virtuosa quando cuida bem da casa, o escravo é virtuoso quando obedece ao patrão”, e o Sócrates: “Não, mas espera aí, você está me dando um monte de exemplos, não quero exemplos, eu quero saber o que é a virtude, não adianta ficar me dando exemplo.” Aí ele volta e tenta: “Não, a virtude é você comandar os outros.” “Não, espera aí, virtude é comandar os outros... Mas a mulher pode ser virtuosa ou não pode?”, “Pode.”, “E ela comanda os outros?”, “Não.”, “Então...”, e ele vai dando exemplos para mostrar que a ideia de que a virtude é saber comandar não é adequada. Ao longo da conversa, o tema passa a ser a possibilidade de ensinar, não somente a virtude, mas qualquer coisa, e aí você tem uma mudança importante, que nos força a rever a ideia de que o *Mênon* é um diálogo sobre a virtude e que, portanto, ele é um diálogo a ser trabalhado somente em aulas de ética.

A questão é que, se você vai lendo e vai vendo tudo que acontece ali, o escopo do diálogo é muito rico, não é somente para ser trabalhado em

aulas de ética. Você tem a questão ética, que é trata da possibilidade de ensinar alguém a ser bom. Você tem uma questão metodológica, porque o *Mênon* é um diálogo “de transição” em comparação com aqueles que são considerados os primeiros que Platão escreveu, e nos quais o método de interrogação era o método dos elencos mais “puro e simples”, por assim dizer. Sócrates, nestes diálogos, passa o tempo inteiro mostrando a inconsistência dos conjuntos de crença dos seus interlocutores. Nesse diálogo, *Mênon*, ele começa a mudar um pouco de método. Ele faz elencos com a personagem de Mênon, mas ele também introduz o assim chamado método das hipóteses, que basicamente consiste na utilização de formulações condicionais, do tipo “Se isso, então isto.” Ele começa a usar esse método, que é “importado” da prática geométrica, da prática dos matemáticos da Grécia Antiga. Então esse seria uma espécie de escopo metodológico do diálogo. Você tem também um escopo epistemológico, e por quê? Nessa coisa de tentar buscar uma definição do que é a virtude, eles começam a discutir sobre o que é conhecer, o que é *saber* o que é a virtude, o que é o conhecimento. Então você tem toda uma seção do diálogo sobre o que é e como se adquire conhecimento, independentemente do objeto a ser conhecido. É esse o contexto da famosa passagem em que Sócrates chama um escravo, personagem que não tem nome, é apenas “um escravo”, ele é simplesmente alguém que fala grego – que é o *minimum minimorum* para jogar o jogo, dominar a própria língua. Sócrates chama o escravo para mostrar para o Mênon que conhecer é rememorar coisas que estão “guardadas na nossa alma”, introduz-se aqui a famosa doutrina da reminiscência.

Outro dos aspectos interessantes do *Mênon*, conectado com o que acabei de dizer, é que ele é o primeiro diálogo em que começam a aparecer teses que não são teses socráticas, advindas do pitagorismo, como a tese da imortalidade da alma, que por sua vez implica a possibilidade de você falar que o conhecimento é rememoração: é porque a alma já viveu em outro plano que há coisas “guardadas” nela para serem rememoradas. É claro que com alunos do Ensino Médio você não precisa (embora possa, se quiser, se julgar que faz sentido para a aprendizagem) entrar nesses detalhes. Você pode, por exemplo, ler a doutrina da reminiscência de uma maneira “não pitagórica”, como uma espécie de explicação da tese de

que as coisas estão em potencial na alma, e conversando, jogando o jogo dialético, os alunos vão se despertando.

Então, quando ele chama o escravo e propõe um problema matemático para o escravo, que é o problema da duplicação da área de um quadrado dado, Sócrates desenha o quadrado para o escravo e diz: "Se esse quadrado aqui tiver um lado medindo dois e outro lado medindo dois, que tamanho tem que ter a figura que vai ser o dobro desse quadrado? Tu sabes a resposta, rapaz?"; ele diz "Sei."; "Qual é o tamanho da área desse quadrado?"; "Dois vezes dois é quatro."; "Certo. Então o quadrado que tem o dobro desse quadrado tem qual área?"; "Ah, oito."; "E em cima de qual dessas linhas do quadrado tu vais construir o quadrado que tem o dobro da área?"; e aí ele responde: "Ah, em cima desse lado aqui."; "Tem certeza?"; "Tenho"; aí o Sócrates constrói o quadrado em cima do dobro da linha, mas como o dobro de dois é quatro, e quatro vezes quatro é dezesseis... "Ah, então não pode ser em cima dessa linha que se constrói o quadrado que tem a área o dobro dessa." E Sócrates vai, por perguntas e respostas, mostrando que as alternativas que o escravo tem não são certas, até que o escravo consegue descobrir que é em cima da diagonal que se constrói o quadrado com área que mede o dobro da área do original. E aí ele diz: "Ah, estás vendo, Mênon? Conhecer é algo desse tipo, é uma lembrança." E, além disso, ele ainda sublinha o quão importante é, para o aprendizado do escravo, que ele reconheça que não sabe, que a aporia é constitutiva do processo de aprendizagem. Depois dessa volta, Sócrates propõe: "Então agora vamos voltar para a questão da virtude?", "Vamos.", aceita Mênon, e segue o diálogo. Então, além do escopo ético e metodológico, tem todo esse escopo epistemológico, essa discussão sobre o que é conhecer, se conhecer é rememorar ou não.

Por fim, ainda se pode observar um escopo político, que é justamente aquela fase final do diálogo, da qual li apenas o último trecho, mas onde o que está em jogo é se seriam os políticos os mestres da virtude, se poderiam ser os homens que governam as cidades aqueles que ensinam os outros a serem bons. Nesse trecho o que está em jogo é se os sofistas seriam os mestres da virtude. Eles estão conversando novamente – depois da apresentação da doutrina da reminiscência com o escravo, da discussão epistemológica sobre a possibilidade de ensinar – sobre a questão de ser ou não possível ensinar a virtude, e aí se perguntam: "Ah, será que não

seriam os sofistas esses professores a que se dá dinheiro para ensinar coisas? Será que não seriam eles os mestres da virtude?" Então o Ânito, lembrem-se de que ele é o dono da casa, diz "Não, não poderiam ser eles."; "Ah, por que não? Será que quando eles dizem que podem ensinar, eles são loucos?"; "Não, eles não são loucos, imagina, loucos eles não são."; "Como tu sabes que eles não são loucos?", pergunta o Sócrates, "Tu já chegaste perto de algum?", ele falou "Não! Por Zeus Sócrates." Sócrates está perguntando para ele assim: "Tu estás dizendo que eles não são os mestres da virtude, mas tu conheces algum sofista?"; ele: "Eu não, nunca cheguei perto."; "E como tu podes conhecer alguma coisa da qual tu nunca chegaste perto?" E aí eles vão conversando para testar a hipótese de que são os sofistas os mestres da virtude. E depois partem para o teste da hipótese de que são os homens virtuosos os próprios mestres da virtude, ensinando através do exemplo. Mas elas se mostram falsas, ambas as hipóteses. "O Temístocles não é um homem bom?"; "É."; "Temístocles conseguiu ensinar os filhos a serem bons?"; "Não."; "O Péricles não é um homem bom?"; "É."; "O Péricles conseguiu ensinar..."; "Não." Eles dão quatro ou cinco exemplos de homens que são considerados pelo Ânito, pelo interlocutor, homens bons, e Sócrates mostra com os exemplos que eles não são bons. E qual é a conclusão no final desse trecho todo? O Ânito fica irritado e vai embora. Na última vez em que ele aparece, diz a Sócrates que tome cuidado pois "parece-me que levemente fala mal das pessoas", e isso, claro, não pega bem. O que ocorre é que Ânito não entende que o Sócrates está simplesmente dizendo "Olha só, eu não estou dizendo que eles, esses homens que citamos, não são bons. Eu estou dizendo que eles são bons, *mas que eles não conseguem ensinar os filhos a serem bons.*" O Ânito fica brabo e diz: "Ai, tu estás falando mal deles." Ele não estava denegrindo, ele estava simplesmente dizendo que apesar de eles serem bons, não conseguiam ensinar os filhos a serem bons. "Em segundo lugar, ele está irritado porque julga que também é um desses homens. Mas", diz o Sócrates, "se algum dia souber (o Ânito) o que é falar mal de alguém, ele não vai mais ficar irritado. Agora, porém, ele o ignora." Estão vendo o que ele está dizendo? Ele está dizendo "O meu interlocutor acha que sabe o que é falar mal de alguém e além de tudo acha que eu estou falando mal de homens como ele. Se algum dia ele descobrir o que é falar mal de alguém, ele não vai mais ficar irritado." É meio assim: vai lá na fonte

do problema e elimina-o. Então isso é o que eu gostaria de mostrar para vocês: o método de Sócrates, das perguntas e das respostas, pode irritar e incomodar, mas quando bem jogado, pode ser o maior barato filosófico.

Para terminar, eu gostaria de dizer o que fica na agenda, o que precisa ser feito em termos de construção de estratégias didáticas para trabalhar com diálogos platônicos no Ensino Médio. Tudo aqui são meras ideias, nunca as coloquei em prática em sala de aula de Ensino Médio. Nem tampouco falei desde o lugar de especialista na obra de Platão. Mas posso imaginar uma série de tarefas que, caso se pense em colocar alguma dessas ideias em prática, a gente poderia realizar. Por exemplo: temos que pensar em como introduzir o jogo, se primeiro colocando problemas conceituais ou criando situações que conduzam a problemas conceituais e a discussões subsequentes, para que a necessidade de regras para a discussão apareça *na situação didática*. Depois pensar em como apresentar as regras, se as construiremos junto com os alunos, com base nos exemplos extraídos dos diálogos, ou se criaremos regras distintas que depois serão comparadas com as que saem dos diálogos (tais como formalizadas por Castelnérac e Marion). É preciso, ainda, pensar nas dinâmicas em sala de aula: os alunos vão conversar entre si sobre os temas escolhidos? Ou com o professor? Quem realizará o papel de Sócrates? Qual o melhor momento para a introdução do texto? Podemos trabalhar interdisciplinarmente com quais outros colegas? Quer dizer, são muito mais perguntas para serem respondidas com a auxílio de experiências efetivas de leitura e trabalho com esses textos do que qualquer prescrição acerca de como fazer. A aposta é a de que é possível trabalhar com diálogos platônicos em sala de aula, desde que se prepare de modo adequado essas leituras, combinando elementos de lógica (especialmente de dialógica) e de, digamos, retórica literária (a dimensão da consideração dos aspectos dramáticos dos textos, suas nuances) e teoria da argumentação.

Parece-me, por fim, que Nietzsche tem uma intuição a ser levada em conta nesse contexto, quando afirma que

O diálogo é a conversa perfeita, porque tudo o que uma pessoa diz recebe sua cor definida, seu tom, seu gesto de acompanhamento, *em estrita referência* àquele com quem fala, ou seja, tal como sucede na troca epistolar, em que a mesma

peessoa tem dez maneiras de exprimir sua alma, conforme escreva a este ou àquele indivíduo. No diálogo há uma única refração do pensamento: ela é produzida pelo interlocutor como o espelho no qual desejamos ver nossos pensamentos refletidos do modo mais belo possível. Mas como se dá com dois, três ou mais interlocutores? Então a conversa perde necessariamente em finura individualizadora, as várias referências se cruzam e se anulam; a locução que agrada a um não satisfaz a índole de outro. Por isso o indivíduo é forçado, lidando com muitos, a se recolher em si mesmo, a apresentar os fatos como são, mas tira dos assuntos o lúdico ar de humanidade que faz da conversa uma das coisas mais agradáveis do mundo. Ouça-se o tom em que homens que lidam com grupos inteiros de homens costumam falar, é como se o baixo-contínuo de todo o discurso fosse: "este sou *eu*, isto sou *eu* que digo, pensem disso o que quiserem!" (NIETZSCHE, 2005, p. 196).

Que os diálogos escritos por Platão possam nos servir como instrumentos didáticos frutíferos em situações de ensino e aprendizagem filosófica no nível médio, quer me parecer, depende de algumas das coisas de que falei acima, em termos de condições de dedicação por parte do professor, tanto no que se refere à abertura para a leitura atenta destes dramas filosóficos originários quando para a incorporação de seus melhores elementos pedagógicos ao cotidiano da sala de aula.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos*: PNLD 2015: filosofia: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 2014.
- CASTELNÉRAC, B.; MARION, M. Arguing for inconsistency: dialectical games in the academy. In: PRIMIERO, G.; RAHMAN, S. (Eds.). *Acts of knowledge: history, philosophy and logic. essays dedicated to Göran Sundholm*. London: College Publications, 2009. p. 37-76.
- CORNELLI, Gabriele. História da filosofia antiga: começar pelo diálogo. In: CORNELLI, G.; CARVALHO, M.; DABELON, M. (Coords.). *Filosofia: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 2010. p. 45-58.
- DANTO, Arthur. Review: Philosophy and/as film and/as if philosophy. *October*, v. 23, p. 4-14, winter 1982.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. As formas literárias da filosofia. In: _____. *Lembrar, escrever, esquecer*. São Paulo: Ed. 34, 2006. p. 201-210.

MARCONDES, Danilo; FRANCO, Irley. Os estilos literários da filosofia. In: _____. *A filosofia: o que é? Para que serve?* Rio de Janeiro: Zahar: PUC-Rio, 2011.

NIETZSCHE, Friedrich. *Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres*. São Paulo: Companhia da Letras, 2005.

PLATÃO. *Mênon*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2001.

ROCHA, Ronai Pires da. *Ensino de filosofia e currículo*. Petrópolis: Vozes, 2008.

SCOLNICOV, Samuel. Como ler um diálogo platônico. *Hypnos*, São Paulo, ano 8, n. 11, p. 49-59, 2003.