

O Papel do Mestre: Mênon revisitado sob uma perspectiva wittgensteiniana.

Profa. Dra. Cristiane Maria Cornelia Gottschalk

Faculdade de Educação da USP

Há vinte e cinco séculos atrás havia entre os gregos um verdadeiro espanto diante da existência do mundo: como é possível conhecê-lo? E que tipo de conhecimento é esse? É possível um conhecimento verdadeiro e absoluto, ou tudo que somos capazes de saber não passa de meras opiniões, refutáveis a qualquer momento? Várias questões foram surgindo entre os gregos sobre a possibilidade do conhecimento e a sua natureza, questões que permanecem sendo discutidas até hoje nas diferentes vertentes epistemológicas. Para os sofistas não era possível alcançar-se um conhecimento absoluto, irrefutável. Todo conhecimento era relativo, sempre poderíamos encontrar uma maneira de refutar a tese de nosso adversário. Além de ser impossível descobrir a verdade, julgavam inútil procurá-la. No diálogo platônico *Mênon* encontramos o argumento que utilizavam para demonstrar a impossibilidade de se alcançar um verdadeiro conhecimento:

Não é possível o homem procurar o que já sabe, nem o que não sabe, porque não necessita procurar aquilo que sabe, e, quanto ao que não sabe, não podia procurá-lo, visto não saber sequer o que havia de procurar. (*Mênon*, 81)

Este argumento dos sofistas ficou conhecido como paradoxo do conhecimento, que também pode ser expresso através da seguinte questão: como encontrar algo de que não se sabe nada? Se não é possível o conhecimento verdadeiro, se o que temos são apenas meras opiniões e se o máximo que podemos fazer é persuadir o outro que nossa opinião é melhor que a dele, conclui-se, então, que não há certezas, tudo pode ser refutável, e estamos imersos em um relativismo total... Como, então, saber se estamos falando das mesmas coisas, se tudo pode ser visto de uma outra maneira? Se tudo é passível de ser refutado, como é possível então, a comunicação? Como é possível que estejamos transmitindo e apreendendo os mesmos sentidos? Em particular, em seu diálogo *Mênon*, Platão, contrapondo-se aos sofistas, recorre a mitos gregos e teorias do conhecimento oriundas dos pitagóricos para demonstrar que é possível transcender as meras opiniões e buscar um verdadeiro conhecimento, a *episteme*: um conhecimento que temos pelo fato de o termos buscado metodicamente, distinguindo-se, assim, da simples opinião por ser bem fundamentado racionalmente.

Este debate epistemológico entre céticos e dogmáticos, que se perpetuou até recentemente nos meios acadêmicos, tem raízes remotas nas idéias de dois grandes filósofos: Heráclito e Parmênides. O primeiro, também conhecido pelos gregos antigos como *Skoteinós*, “o Obscuro”, vinha de Éfeso, uma colônia grega da Ásia Menor. Sua obra chegou até nós na forma de aforismos, o que o torna um filósofo de difícil interpretação. Não obstante, a imagem de mundo que Heráclito fundamentalmente transmite é a de que tudo está em movimento (como o fogo), nada permanece imóvel, a realidade é constituída por opostos: as coisas são e não são ao mesmo tempo. Nada pode ter a pretensão de ser o ser em si. Pelo contrário, para Heráclito a realidade fundamental é este vir a ser, o devir, o fluir, esta modificação contínua das coisas, como vemos nas seguintes passagens:

*Tu não podes descer duas vezes no mesmo rio, porque novas águas correm sempre sobre ti.*¹

Ou então,

*Este mundo, o mesmo de todos os (seres), nenhum deus, nenhum homem o fez, mas era, é e será um fogo sempre vivo, acendendo-se em medidas e apagando-se em medidas.*²

Ou ainda,

*O ser não é mais do que o não ser
Tudo flui, nada persiste, nem permanece o mesmo.*³

Estas idéias haviam dado suporte ao relativismo dos sofistas, já que, segundo Heráclito não há um fundamento último para o conhecimento que garanta a sua verdade absoluta, uma vez que tudo está em constante transformação. Entretanto, também no final do século VI a.C., surge outro grande filósofo, Parmênides, que vai construir todo um sistema teórico para se opor a Heráclito, inaugurando, assim, um caminho que seguimos até hoje, mesmo 25 séculos depois. Ao analisar a idéia do vir a ser, do fluir, coloca a seguinte questão: como é possível entender que o que é, não seja, e o que não é, seja? Proclama, então, o seguinte princípio de pensamento: **o ser, é; o não ser, não é**. Esta mesa que está diante de mim quando escrevo ou **é** uma mesa ou **não é** uma mesa. Ela não pode ser e não ser ao mesmo tempo uma mesa⁴. Deste princípio, Parmênides deduz as seguintes conseqüências: o ser é único, eterno, imutável, infinito e imóvel. Portanto, as coisas que estão se transformando não existem de fato, pois só existe o que pode ser pensado de

¹ In: **Col. Os Pensadores**. Heráclito, D12. Este aforismo também se encontra na seguinte forma: “*Nos mesmos rios entramos e não entramos, somos e não somos*”. In: **Col. Os Pensadores**. Heráclito, **Alegorias**, 24.

² In: **Col. Os Pensadores**, p. 90. 30. Clemente de Alexandria, Tapeçaria, V, 105. Outro aforismo semelhante: *Tudo se compõe a partir do fogo e nele se resolve*. In: **Col. Os Pensadores**, p. 85. Fragmento 90.

³ In: Hegel. **Preleções sobre a História da Filosofia**, pp.319-343.

⁴ Este princípio de Parmênides, “o ser é; o não ser, não é”, equivale ao que os lógicos hoje chamam de princípio de identidade (Todo objeto é idêntico a si próprio) e ao princípio da não contradição (X não pode ser não X), princípios que, segundo o epistemólogo Gilles-Gaston Granger, fornecem condições *a priori* para se pensar qualquer objeto. Cf. Granger, G-G. **Formes, Opérations, Objets**. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1994.

acordo com seus princípios. O mundo que percebemos, com seus diversos seres, que se transformam, nascem e morrem, é mera aparência, uma ilusão de nossos sentidos.

Este mundo que conhecemos através de nossos sentidos, Parmênides vai chamar de **mundo sensível**, para opor ao **mundo inteligível**, que seria o mundo do pensamento. Este, sim, seria autêntico, sem contradições. Estas idéias de Parmênides, por sua vez, vão dar origem a uma série de oposições fundadas na distinção entre mundo inteligível e sensível: linguagem e mundo, forma e conteúdo, teoria e prática, regra e ação, significante e significado, etc., oposições que dirigem o nosso pensamento até os dias de hoje, por vezes de modo dogmático, levando-nos a procurar significados precisos para nossos conceitos, imersos ainda em uma visão de mundo essencialmente parmenidiana. Não obstante, apesar dos muitos séculos que nos separam dos gregos antigos, as questões já levantadas por eles sobre a possibilidade do conhecimento, se é descoberto ou construído, como transmitimos sentidos e como esses sentidos são apreendidos têm sido respondidas de modos não muito diferentes das soluções apresentadas pelos filósofos da Antigüidade. Apenas com a virada lingüística no final do século XIX e início do século XX é que alguns pensadores iniciam uma reflexão mais sistemática sobre o papel da linguagem na constituição dos sentidos, reconsiderando-se as relações entre pensamento e mundo de uma perspectiva mais heraclitiana. Em particular, o filósofo Ludwig Wittgenstein (1889-1951), um dos maiores representantes desse movimento, passa a questionar a necessidade da exatidão conceitual como condição do conhecimento (herança de uma visão parmenidiana de mundo), tendo como um de seus principais alvos o essencialismo de Platão presente em seus diálogos, quando este, através do personagem de Sócrates, investiga o significado supostamente preciso de conceitos morais e epistemológicos. Penso que esta crítica de Wittgenstein permite revisitar algumas passagens de **Mênon**, esclarecendo, assim, algumas confusões de natureza conceitual nas quais ainda incorremos quando nós, educadores, imersos em uma concepção platônica do conhecimento, também pressupomos dogmaticamente a existência de significados autônomos a serem aprendidos pelos alunos.

1. Platão, discípulo também de Sócrates

Platão foi um dos mais eminentes seguidores das idéias do grande Parmênides, que era como se referia a ele em seus diálogos. Do mesmo modo que para Parmênides, Platão considera que há uma separação radical entre o mundo dos sentidos e o mundo inteligível. Mas esses dois mundos não seriam intransponíveis: o pensamento pode nos conduzir à apreensão do que de fato existe, ou seja, ao verdadeiro conhecimento, seguindo-se as leis da razão derivadas do princípio fundamental de Parmênides: “o ser, é; o não ser, não é”. Retoma, assim, a idéia de seu grande mestre de que só existe o que pode ser pensado, ou seja, o que não admite contradição.

Mas Platão não se limita a seguir os passos do grande Parmênides, pois inspira-se também no modo como seu mestre Sócrates (o qual supõe-se que tenha nascido em 469 a.C.) fazia filosofia para propor um método que possibilitasse a passagem do mundo sensível ao mundo inteligível, método que vai denominar de dialética. Segundo nos relata Platão em seus diálogos, Sócrates costumava ir até a praça pública de Atenas e indagava aos magistrados sobre a natureza da justiça, aos generais do exército sobre a essência da coragem e a seus jovens discípulos, o que é a virtude, a sabedoria, a piedade, o belo e

assim por diante⁵. Desse modo, começa a investigar o que chamamos hoje de conceito, ou seja, como definir uma palavra de tal modo que possa ser aplicada em situações e contextos às vezes bem diferentes. Por exemplo, no *Mênon*, quando Sócrates pergunta ao jovem Mênon sobre em que consiste a virtude, este se põe a falar da virtude do soldado, da criança, do escravo, da mulher, do político... Mas o que permite que apliquemos a mesma palavra, virtude, a todas essas situações tão diferentes? Como isso é possível se todos são virtuosos de modos tão diferentes? Em outras palavras, qual seria a *essência* da virtude? A essência da justiça? A essência do belo?

Para essa investigação dos elementos unificadores da vida moral, o Sócrates retratado por Platão em seus diálogos vai tomar como parâmetro o método dos geômetras. Estes, diante da diversidade enorme das formas complicadíssimas da realidade sensível inventam formas mais elementares, como o quadrado, o retângulo, o triângulo, o círculo, a elipse... A partir dessas figuras somos capazes de organizar a nossa realidade sensível em formas circulares, retangulares, triangulares, etc. Por exemplo, o retângulo, assim como outras figuras definidas pelos geômetras permite que digamos que essa mesa sobre a qual escrevo é retangular, que nossos rostos são curvilíneos, e assim por diante. Em outras palavras, os geômetras ao definirem um número limitado de figuras geométricas possibilitam organizar a imensa variedade de formas da realidade através dos conceitos de reta, curva, triângulo..., ou seja, a geometria permite reduzir a diversidade da realidade sensível a um número finito de formas geométricas elementares. O Sócrates platônico vai procurar fazer o mesmo em relação ao mundo moral. Neste mundo tem-se uma quantidade imensa de ações e condutas do homem que poderíamos reduzir a um certo número de virtudes: a justiça, a coragem, a moderação, a sabedoria... Mas para isso, do mesmo modo que os geômetras precisaram definir precisamente o que é triângulo, o que é quadrado, o que é círculo, e assim por diante, também precisamos apreender as características essenciais de todas essas virtudes, e poder dizer o que é justiça, o que é coragem, etc. Em outras palavras, devemos encontrar a fórmula racional que cubra completamente o conceito em questão, ou seja, devemos encontrar a razão que se dá de algo.

Platão vai então unir essa noção de “conceito”, inspirada no modo como Sócrates investigava o uso das palavras quando perguntava o que era justiça, sabedoria, virtude, etc., com a noção de “ser” de Parmênides, para formular uma nova teoria: a sua **Teoria das Idéias**. Para ele, a definição, o conceito, tem como objeto algo que é distinto do sensível, que estaria em um outro mundo, o mundo inteligível de Parmênides, denominado agora por Platão de mundo das idéias. As idéias seriam as essências das coisas do mundo sensível. A idéia de virtude é aquele algo existente no mundo inteligível que perpassa todas as aplicações da palavra virtude, é a essência de todos os comportamentos e ações virtuosas. A cada coisa no mundo sensível corresponde a sua idéia no mundo inteligível. E cada uma dessas idéias tem as mesmas características do ser uno de Parmênides, ou seja, cada idéia é una, absolutamente indestrutível, imóvel, imutável, atemporal, e eterna. Podemos ver as idéias como paradigmas, modelos exemplares aos quais as coisas que vemos, ouvimos e tocamos se ajustam imperfeitamente. As coisas sensíveis apenas se aproximam, mais ou menos, das idéias. Assim, somente o conhecimento dos conceitos

⁵ Pelo menos esta é a imagem que nos chegou de Sócrates por intermédio de alguns testemunhos (*As Nuvens*, de Aristófanes; *As Memoráveis*, de Xenofonte), e principalmente o Sócrates que aparece nos diálogos platônicos. Segundo as fontes que temos, seu pai era um escultor e sua mãe parteira. Há até quem diga que Sócrates nunca existiu, que seria uma ficção de Platão, pois não chegou nada escrito por ele até nós. Não obstante, falamos de Sócrates até hoje como se ele ainda estivesse vivo, tal a força que ainda exerce sobre o modo de pensar filosófico.

seria verdadeiro conhecimento, e existiria de fato apenas o objeto destes conceitos, isto é, o mundo das idéias eternas. Por exemplo, esta mesa retangular sobre a qual escrevo seria apenas uma aproximação grosseira da figura ideal de um retângulo. Por mais que um carpinteiro recorra a máquinas bastante sofisticadas para serrar a madeira, nunca alcançará uma precisão absoluta, nunca chegará àquela forma perfeita do retângulo do mundo inteligível. Assim, também, haveria essências da justiça, da coragem, da virtude, todas fixas e imutáveis, e é assim que Platão inicia seu diálogo *Mênon*, à procura de uma definição exata de virtude, uma definição que cubra todos os casos de aplicação desta palavra, ou seja, que apreenda o que há de essencial a todas as ações que julgamos virtuosas.

Mênon ou da Virtude

Neste diálogo temos dois personagens principais, Sócrates e o jovem Mênon, que havia sido discípulo de Górgias, um sofista. Ao ser inquirido por Sócrates, sobre em que consiste a virtude, Mênon começa respondendo convictamente o que havia aprendido com seu grande mestre Górgias, ou seja, que são várias as espécies de virtude:

(...) se queres referir-te à virtude de um homem, é evidente que consiste em ser capaz de administrar os assuntos da cidade, e, administrando-os, favorecer os amigos e prejudicar os inimigos, acautelando-se para não sofrer o mesmo. Se se trata da virtude de uma mulher, não é difícil responder que consiste, primeiro do que tudo, em governar bem a sua casa para a manter em bom estado, e em mostrar-se submissa ao marido. Há também uma virtude peculiar às crianças de um e de outro sexo; há outra própria dos anciãos; existe igualmente a que é própria do homem livre e a que convém ao escravo. Em suma, há uma infinidade de virtudes. Não vejo, pois, dificuldade em dizer o que ela seja, porquanto cada profissão, cada idade, cada ação tem a sua virtude particular. (Platão, **Mênon**, 72)

No entanto, o Sócrates de Platão não está à procura de uma multiplicidade de virtudes. Como já foi dito, para ele deve haver uma essência comum, é essa essência que ele pretende determinar, juntamente com Mênon. Inicia a investigação questionando sistematicamente as sucessivas definições de virtude, fazendo com que Mênon as reformule, e novamente as contestando, até que este conclua que achava que sabia, mas que de fato nada sabe, passando a ter consciência de sua ignorância.

Nesta primeira fase do método dialético, denominada de ironia, todas as certezas de Mênon são colocadas em dúvida e refutadas, deixando-o em um estado de torpor, de navegante sem rumo, sem saber mais para onde ir, ou seja, em um estado propício para se dispor a percorrer um novo caminho sugerido por seu mestre. Nas palavras do personagem de Mênon:

Eu já tinha ouvido dizer, Sócrates, antes de conversar contigo, que só sabias duvidar de tudo, e fazer duvidar os outros; e agora verifico que me fascinas o espírito com os teus sortilégios e malefícios, e me enfeitiçaste de tal modo que estou cheio de dúvidas. Se me permites um gracejo, dir-te-ei que te assemelhas, no aspecto e no resto, à

tremelga, que deixa como que entorpecido quem lhe toca. Parece que me provocaste uma impressão análoga, porque me sinto verdadeiramente entorpecido de corpo e alma, e incapaz de te responder. Todavia tenho recorrido dezenas de vezes acerca da virtude diante de muitas pessoas, e sempre bem, segundo me parecia. Mas, neste momento, nem sequer posso dizer em que consiste. Acho que fazes bem em não querer viajar nem visitar outras regiões, porque, se fizesses noutra cidade estas coisas, depressa serias condenado como bruxo⁶. (Platão, *Ménon*, 80)

Mas então voltamos aos sofistas? Isto quer dizer que o conhecimento não é possível?! É então que se inicia a segunda fase do método dialético, denominada de maiêutica, ou seja, a arte de partejar idéias, trazer à luz as essências que estão por trás das aparências, um modo de conhecer, de se alcançar a essência das coisas. Parte-se agora do reconhecimento da ignorância para, então, iniciar-se a procura da verdade, fazendo nascer idéias na alma do interlocutor através de um diálogo bem conduzido. No entanto, esta investigação só tem sentido se pressupormos a possibilidade de um conhecimento seguro, confiável. Além do que, para procurá-lo ter-se-ia que saber reconhecê-lo ao encontrá-lo; caso contrário, como responder ao paradoxo dos sofistas? No diálogo *Ménon*, para provar que esse conhecimento existe e que é possível alcançá-lo, Platão recorre a teorias pitagóricas e ao orfismo⁷, descrevendo com base nessas crenças, pela primeira vez em seus diálogos, a sua teoria de que a alma é imortal. Através do personagem de Sócrates, lembra que tanto os sacerdotes como as sacerdotisas e alguns poetas já diziam que

a alma é imortal, e tão depressa emigra (chamando-se a isto morrer) como reaparece sem nunca ser destruída; por isso convém viver o mais piedosamente possível, “porque as almas daqueles que pagaram a Perséfone a dívida das suas antigas faltas, são devolvidas à luz do Sol, ao fim de nove anos. Destas almas saem os reis ilustres, célebres pelo seu poder, os homens notáveis pelo seu saber, honrados como santos heróis pelos mortais.” Assim, a alma imortal, nascida muitas vezes, tendo contemplado todas as coisas sobre a terra e na morada de Hádes, aprendeu tudo quanto é possível. Portanto, não é para admirar que possua, quer acerca da virtude quer de tudo o mais, reminiscências dos seus conhecimentos anteriores. Sendo solidária toda a natureza e tendo a alma prévio conhecimento de tudo, nada impedirá que, lembrando uma coisa qualquer (é a isto que os homens chamam aprender), encontre todas as outras, por si mesma, sempre que tenha coragem e não se canse de investigar. Com efeito, **o que se chama investigar e aprender não é mais que recordar**. (*Ménon*, 81-2, grifos nossos)

Essas idéias de Platão, conhecidas como sua “teoria da reminiscência”, vão ser demonstradas por ele na passagem em que Sócrates pede a Ménon que chame um de seus escravos, que nunca havia tido lições de geometria antes, e através de um diálogo crítico

⁶ De fato, em outro diálogo de Platão, a **Apologia de Sócrates**, Sócrates é condenado à morte e obrigado a beber cicuta, sob a acusação de não adorar os deuses que o Estado cultuava, de introduzir divindades novas e de corromper a juventude.

⁷ O orfismo era uma religião esotérica, cujos seguidores acreditavam na imortalidade da alma e na sua transmigração, ou seja, que esta migrava através de vários corpos, até efetivar sua purificação.

leva o escravo a deduzir uma demonstração geométrica de um caso particular do teorema de Pitágoras. Com isso pretende ter provado que o escravo já tinha esse conhecimento em sua alma e que, através da dialética, teria sido possível recordá-lo.

Sócrates e o escravo de Ménon

Nesta passagem do diálogo, Sócrates começa desenhando um quadrado (provavelmente no chão) de lado medindo dois pés e pergunta em seguida ao escravo, qual seria o lado de um quadrado que tenha o dobro de área daquele quadrado inicial. O escravo responde com total convicção que os lados do quadrado de área dobrada deverão ter também a medida do lado duas vezes maior: “É evidente, Sócrates, que terão o dobro.” (Ménon, 82-3). E é desta certeza do escravo que se inicia a refutação através da dúvida metódica, caminho que será percorrido para se ir despertando a memória do escravo e assim, conduzi-lo para o reino das verdades matemáticas. Sócrates vai, então, sucessivamente questionando as respostas do escravo até que este, atônito, termina totalmente convencido de sua ignorância: “Por Zeus! Sócrates, não sei.” (Ménon, 84) É neste momento que o Sócrates platônico atinge o final da primeira fase de seu método, a ironia, e está de posse das condições propícias para iniciar a segunda fase do método, denominada de maiêutica. O objetivo agora é conduzir o escravo através de um interrogatório, passo a passo, até que ele alcance a solução do problema matemático colocado inicialmente. Nesta segunda fase do método, Sócrates não parte mais de certezas do escravo, mas sim de seu estado de dúvida:

Julgas que ele se preocuparia a investigar ou aprender o que supunha saber, conquanto o não soubesse antes de começar a duvidar, e, convicto da sua ignorância, sentisse o desejo de saber? (...) Observa agora o que, partindo da dúvida, descobrirá comigo, sem eu lhe ensinar nada, pois tenciono apenas interrogá-lo. Vê se consegues surpreender-me a ensinar-lhe ou a explicar-lhe alguma coisa, em vez de me limitar a pedir a sua opinião. (Sócrates em **Ménon**, 84)

É então que Sócrates pede ao escravo que junte ao quadrado inicial mais três quadrados de mesmo tamanho de modo a formar um quadrado de área quádrupla. Em seguida, orienta o escravo a dividir a área desses quadrados superpostos em triângulos a partir de suas diagonais, para que o escravo possa ver no interior do quadrado maior aquele quadrado que tem a área dobrada. O escravo é levado, então, a observar que o lado deste quadrado central tem a mesma medida que a diagonal do quadrado inicial, solucionando-se assim, o problema inicialmente colocado por Sócrates⁸.

Platão demonstra, assim, a possibilidade de um conhecimento verdadeiro, que transcende as meras opiniões do mundo das aparências. A descoberta do escravo não se deu no mundo sensível. A medida da diagonal do quadrado desenhado por Sócrates não foi obtida empiricamente, medindo-se o lado de um quadrado com o dobro de área. Esta medida foi obtida através da razão, de operações intelectuais. Assim, o resultado

⁸ A descoberta desta verdade matemática equivale a uma das demonstrações geométricas do teorema de Pitágoras, o qual afirma que a hipotenusa de um triângulo retângulo (a diagonal do quadrado inicial desenhado por Sócrates) elevada ao quadrado é igual à soma dos seus catetos ao quadrado, sendo que esta soma, por sua vez, tem o mesmo valor da área do quadrado almejado.

alcançado não pertence à esfera do mundo sensível, é uma verdade do mundo inteligível. O que havia sido desenhado por Sócrates no chão não tinha exatamente a medida obtida, não havendo nada na natureza que pudesse corresponder exatamente à sua idéia no mundo supra-sensível. Conclui, assim, através desse diálogo entre Sócrates e o escravo de Mênon, que o conhecimento obtido pré-existia na alma do escravo, podendo ser rememorado por meio da dialética, da discussão, das teses que vão se opondo umas às outras e que vão se transformando nessa luta, possibilitando-nos sair do mundo sensível para irmos aproximando-nos de uma intuição intelectual do mundo supra-sensível. Em suma, a teoria da reminiscência de Platão, assim demonstrada, afirma que o verdadeiro conhecimento, a *episteme*, pré-existe, e aproximar-se dele equivale a rememorar-lo. Portanto, segundo Platão, ignorar algo é ter esquecido e aprender é recordar. Terá, então, o escravo de Mênon descoberto entidades matemáticas pré-existentes em um mundo ideal? Basta propiciar determinadas condições de aprendizagem para que um aluno, por si só, construa determinados conhecimentos? O método utilizado por Platão para que o escravo rememorasse o teorema de Pitágoras não teria um papel determinante nesta investigação? Sendo assim, qual é o papel do método na construção do conhecimento? Ensinar é, então, aplicar um método?

Atualmente descartamos a idéia metafísica de um conhecimento inato, no sentido platônico, de que o conhecimento verdadeiro já estaria de algum modo no interior da alma de cada indivíduo. Entretanto, são ainda inúmeras as vertentes epistemológicas que vêm a construção do conhecimento como sendo um processo natural, como se aos poucos fossemos nos aproximando naturalmente de verdades que já estariam presentes na natureza empírica (no mundo sensível) ou em nossas estruturas cognitivas, ou mesmo decorreriam de uma interação entre essas estruturas com o meio empírico e social (como por exemplo, nas teorias psicogenéticas de Jean Piaget que, por sua vez, são tomadas como fundamentos para determinadas vertentes do construtivismo na educação). Em outras palavras, nosso modo de ver o mundo é ainda em grande parte platônico. Nossas certezas, como as verdades matemáticas, são vistas como absolutas e inquestionáveis, passíveis de serem descobertas (lembradas?) sem se levar em conta os modos convencionais que escolhemos para organizar o nosso mundo empírico, o qual, como dizia Heráclito, está em permanente transformação. E desse modo, continuamos a levantar “falsas questões”, como diria Wittgenstein, relativas à transmissão de sentidos, de como são construídos e aprendidos, gerando respostas dogmáticas no campo educacional.

2. Uma visão mais heraclitiana do mundo: Wittgenstein.

A reflexão de Wittgenstein sobre as relações entre a linguagem, o pensamento e o mundo nos dá outros elementos para pensar como atribuímos sentido a esse mundo tão caótico e imprevisível, sem recorrer a essências fixas e imutáveis por trás do mundo das aparências, ou a qualquer outro fundamento último extra-lingüístico. Segundo o filósofo austríaco⁹, os modos como organizamos a nossa experiência sensível e mental são escolhas que fazemos que dependem das nossas formas de vida, sendo elas que, em última instância, vão organizar nosso mundo empírico.

⁹ Estaremos considerando neste artigo o pensamento do segundo Wittgenstein, ou seja, seus escritos após a sua primeira obra publicada, o **Tractatus Lógico-Philosophicus**.

‘Estamos seguramente certos disso’ não significa apenas que cada único indivíduo está certo disso, mas que pertencemos a uma comunidade a qual está ligada conjuntamente pela ciência e pela educação. (Wittgenstein, 1979, #162)

Ainda segundo o filósofo austríaco, as certezas que fundamentam o conhecimento adquirido no interior de nossas formas de vida são transmitidas, essencialmente, através da linguagem, dos hábitos e das instituições das diferentes comunidades a que pertencemos. Além do que, os significados de nossos conceitos não são fixos e imutáveis, dependem fundamentalmente do emprego que estamos fazendo deles em determinadas circunstâncias. No diálogo entre Sócrates e Mênon, não foi possível encontrar uma essência de virtude que perpassasse todas as virtudes desfiladas por Mênon: a do homem, da mulher, da criança e a do escravo; o que se viu foram apenas semelhanças entre as diferentes definições de virtude. Como diria o filósofo austríaco, o que temos são “semelhanças de família”, pois “assim se sobrepõem e se entrecruzam as várias semelhanças que existem entre os membros de uma família: estatura, traços fisionômicos, cor dos olhos, andar, temperamento, etc., etc.” (Wittgenstein, 1996, #67) e talvez ele ainda dissesse: as virtudes formam uma família¹⁰.

Ainda segundo Wittgenstein, “o que é virtude?”, assim como, “o que é justiça?”, “o que é o belo?”, etc., são falsas questões, que surgem quando a linguagem começa a operar no vazio, sem atrito, instaurando-se a ilusão de que haja algo extralingüístico que corresponda à essência dos conceitos. O modo de vida grego tinha uma determinada organização da vida moral, e podemos encontrar, ou mesmo imaginar, outras sociedades que se comportem e ajam de modos muito diferentes dos gregos antigos; o que é coragem, o que é justiça, o que é sabedoria, etc., dependem de hábitos e ações cristalizados em uma determinada forma de vida.

Não posso caracterizar melhor meu ponto de vista do que dizendo que é oposto ao que Sócrates representa nos diálogos platônicos. Pois se me perguntassem o que é conhecimento, eu listaria itens de conhecimento e adicionaria ‘e coisas que tais’. Não há um elemento comum a ser encontrado em todos eles, porque simplesmente não há¹¹. (Wittgenstein, TS, 302)

Se olharmos para os efetivos usos que fazemos das palavras, tanto o conceito de conhecimento como o de virtude, etc., são aplicados com diferentes sentidos em contextos pragmáticos diversos, sem que haja algo comum a ser encontrado em todas as suas aplicações; e é precisamente a vagueza intrínseca desses conceitos que possibilita a transmissão de seus sentidos e a sua apreensão. A procura por um significado essencial de nossos conceitos nos faz esquecer da práxis da nossa linguagem, ou seja, que os significados são construídos em meio às atividades envolvidas com a linguagem¹², pois

¹⁰ Nesta passagem de sua obra **Investigações Filosóficas**, Wittgenstein está dialogando com um interlocutor imaginário que procura uma definição precisa para o conceito de jogo (o que é jogo?), concluindo que “os jogos formam uma família”.

¹¹ Esta passagem se encontra em meio a anotações de Wittgenstein no período de 1930 a 1932 de sua fase intermediária, reunidas no texto datilografado por ele e denominado por seus herdeiros de **Big Typescript**.

¹² Este processo constitutivo do significado de uma perspectiva wittgensteiniana foi sistematizado por Arley R. Moreno na obra **Introdução a uma Pragmática Filosófica**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.

esta não opera no vazio: são os vários usos que fazemos de um conceito em diferentes situações de sua aplicação que compõem o seu significado, através das “semelhanças de família” que vão se estabelecendo. Ao se desconsiderar as diferentes atividades envolvidas com a linguagem somos conduzidos a enigmas filosóficos sem solução, como os anunciados pelos interlocutores de Sócrates nos diálogos platônicos no momento em que se sentem totalmente ignorantes em relação ao que consideravam saber: “Por Zeus! Sócrates, não sei.” (*Mênon*, 84). Em particular, na passagem em que Mênon se dirige a Sócrates dizendo sentir-se “verdadeiramente entorpecido de corpo em alma, e incapaz de te responder” (*Mênon*, 80), as definições dos empregos efetivos da palavra virtude enunciadas por ele haviam sido sistematicamente refutadas por Sócrates, em sua procura por fundamentos últimos situados em um mundo ideal, o mundo das idéias, gerando, assim, um problema filosófico que não se resolve até o final do diálogo.

Um problema filosófico tem a forma: “Eu não sei mais nada.”(Wittgenstein, 1996, #123)

Como vimos no *Mênon*, este estado de confusão, onde se instauram os enigmas filosóficos, ocorre no final da ironia, quando o interlocutor de Sócrates está convencido de sua ignorância. É só então que se inicia propriamente o interrogatório à procura de uma suposta essência comum a todas as aplicações do conceito que está sendo investigado. Este essencialismo de Platão, por sua vez, conduz a uma concepção referencial da linguagem, a saber, a idéia de que o significado da palavra seria o objeto a que ela se refere, seja esse objeto empírico, mental ou ideal. Esta concepção é duramente criticada por Wittgenstein logo no início de sua obra *Investigações Filosóficas*, onde afirma que causaria menos confusões se considerássemos que o significado de uma palavra é o *uso* que dela fazemos em um determinado contexto, e não um determinado objeto a que ela possa se referir, mesmo que eventualmente apontemos para esse objeto para *esclarecer* o significado da palavra (Cf. Wittgenstein, 1996, #43). Ainda segundo Wittgenstein, o significado de uma palavra é construído à medida em que ela vai sendo aplicada em diferentes situações e em meio a atividades que estão envolvidas com a linguagem. Por exemplo, apontar para um objeto é *uma* das técnicas a que recorreremos para construirmos o significado de nossos conceitos. Ensinamos o que é virtude descrevendo atos que consideramos virtuosos, dando *exemplos* de virtude, do mesmo modo que ensinamos o que é retângulo apontando para diferentes objetos retangulares. No entanto, apontamos para diferentes comportamentos como amostras de atos virtuosos sem que haja algo em comum a todos eles que vá se aproximando de uma suposta essência de virtude. Pelo contrário, a multiplicidade desses atos vai como que “tecendo” diferentes significados para o conceito de virtude formando uma trama de fios entrelaçados, que é o que garante a firmeza do tecido (ou a solidez do conceito). (Cf. Wittgenstein, 1996, #67). Nesse sentido, não é que não haja essências por trás do mundo das aparências, mas apenas que elas são de natureza convencional: somos *nós* que determinamos os paradigmas que constroem as nossas certezas.

Assim, a função paradigmática do mundo das idéias de Platão é transportada por Wittgenstein para os objetos e atos do mundo sensível, que elegemos como modelos ou

amostras para aplicar nossas palavras¹³. A partir dos paradigmas recolhidos do mundo sensível, são construídas proposições na nossa linguagem das quais não duvidamos, tais como: “esta mesa existe”, “o mundo existe há milhares de ano”, “ $2 + 2 = 4$ ”, etc. Quando digo que escrevo sobre a mesa, é condição de sentido que ela exista, mesmo que isto não necessite ser explicitado. Além de certezas como essas serem essenciais para que possa haver a transmissão de sentidos, são também as *condições* de sentido de qualquer afirmação empírica¹⁴ sobre o mundo. No entanto, essas certezas não se apóiam em fundamentos últimos de natureza extra-lingüística, pois foram construídas no interior de nossas formas de vida, e nesse sentido, não são nem descobertas e tampouco lembradas: são afirmações de natureza *convencional*. Neste sentido, Wittgenstein aproxima-se de Heráclito, ao considerar que nossas convicções estão ancoradas nas formas de vida, em contínua transformação. O que não quer dizer que Wittgenstein se considere um relativista! Antecipando a objeção de um interlocutor platônico, imagina o seguinte diálogo com ele:

‘Assim você está dizendo, portanto, que a concordância entre os homens decide o que é certo e o que é errado?’ – Certo e errado é o que os homens *dizem*; e os homens estão concordes na *linguagem*. Isto não é uma concordância de opiniões mas da forma de vida. (Wittgenstein, 1996, #241)

Segundo Wittgenstein, nossas certezas são expressas através de acordos tácitos presentes no *uso* das palavras, adquiridas em meio às práticas envolvidas com a linguagem; e por conseguinte, não se trata de acordos de natureza empírica, um mero acordo de opiniões. É toda uma gramática que “carregamos” dentro de nós. Não obstante, é a partir destas atividades envolvidas com a linguagem que somos introduzidos a novos procedimentos, os quais, por sua vez, permitirão atribuir novos significados às palavras ou expressões lingüísticas.

‘Como se ensina a uma criança (por ex., no cálculo) ‘Junte agora *estes* pontos!’ ou ‘Agora *elas* se pertencem’? É evidente que ‘juntar’ e ‘pertencer-se’ têm que ter tido para ele, originariamente, um significado diferente de *ver* algo deste ou daquele modo. – E esta é uma observação sobre conceitos, não sobre métodos de ensino.’ (Wittgenstein, 1996, p.271)

Assim, mais do que o emprego de um determinado método de ensino, Wittgenstein nos chama a atenção para os modos como usamos nossos conceitos, que passam a ter sentidos diferentes ao serem aplicados em outros campos do conhecimento. Os conceitos citados por Wittgenstein na passagem acima têm uma particular aplicação

¹³ A idéia de paradigma em Wittgenstein é discutida na obra **Wittgenstein – através das imagens**, de Arley Ramos Moreno. Campinas: Ed. Da Unicamp, 1995, capítulo 1.

¹⁴ As nossas certezas são expressas através de proposições que Wittgenstein denomina de gramaticais, para se opor às proposições empíricas, estas sim, decorrentes da experiência e, por conseguinte, refutáveis. Cf. Stern, D. “Heraclitu’s and Wittgenstein’s River Images: Stepping Twice In The Same River”. **The Monist**, 74, pp.579-604, 1991.

quando inseridos em uma aula de geometria, diferente de seu emprego usual, pois neste novo contexto estão envolvidos com procedimentos peculiares, próprios deste campo do conhecimento. Para que o aluno compreenda a ordem “junte agora *estes* pontos”, deve aprender o procedimento geométrico que corresponde a traçar uma reta por eles. Embora haja uma semelhança de família entre as diferentes aplicações do conceito de “juntar”, as técnicas a que recorremos para atribuir sentido a ele devem ser aprendidas, não são extraídas do empírico. Assim, também, no caso de verdades matemáticas (como o teorema de Pitágoras, ou qualquer outra proposição matemática), estas só terão sentido para o aluno se alguma demonstração do que foi afirmado for apresentada ao aluno.

Aprenda o significado das palavras através de seus empregos! (De modo semelhante, pode-se dizer na matemática, freqüentemente: Deixe que a *demonstração* lhe ensine o *que* foi demonstrado.) (Wittgenstein, 1996, p.285)

Deste modo, segundo Wittgenstein, são as diversas técnicas envolvidas com a linguagem, que nos capacitam a operar com os conceitos em seus respectivos jogos de linguagem¹⁵, em circunstâncias diversas das quais foram aprendidas.

É evidente que a gramática da palavra “saber” goza de estreito parentesco com a gramática das palavras “poder”, “ser capaz”. Mas também com a gramática da palavra “compreender”. (‘Dominar’ uma técnica.) (Wittgenstein, 1996, #150)

Enfim, de um ponto de vista wittgensteiniano, compreender algo é ser capaz de dominar uma técnica, um *saber fazer*, que permite ao aluno prosseguir sózinho. E é o professor que capacita o aluno a seguir em frente, introduzindo novas técnicas e procedimentos que permitem a ele operar com os conceitos em diferentes contextos. Estes novos modos de agir são de natureza convencional, ou seja, não fazem parte das razões que damos para justificar a aplicação de um determinado conceito ou de nossas expressões lingüísticas. Pelo contrário, são as condições de sentido para as nossas justificativas para a aplicação dos conceitos:

‘Como posso seguir uma regra’ – se esta não é uma pergunta pelas causas, então é uma pergunta para justificar *minha maneira* de agir de acordo com a regra;

Se esgotei as justificativas, cheguei então à rocha dura, e minha pá se entorta. Estou inclinado a dizer então: ‘É assim mesmo ajo.’ (Wittgenstein, 1996, #217)

¹⁵ “Jogo de linguagem” é uma expressão utilizada por Wittgenstein para se referir ao conjunto de atividades que estão envolvidas com a linguagem, e que são constitutivas dos significados de nossas palavras e expressões lingüísticas. (Cf. Wittgenstein, 1996, #7 e #23)

E para mudar o nosso modo de agir, é necessário disponibilizar a vontade, de modo a aceitar novos pontos de vista, novas certezas, essências de natureza convencional que possibilitam um outro modo de organizar o mundo sensível. Deste modo o filósofo austríaco se situa em uma posição intermediária entre as visões de mundo de Parmênides e Heráclito.

3. O paradoxo do ensino - algumas considerações de índole wittgensteiniana

Segundo Wittgenstein, a concepção platônica de conhecimento tem levado a alguns paradoxos na filosofia, construindo-se verdadeiros edifícios teóricos para tentar dissolvê-los. Penso que muitos desses paradoxos têm seus equivalentes na educação. O próprio paradoxo do conhecimento ressurgiu de certo modo no campo educacional, intrigando os filósofos da educação que procuram explicar como é possível que o aluno continue aprendendo a fazer coisas por si só. Em outras palavras, como é possível que a partir de um número finito de conhecimentos transmitidos pelo professor, o aluno passe a agir com autonomia, adquirindo novos conhecimentos que ainda não haviam sido ensinados pelo professor¹⁶. É como se o aluno passasse a ser professor de si mesmo. Mas como pode aprender de si mesmo se o “professor” é tão ignorante quanto ele? Esta questão, considerada pelos filósofos da educação como um paradoxo do ensino, talvez fosse respondida por Platão como o fez no caso do escravo de Mênon: o conhecimento já estaria presente de alguma forma na alma do aluno, basta que este seja incitado a investigá-lo. O mestre não estaria ensinando absolutamente nada: “Vê se consegues surpreender-me a ensinar-lhe ou a explicar-lhe alguma coisa, em vez de me limitar a pedir a sua opinião” (**Mênon**, 84)

Aparentemente, ao longo do diálogo com o escravo, Sócrates não teria comunicado nenhuma informação, apenas teria feito perguntas. O escravo parece ter chegado à conclusão por si só, por sua própria ação, como se a tivesse tirado de um depósito de verdades que já possuía, sem saber. Da perspectiva platônica, o discípulo é, portanto, apenas estimulado por seu mestre, a verdade aprendida ou rememorada é alcançada por um descobrimento pessoal. Assim, a demonstração geométrica do teorema de Pitágoras é vista como uma descoberta extraída do próprio espírito do escravo, que sempre o teria possuído, na forma de opinião verdadeira: “As opiniões verdadeiras despertam nele como em um sonho. Se o interrogarem amiúde e de diversas maneiras acerca dos mesmos assuntos, podes estar certo de que chegará a possuir um conhecimento tão exato como o mais sabedor.” (Sócrates em **Mênon**, 85)

Mas, retomemos a descrição que Platão faz deste processo que conduziu o escravo à solução do problema geométrico. Vimos que, ao longo do diálogo entre Sócrates e o escravo de Mênon, duas etapas distintas foram percorridas para solucionar o problema em questão: a fase da ironia e a da maiêutica. Na primeira fase, Sócrates apresenta o problema a ser resolvido e, em seguida, passa a colocar em dúvida as certezas iniciais do escravo sobre a questão colocada, até que este se convence de que nada sabe. Deste modo, Sócrates muda o estado de espírito do escravo, despertando-lhe a curiosidade e o desejo de saber. Assim, nesta primeira fase da investigação, para que Sócrates obtivesse a adesão de seu interlocutor nessa investigação, foi necessário, antes, convencê-lo de sua inicial ignorância. Só a partir de seu estado de dúvida é que se abriu a possibilidade de um novo

¹⁶ Este paradoxo foi extensamente analisado por Gilbert Ryle em seu artigo “Teaching and Training”, na obra **The Concept of Education**. Peters, R.S. (org.), Londres: Routledge & Kegan Paul, pp.105 a 119.

modo de ver aquela situação. Em outras palavras, foi preciso mudar a *vontade* do escravo para que ele aceitasse um novo modo de organizar a experiência empírica. Esta disponibilização da vontade ocorre no final da ironia, quando o escravo se convence de que o modo como empregava os conceitos matemáticos não era suficiente para resolver o problema colocado por Sócrates. De um ponto de vista wittgensteiniano, esta primeira fase (da ironia) seria *condição* para que haja um novo entendimento dos conteúdos que estiverem sendo investigados. É como se o escravo tivesse chegado à “rocha dura”, onde a pá entorta (Cf. Wittgenstein, 1996, #217). É a sua maneira de agir usual que precisa ser mudada para que ocorra um novo entendimento sobre o que está sendo investigado. E é neste momento que se opera uma espécie de conversão do escravo, no sentido de que este disponibiliza a sua vontade para seguir outras regras/outras maneiras de agir, diferentes das que até então seguia convictamente.

Assim, de uma perspectiva wittgensteiniana, a fase da ironia também seria crucial no processo da aprendizagem, condição *sine qua non* para que se prossiga com a segunda fase da investigação, embora com objetivos bem diferentes dos de Platão. Despertado no escravo o desejo pelo saber, não se trata mais de se percorrer um caminho em busca de uma essência por trás das aparências, mas sim de introduzir novos modos de ver e operar com determinados conceitos, de modo a levar o escravo a se concentrar em determinados aspectos das figuras esboçadas e a efetuar novas conexões de natureza lingüística. O escravo revela já dominar a técnica da contagem, da multiplicação e tem o conceito de número natural, ou seja, tanto ele como Sócrates compartilham de um mesmo conhecimento tácito na organização do espaço sensível, recorrendo a conceitos como os de reta, área, quadrado, diagonal, dobro, quádruplo, etc., os quais pressupõem técnicas e procedimentos matemáticos, para se operar com eles, que são *aprendidos*, e não descobertos (“os homens estão concordes na *linguagem*”). No entanto, agora, novas conexões devem ser estabelecidas entre esses conceitos para solucionar o problema inicialmente colocado.

É então que Sócrates retoma o desenho do quadrado inicial para em seguida “juntar” a ele outros três quadrados de mesmo tamanho, de modo a formar um novo quadrado com área quádrupla, até obter, finalmente, o quadrado de área dobrada. Ao proceder assim, Sócrates já está utilizando o conceito de “juntar”, recorrendo a modos de compor e decompor figuras característicos da atividade geométrica, superpondo linhas traçadas idealmente, acrescentando e desfazendo outras, de modo a obter o quadrado desejado. Deste modo, foi apresentado ao escravo uma nova aplicação deste conceito, ou seja, *ensinou-se* uma nova técnica de composição e decomposição de figuras geométricas que permitiu a ele se deter em determinados aspectos das figuras construídas. Por exemplo, quando Sócrates mostra ao escravo um modo de juntar triângulos, tal que se forme um novo quadrado, é como se tivesse dito a ele: “*Veja* esse conjunto de triângulos *como* um quadrado.” Ou então, quando leva o escravo a observar que o quadrado de área dobrada havia sido construído sobre a diagonal do quadrado inicial, Sócrates chama a atenção para um determinado aspecto da figura construída: “*Veja* o lado do quadrado de área dobrada *como* a diagonal do quadrado inicial.”

Acrescentaríamos, então, ainda dentro de uma perspectiva wittgensteiniana, do mesmo modo que para Platão não há nada no mundo empírico que corresponda às verdades do mundo inteligível, tampouco essas verdades são *a priori* ou mesmo construídas naturalmente. Para se chegar à conclusão do problema colocado por Sócrates, toda uma construção geométrica foi erguida, um novo modo de agrupar as figuras para

que se pudesse *ver* o quadrado maior *como* um conjunto de triângulos, *ver* a diagonal do quadrado inicial *como* o lado do quadrado de área dobrada, entre outros procedimentos característicos do fazer matemático, todos de natureza *convencional*. Enfim, uma outra *gramática*¹⁷ foi introduzida ao escravo, capacitando-o a operar com os conceitos usuais de outros modos¹⁸ e levando-o, assim, a organizar a sua experiência empírica de maneira a resolver o problema em questão.

Podemos imaginar esta mesma situação dentro de uma sala de aula, onde o professor apresenta o mesmo problema matemático a seus alunos. Uma vez introduzidos esses novos modos de operar com os conceitos no jogo de linguagem da geometria, espera-se que o aluno possa resolver problemas análogos a partir de um certo momento não previsível, e que também será capaz, até, de resolver problemas novos, ainda não ensinados pelo professor. Isto porque o aluno terá aprendido não só uma nova regra (no caso, o teorema de Pitágoras), mas fundamentalmente, por ter percorrido todo um caminho que lhe atribui significado, ao longo do qual outros modos de ver sua experiência foram sendo sugeridos pelo seu professor, além das novas técnicas introduzidas. E é este *saber fazer* aprendido que capacita o aluno a construir por si só novos conhecimentos. Assim, de uma perspectiva wittgensteiniana, o paradoxo do conhecimento e, conseqüentemente, o correlato paradoxo do ensino são dissolvidos.

Mas se o conhecimento é, então, possível, como explicar a dificuldade de Sócrates em alcançar uma definição precisa de virtude? Penso que Wittgenstein responderia da seguinte maneira: ao generalizar o procedimento dos geômetras para o mundo moral, o Sócrates platônico faz um uso dogmático de nossos conceitos em geral, ao pressupor uma definição precisa para cada um deles, passível de ser encontrada através da dialética. No caso da demonstração do teorema de Pitágoras, Sócrates e o escravo utilizaram com sucesso os conceitos exatos da geometria para definir precisamente a medida do quadrado de área dobrada. Mas, ao tentar estender este tipo de investigação para os conceitos vagos da vida moral, pressupondo também significados precisos para eles, o Sócrates platônico não encontra saída para essa nova empreitada, apesar das reiteradas tentativas que faz para alcançar a essência desses conceitos. Em particular, no **Mênon**, Sócrates questiona as diversas aplicações da palavra virtude, procurando relações entre os diferentes usos deste conceito, com o objetivo de que seu discípulo alcance a essência do conceito. Enquanto que, de uma perspectiva wittgensteiniana, é justamente esse processo de comparação das diferentes aplicações de um conceito em circunstâncias diversas que permite ao aprendiz atribuir, não apenas um, mas, vários significados ao conceito em questão, significados relacionados entre si por “semelhanças de família”, até que passa a aplicá-lo, por si mesmo, em novas situações. Assim, o que possibilita ao aluno “ir em frente” não é o fato de estar de posse da “essência” do conceito no sentido platônico, mas, sim, de ter adquirido o domínio de uma série de técnicas e procedimentos envolvidos com os usos do conceito em diferentes situações, muitas vezes não diretamente explicitados pelo professor, mas apreendido pelo aluno.

É claro que para a aprendizagem ocorra é necessário também que o aluno se disponha a ver determinados conteúdos de outros modos, que aceite outros pontos de

¹⁷ Wittgenstein utiliza o termo “gramática” para se referir não à gramática superficial de uma língua específica, mas para chamar a atenção para as diversas técnicas envolvidas no uso da linguagem, regras que seguimos para atribuir sentidos aos nossos conceitos.

¹⁸ Cf. Gottschalk, C.M.C. “Ver e ver como na construção do conhecimento matemático.” In: **Colóquio Wittgenstein**. Imaguire, G., Montenegro, M.A., Pequeno, T. (org.). Fortaleza: Edições UFC, Série Filosofia, vol.3, 2006, pp.73-93.

vista. Para que o escravo de Mênon concordasse em investigar a solução do problema matemático foi preciso que Sócrates mudasse a vontade do escravo, persuadindo-o a reconsiderar as suas certezas iniciais. Instigado pelo professor a mudar a sua vontade, o aluno se encontrará na mesma situação do escravo de Mênon que ao tentar por vários caminhos deduzir o lado do quadrado de área dobrada, ao invés de ficar paralisado sob efeito da tremelga do mar, passa a ter prazer na investigação, pois foi desperto nele o desejo pelo saber. Uma vez disponibilizada a vontade do aluno, o papel do professor é o de apresentar novos modos de ver uma situação usual, introduzindo novas técnicas e procedimentos que permitam ao aluno atribuir novos sentidos àquela experiência, e assim, alcançar um saber que é produto de toda uma herança cultural, e por conseguinte, constituído por essências de natureza convencional. Penso ser esse, fundamentalmente, o trabalho do professor: um trabalho de persuasão. Uma vez persuadido a mudar seu ponto de vista, o escravo de Mênon pôde iniciar o caminho do entendimento. E isso através das perguntas de Sócrates que, no caso do escravo, são dirigidas apenas a ele. Mas isso não impede que os professores, diante de uma sala de aula com mais de quarenta alunos, não possam também persuadir seus alunos a organizarem suas experiências de novos modos e, com isso, ampliar o espectro de significados de determinados conceitos até que o aluno seja capaz de operar com eles em situações não previstas pelo professor, dissolvendo-se, assim, o paradoxo colocado pelos sofistas.

Bibliografia

MORENO, Arley Ramos. **Wittgenstein – através das imagens**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995.

_____. **Introdução a uma Pragmática Filosófica**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.

PLATÃO. **Mênon ou Da Virtude**. Lisboa: Editorial Inquérito Limitada, 3ª edição.

RYLE, Gilbert. “Teaching and Training”. In: **The Concept of Education**. Peters, R.S. (org.), Londres: Routledge & Kegan Paul, s/d.

STERN, David. “Heraclitu’s and Wittgenstein’s River Images: Stepping Twice In The Same River”. **The Monist**, 74, pp.579-604, 1991.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **On Certainty**. Oxford: Basil Blackwell, 1979.

_____. **Investigações Filosóficas**. Trad. de Marcos G. Montagnoli. Petrópolis, RJ: Vozes, 2ª edição, 1996.