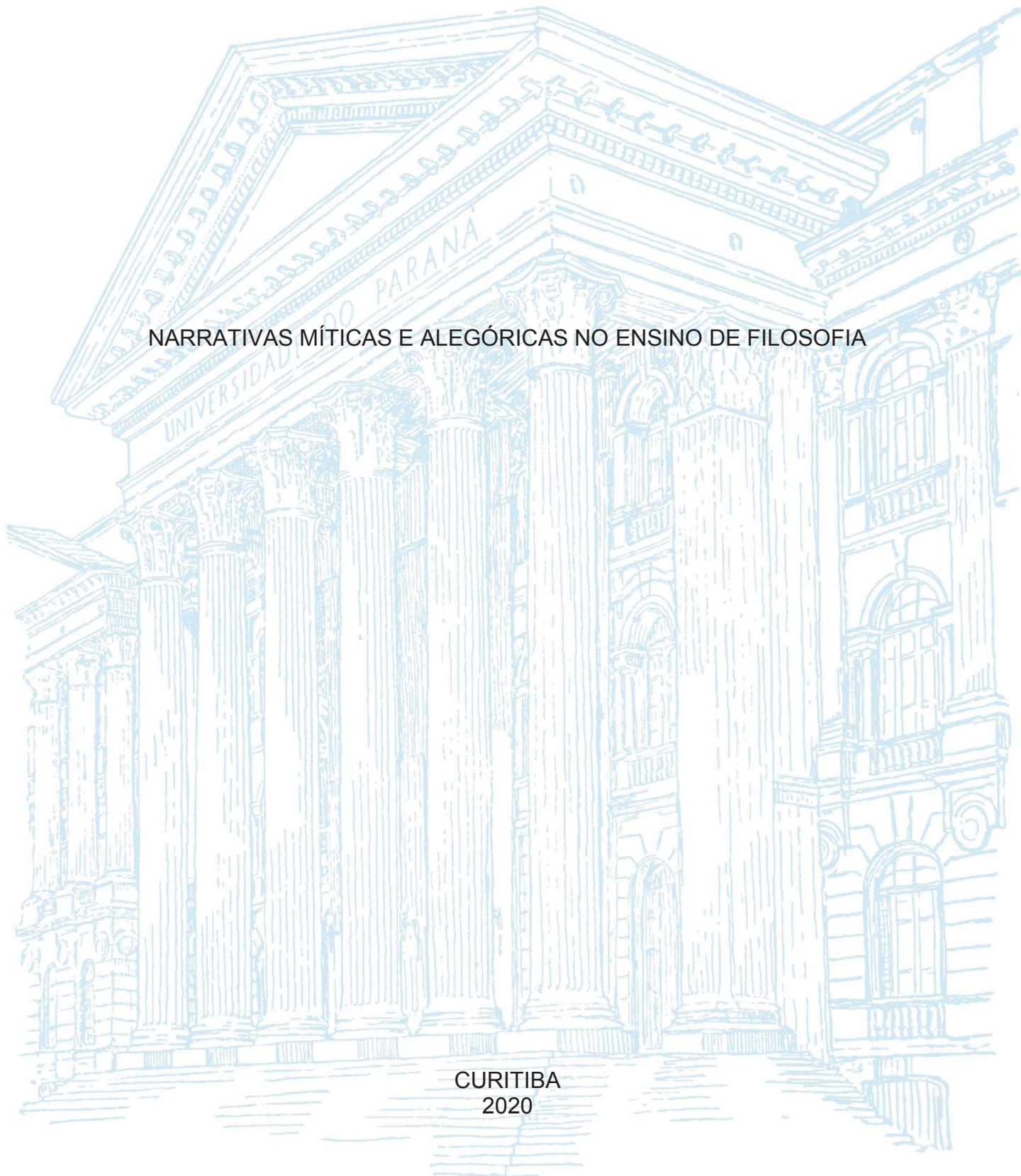


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JHONES ROBERTO DA SILVA

NARRATIVAS MÍTICAS E ALEGÓRICAS NO ENSINO DE FILOSOFIA

CURITIBA
2020



JHONES ROBERTO DA SILVA

NARRATIVAS MÍTICAS E ALEGÓRICAS NO ENSINO DE FILOSOFIA

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Alex Calazans;
Coorientador: Prof. Dr. Wanderley José Deina.

CURITIBA
2020

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Silva, Jhones Roberto da

Narrativas míticas e alegóricas no ensino de Filosofia. / Jhones Roberto da
Silva. – Curitiba, 2020.

Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Setor de Ciências Humanas da
Universidade Federal do Paraná.

Orientador : Prof. Dr. Alex Calazans

Coorientador : Prof. Dr. Wanderley José Deina

1. Filosofia (Ensino médio) - Estudo e ensino. 2. Filosofia - Metodologia.
3. Mitologia. 4. Mito – Filosofia. 5. Filosofia – Métodos de ensino. I. Calazans, Alex.
II. Deina, Wanderley José. III. Título.

CDD – 107

TERMO DE APROVAÇÃO

JHONES ROBERTO DA SILVA

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em FILOSOFIA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **JHONES ROBERTO DA SILVA** intitulada: **NARRATIVAS MÍTICAS E ALEGÓRICAS NO ENSINO DE FILOSOFIA**, sob orientação do Prof. Dr. ALEX CALAZANS, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 13 de Julho de 2020.

Assinatura Eletrônica 20/07/2020 23:37:25.0 ALEX CALAZANS
Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA
FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica 21/07/2020 17:13:13.0 MÁRCIO JAREK
Avaliador Externo (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECN. CELSO
SUCKOW DA FONSECA)

Assinatura Eletrônica 21/07/2020 14:05:17.0
ANTONIO EDMILSON PASCHOAL
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

RESUMO

O objetivo da dissertação é o desenvolvimento formal e conceitual de um método didático que visa a utilização sistemática de mitos para introduzir temas e discussões filosóficas no ensino médio. A partir de experiências práticas, buscamos avaliar a receptividade dos jovens quanto a certos mitos e personagens míticos que são capazes de introduzir e fomentar discussões filosóficas importantes. O objetivo é aumentar o envolvimento dos alunos com a filosofia por meio de métodos didáticos, que contemplem o uso de mitologias na abordagem de temas filosóficos, especialmente a greco-romana. Os personagens míticos refletem arquétipos comuns da humanidade, por se verem às voltas com conflitos humanos ou dilemas morais com os quais muitas vezes o jovem adolescente se identifica. São inúmeros os exemplos úteis para serem utilizados em sala de aula: comparações entre os dilemas dos personagens homéricos e as questões morais, éticas e políticas; entre as cosmologias das mais diversas mitologias e as questões metafísicas e ontológicas, que levam a excelentes resultados pedagógicos. O público-alvo específico são estudantes do Ensino Médio, o que não significa que as atividades não possam ser replicadas em outros níveis educacionais. Com o propósito de despertar o interesse dos alunos, pretende-se apresentar os temas filosóficos a partir de exemplos clássicos das mitologias antigas a partir de um método didático que contemple diferentes áreas do conhecimento filosófico e seus representantes mais proeminentes, relacionando suas principais discussões a circunstâncias peculiares referentes a certos personagens e narrativas de modo que possam ser significativamente utilizados como referências para a reflexão filosófica contemporânea.

Palavras-chave: Metodologia de ensino de filosofia; método didático; mitologia; mito e filosofia; ensino de filosofia.

ABSTRACT

The objective of the dissertation is the formal and conceptual development of a didactic method that aims at the systematic use of myths to introduce themes and philosophical discussions in high school. Based on practical experiences, we seek to assess the receptivity of young people to certain myths and mythical characters who are capable of introducing and fostering important philosophical discussions. The objective is to increase the students' involvement with philosophy through didactic methods, which include the use of mythologies in the approach of philosophical themes, especially the Greco-Roman. The mythical characters reflect common archetypes of humanity, as they are faced with human conflicts or moral dilemmas with which the young teenager often identifies. There are countless useful examples to be used in the classroom: comparisons between the dilemmas of the Homeric characters and the moral, ethical and political issues; or between the cosmologies of the most diverse mythologies and the metaphysical and ontological issues, lead to excellent pedagogical results. The specific target audience is high school students, which does not mean that the activities cannot be replicated at other educational levels. With the purpose of arousing the interest of students, it is intended to present the philosophical themes from classic examples of ancient mythologies from a didactic method that contemplates different areas of philosophical knowledge and its most prominent representatives, relating their main discussions to circumstances peculiar to certain characters and narratives so that they can be significantly used as references for contemporary philosophical reflection.

Keywords: Philosophy teaching methodology; didactic method; mythology; myth and philosophy; philosophy teaching.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – A PROCISSÃO DO CAVALO DE TRÓIA	112
FIGURA 2 – AS MOIRAS, COM O FIO DA VIDA.....	113
FIGURA 3 – CARONTE ATRAVESSANDO O ESTIGE	114
FIGURA 4 – JUÍZES DO HADES.....	115
FIGURA 5 – ENÉIAS E A SIBILA NO MUNDO INFERIOR.....	116
FIGURA 6 – SÍSIFO	117
FIGURA 7 – ROSA CELESTE: O EMPÍREO	118
FIGURA 8 – FORTUNA.....	119
FIGURA 9 – A CORRIDA ENTRE HIPOMENES E ATALANTA.....	120
FIGURA 10 – MUSAS DANÇAM COM APOLO	121
FIGURA 11 – ULISSES CONTRA POLIFEMO	122

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – ANÁLISE DA EXPECTATIVA EM RELAÇÃO AOS ALUNOS EM RELAÇÃO ÀS PERGUNTAS	82
QUADRO 2 – ANÁLISE DA EFETIVIDADE DAS QUESTÕES EM RELAÇÃO À PESQUISA.....	83
QUADRO 3 – ANÁLISE DA EFETIVIDADE DAS QUESTÕES EM RELAÇÃO ÀS CATEGORIAS.....	85

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – CATEGORIAS E EXPECTATIVAS DAS PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO.....	46
---	----

SUMÁRIO

RESUMO.....	5
ABSTRACT.....	6
INTRODUÇÃO.....	6
CAPÍTULO I – O MITO COMO RECURSO FORMATIVO, SEGUNDO PLATÃO	11
1.1 – Introdução ao capítulo I.....	11
1.2 – Breve reflexão sobre a filosofia no Ensino Médio.....	11
1.3 – O que é mito?.....	14
1.4 – Mito e filosofia: o caso de Platão.....	15
1.5 – O mito de Er.....	21
1.6 – O anel de Giges.....	24
1.7 – A alegoria da caverna.....	27
1.8 – Conclusão do capítulo I.....	33
CAPÍTULO II – APLICAÇÃO DA MITOLOGIA COMO RECURSO DIDÁTICO EM SALA DE AULA.....	35
2.1 – Introdução ao capítulo II.....	35
2.2 – O ensino de filosofia no Brasil.....	35
2.3 – Fundamentos teórico-metodológicos de filosofia no Ensino Médio.....	36
2.4 – Descrição do colégio.....	38
2.5 – Descrição das turmas.....	39
2.6 – Descrição do método adotado.....	41
2.6.1 – Aspectos didáticos.....	41
2.6.2 – Descrição dos procedimentos e do material utilizado.....	42
2.6.3 – Da coleta de dados.....	44
2.7 – Expectativas em relação ao uso de mitologia no ensino de filosofia.....	52
2.8 – Conclusão do capítulo II.....	54
CAPÍTULO III – RESULTADOS DA APLICAÇÃO DA UTILIZAÇÃO DE MITOS NO ENSINO DE FILOSOFIA.....	55
3.1 – Introdução ao capítulo III.....	55
3.2 – Organização dos dados coletados.....	55
3.3 – Resultados específicos: análise das respostas ao questionário.....	56
3.3.1 – Primeira questão.....	56

3.3.2 – Segunda questão.....	58
3.3.3 – Terceira questão.....	60
3.3.4 – Quarta questão.....	62
3.3.5 – Quinta questão.....	63
3.3.6 – Sexta questão.....	65
3.3.7 – Sétima questão.....	67
3.3.8 – Oitava questão.....	68
3.3.9 – Nona questão.....	70
3.3.10 – Décima questão.....	72
3.3.11 – Décima primeira questão.....	73
3.3.12 – Décima segunda questão.....	74
3.3.13 – Décima terceira questão.....	76
3.3.14 – Décima quarta questão.....	77
3.3.15 – Décima quinta questão.....	79
3.4 – Considerações sobre os resultados obtidos.....	80
3.4.1 – Para além da escrita dos alunos: os comentários orais.....	87
3.5 – Sobre o significado filosófico dos dados coletados.....	89
3.6 – Conclusão do capítulo III.....	92
CONCLUSÃO.....	94
REFERÊNCIAS.....	99
ANEXO I.....	103
O MITO DE ER.....	103
ANEXO II.....	111
CARMINA BURANA.....	111
FIGURAS.....	112

INTRODUÇÃO

No âmbito do ensino de filosofia a jovens do Ensino Médio, o expediente do mito tem uma importância fundamental. Na fase em que, segundo Piaget, o desenvolvimento da capacidade de apreensão se encontra no nível das “operações intelectuais abstratas”, o mito pode servir como uma ponte entre a *fantasia* – em sentido grego, como “aparição” – e o *conceito*. Uma vez que se encontra no trânsito entre o figurado e o formal, parece adequado que a prática de povoar o imaginário juvenil com referências míticas anteceda às dificuldades e a dureza mais fria das explicações conceituais metafísicas ou epistemológicas. O próprio Platão, como veremos, dá mostras de que nunca desconsiderou o papel desse aporte fundamental do mito para a educação.

A nossa experiência¹ na atividade docente tem nos levado a concluir que é bastante oportuno e recomendável introduzir o aluno ao mito tão logo seja posto em contato com a filosofia. A importância do mito tem sido reafirmada através da genialidade de diversos autores que reabilitaram os clássicos num campo diversificado de pesquisas, redefinindo assim a função da narrativa mítica no cerne da nossa atividade anímica. São os autores canônicos de áreas diversas da história, filosofia ou psicologia (como Freud, Jung, Vernant, Campbell, Nietzsche etc.) e todos os demais aprendizes e leitores que lhe seguiram os passos.

A matéria-prima das fantásticas narrativas gregas – que, de certa feita, fertilizaram os primórdios do pensamento filosófico – pode acolchoar a capacidade compreensiva dos jovens. Não é raro encontrarmos livros didáticos e programas de ensino que alocam a questão da mitologia grega já no primeiro ano do Ensino Médio. A vivência e a troca de referências com o alunado em classe nos mostra, ainda, que boa parte já teve alguma interação e contato com obras populares de *fantasia* (em sentido lato). Temos constatado que o jovem mostra-se afeito às narrativas ficcionais que possuem muitos elementos do mito clássico e, não raro, tem predileção por livros, histórias em quadrinhos e filmes que tiveram apelo à sua geração – por exemplo, sucessos relativamente

¹ Leciono desde o ano de 2010, tendo iniciado carreira como professor pelo Processo Seletivo Simplificado no Paraná (PSS-PR) no Colégio Estadual Professor Narciso Mendes (Xaxim, Curitiba).

recentes como “O Senhor dos Anéis” (J. R. R. Tolkien), “Harry Potter” (J. K. Rowling), “Sandman” (Neil Gaiman), “As Crônicas de Nárnia” (C. S. Lewis) e “Percy Jackson” (Rick Riordan)² e, mais recentemente, “Game of Thrones” (George R. R. Martin), etc. Eventualmente, os próprios alunos associam o conteúdo das aulas de mitologia com essas referências por ele já conhecidas, o que possibilita a ponte para o aprofundamento da questão sobre a função do mito.

Inspirados na importância dentro da cultura literária, mas, antes de tudo, histórica e filosófica que os mitos obtiveram, temos como objetivo o desenvolvimento e a fundamentação teórica de uma prática metodológica que utiliza os mitos como uma referência inspiradora para as ações docentes no ensino de filosofia.

Especificamente, a inspiração filosófica surge de textos de Platão. Esse filósofo constrói sua filosofia em um contexto em que os mitos desempenham um papel central na formação dos jovens gregos. Sabe-se que ele não foi o único, no período, a tratar de mitos em relação com a filosofia. Os filósofos pré-socráticos se depararam com o problema de formular uma interpretação dos mitos, confrontando-os a uma nova maneira de abordar a natureza. O pensamento de Platão é adotado como uma referência, dada a sua importância dentro da história do pensamento ocidental, pois ele busca apresentar sua filosofia não somente de modo direto, desenvolvendo explicitamente conceitos e raciocínios através das alegorias. Em seus diálogos, que sobreviveram ao longo dos anos na cultura filosófica, estão presentes vários apelos às narrativas míticas, cuja estratégia aparenta ser uma tentativa de facilitar o ensino de sua filosofia a partir de um recurso indireto, uma vez que o mito parece conter em si o apelo ao aspecto metafórico. Assim, por que Platão usa das narrativas míticas em seus textos? Há conteúdos filosóficos nos mitos usados por ele? Platão estaria usando os mitos como um recurso didático para ensinar sua filosofia?

O que assumimos como hipótese interpretativa é que Platão estaria, sim, usando os mitos como um recurso para ensinar os temas filosóficos aos seus

² O autor reelaborou as divindades clássicas da mitologia grega dentro de uma trama juvenil atual, levando em conta o diagnóstico de TDAH do seu próprio filho. O relato de Rick Riordan sobre sua experiência com o filho encontra-se em uma reportagem feita pelo periódico *The Guardian*: cf. Williams, 2010.

leitores. Mais que isso, trata-se de uma hipótese de leitura que orientará uma investigação mais ampla: a possibilidade de tal prática ser ainda um recurso didático válido para o ensino de filosofia. O uso dos mitos, em sala de aula, será considerado como um desafio para sair de um esquema tradicional de apresentação dos conteúdos filosóficos. Dito de outra maneira, trata-se de uma tentativa de empregar uma fórmula que perpassaria temas filosóficos previstos no currículo escolar, com o duplo objetivo de criar uma unidade entre os temas trabalhados – de forma que o aluno os relacione com mais facilidade – e, também, de fomentar a imaginação, despertando com mais intensidade o interesse e a curiosidade pelos temas filosóficos com que os jovens tomam os primeiros contatos. O mito será pensado como um recurso para que os estudantes entendam filosofia em um sentido em que possam não somente compreender os problemas clássicos apresentados pelos autores, mas para que também consigam refletir, de alguma maneira, sobre suas atitudes em relação ao que vivenciam em suas próprias experiências³. Assim, o mito como fio condutor mostra-se bastante promissor entre os jovens, dado o interesse por obras literárias atuais, como dito acima, parecendo ser capaz de ativar elementos afetivos na construção da crítica e do posicionamento intelectual próprio. Portanto, o expediente principal aqui reportado está no uso de mitologias, com ênfase na clássica mitologia (que ficou conhecida como mitologia greco-romana), tomado como meio para aproximar as questões filosóficas dos alunos.

Para realização dessa investigação, encontramos a necessidade de dividir a reflexão nos seguintes capítulos.

No primeiro capítulo, retomaremos a questão da relação entre mito e filosofia no mundo antigo com especial atenção aos mitos trabalhados por Platão. Primeiro, fazemos uma consideração sobre o que vem a ser o mito. Em seguida, tecemos considerações sobre a relação entre mito e filosofia para situar Platão em meio à origem do pensar mitológico, no sentido de compreender o uso

³ Concordamos com a visão de Marcondes, que vê “(...)a filosofia como busca não como saber pronto e acabado; como saber que se faz pela busca, que resulta da busca, de uma atitude indagadora e não da posse da verdade ou do conhecimento. O buscar nos transforma, faz-nos mudar de atitude em relação ao que sempre fomos, revela nossas insatisfações, nos impulsiona a atingir uma nova visão das coisas. Talvez a busca seja interminável, mas nela está o que nos torna filósofos” (MARCONDES, 1997, p. 52).

feito por ele dos mitos em sua filosofia. Assim, selecionamos três narrativas míticas desenvolvidas pelo filósofo na sua obra magna, *A República: o Mito de Er*, o *Anel de Giges* e a *Alegoria da Caverna*. Caberá fazer uma leitura interpretativa, junto ao texto, para saber se há conteúdo filosófico nesses mitos, de modo a construir pontos de ênfase temáticos que possam ser exploradas em sala de aula. Além disso, acrescentamos algumas sugestões de recursos e mídias associados a tais temas.

No segundo capítulo, trazemos a descrição e fundamentação, em diretrizes pedagógicas, da nossa proposta de prática metodológica, que utiliza mitologia como recurso didático. Descreveremos também o método de coleta de dados e os critérios a serem utilizados para avaliar a eficácia das atividades realizadas em sala de aula. Começando com uma breve análise do ensino de filosofia no Brasil, especialmente a respeito dos fundamentos teórico-metodológicos de filosofia no Ensino Médio. Faremos em seguida uma descrição do colégio e das turmas nas quais a pesquisa foi aplicada. A seguir faremos uma descrição do método proposto, seus aspectos e procedimentos didáticos. Também está nessa empreitada fazer a descrição do material utilizado. Por fim apresentamos o questionário pelo qual foi feita a coleta de dados. Para isso, tal questionário foi dividido em categorias que consideram tanto o conteúdo a ser apreendido pelos alunos como também expectativas sobre o desempenho dos docentes e dos discentes. Há, além disso, uma categoria de questões que avaliam as reflexões filosóficas dos alunos.

Já no terceiro capítulo, trazemos os relatos e resultados das nossas experiências em sala de aula a partir dos dados colhidos ao longo das aulas ministradas. Com isso, estaremos capacitados a fazer reflexões mais gerais, favoráveis (ou não) ao trabalho realizado. Neste capítulo também apresentamos a organização dos dados coletados, a partir do questionário proposto no capítulo anterior. Os resultados específicos, a partir da análise das respostas dos alunos ao questionário, são organizados de modo a permitir avaliações sobre aspectos qualitativos e quantitativos da pesquisa com os estudantes. Isso permite encaminhar a reflexão para uma abordagem sobre o significado filosófico dos dados coletados na pesquisa aqui elaborada, apresentada, e testada, a fim de tentarmos colaborar com uma melhoria no ensino da disciplina de filosofia no

Brasil. Só com isso será possível obter uma conclusão mais lúcida sobre os benefícios e limites da metodologia proposta aqui.

CAPÍTULO I – O MITO COMO RECURSO FORMATIVO, SEGUNDO PLATÃO

1.1 – Introdução ao capítulo I

Neste capítulo, pretendemos fazer uma análise de como o mito foi utilizado na filosofia, principalmente por Platão. Visamos alcançar um repertório conceitual e filosófico que torne compreensível, nos próximos capítulos, como o método utilizado em sala de aula foi pensado. Para tanto – como construção do problema –, iniciamos com uma análise do ensino de filosofia no Brasil, como o objetivo de relacioná-lo ao uso do mito enquanto estratégia de ensino dessa disciplina aos estudantes. Após isso, parte-se para uma tentativa de definição de mito, bem como qual seria a relação entre mito e filosofia, principalmente no caso de Platão. E, para tanto, analisamos três mitos: o *Anel de Giges*, *O Mito de Er* e a *Alegoria da Caverna*.

1.2 – Breve reflexão sobre a filosofia no Ensino Médio

No Brasil, o professor de Ensino Médio público, além de todos os empecilhos e obstáculos estruturais que comumente enfrenta, precisa buscar metodologias e técnicas didáticas que correspondam às rápidas transformações da sociedade. São muitas as dificuldades elementares encontradas, especialmente porque a formação intelectual pregressa dos alunos em nível fundamental – imprescindível para o sucesso do desenvolvimento de algum potencial filosófico – como temos comprovado ao longo da nossa experiência docente, tem se mostrado deficitária em um número expressivo de casos.

Referimo-nos aqui, sobretudo, às condições instrumentais e linguísticas básicas para a compreensão de textos, mas também, ao nível social e psicológico, à falta de um estímulo que propicie condições para o desenvolvimento da criatividade, concentração, estudo e leitura. A repressão natural por parte da família e da comunidade, a ausência de incentivo e de exemplos que o fortaleçam na busca do conhecimento, despertando um interesse vivaz pelos fenômenos e mistérios do mundo, fazem com que a sensibilidade e curiosidade próprias da juventude fiquem atrofiadas ou

endureçam junto com as suas circunstâncias vitais. Obviamente, não nos cabe lastimar a ausência de qualquer quadro “ideal”, senão trabalhar os pontos acima mencionados, pois eles não impedem o professor de realizar o seu trabalho. Sobre os agravantes no quadro brasileiro, Santos afirma:

No caso específico do Brasil, há diversos processos que desencadeiam o desinteresse pela leitura, sejam de ordem econômico-social (a parcela mais pobre da população não tem poder aquisitivo para adquirir livros, jornais e revistas), sejam de ordem política (o Estado é responsável pela situação calamitosa, crônica e persistente do ensino público que, além de não incentivar o aluno a criar o hábito da leitura, ainda é ineficiente). (SANTOS, 2001)

Se o aspecto social-afetivo não se encontra favorável e a escola básica não fornece subsídios para que o professor possa despertar o amor ao conhecimento, a *responsabilidade* do professor do Ensino Médio é severamente potencializada. Não obstante, tudo isto não torna o trabalho do professor menos estimulante: o grande desafio contemporâneo do professor de filosofia é ultrapassar as formas didáticas ineficazes sem abandonar o rigor exigido para o tratamento de temas filosóficos, criando o hábito da experiência e do exercício da leitura, da escrita e do pensamento.

O exercício que alia a apresentação das tentativas de solução a questões filosóficas ao longo da história da filosofia junto do estímulo à experimentação crítica autônoma⁴ dessas questões, buscando circunscrevê-las de algum modo no seu contexto de vida e de sociedade atuais, são capazes de despertar grande interesse nos discentes. Temas filosóficos abordados com clareza e sem a distância habitual com a própria vida do aluno, podem, sem prejuízo de

⁴“Compreende-se que não há propriamente ofício filosófico sem sujeitos democráticos e não há como atuar no campo político, consolidar a democracia, quando se perde o direito de pensar. Quem pensa opõe resistência. Está certa, portanto, a “Declaração de Paris para a Filosofia” (aprovada durante as jornadas internacionais sobre *philosophie et démocratie dans le monde*, organizadas pela UNESCO em fevereiro de 1995) quando sublinha que a educação filosófica, formando espíritos livres e reflexivos, capazes de resistir às diversas formas de propaganda, fanatismo, exclusão e intolerância, contribui para a paz e prepara cada um a assumir suas responsabilidades face às grandes interrogações contemporâneas, notadamente no domínio da ética. Este importante documento sentencia ainda que o desenvolvimento da reflexão filosófica, no ensino e na vida cultural, contribui de maneira importante para a formação dos cidadãos, no exercício de sua capacidade de julgamento, elemento fundamental de toda democracia”. (APPEL, 1999, p.12)

profundidade, provocar resultados surpreendentes que extrapolam o campo do ensino da filosofia e impactam também no aprendizado de outras disciplinas.

A consciência da importância da participação ativa da criança no processo educacional (para além da mera apresentação conteudista e da “decoreba”) não é uma novidade. Figuras históricas emblemáticas já se pronunciaram a respeito do processo de integração e metabolização do saber ao sujeito. No século XVI, por exemplo, Montaigne já destacava, em seus *Ensaíos*, a diferença entre a mera disciplina de repetição e a tomada de consciência apropriativa dos saberes por parte do aluno:

Certamente tornaremos a criança servil e tímida se não lhe dermos a oportunidade de fazer algo por si. Quem jamais perguntou a seu discípulo que opinião tem da retórica, da gramática ou de tal ou qual sentença de Cícero? Metem-nas em sua memória bem arranjadinhas, como oráculos que devem ser repetidos ao pé da letra. Saber de cor não é saber: é conservar o que se entregou à memória para guardar. Do que sabemos efetivamente, dispomos sem olhar para o modelo, sem voltar os olhos para o livro. Triste ciência a ciência puramente livresca. (MONTAIGNE, 1973, p. 82)

Assim, dado esse breve contexto que se insere o ensino de filosofia no Brasil, repleto de demandas por parte do professor em criar estratégias para o ensino de filosofia, chegamos ao tema da presente dissertação. O mito pode ser uma fonte de criação de estratégias para estimular o aluno a pensar filosoficamente.⁵ Para isso, parte-se do pressuposto de que a forma elementar dos personagens dos mitos clássicos está *latente* no inconsciente de cada indivíduo, bastando ter sua possibilidade despertada e reativada no aluno. Tais personagens parecem ser arquétipos comuns do inconsciente coletivo, às voltas de tensões e conflitos humanos ou dilemas morais com os quais muitas vezes o

⁵ Acreditamos que, para o ensino da disciplina de filosofia no Brasil, o uso do mito pode cumprir o desafio como proposto por Ghedin: “A disciplina de Filosofia, principalmente no Ensino Médio, convoca o professor a não ser um mero reprodutor de teorias condensadas em livros didáticos, mas a esforçar-se para proporcionar discussões relevantes e significativas ao universo dos adolescentes que serão seus alunos. Neste sentido, buscar mecanismos para ir além do que se encontramos livros didáticos, não transformando a Filosofia numa disciplina que se limite à reprodução daquilo que está em um manual, é tarefa fundamental do professor. Um filosofar que valoriza a imaginação e a criação no espaço do ensino nunca oferece interpretações prontas, acabadas, mas apresenta um conjunto de problemas cujas soluções precisam ser imaginadas e criadas, mais que respondidas de forma mecânica” (GHEDIN, 2009 *apud* COELHO, 2014, p. 76-77).

jovem adolescente se identifica. São inúmeros os exemplos úteis para serem utilizados em sala de aula: comparações entre os dilemas dos personagens homéricos e as questões morais, éticas e políticas, ou entre as cosmologias das mais diversas mitologias e as questões metafísicas e ontológicas, levam a excelentes resultados pedagógicos. Portanto, para tornar mais compreensível, há a necessidade de aprofundar o próprio conceito de mito.

1.3 – O que é mito?

O substantivo grego *mythos* advém do verbo grego *mythein*, que significa narrar, contar, falar. Como ato de narrar, é equivalente ao sentido primordial do verbo *légein* (também: falar, narrar e contar), mas que, ainda no período clássico, adquiriu a ênfase de *contar* como “raciocinar” (*logizomai*) ou oferecer justificativas racionalmente. Tão logo o vivente homem se aja feito humano através da linguagem – seguindo a asserção aristotélica definidora do humano como “vivente que possui linguagem” (*zōon logon echon*)⁶ – passou a narrar histórias fantásticas acerca da sua origem e desenvolvimento no tempo. Tais narrativas, presentes nas mais diversas culturas que já povoaram o planeta, são o símbolo-diretriz das comunidades humanas na terra, quer se trate de pequenas tribos ou de grandes civilizações.

O mito pode envolver personificações de afetos, animais, plantas e eventos naturais (trovão, vento, vulcões, mares, etc.), astros, ou também personagens divinos e semidivinos, num reino superior aos humanos, que regeriam todo o mundo natural, enleados nas mais diversas tramas, que podem abranger tanto atos heroicos como traições hediondas.

Desde os tempos mais longínquos o homem vive *no* e *através do* mito. A imaginação humana coletiva está repleta de exemplos e *paradigmas* primordiais ou (fazendo uso do conceito junguiano) *arquétipos*, que fundam nossas noções do que vem a ser o ato heroico e a vilania, o justo e o reprovável, o admirável e o ignominioso etc. A compreensão de Jung à forma primordial arquetípica está ligada diretamente à ideia ou “forma” (εἶδος) de Platão. O psicólogo suíço afirma:

⁶ Aristóteles, *Ética a Nicômaco*, I,13.

"Archetypus" é uma perífrase explicativa do εἶδος platônico. Para aquilo que nos ocupa, a denominação é precisa e de grande ajuda, pois nos diz que, no concernente aos conteúdos do inconsciente coletivo, estamos tratando de tipos arcaicos – ou melhor – primordiais, isto é, de imagens universais que existiram desde os tempos mais remotos. (JUNG, 2000, p. 16)

Estas noções imagéticas de base guiaram as culturas tradicionais através das eras e continuam sendo determinantes até o presente, pois mesmo a mente do homem moderno, poder-se-ia dizer, incrustada de referências míticas acerca da força titânica da sua própria capacidade em remodelar a realidade, continua produzindo mitos e é ela mesma *mítica*. Assim, por mais que se transforme e se redesenhe, o mito formou e continua acondicionando o estar humano no orbe terrestre – quer este planeta seja entendido como compósito de energia e matéria em si mesmo desprovido de sentido superior e divino, quer seja Gaia a ser gerada de Caos.

1.4 – Mito e filosofia: o caso de Platão

No mundo antigo, a história da origem da filosofia se funde e se mescla com o mito, tanto na forma quanto no conteúdo. Por essa razão, quando se fala do princípio do pensamento no ocidente, sempre de novo é preciso rever “a autoridade de uma tradição poética e mitológica que por muito tempo serviu como enquadramento inescapável para o pensamento” (MORGAN, 2000). Tal interpenetração entre mito e filosofia se encontra, notavelmente, em constante tensão nas elaborações pensantes dos primeiros filósofos gregos de que se tem notícia, como Empédocles, Parmênides e Xenófanes. O cume – e num certo sentido também a ruptura – desse tensionamento ocorre com a figura e os ensinamentos de Sócrates, filósofo contra quem pesou mesmo a acusação de “criar novos deuses”⁷.

Nos diálogos platônicos, o personagem Sócrates faz evocação constante de narrativas míticas e as dispõe na base de algumas das suas explanações mais profundas. Exemplos não faltam, a começar pela *República*, uma das principais obras da metafísica ocidental, onde encontramos o mito do anel de

⁷ Cf. Platão. *Apologia de Sócrates*.

Giges (Livro II, 359a) e o mito de Er (Livro X, de 614b-621b). Além de fazer referência direta às narrativas gregas tradicionais, como se sabe, Platão também cunhou as suas próprias. Nesse gênero de criações, a mais famosa alegoria – sempre de novo revisitada, reinterpretada ou livremente reelaborada no cinema, teatro, literatura etc. – é a seminal “alegoria da caverna” (Livro VII, 514a-517c).

Aqui cabe uma distinção entre *mito*, *alegoria*⁸ e a leitura *simbólica* do mito. A começar pela distinção dos dois últimos, o verbete de Carlos Ceia (1998) define a alegoria como uma metáfora estendida: “A alegoria distingue-se do símbolo pelo seu carácter moral e por tomar a realidade representada elemento a elemento e não no seu conjunto. Muitas vezes definida como uma metáfora ampliada”. Recorrendo a Quintiliano, no *Institutio oratoria*, diz-se que a alegoria é uma “metáfora continuada que mostra uma coisa pelas palavras e outra pelo sentido”. Cícero, no *De Oratore*, afirma que a alegoria é vista como um sistema de metáforas. Para os retóricos antigos, a alegoria se distingue da metáfora porque esta considera apenas termos isolados, quando aquela se amplia a expressões ou textos inteiros. (CEIA, 1998).

Regra geral, a alegoria reporta-se a uma história ou a uma situação que joga com sentidos duplos e figurados, sem limites textuais (pode ocorrer num simples poema como num romance inteiro), pelo que também tem afinidades com a parábola e a fábula. (...) De notar que é usual na alegoria o recurso a personificações ou prosopopeias (v.), em especial de noções abstratas, prática muito comum sobretudo na literatura medieval. (CEIA, 1998)

Teágenes de Regio (séc. VI a.C.) foi o primeiro autor a fazer uma leitura alegórica de Homero. Teágenes era um erudito e gramático que construiu uma defesa de Homero contra os racionalistas que o acusavam de falsidade. Na sua leitura, foram atribuídos dois significados ao texto homérico, um de superfície e outro que estaria latente. Hadot (2006) afirma que Teágenes propôs uma exegese alegórica dos poemas de Homero.

Pierre Hadot (2006, p. 41 *et seq.*) menciona os primeiros registros da chamada “exegese alegórica”, que consistiu na descoberta de um significado

⁸ *Alegorein*, em grego, significa declarar algo cujo sentido ultrapassa as imagens ou cenas empregadas em dada narrativa. “Alegoria” resulta da junção de dois termos: *allos*, que significa “outro”; e o verbo *agoreuo*: “falar na ágora”, “falar em público”.

filosófico oculto sob a letra dos textos. Émile Bréhier⁹ justificava a necessidade de adotar esse método “quando, como resultado da evolução do pensamento, as formas tradicionais tiveram que ser conciliadas com novas ideias” (BRÉHIER *apud* HADOT, 2006). Tal leitura tem seus primeiros registros no século VI a.C., pelos comentários de Teágenes de Régio sobre Homero. O trabalho de Teágenes, infelizmente, ficou conhecido apenas através de citações tardias, mas ele parece ter proposto uma exegese alegórica dos poemas homéricos que era *física* (a batalha dos deuses torna-se a batalha dos elementos) e *moral*, talvez em reação contra as duras críticas formuladas por Xenófanes contra a mitologia homérica. O famoso Papiro de Derveni (séc. IV a.C) também traz explicações alegóricas para um poema órfico. A exegese busca no texto um ensinamento oculto de natureza física, onde o Zeus do poema foi identificado com o elemento ar – de uma maneira que relembra o tratamento de Diógenes de Apolônia à divindade (TERRA, 1999, p. 348).

Quanto a Platão, ele afirma que “... quem é novo não é capaz de distinguir onde há significados ocultos e onde não há” (*República*, II, 378d). Percebe-se que o filósofo grego está preocupado com a finalidade educativa dos mitos tradicionais, e para tanto ora reelabora narrativas compostas com elementos míticos conhecidos dos seus contemporâneos (como a de Er, ambientada no Hades) ora propõe novas alegorias “estranhas” – assim afirma Glauco – como a da caverna. A alegoria da caverna também ficou conhecida como “mito da caverna”, nesse sentido, não há uma regra estrita para denominá-la – o próprio *Dicionário de termos literários*, no verbete “alegoria”, cita como exemplo a história de Platão referindo-a como “mito platônico da caverna” (MOISÉS, 2004, p. 16). Na mesma definição, o autor faz uma observação importante sobre a elasticidade e as mesclas da noção de alegoria:

Noção controvertida, quer pelo conceito, quer pelo lugar que ocupa nos quadros retóricos, a alegoria tem suscitado copiosa bibliografia, empenhada em deslindar a ampla rede terminológica na qual se insere e se difunde, a começar pela metáfora até chegar à sátira, passando pelo símbolo, a fábula, o apólogo, o mito, a parábola, a prosopopeia, o emblema, o paradoxo, o *adynaton*, ou implicando a ironia, oscilante entre a polissemia e antífrase. (MOISÉS, 2004, p. 14)

⁹ BRÉHIER, E. *Chrysippe et l'ancien stoïcisme* (Paris, 1951), p. 251.

O enredo de diversos diálogos (*Laques*, *Eutidemo*, *Teeteto*, etc.) demonstra que a preocupação socrática-platônica se voltava constantemente à educação dos jovens. A eles se desejava ensinar a *areté* (e não apenas a *aparência* de virtude), não deixar quedar nas garras sofisticas e instigá-los a perseverar em direção ao reconhecimento da verdadeira beleza e bondade superiores: o “bem supremo” ou “ideia do bem”, como desenvolvido no Livro VII da *República*.

Uma vez que está preocupado com a educação, o fundador da Academia parece não ignorar que o revestimento ilustrativo da narrativa mítica era uma das figurações mais eficientes para fins de *formação* humana. Na introdução da sua tradução da *República*, Rocha Pereira (1987, p. xxxix) observa que o mito era um “processo literário que estava fortemente enraizado na tradição grega, quer na épica, quer na lírica, e que surge nos diálogos, a substituir a discussão dialética, quando se passa da esfera do certo para a do provável”. O mito, portanto, está além da certeza e da comprovação, mas ladrilha a *psykhé* com um sentido superior fundamental.

Não obstante, o primado platônico do *logos* e da *dialética* trouxeram como consequência o afastamento do símbolo mítico, inaugurando a tarefa de análise reflexiva criteriosa e independente. Encontra-se parcialmente dentro desta segunda perspectiva a afamada crítica do filósofo aos poetas na *República* (Livros II e III) que culminará com a sua expulsão na retomada da questão no Livro X. Esta controvérsia contra os poetas, ou, mais especificamente¹⁰, contra os aedos Homero e Hesíodo, não foi inventada por Platão. Como nota Villela-Petit (2003), Platão não poderia ser considerado alguém que inicia uma divergência entre os tido filósofos e o poetas. Ele seria um “herdeiro” de um “velha divergência”. Um exemplo anterior é o de Xenófanes, considerado por muitos um dos fundadores da escola de Eleia¹¹, o filósofo-poeta já havia se insurgido contra Homero e Hesíodo e seus deuses-antropomorfos, expressando seu pensamento em versos. Diógenes Laércio (2008, p. 255) afirma que

¹⁰ Lembremos que o que está se combatendo não é a forma da escrita em versos, recurso que os pré-socráticos Empédocles e Parmênides, por exemplo, já haviam se servido amplamente para fins filosóficos, mas, como se verá, a *qualidade* dos mitos narrados aos jovens.

¹¹ Posição afirmada por Clemente, mas contestada pela crítica moderna, que atribui a Parmênides o título de precursor dos eleatas.

Xenófanes “além de poemas em versos heroicos escreveu elegias e ambos contra Hesíodo e Homero, cujas afirmações a respeito dos deuses criticava severamente”. Em um dos fragmentos, citado por Clemente de Alexandria, lemos:

Mas se mãos tivessem os bois, os cavalos e os leões
 E pudessem com as mãos desenhar e criar obras como os
 homens,
 Os cavalos semelhantes aos cavalos, os bois semelhantes aos
 bois,
 Desenhariam as formas dos deuses e os corpos fariam
 Tais quais eles próprios têm.
 (Clemente de Alexandria, *Stromata*, V, 110)¹²

Outro eminente pensador pré-socrático, Heráclito, como nos mostra o fragmento resgatado a partir de Diógenes Laércio, também admoestou os poetas: “Homero merecia ser expulso dos certames e açoitado, e Arquíloco igualmente” (DK, Frag. 42). O filósofo de Éfeso também não perdoou Hesíodo (DK, fragmentos: 40, 57 e 106). Platão, portanto, está reatualizando a crítica à adesão popular ao mito homérico, hesiódico e às tragédias na *República*.

Ante o elogio platônico da adoção do mito na educação, seguido de veemente renúncia crítica, o leitor acostumado com afirmativas categóricas mutuamente excludentes ficará sem saber o que deveria concluir. Levando em conta, ainda, que o próprio Platão, no mesmo Livro X, voltará a narrar um mito sobre a alma e o pós-morte, afinal, permanecerá o filósofo apoiado no crivo rigoroso e formal da razão filosófica ou na plasticidade imagética e passional das narrativas mítico-poéticas? Para desenvolver tal questão faz-se necessária uma explanação das nuances da sua argumentação.

Na *República*, Platão tece considerações que concernem ao papel do mito na educação das crianças. Na altura de 377a, vemos Sócrates dizer a Adimanto:

“Não entendes, disse eu, que primeiro contamos mitos às crianças? No seu todo, eles são mentirosos, mas neles há verdades também. Antes, para as crianças, servimo-nos dos mitos e depois dos ginásios” (PLATÃO, 2009, p. 74).

¹² *Filósofos pré-socráticos*. Coleção Pensadores, p. 70. (Cf. Bibliografia)

Como é possível, então, no mesmo diálogo, que Platão recomende formar as crianças através de mitos, mas, por fim, expulse os poetas da cidade? A resposta vem em seguida com a discriminação qualitativa: não se trata de *não contar* histórias (míticas), mas de saber *quais* são as histórias adequadas que não deformarão a mente juvenil.

Na sequência da passagem citada acima, o quadro crítico e seletivo começa a se desenhar: os mitos que Homero e Hesíodo contavam eram “mentirosos” (377d). Na cidade ideal, caberia fazer uma seleção das histórias a serem narradas no momento que crianças e jovens recebem opiniões em sua alma. A atenção redobrada recai sobre os criadores dos mitos: mitos belos devem ser reproduzidos pelas mães e amas aos pequenos, e os demais, excluídos. Entre os mitos censurados, Sócrates cita o comportamento de Urano e a vingança de Cronos contra o pai. Também a história da vingança de Zeus contra Cronos, “ainda que fosse verdade”, não deveria ser contada aos jovens.

Sócrates prossegue afirmando que o comportamento leviano e odioso (intrigas, ciladas e conflitos) entre deuses, muitas vezes movida “contra parentes e os de sua própria casa” (378c), deveria ser retirado das narrativas míticas, pois as almas juvenis, naturalmente inexperientes, são gravadas profundamente com estes exemplos:

É que o jovem não é capaz de discernir o que é alegoria e o que não é, mas quando tem essa idade, o que apreende das opiniões costuma ser indelével e imutável. Talvez seja por essas razões que se deve ter como muitíssimo importante que os primeiros mitos que os jovens ouçam sejam narrados de maneira mais bela possível para que os leve na direção da virtude. (PLATÃO, 2009, p. 77)

Não cabe aos fundadores da cidade tomar para si o lugar dos poetas na composição de mitos, mas fornecer os “modelos” dentro dos quais eles deverão compor. Sócrates assente à proposta de Adimanto de que o deus é “essencialmente bom”, portanto, a causa dos males dos homens deve ser outra (379c). As ações e intervenções divinas que, segundo as narrativas de Homero ou Ésquilo, resultaram em malefício ao homem e aos outros deuses estariam erradas, seriam mentirosas, a menos que adviessem como um castigo ou punição aos maus – o que, nesse caso, seria justo e os ajudaria. A lei que deveria

reger o modelo de criação mítica é assim formulada: “o deus não é causa de tudo, mas causa dos bens” (380c).

Os deuses também não assumiriam outras formas e figuras, menos ainda para enganar e ludibriar; primeiro, porque pertence à bondade o manter-se o mesmo e não se alterar com a ação do tempo ou de terceiros. Por outro lado, considerando que beleza e virtude são atributos que não faltam ao deus, ele também não poderia se transformar em algo pior, como os andarilhos errantes descritos na Odisseia homérica e nas tragédias de Sófocles. Passemos agora a recontar os três mitos de Platão na *República*, fazendo indicações e estabelecendo algumas sugestões de relação que nos parecem adequadas.

1.5 – O mito de Er

Pela sua importância dentro do pensamento platônico e pela profusão de caminhos interpretativos a que deixa margem dentro do escopo desse trabalho, entre os mitos clássicos que devemos recontar, está o mito de Er (*República*, Livro X). Após Sócrates expurgar aqueles elementos presentes nos mitos populares e julgados indesejáveis na cidade ideal, subtende-se que a narrativa que se segue no final da *República* satisfaz suas novas exigências. Através desse mito, didaticamente, ainda é possível introduzir o aluno a conceitos capitais do pensamento de Platão. Os temas principais são a justiça, virtude e imortalidade da alma. O mito se divide em três partes:

- i) breve introdução (614a),
- ii) a narrativa propriamente dita (614b-621b)
- iii) a conclusão em que a virtude é exortada (621c-d).

Na narrativa sobre a rota do valente soldado Er, filho de Armênio da Panfília, Sócrates discorre sobre o que seria reservado ao *justo* e ao *injusto* no além-mundo e o sorteio das almas no processo de “metempsicose”¹³.

¹³ Para uma explanação sobre as definições de “metempsicose” (termo que expressa um deslocamento ou transposição das almas) e *psyché* (a alma como um princípio de vida, em sentido universal, comum a todos os viventes), cf. SPINELLI, 2013.

Passados dez dias da sua morte em batalha, o corpo do guerreiro Er foi encontrado incorrupto entre o dos outros mortos, e assim foi levado para casa. Durante o trabalho funeral, posto na pira de cremação, acabou por retornar à vida dois dias mais tarde. Pôde então narrar o que sua alma presenciou durante os doze dias em que vagou no além. Primeiro, acompanhando a marcha de outras almas, observou duas aberturas contíguas na terra e duas no céu, sendo uma de entrada e outra de saída em cada um desses reinos. As entradas eram presididas por juízes que sentenciavam o destino de cada alma, injusta ou justa, respectivamente, encaminhadas para a terra ou para o céu (614c). Ao guerreiro foi dito que prestasse atenção em tudo aquilo para que depois contasse aos vivos.

Cada um recebe sua pena de acordo com o que praticou em vida – a expiação durava dez vezes mais do que o crime praticado. As almas saíam cada qual da abertura correspondente: as que estavam no céu desciam puras e se dirigiam com alegria para o campo; as que vinham da terra, em frangalhos, cobertas de pó, falavam entre si chorando e sofrendo dores. As piores punições iam para os ímpios, homicidas e tiranos. Àqueles cuja maldade era difícil expiar ou mesmo inextirpável, a abertura da saída mugia assustadoramente e se fechava quando tentavam transpassá-la (615d).

Platão descreve, então, o curioso mecanismo do fuso da Necessidade que “mantinha coesa toda a esfera celeste” (PLATÃO, 2009, p. 411). Para chegar até lá, após terem permanecido sete dias reunidos no prado, as almas expiadas deveriam andar por quatro dias. Giravam oito fusaiolas¹⁴ numa superfície contínua em torno à haste e no alto de cada um dos oito círculos estava uma sereia emitindo um som invariável.

Esse mecanismo, regido sobre os joelhos da Necessidade, era circundado por três Moiras suas filhas: Láquesis (o passado), Cloto (o presente) e Átropos (o futuro), que vestiam branco e usavam guirlandas na cabeça (617c).

¹⁴ “Trata-se de um pequeno disco de madeira usado nas rocas de fiar. De bordas finas e centro mais espesso, quando posto a girar ele torce e enrola o fio” Nota de Almeida Prado (PLATÃO, 2009, p. 419)

Elas cantavam hinos ao som do acorde formado pela harmonia das sereias. As três Moiras faziam girar o fuso do destino.

Chegando lá, as almas tiveram que se apresentar à Láquesis. Um profeta, então, organizava a dinâmica das escolhas dos modelos de vida que as almas deveriam fazer (617d-e), anunciando:

“Palavras da virgem Láquesis, filha da Necessidade! Almas efêmeras. Agora é o começo de outro período portador da morte para a raça mortal. Não será um dêmôn [*daimon*] que vos sorteará, mas vós que escolhereis um dêmôn. Que o primeiro sorteado seja o primeiro a escolher a vida a que estará ligado pela necessidade. A virtude não está sob nenhum senhor. Honrando-a ou desprezando-a, cada uma dela obterá mais ou menos. A responsabilidade é de quem escolhe, o deus é isento de culpa” (PLATÃO, 2009, p. 413).

O profeta lança então o conjunto de “sortes” (*klêros*) e cada alma apanhou a que caiu próximo a si – exceto Er, que estava ali apenas observando, e retornaria à vida mais tarde com a sua mesma. Em seguida, lançou os “modelos de vidas” em número superior às almas presentes. Havia vidas de todas as espécies: animais e humanas, tiranias, mendicância, pobreza e riqueza, famosos pela beleza, vigor, capacidade de luta, etc. As porções de pobreza e riqueza, saúde e doença eram variáveis, e também havia o meio-termo entre esses extremos (618b). E são essas possíveis combinações, frisa Sócrates, que exigem um estudo dedicado e constante: para que se descubra o que é a vida nobre e o que é uma má, assim seria possível “(...) escolher, na medida do possível, sempre e em todas as situações, o que é melhor”.

Este estudo consiste numa avaliação e ponderação cuidadosa a fim de que seja possível equilibrar e combinar todas os caracteres que integram os tipos de vida. É tarefa humana apreender o resultado dessas misturas de “todas as qualidades da alma que são como essa, quer os naturais, quer as adquiridas, o que produzem se misturadas às outras”.

O professor de filosofia, ao desenvolver a questão pertinente às sortes e às porções de vida que cada um recebeu, pode chamar a atenção para a

irrevogabilidade da situação de cada um, assim como a dele próprio – o que não significa, evidentemente, o ensino de um tipo de “conformismo” ou resignação, mas o contrário: a admissão daquilo que se é com vistas ao que pode tornar-se. O que está em questão é fazer com o que aluno reflita sobre as porções características que o constituem e que encare a sua situação de modo a se apropriar do seu destino. Entendemos que o estímulo para um exercício de autocompreensão é imprescindível desde a adolescência – fase na qual o aluno começa a assinalar esboços da sua participação comunitária através de identidades grupais com outros jovens.

Além disso, as observações do professor sobre o contraste na cena descrita por Platão (de um lado, a variabilidade dos destinos humanos que se sucedem entre todos que nos rodeiam e de outro, a singularidade intransferível da constituição de cada indivíduo), podem aplicar-se perfeitamente no âmbito de uma *educação afetiva*, hoje bastante deficitária na educação escolar e domiciliar. Caberá ao professor pensar em formas produtivas através da aplicação de recursos e exemplos que despertem a consciência do aluno – no segundo capítulo, desenvolveremos os dados da nossa própria experiência em classe.

1.6 – O anel de Gíges

No Livro II da República, Glauco (historicamente, irmão de Platão) entra em cena quando Trasímaco foi silenciado ao defender a opinião de que as pessoas não praticam a justiça por uma decisão tomada desde si mesmas, mas apenas por medo das consequências que lhes sucederiam caso não o fizessem.

Como nos conta “As histórias” de Heródoto (Livro I, 7–13), Gíges, rei da Lídia, foi fundador da dinastia Mermnada dos reis lídios. Várias obras antigas deram diferentes relatos das circunstâncias de sua ascensão ao poder, mas concordam em afirmar que ele era originalmente um subordinado do rei Candolo da Lídia. O personagem histórico Gíges assassinou e tomou o trono de Candolo. Antes de matá-lo, seduziu a sua rainha, tendo casado com ela em seguida.

Na versão do mito apresentada por Glauco (*República*, 359d), um ancestral não identificado de Gíges era pastor a serviço do governante da Lídia. Certo dia, após uma tempestade seguida de um terremoto, este homem sai andar pelos campos e encontra a terra fendida. Uma caverna se abre na

montanha onde ele mantinha o seu rebanho. Entrando na cratera, o pastor descobre se tratar de uma tumba que continha um cavalo de bronze e nele um cadáver, maior que o de um homem. O corpo descomunal usava um anel de ouro, que foi retirado e apropriado por Gíges.

Em certa ocasião pública, durante a reunião rotineira dos pastores, ao girar o engaste do anel o homem descobre o poder de se tornar invisível. Ele então se arranja para ser escolhido como um dos mensageiros que relatariam ao rei o status dos rebanhos. Chegando ao palácio, ele usou seu novo poder de invisibilidade para seduzir a rainha e, com a ajuda dela, ele assassinou o rei e tornou-se rei da própria Lídia.

O protagonista da história, portanto, é o pastor que explora a abertura para dentro de um abismo na terra que fora aberto por forças naturais. Um contraste notável é que, diferente do homem que sairá da caverna na famosa alegoria do Livro VII, o pastor adentra às entranhas da terra. Sua curiosidade foi despertada por forças incontrolláveis da natureza e não por um guia que o houvesse conduzido até lá. Desse modo, ele faz o caminho reverso do homem da caverna e afunda sozinho para dentro do reino da “matéria”, por assim dizer. Suas ações injustas e insidiosas são um reflexo impetuoso e intemperante dessas forças.

Grosso modo, a história do anel é de fácil assimilação, visto que se baseia em uma possibilidade fantástica muito simples: a invisibilidade, que abre chance para a imposição e exercício de um poder irresponsável. Não ser visto, não ser flagrado em seus gestos e atos, traz, de imediato, uma questão grave de conduta: o que faríamos se soubéssemos que não seríamos descobertos? O aluno cogita esta possibilidade ao se imaginar na posse de semelhante anel e se põe a pensar em situações prosaicas nas quais poderia tirar proveito de tal capacidade. Ocorrerão, pois, ideias mais ingênuas a alguns, como comer guloseimas do supermercado e outras mais extremas como roubar ou perversas e violentas. Compreender a tentação de cometer atos ilícitos pela invisibilidade e pela detenção de um poder ilimitado, exercita sua imaginação e raciocínio moral.

A invisibilidade marca e garante a *irresponsabilidade* sobre os próprios atos. A mente juvenil, comumente contrariada pelas normas e convenções sociais que lhe começam a ser impostas nesse estágio, se extasiará ante tal possibilidade, por isso, julgamos imprescindível que o professor, após pintar esse quadro, faça o caminho de volta. Cabe então destacar a insanidade que o poder desmesurado e ilimitado rende e garante. A promessa de “liberdade” que tal irresponsabilidade insinua pode ser contrastada, por exemplo, com inevitável frenesi, desvairado e insaciável, desencadeado naquele que possuísse tal poder.

Algumas mídias, como filmes e clipes musicais, podem ser empregados para complementar a narrativa com exemplos. Temos “The invisible man” de James Whale – EUA, 1933 –, que conta a história do cientista Jack Griffin, desenvolvedor de uma fórmula para invisibilidade. Além disso, há o mais recente “Hollow man” – EUA, ALE; 2000 – em que Kevin Bacon interpreta o Dr. Sebastian Caine, cobaia para uma pesquisa sobre a invisibilidade que enlouquece após não retornar a ser visível. Ambos os filmes foram baseados no romance “The invisible man” (*O homem invisível*), de H. G Wells¹⁵ e, ainda que não lhe sejam fiéis, mantém a tensão central do drama: a loucura desencadeada pela não visualidade dos protagonistas. A esse poder, tal como no caso de Gíges, seguem-se morte, autodestruição e violência.

A despeito de partir do mote clássico da invisibilidade platônica, a novela de Wells inova em muitos aspectos, por exemplo, ao explorar detalhadamente as limitações fisiológicas do protagonista. A pretensão de poder de Griffin pela invisibilidade falha a médio prazo não porque ela é *injusta* ou seria punida no além, mas porque é custosa e dolorosa de se obter e manter. Wells ambienta sua ficção numa atmosfera cientificista, e assim descreve as condições que ele mesmo inventa para Griffin em todos seus pormenores técnicos. Essa riqueza de detalhes confere ares de realismo fantástico¹⁶ à narrativa, o que pode prender a curiosidade dos jovens alunos mais afeitos ao gênero *sci-fi*¹⁷. Nesse sentido,

¹⁵ Cf. WELLS, 1897.

¹⁶ Sobre o gênero, Caillois (1965, p. 161; *apud* FURTADO, 1980) afirma que “...o fantástico é ruptura da ordem reconhecida, irrupção do inadmissível no seio da inalterável legalidade cotidiana, e não substituição total do universo real por um universo exclusivamente maravilhoso”.

¹⁷ O gênero sci-fi (ficção científica) é bastante amplo e muito profícuo (Cf. CLUTE, J. NICHOLLS, P. 1999). Roberts (2006, p. vii) afirma que as raízes do que hoje chamamos de “ficção científica”

em um artigo em que comenta a relação entre o mito de Giges, a obra de Wells e um poema de W.S. Gilbert (intitulado *The Perils of Invisibility*), Philip Holt assinala:

A invisibilidade de Griffin é o ponto de partida fantástico, mas todo o resto – os problemas de Griffin com roupas visíveis, seus esquemas tirânicos, as reações das pessoas a ele – é completamente plausível, uma vez que a premissa é concedida. Platão, como vimos, usa a premissa de maneira diferente, deixando os detalhes físicos sem exame, a fim de prosseguir com os problemas éticos. Ele quer examinar o valor da justiça em si, não afetado por considerações de conveniência, como a reputação e a chance de ser pego; o conto de Giges é uma maneira imaginativa vívida de apresentar esses problemas. Os problemas éticos são bastante reais, já que a maioria de nós, mesmo sem o anel de Giges, nos encontramos pensando às vezes que podemos nos safar fazendo coisas que não deveríamos. (HOLT, 1992)

Outra discussão pode ser encetada se considerada a possibilidade de o homem “enlouquecer” (tal como Griffin) na posse de um poder irrestrito. Direcionando para uma abordagem em moral política, podemos evocar os casos históricos de concentração máxima de poder. Após uma apresentação com viés filosófico sobre as políticas e ideologias de base das nações que provocaram cada uma das duas guerras mundiais (entre outros grandes conflitos do século XX), pode-se trazer, por exemplo, a questão da *centralização de poder* na mão dos grandes ditadores e genocidas do século XX: Mao Tsé-Tung, Hitler, Stalin, etc. Nesse sentido, caberia também a análise da trajetória biográfica dos protagonistas e figuras de liderança em cada nação. Estabelece-se assim uma conexão entre ética e filosofia política que coloca em pauta o fenômeno do *totalitarismo*. Enfim, partindo dos mitos clássicos, são profícuas as abordagens e recursos a serem desenvolvidos pelo professor.

1.7 – A alegoria da caverna

estão nas narrativas de viagens fantásticas do romance grego antigo, como nos interlúdios fantásticos épicos (por exemplo: o encontro de Ulisses com o Ciclope ou com a feiticeira Circe, que transformou seus homens em porcos).

Partimos para o mito mais conhecido da história da filosofia, que, não raro, constitui como que o bê-á-bá e o ponto de partida das aulas para o primeiro ano do Ensino Médio: a alegoria da caverna. A história é popular entre os professores da disciplina, assim, relembremo-la rapidamente apenas a título de registro.

Trata-se da narrativa evocada por Sócrates, no Livro VII da *Politéia* (título grego original da *República*), que pinta um cenário contendo homens nascidos e aprisionados no interior de uma caverna. Sem que nunca hajam visto ou intuído o lado de fora, esses homens se contentam em assistir o bruxulear de sombras refletidas na parede interna da caverna. Tais sombras são geradas pelos objetos que desfilam em uma passarela atrás deles. Seus pés e pescoços estão acorrentados de um modo tal a não poderem desviar o olhar. Na ilustração, Platão não dá explicação sobre a natureza das criaturas que mantêm os demais aprisionados ou que manuseiam as peças refletidas atrás deles. Trata-se de uma imagem para caracterizar a própria condição natural do homem.

Eis que um desses homens se liberta e é arrastado por outro (não identificado), à força, para fora da caverna. Sentindo um grande incômodo nos olhos, até então habituados apenas com a escuridão da caverna, o prisioneiro vai sobrepujando cada nível: reconhece, pela primeira vez, a luz do fogo e seus objetos que se encontravam o tempo todo por detrás dele; depois a luz que vem de fora junto da realidade externa, e por fim chega à compreensão de que o *sol* é o grande gerador e propiciador de toda a ampla realidade terrena que ele desconhecia.

Sabemos que a alegoria pode comportar uma infinidade de interpretações, em níveis rasos e profundos, cobrindo diferentes aspectos e abordagens, as quais, de modo mais imediato, poderíamos dispor em três níveis: *epistemológico*, *ético* e *ontológico* – antes de explorá-los junto da classe, obviamente, é indispensável oferecer aos alunos uma explicação básica desses diversos domínios ou “segmentos” do pensamento filosófico.

A nível *epistemológico*, Platão nos leva a reconhecer que aquilo que conhecemos da realidade, em primeira instância, consiste na *ideia* de cada coisa. Ou seja, a primeira apreensão do que existe se daria pelo “intelecto” (*nous*) e não pelos “sentidos” (*aisthesis*). Nessa etapa o aluno é convidado pelo professor a fazer uma distinção crítica elementar que talvez nunca haja sido operada em si: reconhecer cada um dos cinco sentidos como diversos do “*nous*” – ou seja, tal como o termo foi traduzido do grego no medievo, da apreensão do “intelecto” ou da “mente” que possibilita a compreensão abrangente de cada um dos sentidos. A mente é capaz de apreender mesmo se algum sentido falta (assim, por exemplo, um cego também sempre “vê”, pois o olhar “noético” é diferente e independente do sensorial).

Na condição de ex-prisioneiro, o retorno à caverna traz uma nova classe de dificuldades. Afirma Platão que a visão do liberto sofrerá de igual maneira, mas por motivos inversos: agora não é a luz, mas a escuridão que lhe deixa desorientado. Ele já não pode compartilhar os mesmos interesses com seus antigos amigos de habitação, e se tentasse desentortar os seus olhares vagos e perdidos nas sombras, seria enxovalhado, rejeitado, e talvez acabasse mesmo morto por eles! Como é assente pela tradição, Platão tinha em mente o caso do seu mestre, Sócrates, que, indiciado e julgado publicamente, acabou condenado à morte.

Podemos enfatizar e dramatizar este fato diante da classe partindo da seguinte afirmação: *Sócrates morreu porque buscava a verdade*. O que isso significa? Se buscarmos a verdade de maneira pública e notória, acabaremos angariando inimigos como aqueles que denunciariam Sócrates. Porém, que espécie de verdade Sócrates almejava? Por que a verdade incomodou a outros cidadãos? Certamente, não devemos confundi-la com a simples expressão pública das nossas *opiniões* sem crivo e critério, que desagradariam x ou y por mera antipatia ou discordância de superfície.

A questão *ética* integrada ao mito tange à postura pia e obediente que decorre do reconhecimento do fundamento superior. Isto altera a vida humana do indivíduo tanto no âmbito *privado quanto público* (517c). Ante a visão da *ideia suprema* ou da “ideia do bom” todo o comportamento humano se modifica. O caso da vida, julgamento e condenação à morte de Sócrates pode ser evocado como ilustração de uma existência que veio a termo por sustentar razões. Nesse

sentido, o professor pode explicar à classe o modo como viveu Sócrates, sua participação em campanhas de guerra, a prática do diálogo e a dialética como método, etc. Comparativamente podemos citar outros mártires que não vergaram diante dos obstáculos, pagando mesmo com a própria vida, e pontuar semelhanças e diferenças com o caso socrático.

Já a nível *ontológico*, Platão estrutura uma hierarquia que vai do menos ser ao “mais ser” (515d): do *sensível* sombrio que fenece, se desfaz e perece, passando ao *ideal*, que permanece sempre o mesmo dando os contornos para cada coisa, e no topo a “rainha” de todas as ideias, que seria a ideia propiciadora de tudo que é: “a ideia do bom”.

O ser é bom – é o que afirma o otimismo ontológico de Platão. Sabendo explorar o sentido desse “otimismo” platônico (por exemplo, perguntando se a realidade seria ela mesmo integralmente *boa*), o professor pode confrontar os campos ético e ontológico de modo a provocar e implicar a audiência. O aluno será instado a pensar e, eventualmente, se manifestar sobre como ele encara a vida: se a “acha boa” ou ruim e quais motivos elencaria para justificar sua visão da própria existência. Independentemente do grau de sofisticação dos argumentos e motivações que ele forneça, cabe ao professor reformular e ordenar o seu discurso, revelando qual é a base da sua impressão compartilhada.

Bernard Suzanne (1997) sustenta que haja uma relação simbólica entre a alegoria da caverna e o anel de Giges. De fato, trata-se, nos dois primeiros casos, da relação com a terra na caverna, e as duas narrativas são a antítese exata uma da outra: o movimento descrito na alegoria da caverna é *ascendente*, quanto que o percurso de Giges é *descendente*. O argumento do último é o de um homem que busca escorar-se nas leis da natureza a fim de obter desculpa para escapar de suas responsabilidades na vida social.

O herói da primeira história é um pastor, um homem que passa a maior parte de sua vida no coração da natureza, num ambiente onde as restrições sociais são reduzidas ao mínimo absoluto. É desde o início onde o prisioneiro da caverna termina, isto é, ao ar livre e ao sol. E não é sob a orientação de qualquer mestre humano, como é o caso do prisioneiro da caverna, ou por causa de um movimento deliberado de sua vontade, que ele empreende sua investigação, mas por puro acaso. (SUZANNE, 1997; tradução livre)

Quem guia o pastor para baixo, no movimento descendente para dentro de uma fenda aberta no solo, é a própria natureza. Sua curiosidade não é despertada pela ordem usual do cosmos que ele tem diante de si diariamente, mas por um fenômeno incomum de magnitude excepcional: um terremoto. Como resultado dessa atração telúrica, o simples pastor afundará na *matéria* e retornará com uma solução imediata. Podemos estender a aproximação de Bernard Suzanne acrescentando: o brilho do anel que seduz o pastor no interior da caverna é do ouro (uma preciosidade extraída, ela mesma, das profundezas da terra), muito distinto do brilho resplandecente e constante do sol que o prisioneiro das sombras contempla na alegoria da caverna.

A despeito da profundidade do tema, há várias situações de superfície que podem ser empregadas a fim de explicar essa diferença para adolescentes: tudo aquilo que faz seus olhos brilharem e seu desejo aflorar quando passeiam, por exemplo, pelo perfil de esportistas milionários, *top models* ou figuras *pop* nas redes sociais. É justamente o prestígio, fama e poder terrestre dessas pessoas aquilo que muitos estudantes ansiariam *ter* como num passe de mágica. Assim, influenciados pela imagem de Platão, eles parecem desejar um “mergulho” e se despejar na própria terra para ter o poder que o “anel” forneceria – mesmo o nome de Gyges afirma a prevalência da terra: *Gyges* contém a “terra” (γῆ). A clareza e irrevogabilidade da descoberta socrática, por outra via, completamente distinta, é uma preciosidade mui rara, de outra ordem: é a clareza plena da visão totalizante que obtém a compreensão sobre a natureza e a condição escrava do humano. Daí vem o desmascarar dos seus rompantes insanos e desmesurados em virtude da sua satisfação que, sabia Sócrates no diálogo *Filebo*, jamais se satisfaz.

No pastor, o brilho da riqueza que consome a visão humana irá cegar precisamente na medida em que “enche os olhos”; quanto que o brilho da *ideia* é o que torna o prisioneiro um liberto e aplaca (pelo menos enquanto perdura a visão do sol) a sanha e o arrebatamento grosseiro do animal humano. Se a contemplação da verdadeira ideia, na alegoria da caverna, traz a libertação daquele mesmo que o *viu* (bem como dos outros a quem se tentará libertar), o anel do pastor, por sua vez, cria a tirania e a subordinação de todos os seus antigos companheiros.

Prosseguindo com as correlações de Suzanne (1997), outra figura que desempenha uma importância simbólica é a do cavalo. O cadáver da fenda encontrada pelo pastor estava dentro de “um cavalo de bronze que era oco e tinha pequenas portas” (PLATÃO, 2009, p. 50). Tal animal, de extrema serventia no mundo antigo, ganha destaque em vários outros mitos, como na descrição dos cavalos alados que representam a parte baixa da alma (*Fedro*), ou mesmo no clássico cavalo troiano na *Ilíada* de Homero. Diferente do que aparece no *Fedro*, no mito de Gíges, “há apenas um cavalo, símbolo de uma alma monolítica e ‘material’, incapaz de se mover e tão morto quanto o corpo que contém em seu interior” (SUZANNE, 1997).

Observaríamos ainda – por nossa conta – uma característica completamente oposta condizente à visão: o pastor na posse do anel não pode *ser visto* pelos outros (e assim age impunemente). Já o liberto da caverna, não consegue *enxergar* o mundo quando sai à realidade, devido à confusão e o choque da visão antes habituada com as trevas. Isso indica uma dupla postura em relação à realidade: no liberto há o esforço de adaptar a própria visão àquilo que o mundo realmente é, enquanto que o antepassado de Gíges age somente em conformidade com o imperativo da sua *vontade*, que adapta e manipula a realidade e os demais a seu favor, sem que, para isso, ele julgue necessário conhecer a natureza das coisas. Para conquistar o reinado, ele precisa apenas proceder com esperteza e malícia. Os ex-companheiros de ocupação não enxovalham ou punem o novo rei que toma o poder depois de um golpe, pelo contrário, possivelmente desenvolvem por ele temor e admiração. Já o liberto da caverna, que descobriu a verdade e deseja comunicar a dura missão de passar pelo processo de libertação aos seus antigos companheiros de morada, é por isso rejeitado, expulso e ameaçado. Se ali permanecer corre o risco de ser morto.

De modo mais conclusivo, o professor tratará das narrativas buscando deixar claro o que se altera em cada caso: de onde advém e em que se radicam tão diversas posturas e comportamentos adotados pelo homem? Entre aquele que persegue e afunda no “mundano” e ama sobretudo *exercer poder* e obter prazeres desordenadamente e aquele que se sacrifica para revelar a verdade, há uma diferença de fito e visão.

O tratamento do tema, sem dúvida, dependerá das escolhas morais do próprio professor que irá abordá-lo. Por exemplo, sob o pano de fundo de quem

diz, simplesmente, que não há algo como “a” verdade e assim dá-se por satisfeito – sem mais – o senso socrático vem de encontro, contrariando-o com a sua busca sempre renovada e nada acomodada. A busca e o exercício são propriamente filosóficos e seu “nada sei” é, antes, a confirmação de que ela prosseguirá – e não um desalento conclusivo, como habitualmente compreendida.

De outro lado, o que, com muitas vantagens, caberia ao professor fazer (agora sim, independentemente da sua postura e escolhas morais através de uma tentativa de suspensão temporária) é mostrar ao aluno a perspectiva de cada uma delas, assumindo-a temporariamente, buscando interpretar a visão de cada postura desde a sua decisão interior de pensamentos, isto é, do encadeamento das razões e motivações que levam alguém a ser escravo e perseguidor do prazer a todo custo, ou o sujeito redimido, que encara o mundo tranquilamente sem ser por ele vitimado, sem deixar-se levar passionalmente. Nesse caso, obras literárias e filmes seriam, novamente, um ótimo recurso.

1.8 – Conclusão do capítulo I

Nesse capítulo I, portanto, foram desenvolvidos os elementos teóricos da natureza do mito, da relação mito e filosofia, e como isso pode ser proveitoso para o desenvolvimento de um método educativo. Considerando o pensamento platônico, destaca-se o fato de que, apesar de crítico a um modo como o mito foi usado por poetas, como Homero, Platão não deixou de recorrer às narrativas míticas. Isso permite estabelecer como conclusão a tese de que as narrativas míticas podem ser pensadas como um modo para ensinar conceitos filosóficos. Sua crítica aos mitos direciona-se mais a conceitos incompatíveis à filosofia platônica do que ao próprio modelo da narrativa mítica. Desse modo, concebemos que o uso de mitologia como ferramenta para se ensinar filosofia, ou no mínimo, introduzir os temas a quem o mito se refere, pode ainda hoje ser pensado como um caminho para ajudar na compreensão e reflexão filosófica por parte dos alunos.

Enfim, inspirados na perspectiva platônica do uso das narrativas míticas para sensibilizar a respeito de problemas e conceitos filosóficos, partimos para o Capítulo II. Ali apresentaremos detalhes do funcionamento da nossa proposta

didática. Questões metodológicas sobre a coleta de dados serão desenvolvidas na perspectiva do que foi trabalhado nesse primeiro capítulo.

CAPÍTULO II – APLICAÇÃO DA MITOLOGIA COMO RECURSO DIDÁTICO EM SALA DE AULA

2.1 – Introdução ao capítulo II

O objetivo deste capítulo será o de apresentar a pesquisa prática realizada em sala de aula. Procura-se aqui evidenciar o procedimento didático que aborda a mitologia como elemento importante no ensino de filosofia. Com isso, busca-se justificar o uso da mitologia como sendo um subsídio relevante para a criação de recursos e novas maneiras de ensinar. O método didático proposto emprega os mitos sistematicamente no sentido de introduzir temas e discussões filosóficas no Ensino Médio – mas também, quando possível, a sua utilização em outros níveis da educação escolar. Para tanto, buscamos avaliar a receptividade dos jovens quanto a um mito específico e o quanto eles seriam capazes de introduzir e fomentar discussões com relevância filosófica.

Além disso, para que a exposição da parte prática pudesse ser apresentada de modo contextualizado, sentiu-se a necessidade de iniciar o capítulo com alguns pressupostos educacionais que norteiam o ensino de filosofia praticado no Brasil e, em específico, no Paraná. Em seguida, apresenta-se brevemente algumas das características principais da instituição, bem como o perfil dos discentes, com o intuito de fortalecer tal contextualização.

Assim, neste capítulo, apresenta-se a parte da pesquisa que assumiu, na prática, o desafio de aumentar a compreensão de temas filosóficos e entrosar os alunos com questões essenciais através de um método didático, que pudesse ser ao mesmo tempo lúdico, e que contemplasse o uso da mitologia clássica grega. Enfim, a intenção aqui foi a de encontrar um meio de provocar maior interesse dos alunos no pensamento filosófico e de buscar uma forma de torná-los aptos a identificar as questões e temas fundamentais da filosofia.

2.2 – O ensino de filosofia no Brasil

Considerada hoje indispensável ao currículo do Ensino Médio, a Filosofia, e junto com ela também a Sociologia, foram aprovadas em julho de 2006 pela

Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), como disciplinas obrigatórias no currículo do Ensino Médio. Tal exigência se deu devido à percepção de educadores e especialistas sobre os benefícios que a disciplina pode oferecer aos alunos, entre os quais, a abertura do horizonte para o pensamento da sua própria realidade. Cada disciplina possui suas próprias demandas e peculiaridades, bem como auxilia a desenvolver habilidades específicas do pensamento. Considerando a perspectiva da CNE, a Filosofia, em especial, traz ao aluno a oportunidade de desenvolver um pensamento crítico e independente.¹⁸

O Ensino Médio compreende a fase da adolescência em que o aluno está buscando se firmar através do desenvolvimento da sua personalidade e reconhecimento dos seus desejos e anseios. A filosofia pode ter papel importante e fundamental no sentido de colaboração.

Enquanto professores, vemos a *utilidade* da disciplina de Filosofia ser frequentemente questionada por pais, leigos e, num primeiro momento, mesmo pelos alunos. Historicamente, a ida e vindas da obrigatoriedade do ensino de filosofia parece estar relacionada a tal estranhamento acerca da importância da filosofia.¹⁹

No entanto, parece caber ao educador mostrar que o ensino da filosofia não deve ser mensurado ou submetido à mesma exigência de execução *prática* que outras áreas do saber, uma vez que o exercício do filosofar, historicamente, está relacionado ao desenvolvimento da capacidade cognitiva, à análise crítica, ao despertar do senso de realidade etc. – variando, obviamente, com a compreensão que cada professor tenha da disciplina filosófica e de quais fontes autorais se alimente.

2.3 – Fundamentos teórico-metodológicos de filosofia no Ensino Médio

Referente aos pressupostos dos fundamentos teóricos metodológicos para a disciplina de filosofia, há, nas Diretrizes Curriculares Estaduais do Estado

¹⁸ Não é nosso foco aqui abordar a relação das habilidades desenvolvidas entre as várias disciplinas e a filosofia. Para uma reflexão sobre a importância da conexão da filosofia com outras disciplinas, na formação dos alunos, conferir: Rocha, 2015, p. 35-52.

¹⁹ Para uma análise sobre a história do ensino da filosofia no Brasil, conferir: Sardá, 2018.

do Paraná (DCE), a defesa da necessidade de seu ensino, na atualidade, para a compreensão das complexas condições de vida em sociedade. Conforme o texto do documento, nesse mundo que se apresenta de forma fragmentada, a filosofia possui certo caráter interdisciplinar, uma vez que “pode viabilizar interfaces com as outras disciplinas para a compreensão do mundo, da linguagem, da literatura, da história, das ciências e da arte” (DCE, p. 49).

Verifica-se também que a filosofia é considerada importante para o estudante desenvolver o pensamento próprio juntamente com o exercício de leitura e da escrita. Desta forma, na DCE há a proposta de que a filosofia deve se constituir num espaço para que o aluno: “possa pensar, discutir, argumentar e, que nesse processo, crie e recrie para si os conceitos simples” (DCE, p. 51).

Assim, a sugestão para o professor é de que seja feito um trabalho conceitual na dimensão pedagógica, ou seja, que os alunos exercitem a reflexão dos problemas com significado histórico e social, traçando relações conceituais. Baseado nas reflexões de Deleuze e Guatarri (1992), afirma-se:

Ao conceber a filosofia como criação de conceitos, estas Diretrizes não a veem como uma enciclopédia universal do conceito. Não se trata, evidentemente, de defesa apolítica da singularidade. O argumento de que “o primeiro princípio da Filosofia é que os Universais não explicam nada, eles próprios devem ser explicados”, implica a ideia da existência de espaços para tais explicações e de filósofos dispostos a explicá-los [GUATTARI, 1992, p.15]. (...) Trata-se, portanto, de valorizar a criação singular num plano de imanência, num contexto histórico da convivência com o outro e das possíveis criações coletivas. (DCE, p. 50-51)

Ainda conforme o DCE, firma-se a necessidade de criar conceitos universais – a unidade de uma sociedade, suas leis, seus valores morais –, uma vez que eles só podem resultar de um processo de amplos e profundos debates entre singularidades conscientes do seu papel político e da necessária construção de consensos que não se cristalizam porque são abertos à auto posição e a novas criações (DCE, p. 51).

Em relação aos conteúdos estruturantes (a organização do ensino de filosofia no Ensino Médio), as Diretrizes Curriculares da Educação no Paraná propõem: Mito e filosofia, Teoria do conhecimento, Ética, Filosofia política,

Filosofia da ciência e Estética. O trabalho com esses conteúdos (básicos e estruturantes) deve ocorrer em quatro momentos:

- a) A mobilização para o conhecimento: que, de acordo com as diretrizes, é entendido como os recursos didáticos (filme, música, literatura, etc.) utilizados pelo “professor para instigar e motivar possíveis relações entre o cotidiano do estudante e o conteúdo filosófico a ser desenvolvido.” (DCE, p. 60).
- b) A problematização: trata-se do momento em que o professor e os alunos levantam questões, problemas e investigam acerca do conteúdo em discussão.
- c) Investigação: possibilita ao aluno analisar o problema e ter uma experiência filosófica.
- d) Criação de conceitos: a formulação dos conceitos e a construção do seu discurso filosófico ocorrem “a partir de problemas atuais estudados da História da Filosofia, do estudo dos textos clássicos e de sua abordagem contemporânea”. (DCE, p. 60).

O objetivo ao seguir esse processo é de que o aluno consiga “elaborar um texto, no qual terá condições de discutir, comparar e socializar ideias e conceitos.” (DCE, p.60). Seguindo essa linha e de acordo com a proposta da DCE para o planejamento das aulas de Filosofia, deve-se incluir “leitura, debate, produção de textos, entre outras estratégias, a fim de que a investigação seja fundamento do processo de criação de conceitos.” (DCE, p. 61).

2.4 – Descrição do colégio

A aplicação desta pesquisa de ensino de filosofia foi realizada com alunos das primeiras e segundas séries do Colégio Dinâmico.

Fundado em 1998, o “Curso Dinâmico” (como é conhecida internamente entre funcionários e alunos) é uma instituição de ensino particular localizada no Largo da Ordem (parte do centro histórico de Curitiba), no bairro São Francisco, ao lado do Centro da cidade. Sendo um ponto central, o acesso é facilitado pelas linhas de ônibus nas proximidades que interligam praticamente todos os bairros

de Curitiba e Região Metropolitana. O Colégio Dinâmico passou a fazer parte do funcionamento da instituição oficialmente no ano de 2002, contemplando as três séries do Ensino Médio.²⁰

Além do Ensino Médio regular, tal instituição também oferece cursos preparatórios, predominantemente para o vestibular da UFPR e ENEM, mas também para outras instituições. A instituição conta com editora própria e é mantenedora de duas Universidades com polos no Largo da Ordem: a Universidade Paulista – UNIP (com mais de 200 mil alunos) e Universidade Braz Cubas, com 70 anos de fundação. Ambas oferecem cursos de graduação e pós-graduação semipresenciais.

O prédio onde são ministradas as aulas possui três andares, sendo o primeiro andar destinado ao Ensino Médio, onde também se localiza a biblioteca e o laboratório de informática.

O Ensino Médio conta com equipe completa para atendimento das demandas do alunado, contando com direção, pedagogas e professores graduados em suas respectivas áreas. O currículo disciplinar, por lei e de acordo com a Secretaria de Educação do Paraná, é o mesmo utilizado no ensino público, e boa parte de seus professores também ministram aulas em colégios públicos estaduais. As aulas são oferecidas no turno da manhã, de segunda à sexta-feira. O horário é dividido em cinco aulas por turno, tal como na maioria das escolas públicas no estado do Paraná.

2.5 – Descrição das turmas

O Ensino Médio é composto de três séries divididas em três turmas, uma para cada nível. A pesquisa foi aplicada em duas turmas: um primeiro e um segundo ano do Ensino Médio – por isso, a descrição que se segue se aterá somente a essas turmas.

Dado os fatores regionais e econômicos gerais em que este colégio se insere, os discentes apresentam alguns traços comuns, principalmente no que diz respeito ao comportamento, visão de mundo, consumo cultural, etc. É incomum observar nesse meio dificuldades econômicas extremas e as famílias,

²⁰ Cf. Diário Oficial do Paraná. Esse documento foi emitido pela Secretaria de Educação do Paraná.

em sua grande maioria, são predominantemente cristãs (católicas e evangélicas). Contudo, eventualmente, alguns se declaram umbandistas, judeus ou muçulmanos. No quesito espiritual-religioso, nunca houve relatos de conflitos, pelo contrário: é notável a aceitação e boa convivência com as diferenças culturais baseadas no respeito mútuo e na boa educação.²¹

No primeiro semestre do ano de 2018, o número de alunos em cada turma está entre quinze a trinta indivíduos – quantidade satisfatória para o atendimento do professor que procura abranger as particularidades de cada aluno, numa aula de cinquenta minutos, de forma heterogênea. E, como é comum na maioria das escolas em que já lecionamos, a maioria dos alunos são do sexo feminino (entre 55 e 60% da turma). A faixa etária média é de quinze anos na primeira série e dezesseis anos na segunda série do Ensino Médio.

Em relação ao nível de conhecimento geral dos alunos, apesar de maior acessibilidade a recursos tecnológicos e culturais, eles não demonstram estar significativamente acima dos alunos do Ensino Médio público, o que se pôde constatar por meio das avaliações e de debates em sala de aula. Mas, no aprendizado da disciplina de filosofia, o que se observa é que, no decorrer do ano, ocorre um gradativo e expressivo progresso conjunto (algo que verificamos pela participação em classe e através das avaliações) – nos anos anteriores, de 2011 à 2017, observou-se que outros alunos que passaram por esse mesmo sistema seriado do colégio, à época do vestibular, mostraram-se significativamente mais preparados.

Especificamente em relação ao conhecimento de filosofia e sua compreensão, predomina o senso comum²² entre os alunos, não obstante, mostram-se completamente capazes de compreender os grandes problemas filosóficos da história da humanidade, apresentando grande interesse por eles,

²¹ Esses dados, apesar de não terem sido formalizados de modo estatístico para esta dissertação, uma vez que não é o objetivo principal da pesquisa aqui construída, foram averiguados ao longo do ano durante as entrevistas com os alunos individualmente e coletivamente.

²² Faculdade ou juízo situados entre a especulação desbragada, de um lado, e, de outro, uma asserção bem fundada e uma suposição culta. O senso comum, que envolve tanto o conhecimento ordinário quanto a racionalidade, é um ponto de partida: ciência, tecnologia e filosofia começam quando o senso comum resulta insuficiente. O recurso ao senso comum é uma lâmina de dois gumes: pode desencorajar pesquisas sérias e não menos encorajar pesquisas insensatas. Por exemplo, a filosofia linguística – uma filosofia do senso comum – serviu de antídoto ao idealismo e à fenomenologia e, ao mesmo tempo, de inibidor ao exato e científico filosofar.

bem como para questões filosóficas próprias, ou seja, relacionadas à própria vida de cada um. A maioria demonstra uma boa capacidade de argumentação, mas somente oral. Poucos deles conseguem se expressar eficazmente pela escrita, sobretudo se tomarmos algo tão peculiar como as questões filosóficas são para cada um.

2.6 – Descrição do método adotado

2.6.1 – Aspectos didáticos

A parte prática da pesquisa foi pensada de modo a utilizar aulas expositivas nas quais, primeiramente, foi feita uma apresentação geral aos alunos dos temas filosóficos que integram a narrativa mítica. Os principais mitos usados formam os mitos homéricos e os mitos platônicos. Em seguida, foi entregue e apresentada aos alunos uma cópia do mito original, na forma de texto. A leitura foi dividida em dois momentos:

1º) Foi proposta a leitura individual silenciosa, em que o aluno deveria sublinhar todos os termos cujos significados ignorasse e expressões que lhe são estranhas.

2º) Passamos então a uma leitura conjunta comentada, a que se seguiu uma exposição livre, na qual inter-relacionamos os pontos centrais, que são o tema da justiça, da virtude, do tempo e do destino.

Como é natural e esperado da postura do docente, balizávamos o tom e a profundidade da abordagem de acordo com percepção das reações dos discentes: em caso de visível dificuldade ou relativo desnorteamto da classe, retomávamos o fio argumentativo anterior a fim de que os alunos não perdessem de vista a continuidade e o nexu da explicação. Uma das dificuldades aqui é o caso de o aluno confundir mitologia com filosofia. Além disso, o próprio uso de termos como “mito”, ou até mesmo “justiça” ou “virtude” poderiam causar alguma confusão. Assim, quanto à clareza conceitual, no diálogo com o docente, a atenção deve ser redobrada para evitar esses problemas. Em momentos de

dispersão (característico de classes formadas por jovens), enfatizávamos o lado mais dramático da narrativa, por exemplo, o despertar para o senso de finitude ou o peso fatalista que o destino tinha para os gregos.

A nossa própria posição de pesquisador (e, ao mesmo tempo, professor-avaliador) tentou evitar uma tomada de posição antecipada (*a priori*), no sentido de ser a favor ou contra o uso do método proposto. Isso significa que estávamos abertos a conclusões, no que concerne à ponderação crítica ao final da aplicação deste método. Assim, acataremos resultados positivos e negativos com o mesmo ânimo, refletindo abertamente sobre seus prós e contras.

2.6.2 – Descrição dos procedimentos e do material utilizado

Ao todo, foram ministradas dez aulas expositivas sobre o tema com uso dos seguintes recursos: quadro e giz, apresentação de imagens por meio de *slides*, debates direcionados e discussões dialéticas.

Primeiramente, explicamos aos alunos a proposição do trabalho de pesquisa prática e fornecemos a cada estudante uma cópia do texto do *Mito de Er*, originalmente apresentado por Platão, no Livro X, de *A República*²³. Com o texto em mãos, inicialmente propôs-se aos alunos que fizessem uma leitura individual silenciosa com atenção especial às palavras e expressões desconhecidas por eles, a fim de identificar conceitos desconhecidos individualmente, e principalmente em comum, que deveriam ser sublinhadas por cada um, individualmente. Em seguida, pedimos para que dissessem quais eram os termos ignorados e os listamos na forma de um vocabulário na lousa. Feito isso, explicamos o sentido dicionarizado de cada palavra, como, por exemplo, a palavra virtude. Para isso, utilizou-se dicionários de filosofia, dicionários específicos de mitologia e dicionários comuns. A apresentamos os personagens entre outras referências míticas mencionadas por Platão (por exemplo: o que era o Hades para os gregos?).

No decorrer da leitura conjunta foram apresentadas imagens relacionadas ao mito por meio de *slides*, a fim de estimular o imaginário e dramatizar a gravidade da cena. Através dessas ilustrações, a apresentação se tornou mais

²³ Cf. Anexo I: O mito de Er na íntegra, trad. Carlos Alberto Nunes.

atrativa. As imagens utilizadas foram cuidadosamente selecionadas e todas as referências, como autor, data e nome da obra, foram explicitados. Demos preferência a fotos de pinturas clássicas ou de estátuas originais gregas, e pinturas renascentistas que ilustram cenas e personagens do mito²⁴.

Além da fonte primária textual da narrativa, outro expediente complementar utilizado foi a introdução da ópera *Carmina Burana* do compositor alemão Carl Orff (1895-1982), *Fortuna Imperatrix Mundi*. A proposta era a de dar ênfase à questão da essência do *destino*, estabelecendo uma ponte até a mitologia romana e explorando as correspondências greco-romanas acerca da noção de *fatalidade* que atravessa sua compreensão.

A cantata elabora um símbolo da Antiguidade: a roda da fortuna, que gira eternamente e traz alternadamente boa e má sorte. Isso é possível se ser observado no trecho abaixo:

Ó fortuna,
 És como a Lua,
 Mutável,
 Sempre aumentas,
 Ou diminuis;
 A detestável vida,
 Ora oprime,
 E ora cura,
 Para brincar com a mente;
 Miséria [...]
 Sorte imensa
 E vazia,
 Tu, roda volúvel
 És má,
 Vã é a felicidade
 Sempre dissolúvel, [...]
 A sorte na saúde
 E virtude,
 Agora me é contrária.
 Dá
 E tira,
 Mantendo sempre escravizado,
 Nesta hora,
 Sem demora,
 Tange a corda vibrante [...]

²⁴ As imagens e as descrições de elementos importantes presentes nelas e trabalhados com os alunos encontram-se desenvolvidos no Anexo II: Imagens.

Trata-se de uma parábola da vida humana exposta à constante mudança. Com o uso da peça, também pretendíamos levar aos alunos uma experiência auditiva diferenciada, que chama a atenção pela própria intensidade e retumbância da composição.

Com proveito temático da questão, temos a parte lírica que aborda a deusa *Fortuna*, correspondente romana para a deusa grega *Tikhé* – divindade do destino, da sorte e do acaso. A atuação das *moiras* gregas descritas no mito de Er enseja a introdução desta problemática misteriosa.

Fornecemos aos alunos cópia da letra da peça, com o original em latim, pois assim a ouviram conforme Carl Orff a compôs, mas acompanhada da tradução em português.²⁵ Após algumas audições da canção em classe, destacamos alguns termos-chave que explicam a noção de destino e fatalidade para os gregos e romanos. Fizemos também uma apresentação etimológica sobre estes termos a fim de lhes mostrar o significado original da *Sorte* como apresentada por Carl Off.

A música e o *Mito de Er* foram empregados e explorados ao longo de dez aulas.

2.6.3 – Da coleta de dados

A coleta de dados, que permitirão responder à questão desta dissertação sobre a importância dos mitos no ensino de filosofia, foi realizada a partir da aplicação de um *Questionário* aos alunos ao final da sequência das aulas expositivas, acompanhada por debates teóricos e conversas individuais com os estudantes, no decorrer das aulas.

O questionário abrange perguntas sobre os temas filosóficos suscitados pelo *Mito de Er*, bem como uma avaliação das aulas ministradas. Desse modo, esperávamos examinar o progresso no aprendizado e averiguar a eficácia da aplicação, a fim de concluir de que modo o uso de mitos como ferramenta de ensino para filosofia pôde funcionar e se pode contribuir significativamente para o ensino de filosofia.

²⁵ A versão em português, entregue aos alunos, do poema *Fortuna Imperatrix Mundi*, foi realizada por nós a partir do original em latim. Cf. Anexo III.

O questionário aplicado ao término das aulas sobre o tema continha 15 perguntas listadas a seguir:

- 1) A utilização de mitos contribui para o ensino e aprendizagem de filosofia? De que modo?
- 2) O que é justiça?
- 3) Em que o *Mito de Er* contribui para a compreensão do que seja a justiça?
- 4) O que é virtude?
- 5) Qual a diferença entre justiça e virtude?
- 6) O que é destino?
- 7) Em que o estudo do *Mito de Er* pode auxiliar na reflexão acerca do que o destino seja e de como ele dá?
- 8) Considerando a natureza do destino segundo o *Mito de Er*, seria possível alterá-lo? É possível ao homem ter algum poder sobre o destino?
- 9) O que é o tempo?
- 10) O tempo pode ser dividido? De que forma?
- 11) Se o tempo puder ser dividido, e alterasse uma parte do tempo a outra também alteraria? Como? Em quê por exemplo?
- 12) Qual é a relação entre passado, presente e futuro, na suposta divisão temporal? Seria possível reconfigurar essa ordem? Como?
- 13) Que relação pode haver entre o tempo e o destino?
- 14) O que o passado, o presente e o futuro têm a ver com o destino? Como? Em quê?
- 15) Que relação pode haver entre a justiça e o destino?

Para analisarmos e formalizarmos as respostas dos alunos, estabelecemos algumas expectativas, que serão enquadradas em algumas das categorias:

1. Análise do trabalho docente;
2. Avaliação do aprendizado do discente;
3. Avaliação da reflexão filosófica do discente.

Desse modo, a aplicação dessas categorias às perguntas resulta no seguinte quadro comparativo:

TABELA 1

CATEGORIAS E EXPECTATIVAS DAS PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO		
Perguntas:	Expectativas:	Categorias:
1) A utilização de mitos contribui para o ensino e aprendizagem de filosofia? De que modo?	<ul style="list-style-type: none"> • Constatar <i>afirmações</i> dos alunos que indiquem <i>aprovação</i> ou <i>não</i> do uso de mito no ensino de filosofia; • Encontrar <i>elementos</i> que indiquem a <i>opinião pessoal</i> do aluno no sentido de saber se essa ferramenta de ensino contribuiu para o seu aprendizado ou não; • Averiguar se o aluno indica possíveis <i>causas</i> para a opinião de aprovação ou de reprovação, por parte do aluno, quanto ao uso de mitos. 	1. Análise do trabalho docente.
2) O que é justiça?	<ul style="list-style-type: none"> • Averiguar se o aluno apresenta <i>frases</i> que demonstrem autêntica reflexão pessoal sobre o conceito de <i>justiça</i>, mesmo não sendo uma reflexão nova considerando a história da filosofia; • Buscar elementos textuais que indiquem se o estudante permaneceu em conceitos que já possuía, antes das aulas, sobre a <i>justiça</i> 	2. Avaliação do aprendizado do discente. 3. Avaliação da reflexão filosófica do discente.
3) Em que o <i>Mito de Er</i> contribui para a compreensão do que seja a justiça?	<ul style="list-style-type: none"> • Constatar <i>afirmações</i> dos alunos que indiquem que o uso do <i>Mito de Er</i> contribuiu para o seu aprendizado a respeito do tema da justiça. 	1. Análise do trabalho docente.
4) O que é virtude?	<ul style="list-style-type: none"> • Averiguar se o aluno apresenta <i>frases</i> que demonstrem autêntica reflexão pessoal sobre o conceito de <i>virtude</i>, mesmo não sendo uma reflexão nova considerando a história da filosofia. • Buscar elementos textuais que indiquem se o estudante 	2. Avaliação do aprendizado do discente. 3. Avaliação da reflexão filosófica do discente.

	permaneceu em conceitos que já possuía, antes das aulas, sobre a <i>virtude</i> .	
5) Qual a diferença entre justiça e virtude?	<ul style="list-style-type: none"> • Averiguar se o aluno apresenta <i>frases</i> que demonstrem autêntica reflexão pessoal sobre os conceitos de <i>justiça</i> e <i>virtude</i>, e a <i>relação entre esses temas</i>, mesmo não sendo uma reflexão nova considerando a história da filosofia. • Buscar elementos textuais que indiquem se o estudante manteve a compressão que possuía, antes das aulas, sobre a relação entre <i>justiça</i> e <i>virtude</i>. 	2. Avaliação do aprendizado do discente.
6) O que é destino?	<ul style="list-style-type: none"> • Averiguar se o aluno apresenta <i>frases</i> que demonstrem autêntica reflexão pessoal sobre o conceito de <i>destino</i>, mesmo não sendo uma reflexão nova considerando a história da filosofia. • Buscar elementos textuais que indiquem se o estudante permaneceu em conceitos que já possuía, antes das aulas, sobre o <i>destino</i>. 	2. Avaliação do aprendizado do discente. 3. Avaliação da reflexão filosófica do discente.
7) Em que o estudo do <i>Mito de Er</i> pode auxiliar na reflexão acerca do que o destino seja e de como ele dá?	<ul style="list-style-type: none"> • Constatar <i>afirmações</i> dos alunos que indiquem <i>aprovação</i> ou <i>não</i> do uso de <i>Mito de Er</i> acerca do tema do <i>destino</i>; • Encontrar <i>elementos</i> que indiquem a <i>opinião pessoal</i> do aluno no sentido de saber se essa ferramenta de ensino contribuiu para o seu aprendizado ou não do tema do <i>destino</i>; • Averiguar se o aluno indica possíveis <i>causas</i> para a opinião de aprovação ou de reprovação, quanto ao uso do <i>Mito de Er</i>, em relação ao tema do <i>destino</i>. 	1. Análise do trabalho docente.
8) Considerando a natureza do destino segundo o <i>Mito de Er</i> , seria possível alterá-lo? É possível ao homem ter	<ul style="list-style-type: none"> • Averiguar se o aluno apresenta <i>frases</i> que demonstrem autêntica reflexão pessoal (mesmo não sendo nova para a história da filosofia) sobre a possibilidade de 	2. Avaliação do aprendizado do discente.

algum poder sobre o destino?	<p>nossas ações sobre o destino serem alteradas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Buscar elementos textuais que indiquem se o estudante permaneceu em conceitos que já possuía, antes das aulas, sobre a <i>alteração do destino</i>. • Constatar <i>afirmações</i> dos alunos que indiquem que o uso do uso de <i>Mito de Er</i> contribuiu para o seu aprendizado a respeito do tema do <i>destino</i>, e se temos poder por meio de nossas ações sobre ele. 	3. Avaliação da reflexão filosófica do discente.
9) O que é o tempo?	<ul style="list-style-type: none"> • Averiguar se o aluno apresenta <i>frases</i> que demonstrem autêntica reflexão pessoal (mesmo não sendo nova para a história da filosofia) sobre o conceito de <i>tempo</i>. • Averiguar se o aluno apresenta <i>frases</i> que demonstrem que refletiu sobre o conceito de tempo, se ele permaneceu com o que já possuía antes das aulas, ou se o uso da metodologia auxiliou na reflexão do tema filosófico. 	3. Avaliação da reflexão filosófica do discente.
10) O tempo pode ser dividido? De que forma?	<ul style="list-style-type: none"> • Averiguar se o aluno apresenta <i>frases</i> que demonstrem autêntica reflexão pessoal sobre o conceito de <i>tempo</i> (mesmo não sendo nova para a história da filosofia), se o discente foi capaz de analisar, filosoficamente o problema do <i>tempo</i>, <i>indicando conectivos lógicos que estructurem argumentos</i>. 	3. Avaliação da reflexão filosófica do discente.
11) Se o tempo puder ser dividido e se alterasse uma parte do tempo, a outra também alteraria? Como? Em quê por exemplo?	<ul style="list-style-type: none"> • Averiguar se o aluno apresenta <i>frases</i> que demonstrem autêntica reflexão pessoal sobre o conceito <i>organização do tempo</i> e de <i>como ele se dá</i>, mesmo não sendo nova para a história da filosofia. • Ver se o estudante apresenta <i>afirmações típicas do senso comum</i>, ou se o discente foi capaz de, por meio <i>frases</i>, demonstrar 	3. Avaliação da reflexão filosófica do discente.

	um avanço no raciocínio a respeito da <i>ordem do tempo</i> .	
12) Qual é a relação entre passado, presente e futuro, na suposta divisão temporal? Seria possível reconfigurar essa ordem? Como?	<ul style="list-style-type: none"> • Averiguar se o aluno apresenta <i>frases</i> que demonstrem autêntica reflexão pessoal sobre os seguintes tópicos: as <i>divisões clássicas e comuns do tempo e sua ordem</i>; <i>afirmações típicas do senso comum</i> sobre tal divisão temporal; • Ver se o discente foi capaz de <i>demonstrar algum raciocínio</i> a respeito da <i>configuração do tempo</i> e sua possível alteração. 	3. Avaliação da reflexão filosófica do discente.
13) Que relação pode haver entre o tempo e o destino?	<ul style="list-style-type: none"> • Averiguar se o aluno apresenta <i>frases</i> que demonstrem autêntica reflexão pessoal sobre os conceitos de <i>tempo</i> e <i>destino</i>, e a <i>relação entre eles</i>. • Buscar elementos textuais que indiquem se o estudante permaneceu em conceitos que já possuía, antes das aulas, sobre a relação entre tempo e destino. • Constatar <i>afirmações</i> dos alunos que indiquem se o <i>Mito de Er</i> contribuiu para a compreensão e raciocínio filosófico acerca dos temas do <i>tempo em relação ao destino</i>. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Análise do trabalho docente. 2. Avaliação do aprendizado do discente. 3. Avaliação da reflexão filosófica do discente.
14) O que o passado, o presente e o futuro têm a ver com o destino? Como? Em quê?	<ul style="list-style-type: none"> • Averiguar se o aluno apresenta <i>frases</i> que demonstrem autêntica reflexão pessoal sobre a relação entre as <i>divisões clássicas e ordinárias do tempo</i> (e de <i>como ele se dá</i>) e o destino, mesmo não sendo uma reflexão nova considerando a história da filosofia. • Ver se o estudante apresenta, por meio de <i>frases</i>, afirmações típicas do senso comum; • Ver se o discente foi capaz de, por meio <i>frases</i>, apresentar um argumento (a partir de afirmações e conectivos lógicos) a respeito do problema do <i>destino</i> e de <i>sua</i> 	3. Avaliação da reflexão filosófica do discente.

	<i>relação com o passado, presente e futuro.</i>	
15) Que relação pode haver entre a justiça e o destino?	<ul style="list-style-type: none"> • Averiguar se o aluno apresenta frases que demonstrem autêntica reflexão pessoal sobre os conceitos de <i>justiça</i> e <i>destino</i>, e a <i>relação entre esses dois temas filosóficos</i>, mesmo não sendo uma reflexão nova considerando a história da filosofia; • Ver se o discente permaneceu com os conceitos e relações entre justiça e destino que já possuía antes das aulas. 	2. Avaliação do aprendizado do discente.

A aplicação do questionário foi feita, ao final, de um modo que a Categorias 1, 2 e 3 acima pudessem ser classificadas de dois modos:

- I. As perguntas da Categoria 1, dizem respeito à autoanálise do trabalho docente em relação a metodologia da utilização de mitos como ferramenta para o ensino de filosofia, tendo a finalidade de avaliar o próprio método didático proposto pelo professor;
- II. As perguntas das Categorias 2 e 3, são direcionadas ao corpo discente, e dizem respeito tanto ao aprendizado da disciplina de filosofia quanto à reflexão filosófica dos alunos, principalmente em relação aos temas filosóficos presentes, em especial, no *Mito de Er*, sendo eles: a justiça, a virtude, o destino e o tempo.

A partir destes registros procuramos mensurar a eficácia do projeto a fim de melhorar o procedimento ou, na pior das hipóteses, descartar o método.

O método de pesquisa é *qualitativo*, a coleta foi feita a partir de *questões abertas* com foco de análise não-numérica. Creswell (2007, p. 34) afirma que “[a] escolha de métodos por um pesquisador depende de seu objetivo: especificar o tipo de informação a ser coletada antes do estudo ou permitir que ele surja dos participantes do projeto”. Nesse quesito, a especificidade da informação visava o resultado; com a adoção de um questionário aberto, recaímos na segunda via pontuada pelo autor: são os participantes (discentes) que nos comunicarão suas

impressões de maneira ampla e aberta. A pesquisa qualitativa “é uma pesquisa interpretativa, com o investigador geralmente envolvido em uma experiência sustentada e intensiva com os participantes” (CRESWELL, 2007, p. 188). Assim, cabe ao pesquisador explicitar seus vieses e interesses em relação ao tópico da pesquisa. Diante disso, optou-se pela utilização do método misto sequencial explanatório, no qual são coletados os dados quantitativos e depois, para explicá-los em profundidade, são coletados os dados qualitativos. Este procedimento é feito por meio de um questionário e entrevistas com os alunos, e a avaliação dos dados é feita a partir de um padrão criado propriamente para essa análise, como será descrita posteriormente.

A pesquisa qualitativa é uma metodologia de caráter exploratório. Seu foco está no caráter subjetivo do objeto analisado. Em outras palavras, busca compreender, nesse caso, o retorno do discente em relação ao método proposto pelo docente, estudando as suas particularidades e experiências individuais, entre outros aspectos. Nesse método, as respostas costumam não ser objetivas, ou seja, os resultados obtidos não são contabilizados em números exatos. A coleta dos dados pode ser feita de diversas maneiras diversas. Por exemplo, através de grupos de discussão, entrevistas qualitativas individuais, ou como no caso dessa pesquisa, por meio de questionário, debates e entrevistas individuais e coletivas. Normalmente, a amostra é pequena e os alunos entrevistados são estimulados a se sentirem à vontade para dar sua opinião sobre assuntos que relacionados com o objeto de estudo (CRESWELL, 2007).

A opção pela pesquisa qualitativa nesta pesquisa foi feita, porque o objetivo da pesquisa era averiguar a eficácia do método de ensino, se era útil, e de que maneira pode contribuir para o aprendizado da filosofia, tanto no geral, como nos temas específicos apresentados por Platão, por meio do *Mito de Er*, no Livro X de *A República*.

A partir da pesquisa e do método a ser utilizado, foi definido o objetivo geral do estudo: analisar de que maneira os relatos míticos apresentado aos alunos pelo professor, a fim de ajudar a explicar os resultados quantitativos em relação às estratégias de ensino e de avaliação mais utilizadas por professores de filosofia do Ensino Médio.

Além da avaliação sobre o conteúdo do mito propriamente dito, durante o processo de pesquisa, foi realizado um segundo tipo de avaliação sobre o

trabalho do pesquisador. Nossa postura diante da aplicação dessa metodologia foi puramente acadêmica, portanto, de caráter investigativo. Como é adequado e legalmente recomendado às pesquisas dessa natureza, não exporemos os nomes de nenhum discente envolvido, nem incluiremos quaisquer informações pessoais. Iremos nos servir apenas dos dados coletados sobre suas opiniões em relação ao trabalho executado.

2.7 – Expectativas em relação ao uso de mitologia no ensino de filosofia

O que se esperava deste método é que o aluno fosse capaz de compreender o tema e que se interessasse pela disciplina de uma maneira vivaz, tanto pelo assunto específico como pela filosofia de forma geral. Como foi dito, o mito selecionado para essa pesquisa é O *Mito de Er*, como fornecido por Platão, no Livro X, de *A República*. A ideia era introduzir, principalmente, o tema do destino da justiça, da virtude e do tempo.

Antes da aplicação do método, já havíamos previamente cogitado possíveis problemas e deslizes (alguns deles pudemos verificar apenas no decorrer da pesquisa). Talvez ocorresse, por exemplo, de o método não funcionar como *meio*, mas contrariamente, como *obstáculo*. Isso quer dizer que previmos a possibilidade de o aluno não compreender o conteúdo filosófico pelo fato de o estudante estar reduzindo a aula de filosofia à aula de mitologia. Isso extrapolaria a intenção original de se servir da mitologia como ferramenta de acesso para os temas e problemas da filosofia. Naturalmente, previmos que, para evitar a ocorrência disso, assumiu-se – como diz Silvio Gallo (2012), ao explicar o estatuto do ensino de filosofia – que há necessidade de estabelecer um intenso e cuidadoso apelo ao *trabalho conceitual*. Gallo explica que a sensibilização pode ser feita por recursos como cinema, música, literatura. O autor defende que o objetivo é chegar na filosofia e não ficar no próprio recurso usado. Tudo isso com a finalidade de tornar esta ferramenta didática de fato funcional.

Não obstante, com respeito à nossa tentativa de elaborar a narrativa mítica e alegórica:

- i) qual foi a receptividade dessa metodologia aqui proposta pelos alunos?

- ii) Como se portaram, especificamente, ante a da leitura do texto, da apresentação das aulas, dos slides e da música apresentada aos alunos. E enfim, e a exposição das narrativas propriamente ditas através de texto e da explicação do professor?
- iii) Demonstraram eles um interesse vivo ou fecharam-se a encarar tais peças como algo “passado”, velho e sem brilho?
- iv) Qual julgamos ser o papel e o peso desempenhado pela própria *figura do professor* em questão neste empreendimento?

Por outro lado, o problema que motiva a adoção de novos métodos de pesquisa é a própria realidade dentro da sala de aula, onde o aluno tem pouco ou nenhum interesse no aprendizado (não raro, não só de filosofia, mas de qualquer outra disciplina), onde ele é arrastado de aula em aula com o fardo da obrigação e acaba por não aprender, reter e assimilar, de fato, como poderia e o que deveria. Segundo o Censo Escolar de 2018²⁶, além de ter menos pessoas chegando ao Ensino Médio, há um alto índice de evasão escolar nessa fase que, segundo o Ministério da Educação, chega a 11,2%. Ainda para o Ministério de Educação, O Brasil tem apenas 8% dos alunos do Ensino Médio em programas vocacionais. A falta de orientação contribui para que haja uma desistência significativa dos jovens que ingressam no nível superior. De acordo com o censo, 8.033.574 alunos estão matriculados no ensino superior. O número supera a estatística de 2014 em 2,5%, quando havia 7.839.765 matriculados. São ofertados 33 mil cursos de graduação em 2.364 instituições de ensino superior. Um dado preocupante mostra uma grande ociosidade no sistema. O Censo aponta que das 6,1 milhões de novas vagas em instituições públicas e privadas de ensino superior, somente 42,1% estão preenchidas e 13,5% das vagas remanescentes foram ocupadas. A falta de interesse em ocupar as vagas amplamente oferecidas, tanto na rede pública quanto na rede particular, deve-se ao fato de o jovem não identificar, na sua vontade, uma perspectiva desse ou aquele curso. Então, a busca por novos métodos e recursos de ensino – que podem contribuir para melhorá-lo – é, além de bastante desejável, também extremamente necessária.

²⁶ Dados finais do Censo Escolar 2018 são publicados no Diário Oficial da União.

2.8 – Conclusão do capítulo II

Nesse capítulo, portanto, visou-se explicitar os elementos técnicos do procedimento didático aplicado em sala nas aulas de filosofia. Trata-se do modo como a coleta de dados foi pensada para responder acerca da pertinência do uso de mitos no ensino de filosofia. Além disso, abordou-se os pontos centrais de tal procedimento no sentido pedagógico, ou seja, que na aulas não só tentou-se estimular o interesse do aluno, mas produzir um certo encanto pelos temas filosóficos a partir dos mitos, a fim de provocar nele aquele espanto (*thaumatos*, como se referia Platão no diálogo *Teeteto*), que é a disposição inicial para se começar a fazer filosofia.

Enfim, após a aplicação desse método didático, que acabamos de descrever, cabe agora abordar os resultados obtidos na coleta de dados.

CAPÍTULO III – RESULTADOS DA APLICAÇÃO DA UTILIZAÇÃO DE MITOS NO ENSINO DE FILOSOFIA

3.1 – Introdução ao capítulo III

Neste capítulo, analisaremos os resultados da aplicação do método proposto para o ensino de filosofia. No desenvolvimento da atividade em sala, como afirmado no capítulo anterior, estávamos interessados em estimular a acolhida por parte dos discentes, mas, ao mesmo tempo, em alcançar um ganho de compreensão dos temas filosóficos com a utilização de mitos no ensino de filosofia. A nossa disposição inicial era por considerar o experimento didático em um campo aberto de possibilidades: estávamos dispostos a encarar e abraçar os insucessos (com vistas a reformá-lo, parcial ou totalmente, se necessário) tanto quanto buscar, identificar e registrar as causas de sua eficiência, se fosse este o caso.

Em suma, pudemos observar resultados concretos e efetivos com o recurso didático. Mas, tentaremos também, na análise dos dados colhidos, estabelecer uma reflexão sobre possíveis *limitações* que, a nosso ver, dizem respeito à própria limitação formativa que constitui o perfil acadêmico do “público-alvo”.

Em relação as entrevistas, elas foram utilizadas como complemento da avaliação, por meio de debates e esclarecimentos individuais com os alunos em relação ao que escreveram nos questionários ou deixaram de escrever, e tudo foi anotado, auxiliando consideravelmente a avaliação final.

3.2 – Organização dos dados coletados

Para fins de organização da exposição dos dados coletados com os alunos, e para ser o mais fiel possível às manifestações realizadas por parte dos alunos, digitalizamos todos os exercícios e questionários impressos que foram respondidos e atribuímos uma numeração para cada um deles. O número de alunos participantes da pesquisa soma um total de 44, divididos em duas turmas. Na turma da primeira série, foram 18 alunos. Já a turma da segunda série totaliza

26 alunos. Para referenciar as respostas, indicamos a série e número da avaliação do aluno. Exemplo: 2^a/3 (isto é, aluno n.º. 3 da turma segunda série).

3.3 – Resultados específicos: análise das respostas ao questionário

Passamos agora à seleção de algumas respostas dadas pelos alunos. Para facilitar a análise, procederemos a coleta das amostras das respostas de um modo a colocar os excertos de tais respostas e, em seguida, fornecendo os comentários que buscam evidenciar os elementos colocados, enquanto *expectativas*, no capítulo anterior, seção 2.6.3.

Além disso, aqui há a necessidade de explicar que selecionamos algumas respostas em detrimento de outras. Isso foi feito seguindo alguns aspectos. Assim, as respostas só foram escolhidas para análise quando elas se enquadravam em *um* ou *mais* dos seguintes fatores:

- i. Pela qualidade e clareza da escrita (construção e encadeamento adequados das ideias na frase, correção ortográfica);
- ii. Por ser a melhor resposta que resume a maior porcentagem das outras respostas;
- iii. Por ser um exemplo de resposta não-satisfatória, que não atendeu a expectativa da questão, mas que, assim como o tópico anterior, resume bem a maior porcentagem das respostas;
- iv. Por ser a única resposta, ou as únicas respostas dadas à questão entre todos os alunos;
- v. E, finalmente, por ser uma exceção a todas as outras, tanto no sentido negativo, quanto positivo.

Por tanto, esses fatores não impedem que sejam analisadas respostas que nos permitam apontar para as dificuldades do trabalho com os mitos. Como afirmado, no capítulo anterior, a expectativa é de melhorar o ensino da filosofia, porém há aqui também uma tentativa de acolher todos os elementos, independentemente do fato de levarem à conclusão do possível insucesso da proposta.

3.3.1 – Primeira questão

A primeira questão (A utilização de mitos contribui para o ensino e aprendizagem de filosofia? De que modo?) tem por finalidade uma autoavaliação do trabalho docente.

As respostas abaixo foram selecionadas por explicitarem de forma clara (e de melhor escrita) o pensamento do aluno, nas quais, excepcionalmente os alunos expressaram uma reflexão filosófica própria, sendo um caso em que a metodologia atendeu bem a expectativa.

Aluno 2º/6

Com relação à primeira pergunta o aluno 2º/6 respondeu:

1) A utilização de mitos contribui para o ensino e aprendizagem de filosofia? Em quê?
 Em algumas partes. Pode-se utilizar dos mitos, dando ideias aos filósofos, porém nada além disso. Não adianta só aprender os mitos e não pensar a respeito, tendo-os como verdade. A função da filosofia é, no geral, tentar explicar o "inexplicável", não ~~se~~ apenas repetir, mas ~~sim~~ refletir.

Comentário: A resposta nos parece pertinente na medida em que revela a consciência do aluno com relação à própria tarefa filosófica: buscar determinar o "inexplicável", isto é, desenvolver e determinar questões que desafiam os limites da compreensão humana. Entendemos que o aluno 2º/6 se mostra atento e consciente a uma definição de filosofia que tem por desafio realizar "reflexões", tentando sair das respostas já dadas aos problemas cotidianos. Isso se confirma pelo fato de o estudante usar termos como "explicar", "repetir" e "refletir".

Em relação à expectativa, ela atendeu razoavelmente bem à análise do trabalho docente. Nela pudemos constatar afirmações em que o aluno indicou aprovação do uso de mito no ensino de filosofia. Também encontramos elementos que indicaram a opinião pessoal do aluno no sentido positivo, apontando para confirmar a contribuição desta ferramenta de ensino para o aprendizado. E por fim, pudemos averiguar que o aluno indica causas da sua opinião de aprovação dele em relação ao uso de mitos no ensino de filosofia.

Aluno 1º/22

Esta resposta foi selecionada por explicitar de forma também clara o pensamento do aluno, que resume bem uma expressiva porcentagem das outras respostas. Também, em relação à primeira pergunta, o aluno 1º/22 respondeu:

1) A utilização de mitos contribui para o ensino e aprendizagem de filosofia? Em quê?

Sim contribui, afinal muitas são histórias
 não compreendidas ou seja não compreendidas, com
 isso "teorizar" todas as coisas para ver se é
 verdade ou não, ou seja filosofando sobre
 essas histórias

Comentário: A resposta aqui mostra como a mitologia pode nos levar a questionar os temas por ela tratado. A resposta indica que o estudo do mito parece inspirar um questionamento sobre sua validade, o que nos parece muito produtivo do ponto de vista do estímulo do exercício da reflexão.

Em relação à expectativa, ela atendeu razoavelmente bem à análise do trabalho docente. Nela também pudemos constatar afirmações em que o aluno indicou aprovação do uso de mito no ensino de filosofia. E, como na resposta anterior, encontramos elementos que indicaram a opinião pessoal do aluno no sentido positivo em relação à contribuição desta ferramenta de ensino para o aprendizado. E por fim, também pudemos averiguar que o aluno indica causas de sua opinião de aprovação em relação ao uso de mitos no ensino de filosofia.

3.3.2 – Segunda questão

Em relação à segunda questão (O que é justiça?), procuramos averiguar a maneira de como a metodologia contribuiu para seu aprendizado, que não foi muito significativa, e o quanto estimulou sua reflexão filosófica, ou seja, notamos que muito pouco.

Aluno 2º/14

Selecionamos esta resposta por explicitar o pensamento do aluno em relação a ideia que ele já tinha de justiça, e por exemplificar bem as respostas da maioria dos alunos de sua turma. Com relação à segunda pergunta o aluno 2º/14 respondeu:

2) O que é justiça?

"Se colhe o que se planta"
 Um homem que salvou alguém merece ser salvo
 Um homem que roubou deve ser punido

Comentário: A resposta, apesar de textualmente pobre, mostra uma ideia de justiça que o discente já tinha, mas que ele conectou com o que absorveu das aulas nas quais foi aplicado o método de pesquisa. E quando entrevistado a respeito do assunto foi isso exatamente que ele alegou. Aqui pudemos averiguar que o aluno apresenta frases muito pobres textualmente e, não é possível constatar se sua reflexão filosófica é autêntica sobre o conceito de justiça. Aqui, não encontramos elementos textuais que indiquem o quanto o estudante permaneceu em conceitos que já possuía, antes das aulas, sobre o tema da justiça, e o quanto mudou depois delas. Portanto, considero que a metodologia foi ineficaz.

Aluno 2º/25

Esta resposta foi selecionada por explicitar de forma consistente o pensamento da maioria dos alunos, ou seja, resume bem uma expressiva porcentagem das outras respostas. Então com relação à segunda pergunta o aluno 2º/25 respondeu:

2) O que é justiça?

É quando as ocasiões são iguais, são dadas as mesmas oportunidades para as pessoas, independente das condições, dando os mesmos direitos para todos.

Comentário: A resposta apresenta uma visão que o aluno tem de equanimidade, o que condiz de certa forma, no caso do *Mito de Er*, com o que ocorre com as almas ao terem oportunidade de escolher seus lotes de vida, sendo, portanto, responsabilidade da alma que escolheu a vida que terá, mesmo quando não tem consciência de todas as consequências. Quando entrevistada

pelo professor a este respeito, o discente alegou que quis se referir justamente a essas escolhas que fazemos na vida. A resposta, mostra uma ideia de justiça que o discente já tinha, mas que ele conectou de forma muito mais produtiva em relação ao aproveitamento do uso da metodologia, que acabou ajudando significativamente seu aprendizado. Aqui pudemos averiguar que o aluno apresenta frases que demonstram o quanto ele pôde absorver em relação ao tema da justiça. Aqui, encontramos elementos textuais que indicam o quanto o estudante permaneceu em conceitos que já possuía, antes das aulas, sobre o tema da justiça, e o quanto mudou depois delas. Sendo um dos melhores exemplos que resumem a maioria das respostas obtidas. Portanto, consideramos que a metodologia foi eficaz.

3.3.3 – Terceira questão

Nesta terceira questão (Em que o *Mito de Er* contribui para a compreensão do que seja a justiça?), procuramos avaliar o trabalho do docente.

Aluno 1º/13

Esta resposta foi selecionada por resumir bem o pensamento de uma expressiva porcentagem das outras respostas. Em relação à terceira pergunta o aluno 1º/13 respondeu:

3) Em que o Mito de Er contribui para a compreensão do que seja justiça?

No mito de Er, teoricamente é dito que se você fizer o bem "homens se darão bem e se você fizer o mal" você não se dará bem. De acordo com o mundo real, o cotidiano, ele ajuda a mostrar como se viver em sociedade.

Comentário: Nesta resposta constatamos que o discente, de forma bastante simples, mas prática e sólida, conectou um conteúdo do *Mito de Er* com a vida cotidiana. E, quando entrevistada sobre o assunto, relatou ver no mito um exemplo de vida muito prático e questões filosóficas muito importantes a se refletir. Em relação a expectativa, ela atendeu razoavelmente bem à análise do trabalho docente. Nela também pudemos constatar afirmações em que o aluno

indicou aprovação do uso de mito no ensino de filosofia. Encontramos elementos que indicam a opinião do aluno no sentido positivo em relação à contribuição desta ferramenta de ensino para seu aprendizado. E por fim, também pudemos averiguar que o aluno indica sua opinião de aprovação em relação ao uso de mitos no ensino de filosofia. Portanto, considero que – mesmo em um sentido ainda limitado por considerar tal resposta do aluno – ela manifesta que a metodologia, proposta nesta pesquisa, foi eficaz.

Aluno 1º/4

Esta resposta foi selecionada por explicitar de forma também clara o pensamento do aluno, que, da mesma forma que a anterior, resume bem uma expressiva porcentagem das outras respostas. Na qual a expectativa era a análise do trabalho docente. Em relação à terceira pergunta o aluno 1º/4 respondeu:

3) Em que o Mito de Er contribui para a compreensão do que seja justiça?

Ele ajuda na compreensão apenas de que é justiça para os que ~~podem ajudar os outros~~ ajudaram a próximos, porém, ele não fala da justiça de todos, ou seja eu não acho que o ~~mito~~ Mito de Er ajuda a compreender o que realmente é justiça, pois a "justiça" mostrada no texto não é a mesma para todos.

Comentário: Aqui o discente, também de forma bastante simples, comentou sua visão positiva a respeito da metodologia do uso de mitologia no ensino, mas também fez uma crítica consistente em relação às diferentes situações que considerou, observando que, em seu ponto de vista, o texto não abrange todos os aspectos da justiça na prática cotidiana. Trata-se de uma resposta que mostra como a mitologia pode nos levar a questionar seus temas abordados. Inspirando a uma propensão a filosofar sobre os temas, a metodologia aqui se mostrou produtiva. Em relação a expectativa, ela atendeu razoavelmente bem à análise do trabalho docente, pois pudemos constatar afirmações em que o aluno indicou aprovação do uso de mito no ensino de filosofia. Além disso, encontramos elementos que indicaram a opinião do aluno no sentido positivo em relação à contribuição desta ferramenta de ensino.

Finalmente, pudemos averiguar que o aluno indica sua opinião de aprovação em relação ao uso de mitos no ensino de filosofia. Portanto, considero a partir dos aspectos aqui analisados, a metodologia proposta nesta pesquisa foi eficaz.

3.3.4 – Quarta questão

Na quarta questão (O que é virtude?), procuramos avaliar o aprendizado e a reflexão do discente.

Aluno 1º/18

Selecionamos esta resposta por demonstrar o pensamento do aluno em relação à ideia que ele já tinha de virtude, mas também a maneira de como a metodologia contribuiu para seu aprendizado, tendo sido razoavelmente significativa, sendo um bom exemplo das respostas da maioria dos alunos desta turma. Em relação à quarta pergunta o aluno 1º/18 respondeu:

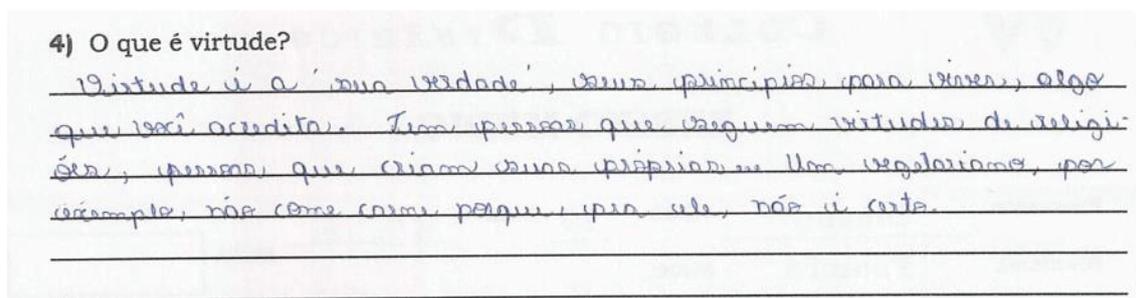
4) O que é virtude?
 virtude é a bondade, são as coisas boas como
 diz um frase que acho que todos já ouviram
 "as virtudes que o aido me dá!" como se fosse
 as coisas boas que o aido me proporciona, ou
 quando nos referimos a pessoas como pessoas
 virtuosas // pessoas boas.

Comentário: Aqui o discente mostrou sua primeira compreensão acerca da virtude: trata-se das coisas boas que temos a “sorte” de alcançarmos na vida; trata-se também, quanto à nossa conduta, daquilo que eticamente permite classificar como boas ou más as ações em relação às situações da vida e do cotidiano. Quando entrevistado pelo professor a esse respeito, o discente alegou que quis se referir a essas escolhas que fazemos na vida, entre o que conseguimos ver como certo e errado. A resposta, mostra uma ideia de virtude que o discente já tinha, mas que ele conectou de forma muito mais produtiva em relação ao aproveitamento do uso da metodologia, que acabou ajudando significativamente seu aprendizado. Então, considero que a metodologia proposta nesta pesquisa foi eficaz. Pois aqui pudemos averiguar que o aluno

apresenta frases que demonstram o quanto ele pôde absorver em relação ao tema da virtude. Ademais, encontramos elementos textuais que indica o quanto o estudante permaneceu em conceitos que já possuía, antes das aulas, sobre o tema.

Aluno 1º/8

Selecionamos esta resposta, por ser um bom exemplo das respostas dos demais alunos da turma. Em relação à quarta pergunta, o aluno 1º/8 respondeu:



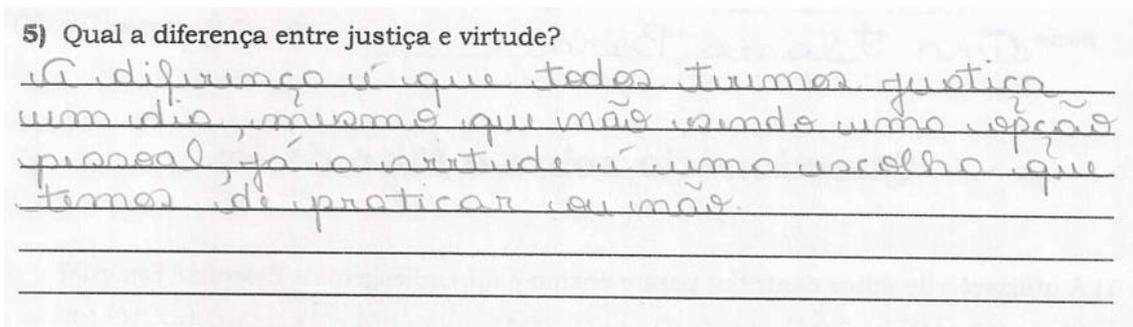
Comentário: Nesta resposta o discente coloca a virtude com algo relativo à cultura, o que se reflete na sua própria vida prática e das demais pessoas. Na avaliação a respeito da metodologia proposta, podemos considerar que ela foi pouco eficaz, mas contém um pequeno potencial de poder ajudar na compreensão da questão. Quando entrevistado pelo professor a esse respeito, o discente praticamente repetiu o que escreveu acima. Desse modo, a resposta, assim como a anterior, mostra uma ideia de virtude que o discente já tinha, mas que ele conectou de forma muito mais produtiva em relação ao aproveitamento do uso da metodologia, que acabou ajudando significativamente seu aprendizado. Aqui pudemos averiguar que o aluno apresenta frases que demonstram o quanto ele pôde absorver em relação ao tema da virtude, e encontramos elementos textuais que indicam o quanto o estudante permaneceu em conceitos que já possuía, antes das aulas, sobre o tema da virtude, e o quanto mudou depois delas. Sendo também um dos melhores exemplos que resumem a maioria das respostas obtidas. E, portanto, novamente considero que a metodologia proposta nesta pesquisa foi eficaz.

3.3.5 – Quinta questão

Na quinta questão (Qual a diferença entre justiça e virtude?), procuramos avaliar o aprendizado do discente. Esta resposta foi selecionada, porque foi a única da turma que conseguiu expressar melhor e de forma mais evidente a diferença entre esses dois temas. Todos os outros membros componentes dessa turma não foram capazes de atingir o mínimo da expectativa esperada.

Aluno 2º/23

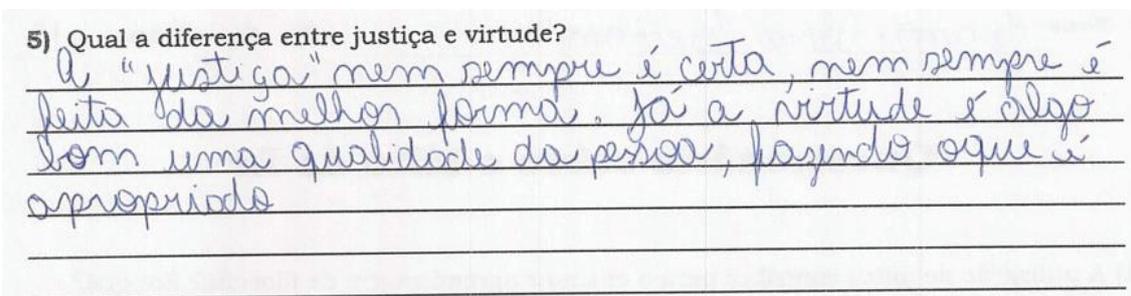
Em relação à quinta pergunta o aluno 2º/23 respondeu:



Comentário: Nesta resposta o discente parece ter conseguido demonstrar, de forma um pouco simples, mas clara, a diferença entre os dois temas: o da justiça como destino inevitável e o da virtude como nossas escolhas. A resposta, apesar de incompleta, pareceu coerente com o texto do *Mito de Er*, e em relação à nossa vida prática, porém o aluno não conseguiu produzir grandes reflexões acerca dos assuntos. A resposta revela uma ideia de justiça e virtude que o discente já tinha, mas que ele conectou de forma muito mais produtiva em relação ao aproveitamento do uso da metodologia, que acabou ajudando em seu aprendizado. Nela pudemos averiguar que o aluno apresenta frases que demonstram o quanto ele pôde absorver quanto ao tema da virtude. Em relação à justiça, encontramos elementos textuais que indicam o quanto o estudante permaneceu em conceitos que já possuía antes das aulas, e o quanto mudou depois delas. Sendo também um dos melhores exemplos que resumem a maioria das respostas obtidas em toda essa turma. Por isso, considero que a metodologia proposta nesta pesquisa aqui, também foi eficaz.

Aluno 1º/16

Selecionamos esta resposta por resumir melhor o pensamento dos demais alunos da turma. A respeito da quinta pergunta, o aluno 1º/16 respondeu:



Comentário: Esta resposta pareceu muito produtiva, pois o discente conseguiu diferenciar a justiça da virtude de forma clara. Quando entrevistado a respeito, o aluno demonstrou muita clareza em sua visão a respeito da diferença entre os dois temas, alegando que já pensava assim antes, mas que o *Mito de Er* ajudou na compreensão dessa distinção. A resposta demonstrou coerência com o texto do *Mito de Er*, e em relação à nossa vida prática. A resposta também revela uma ideia de justiça e virtude que o discente já tinha, mas que ele conectou ao que pôde absorver da metodologia. Averiguamos que o aluno apresenta frases que demonstram que ele pôde absorver em relação ao tema da virtude em relação a justiça, e encontramos elementos textuais que indicam o quanto o estudante diferencia um tema do outro, a saber, a justiça e a virtude, levando a reforçar a ideia de que a metodologia proposta foi eficaz.

3.3.6 – Sexta questão

Na sexta questão (O que é destino?), procuramos avaliar o aprendizado e a reflexão filosófica do discente. Esta resposta foi selecionada em detrimento das outras por ter sido o único que respondeu essa questão na turma.

Aluno 2º/2

Em relação à sexta pergunta o aluno 2º/2 respondeu:

6) O que é destino?
 O destino é um "futuro" provável de acontecer, mas significa que não possa mudar. Tudo ocorre de acordo com nossas escolhas e pensamentos. Tudo sempre com a justiça.

Comentário: Nessa resposta, claramente o aluno não conseguiu definir a ideia de destino de maneira elaborada e se confundiu com a ideia de justiça, vinculando os dois temas de maneira muito simples. Mas numa entrevista posterior ele conseguiu definir melhor, quando questionado sobre esse vínculo que ele fez. Ao explicar, ele acabou tomando outra direção, demonstrando que os dois não estão sempre relacionados, pois o ponto de vista pode mudar isso, como é no caso da ideia religiosa da "providência divina". A resposta, mostra uma ideia de destino que o discente já tinha antes das aulas, e não demonstrou aproveitamento do uso da metodologia. Aqui observa-se que o aluno não apresenta frases que demonstram o quanto ele pôde absorver em relação ao tema do destino. Ademais, não se encontra elemento textual algum que indique o quanto a metodologia poderia tê-lo ajudado. Por esse motivo, considero, a partir de tais aspectos, que a metodologia foi ineficaz.

Aluno 1º/17

Esta resposta foi selecionada por ser a melhor resposta entre todas as outras produzidas pelos alunos de sua turma, já que as outras foram muito pobres textualmente, não demonstrando praticamente nada do que se esperava em relação à metodologia. Então, em relação a esta sexta pergunta o aluno 1º/17 respondeu:

6) O que é destino?
 O destino, seria as fases da vida, como se você tivesse todas as datas marcadas, e seria onde você quis chegar, que seria o seu caminho futuro, que acaba de deixamos algo o desajustado com ~~o~~ você mesmo, que acaba ~~o~~ você ainda 2 depois e disse 3 de uma vez, seria algo justo?, porque o ser humano tem que passar anos vivendo e não responder uma pergunta, Porque existe destino? (Euturo)

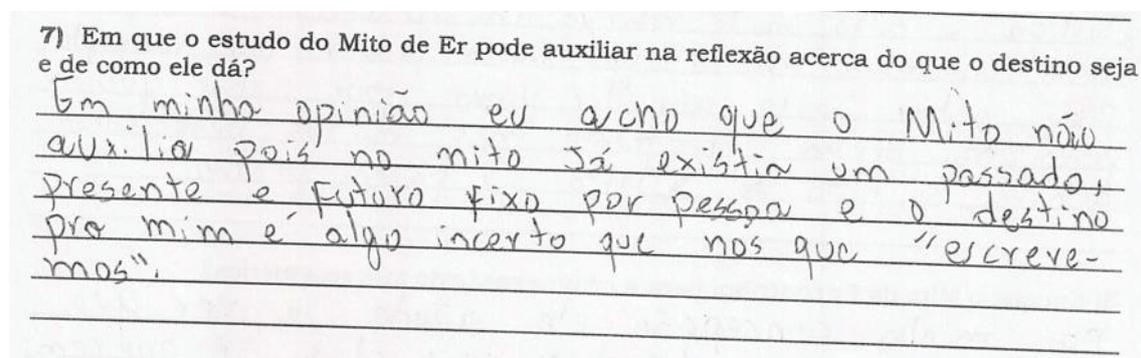
Comentário: Aqui o aluno trata do destino com uma visão clássica determinista, mas reflexiva e contrapõe filosoficamente a questão do destino com a da justiça, questionando essa relação. Enfim, termina sua resposta com uma pergunta filosófica sobre a existência do próprio destino, o que se mostrou muito produtivo nesse caso. Nesta resposta pudemos averiguar que o aluno não apresenta frases que demonstrem o quanto ele pôde absorver em relação ao tema do destino, e não encontramos elemento textual algum que indique o quanto o estudante permaneceu em conceitos que já possuía, antes das aulas, e o quanto mudou depois delas. Apesar disso, foi a melhor resposta, já que as outras estavam textualmente e filosoficamente muito aquém do que se esperava. Por isso, considero que a metodologia proposta nesta pesquisa aqui também foi ineficaz.

3.3.7 – Sétima questão

Na sétima questão (Em que o estudo do Mito de Er pode auxiliar na reflexão acerca do que o destino seja e de como ele dá?), procuramos fazer uma análise do trabalho docente.

Aluno 2º/25

Esta resposta foi selecionada por ter sido a mais negativa entre todos os exemplos que contraria o pensamento da maioria dos alunos desta turma. Em relação à sétima pergunta o aluno 2º/25 respondeu:

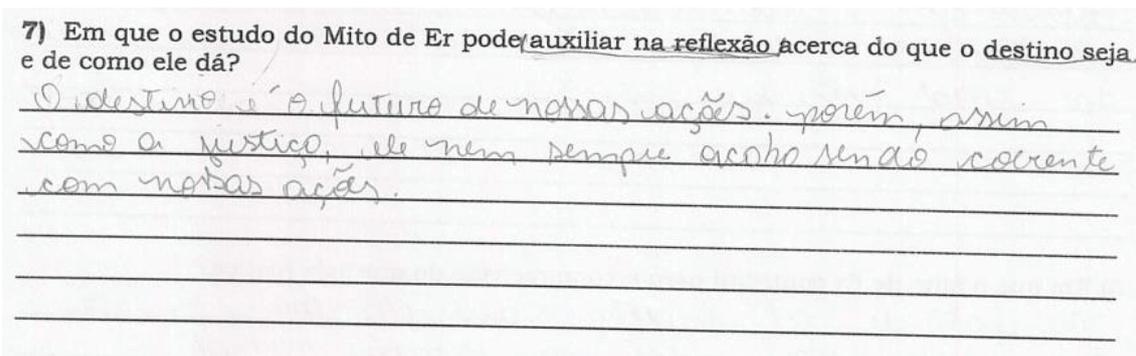


Comentário: Nesta resposta o aluno parece classificar como inútil a ideia da utilização do mito no ensino de filosofia, não surtindo, portanto, o efeito esperado. Mas o que se mostrou muito produtivo foi a consciência dele e a

clareza em relação à ideia da não passividade em relação ao destino. Quando entrevistado, demonstrou potencial filosófico promissor. Em relação à expectativa, o aluno não atendeu, em sua sinceridade, o que se esperava. Não pudemos constatar afirmações em que o aluno indicou aprovação do uso de mito no ensino de filosofia, pelo contrário houve reprovação de sua parte, e por isso consideramos a metodologia ineficaz nesse caso.

Aluno 1º/9

Esta resposta foi selecionada por ter sido, apesar de muito simples, a melhor resposta entre todas as outras que obtivemos com a pesquisa. Na turma, pouquíssimos alunos quiseram responder essa questão. Em relação à sétima pergunta o aluno 1º/9 respondeu:



Comentário: Nesta resposta o aluno classificou, de forma muito simples e comum, o destino como reflexo de nossas ações no futuro. E demonstrou como, no seu ponto de vista, que o destino nem sempre é justo. Quando entrevistado a esse respeito, ele reafirmou persistentemente sua posição. Em relação à expectativa, o aluno atendeu muito razoavelmente o que se esperava. Nesta resposta, não pudemos constatar afirmações em que o aluno indicou aprovação do uso de mito no ensino de filosofia. Portanto, considero que esta metodologia aqui também foi eficaz.

3.3.8 – Oitava questão

Na oitava questão (Considerando a natureza do destino segundo o Mito de Er, seria possível alterá-lo? É possível ao homem ter algum poder sobre o

destino?), procuramos fazer uma análise do aprendizado e da reflexão filosófica dos discentes.

Aluno 1º/6

Esta resposta foi selecionada por ter sido a que melhor resume o pensamento dos demais alunos de sua turma. Em relação à oitava pergunta o aluno 1º/6 respondeu:

8) Considerando a natureza do destino segundo o Mito de Er, é possível muda-lo? É possível ao homem ter algum poder sobre o destino??
 Não é possível mudar o destino, mas é possível mudar nossas ações para com os homens em direção de um destino desejável.

Comentário: Nesta resposta observamos uma posição bastante determinista por parte do aluno, mas com a permissibilidade da intervenção humana em uma ação futura, ou seja, o destino. A efetividade da metodologia aqui se mostrou pouco produtiva, pois averiguamos a presença de forma muito modesta de frases que demonstrem autêntica reflexão pessoal sobre a possibilidade de nossas ações sobre o destino serem alteradas. Os elementos textuais que demonstram que o aluno aproveitou bem a metodologia são inexistentes. Na resposta não foi possível constatar afirmações que indiquem que o uso do uso de *Mito de Er* contribuiu para o seu aprendizado a respeito do tema do destino, e se temos poder de interferir por meio de nossas ações sobre ele. Por isso, considero que esta metodologia, em tal aspecto, foi ineficaz.

Aluno 1º/11

Esta resposta foi selecionada porque foi a única respondida no questionário aplicado na turma dele. A respeito da oitava pergunta o aluno 1º/11 respondeu:

8) Considerando a natureza do destino segundo o Mito de Er, é possível muda-lo? É possível ao homem ter algum poder sobre o destino??

O destino depende das atitudes que não tomadas são longe da vida.

Comentário: Aqui percebemos a posição do aluno como considerando o destino como resultado total de nossas atitudes apenas. Mas, depois, ao entrevistá-lo, esse revelou ser também de acordo com o que ocorre no *Mito de Er*, pois nossas escolhas de lotes de vida nos levam a consequências que muito comumente não sabemos no que vai resultar. Contudo, em outro sentido, ele também revelou uma posição na qual, mesmo considerando a influência das *Moiras*, nós sempre temos a responsabilidade das consequências nas nossas vidas. Na resposta, a efetividade da metodologia aqui se mostrou praticamente ineficaz. Averiguamos a presença de frases, de forma muito pobres, que demonstrem autêntica reflexão pessoal sobre a possibilidade de nossas ações sobre o destino serem alteradas. Os elementos textuais que demonstram que o aluno aproveitou bem a metodologia, assim como a anterior, são inexistentes. Na resposta também não foi possível constatar afirmações que indiquem que o uso do uso de *Mito de Er* contribuiu para o seu aprendizado a respeito do tema do destino, e se temos poder por meio de nossas ações sobre ele.

3.3.9 – Nona questão

Na nona questão, procuramos analisar a reflexão filosófica dos discentes sobre o tempo. É em tal sentido que segue a abaixo respostas de alunos para a pergunta “o que é o tempo?”.

Aluno 1º/12

Esta resposta foi selecionada por ter sido a única que foi respondida entre os demais alunos de sua turma. Em relação à nona pergunta o aluno 1º/12 respondeu:

tal questão. Averiguamos que o aluno não apresenta frases que demonstrem que ele refletiu profundamente sobre o conceito de tempo. Muito provavelmente, ele permaneceu com o que já possuía antes das aulas. Considero que esse é outro exemplo em que a metodologia foi ineficaz.

3.3.10 – Décima questão

Na décima questão (O tempo pode ser dividido? De que forma?), procuramos analisar a reflexão filosófica dos discentes. Esta resposta foi selecionada por ter sido a única que foi respondida entre os demais alunos de sua turma.

Aluno 1º/9

Então em relação à décima pergunta o aluno 1º/9 respondeu:

10) O tempo pode ser dividido? De que forma?

*não, o tempo que, já está sempre dividido, porque quem
 não sabe, pode sentir, o tempo para
 independentemente do que, ninguém pode, ou
 não, não sabe, o que, ninguém.*

Comentário: A resposta do discente aqui foi reveladora no sentido de mostrar que ele não classifica o tempo como divisível, devido à falta de controle sobre ele. Mais tarde numa entrevista, ele revelou que essa resposta foi fruto do que ele percebeu na ação das *Moiras* em relação aos nossos destinos ao longo do tempo cronológico. Apesar de intrínseca à sua escrita, o aluno não apresenta alguma frase que demonstra autêntica reflexão pessoal sobre o conceito de divisão do tempo. O discente parece manifestar uma análise que já havia feito antes a esse respeito, não tendo sido capaz de analisar, filosoficamente, após a aplicação da metodologia, o problema do tempo, não indicando conectivos lógicos que estruturam argumentos. Isso, portanto, parece indicar que a metodologia foi ineficaz quanto aos objetivos da questão 9.

Aluno 2º/23

Esta resposta foi selecionada por ser a única existente nessa turma. Em relação à décima pergunta o aluno 2º/23 respondeu:

10) O tempo pode ser dividido? De que forma?

O tempo pode ser dividido em passado, presente e futuro

Comentário: Aqui o aluno mostra que, para ele, o tempo pode ser dividido, em si, considerando três partes, a saber: passado, presente e futuro. Quando questionado sobre isso em entrevista, se o tempo é *um só* e a divisão não seria apenas convencional, esse alegou que o tempo era, de fato, dividido em três, como representam as três *Moiras*, mas se relacionam mutuamente. Esse questionamento acabou deixando-o em dúvida profunda a respeito da natureza da divisão do tempo. O aluno não apresenta nenhuma frase que demonstra autêntica reflexão pessoal sobre o conceito de divisão do tempo, nem demonstrou análise alguma sobre o problema. Portanto, infelizmente a metodologia proposta também foi ineficaz.

3.3.11 – Décima primeira questão

Na décima primeira questão (Se o tempo puder ser dividido e se alterasse uma parte do tempo, a outra também alteraria? Como? Em quê por exemplo?), procuramos analisar a reflexão filosófica dos discentes.

Aluno 2º/10

Esta resposta foi selecionada por ter sido a única que foi respondida entre os demais alunos das duas turmas. Em relação à décima primeira pergunta o aluno 2º/10 respondeu:

11) Se o tempo puder ser dividido, e alterasse uma parte do tempo a outra também alteraria? Como? Em que por exemplo?

Se o tempo for alterado, afeta a outra parte também.
pois de acordo com o mito de ER, alteraria o seu desti-
no.

Comentário: A resposta do discente aqui coloca o indivíduo como responsável por seu futuro segundo suas ações. Quando questionado em entrevista, este disse que se referiu ao destino das almas após a morte, no *Hades*, indo para a danação no *Tártaro* ou para a plenitude dos *Campos Elísios*. Na resposta escrita, o aluno não apresenta nenhuma frase que demonstra autêntica reflexão pessoal sobre o conceito de divisão do tempo, e de sua possível reconfiguração, não tendo sido capaz de analisar, por escrito, filosoficamente o problema, nem mesmo após a aplicação da metodologia. Não encontramos frase alguma que demonstre autêntica reflexão pessoal sobre o conceito organização do tempo e de como ele se dá. Além disso, mal foi possível constatar se o estudante já havia estabelecido alguma reflexão sobre o assunto, apresentando, de forma muito pobre, afirmações típicas do senso comum. Além disso, o discente não foi capaz de, por meio frases, demonstrar um avanço no raciocínio a respeito da ordem do tempo. Sendo este outro caso em que a metodologia foi novamente ineficaz.

3.3.12 – Décima segunda questão

Na décima segunda questão (Qual é a relação entre passado, presente e futuro, na suposta divisão temporal? Seria possível reconfigurar essa ordem? Como?), procuramos fazer uma avaliação da reflexão filosófica do discente.

Aluno 1º/3

Esta resposta foi selecionada por ter sido a única, entre as demais da turma, que apresentava alguma estrutura para se analisar. Em relação à décima segunda pergunta o aluno 1º/3 respondeu:

12) Qual é a relação entre passado, presente e futuro, na suposta divisão temporal? Seria possível reconfigurar essa ordem? Como?

A relação entre eles é que o que você faz no passado interfere no presente e o que se faz no presente escreve o futuro. Não seria possível reconfigurar a ordem porque um está ligado ao outro.

Comentário: Nesta resposta, o discente mostrou sua visão sobre a impossibilidade de mudar a sequência de divisão convencional clássica de tempo. Quando entrevistado, sua posição foi muito insegura. Considero que aqui a utilização do *Mito de Er* realmente não foi eficaz. Não há a presença de frases em que o aluno manifesta uma autêntica reflexão pessoal sobre as divisões clássicas e comuns do tempo e sua ordem, bem como também não há afirmações que questionem as típicas posições do senso comum sobre tal divisão temporal. Assim, o discente foi incapaz de demonstrar algum raciocínio a respeito da configuração do tempo e sua possível alteração. Portanto, a metodologia proposta nesta pesquisa foi ineficaz.

Aluno 2º/13

Esta resposta foi selecionada por ter sido a única respondida por um aluno na turma. Então, em relação à décima segunda pergunta, o aluno 2º/13 respondeu:

12) Qual é a relação entre passado, presente e futuro, na suposta divisão temporal? Seria possível reconfigurar essa ordem? Como?

O passado nos lembra quem fomos hoje, aprendendo com erros e acertos. O presente é aquilo que decidimos hoje graças aos aprendizados do passado e o futuro se como a junção de tudo isso e como isso refletirá no mesmo ser.

Comentário: O discente foi capaz de refletir a respeito da natureza da ordem do tempo e de como ele se dá, porém negou a possibilidade de alteração da sequência clássica. Quando entrevistado manteve sua posição e considerou o *Mito de Er* interessante, mas inútil para auxiliar nessa investigação filosófica.

Frases em que o aluno apresenta uma autêntica reflexão pessoal sobre as divisões clássicas e comuns do tempo e sua ordem, ou afirmações típicas do senso comum sobre tal divisão temporal, foram inexistentes. E o discente foi incapaz de demonstrar qualquer raciocínio a respeito da configuração do tempo e sua possível alteração. Sendo mais um caso em que a metodologia não se mostrou eficaz.

3.3.13 – Décima terceira questão

Nesta décima terceira questão (Que relação pode haver entre o tempo e o destino?), procuramos fazer uma análise do trabalho docente, bem como uma avaliação do aprendizado e da reflexão filosófica do discente.

Aluno 1º/4

Esta resposta foi selecionada também por ter sido a única da turma a ser realizada. Em relação à décima terceira pergunta o aluno 1º/4 respondeu:

13) Que relação pode haver entre o tempo e o destino?

O destino ele é proporcional a ele que "faz" as coisas acontecerem no caso que cada coisa tem o seu tempo e tudo tem seu propósito, para ajudar o que vai acontecer no seu tempo

Comentário: O aluno fez a relação entre tempo e destino, aqui, de forma que é o destino que emprega sua força sobre o tempo e não o tempo sobre o destino. Isso pareceu muito interessante, pois manifesta elementos que vão além se estava esperando com resposta. Inclusive, tal interpretação reafirmada quando entrevistado posteriormente. Assim, considero que a metodologia foi eficaz, quanto a essa questão, pois averiguamos que o aluno apresenta frases, apesar de pobremente escritas, que demonstram autêntica reflexão pessoal sobre os conceitos de tempo e destino, e a relação entre eles. Foi possível encontrar elementos textuais que indicaram que o estudante não permaneceu em conceitos que já possuía, antes das aulas, sobre a relação entre tempo e

destino. Porém, não conseguimos constatar afirmações dos alunos que indiquem se o *Mito de Er* contribuiu para a compreensão e raciocínio filosófico acerca dos temas do tempo em relação ao destino.

Aluno 2º/3

Esta resposta foi selecionada por ter sido a única respondida com alguma estrutura textual compreensível. Então, a respeito da décima terceira pergunta o aluno 2º/3 respondeu:

13) Que relação pode haver entre o tempo e o destino?

O tempo, sendo dividido, e tendo o passado e o presente a consequência desses dois é o futuro, o destino pode ser considerado o futuro incerto, a forma como suas ações de hoje refletem a você de amanhã.

Comentário: Aqui, há a possibilidade de dizer que o discente remete ao senso comum para dar a sua resposta, já que ele coloca o futuro como a soma do passado mais as nossas atitudes presentes. Considero, a partir desses aspectos, que a metodologia utilizada foi ineficaz. Não foi possível encontrar elementos textuais que indicassem que o estudante não permaneceu em conceitos que já possuía antes das aulas sobre a relação entre tempo e destino, ou ainda se já havia feito uma reflexão sobre o assunto. Portanto, não conseguimos constatar afirmações em que o aluno indique que o *Mito de Er* contribuiu para a compreensão e raciocínio filosófico acerca dos temas do tempo em relação ao destino.

3.3.14 – Décima quarta questão

Nesta décima quarta questão (O que o passado, o presente e o futuro têm a ver com o destino? Como? Em quê?), procuramos fazer uma avaliação da reflexão filosófica do discente.

Aluno 1º/10

Selecionamos esta resposta, porque também, como em alguns outros casos, foi a única resposta escrita por um aluno, entre todos os outros da turma. Então, em relação à décima quarta pergunta o aluno 1º/10 respondeu:

14) O que o passado, o presente e o futuro tem a ver com o destino? Como? Em quê?
 Tudo! Pois a que aconteceu no passado influencia a que está acontecendo no presente e ^{o que} vai acontecer no futuro. Tudo está interligado e acontece por uma cadeia.

Comentário: Nessa resposta o discente mostrou que considera totalmente interligadas as divisões clássicas temporais convencionais e o destino, demonstrando uma certa posição determinista. Quando entrevistado, ele manteve sua posição, não se referindo em nenhum momento ao texto utilizado na metodologia. Não constatamos a presença de frases em que o aluno demonstre autêntica reflexão pessoal sobre a relação entre as divisões clássicas e ordinárias do tempo (e de como ele se dá) e o destino. O estudante apresenta, por meio de frases, afirmações típicas do senso comum em relação as divisões do tempo e o destino. O discente foi capaz de, por meio frases, apresentar um argumento, a partir de afirmações e conectivos lógicos, porém muito simples, a respeito do problema do destino e de sua relação com o passado, presente e futuro. Portanto, considero que a metodologia aqui não foi satisfatoriamente eficaz.

Aluno 2º/16

Como muitas outras, esta resposta também foi selecionada por ter sido a única respondida entre os alunos de sua classe. Também a respeito da décima quarta pergunta, o aluno 2º/16 respondeu:

/

14) O que o passado, o presente e o futuro tem a ver com o destino? Como? Em quê?
 Tudo o que acontece no tempo leva a um ponto, este ponto, o ponto final, é o destino.

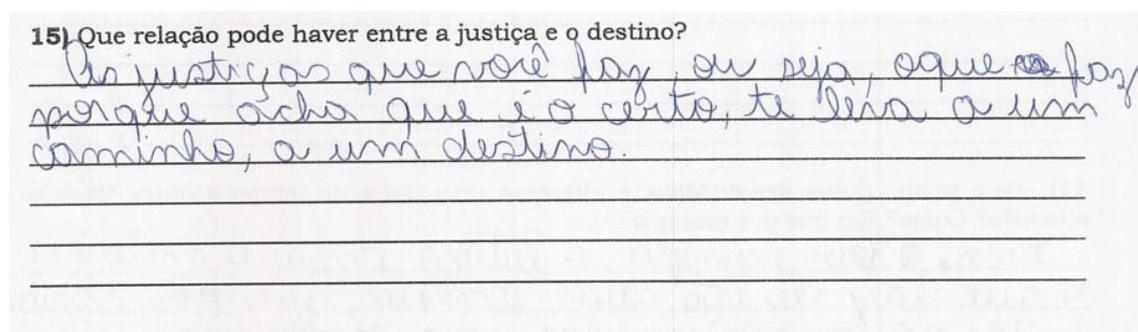
Comentário: Aqui o discente relaciona o tempo e o destino de forma muito direta, porém foi muito simples. Mas, quando entrevistado a respeito, este foi capaz de desenvolver o assunto de forma bem mais elaborada, incluindo totalmente a visão platônica do *Mito de Er*. Além disso, o aluno afirmou que, se a relação entre tempo e destino for como o mito propõe, não mudaria nada, o que nos pareceu ser a manifestação de uma posição tanto sólida. Ou seja, havia uma reflexão em suas palavras, mas ele não conseguiu fazer isso de forma satisfatória textualmente. Por isso, considero que a eficácia da metodologia aqui foi mediana.

3.3.15 – Décima quinta questão

Na décima quinta questão (Que relação pode haver entre a justiça e o destino?), procuramos fazer uma avaliação do aprendizado do discente.

Aluno 1º/7

Selecionamos esta resposta, porque, novamente, somente um aluno respondeu à questão na turma. Então, em relação à décima quarta pergunta, o aluno 1º/7 respondeu:

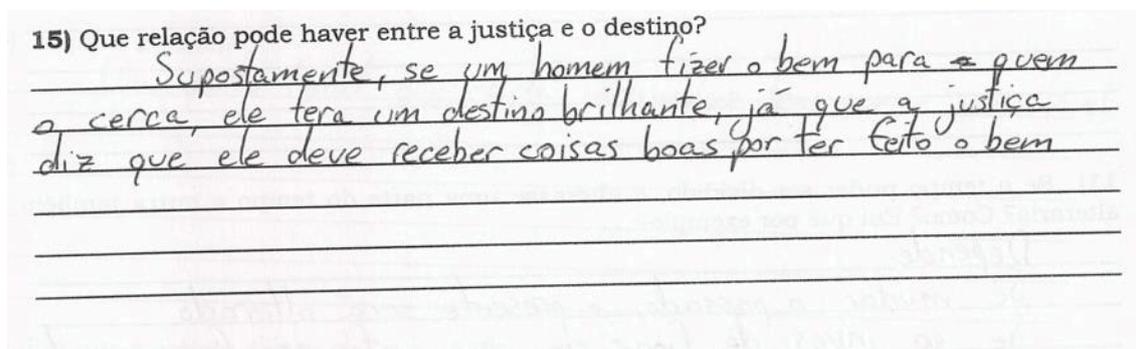


Comentário: Aqui o discente mostra a clássica relação do senso comum, ou seja, o modo de pensar da maioria das pessoas, com suas noções comumente admitidas pela grande maioria dos indivíduos. Considero que a metodologia da utilização do mito possa ter auxiliado nesse caso, mas não satisfatoriamente. Não constatamos frases que demonstrem autêntica reflexão pessoal sobre os conceitos de justiça e destino. Ademais, o discente

permaneceu com os conceitos e relações entre justiça e destino que já possuía antes das aulas. Então, aqui neste caso, a metodologia foi ineficaz.

Aluno 2º/11

Esta resposta foi selecionada em detrimento das outras, porque foi a única resposta escrita de forma a conter sentenças completas, do ponto de vista da linguagem. As demais respostas, que aliás eram muito poucas em quantidade, estavam pessimamente escritas, além de erros gramaticais, possuíam afirmações ininteligíveis. Assim, respeito da décima quinta pergunta o aluno 2º/11 respondeu:



Comentário: Apesar de pouco elaborada a resposta mostra que o aluno vê a justiça e o destino como intrínsecos. Ao ser entrevistado, ele foi capaz de elaborar melhor a resposta, dizendo que eram consequências de nossas ações, como, também, de nossas escolhas. Para justificar, ele citou as escolhas das almas na parte final do *Mito de Er*. Assim como na resposta anterior, não há frases que demonstrem autêntica reflexão pessoal sobre os conceitos de justiça e destino, e a relação entre esses dois temas filosóficos. O que parece é que o discente permaneceu com os conceitos e relações, entre justiça e destino, que já possuía antes das aulas. No entanto, considero que neste caso a metodologia foi eficaz.

3.4 – Considerações sobre os resultados obtidos

Após realizar a análise das respostas em um sentido mais individualizado, ou seja, considerando o que os alunos manifestaram especificamente para cada pergunta de avaliação de atividade, cabe agora fazer um esforço reflexivo em

um sentido mais generalizado. A proposta agora é dar atenção ao significado que os dados coletados representam, considerando o conjunto das repostas. O objetivo é tentar organizar um olhar para tal conjunto de modo a poder revelar em qual aspecto a metodologia foi bem sucedida. Assim, para que se possa constatar isso, há a necessidade de se voltar, em alguma medida, a uma abordagem numérica. Trata-se do desafio levantar padrões numéricos a partir das respostas que possuíam um teor qualitativo²⁷. Nesse sentido, adotamos a estratégia para construir uma abordagem numérica, considerando os dados a partir de três aspectos:

- i) Quantos alunos atingiram as *expectativas* (de acordo com o que foi colocado no Capítulo II), considerando cada uma das questões;
- ii) Quantas perguntas foram bem-sucedidas;
- iii) Quais *categorias* (de acordo com o que foi colocado no Capítulo II) foram bem-sucedidas.

Para a construção da análise, tais aspectos permitem, como será visto, a construção de três quadros comparativos.

Antes disso, há necessidade de explicar um ponto importante para a adequada abordagem de tais quadros, a saber: serão consideradas todas as respostas fornecidas pelos estudantes, sem deixar de lado as respostas em branco, uma vez que fazem parte da reação dos alunos quanto à intervenção didática. Poder-se-ia pensar que, em um primeiro momento, estamos interessados na amostragem só dos que responderam. No entanto, entendemos que a manifestação de respostas em branco, no momento da coleta de dados, pode revelar pontos importantes sobre as dificuldades da proposta didática aqui sugerida. Em outras palavras, respostas em branco podem revelar algum aspecto para concluir sobre o insucesso do experimento. Desse modo, qual é a proporção de perguntas e respostas que atingiram ou não o que se esperava? Assim, saber a abrangência dos aspectos quantitativos das respostas em branco tornará mais sólida qualquer afirmação sobre a eficácia do método.

²⁷ Vale lembrar que, apesar de agora busca-se uma classificação em termos de numéricos, não se trata-se de análise quantitativa, cujo alvo principal é, na maioria das análises, um cálculo preciso a respeito de um problema, obtendo uma dimensão quantificada como resposta (que não há, nesse caso, a busca por uma interpretação de comportamentos). Diferente disso, o objetivo principal agora é ainda classificar uma tendência subjetiva das respostas dadas pelos alunos, mesmo que expressa em termos numéricos. A base principal de nossa reflexão é ainda qualitativa.

Começando, pelo primeiro aspecto, podendo construir o Quadro 1, como segue:

QUADRO 1			
ANÁLISE DA EXPECTATIVA EM RELAÇÃO AOS ALUNOS EM RELAÇÃO ÀS PERGUNTAS			
Questão	Quantos alunos atingiram a Expectativa	Quantos alunos atingiram parcialmente a Expectativa	Quantos alunos não atingiram a Expectativa
1	35	8	1
2	19	3	22
3	34	10	0
4	37	5	2
5	20	6	18
6	15	11	18
7	23	14	7
8	0	28	16
9	0	12	32
10	0	4	40
11	0	0	44
12	8	26	10
13	1	8	35
14	2	14	28
15	1	7	36

O Quadro 1 tem como objetivo mostrar, a partir de três domínios, como foi o desempenho de cada uma das perguntas feitas aos alunos. Contudo, somente tal descrição não permite derivar qualquer análise mais generalizada sobre a eficiência do método. Sente-se a necessidade de realizar a pergunta no sentido de saber quantas perguntas, a partir do Quadro 1, se agrupam em espectros quanto ao seu sucesso de aplicação. O Quadro 2 organiza esses dados da seguinte maneira:

QUADRO 2		
ANÁLISE DA EFETIVIDADE DAS QUESTÕES EM RELAÇÃO À PESQUISA		
Quais questões foram bem-sucedidas?	Quais questões foram parcialmente bem-sucedidas?	Quais questões não foram bem-sucedidas?
1, 3, 4, 5 e 7.	6, 8 e 12.	2, 9, 10, 11, 13, 14 e 15.

Ao observar esse Quadro 2, surge um pormenor que deve ser abordado com cuidado. Em especial, isso diz respeito à *questão 2*. Ao se levar em conta o número de respostas que não foram bem-sucedidas, ou seja, 22 alunos, isso aponta para 50 % das respostas. Esse número, comparado com os outros 50%, que é a soma das outras colunas (19 e 3), parece indicar um empate entre ser ou não bem-sucedido. Então, como classificar a *questão 2*? Uma vez que o número 22, das respostas de *não bem-sucedidas*, é maior que o das outras colunas, quando comparadas isoladamente (isto é: $22 > 19$; $22 > 3$), decidiu-se, no Quadro 2, classificar a *questão 2* unicamente como não bem-sucedida.

Agora pode-se questionar, em um sentido mais amplo, se o Quadro 2 permite alguma conclusão quanto à utilização do método proposto. A atitude inicial mais imediata é realizar uma comparação entre os números de questões *bem-sucedidas* e *não bem-sucedidas*, a saber: 5 *versus* 7. Isso parece levar à conclusão de que existiram mais questões que sustentariam o insucesso da metodologia proposta do que uma outra possível interpretação. No entanto, essa é uma conclusão apressada e, talvez, excessivamente radical. Deve-se aqui ter um cuidado interpretativo, pois há uma coluna no quadro que necessitar ser avaliada com mais atenção: o problema é saber como a coluna com as respostas que foram *parcialmente bem-sucedidas* deve ser lida.

Para resolver isso, aqui se assume um critério que valoriza o avanço, mesmo que parcial, do aluno. Para deixar isso mais compreensível, pensemos no significado do ensino da filosofia. De modo amplo, ele está pautado na ideia de que o aluno possa apreender algo. Isso quer dizer que se busca em seu ensino não somente a apreensão ou memorização de um conteúdo filosófico, mas a manifestação de uma reflexão que se caracterize como um ponto diferenciador daquilo que o aluno continha antes das aulas. Em outras palavras, o critério que adotamos para interpretar as respostas *parcialmente bem-sucedidas* diz respeito ao fato de saber se as aulas de filosofia fizeram o

estudante amadurecer filosoficamente. Ou melhor, é possível dizer que as aulas acrescentaram algo na vida dos alunos e os fizeram sair diferentes das aulas? Ora, se tais aspectos são importantes, então, mesmo que de modo incompleto, as questões que foram classificadas com *parcialmente bem-sucedidas* e devem se somar ao quadro das *bem-sucedidas*. Assim, ainda que não seja em sentido pleno, algo foi acrescentado pelo método aplicado no modo dos alunos analisarem temas filosóficos. Há uma certa eficácia na aplicação do método, em tal sentido.

Logo, a comparação entre os números deve ser feita da seguinte forma: 8 *versus* 7. Assim, 53,33% das questões se classificam como atingindo o objetivo. Agora sim estamos em condições de afirmar que tal porcentagem aponta para a eficiência da aplicação do método a partir dos mitos. Sabemos, no entanto, que não é uma porcentagem que sustenta a eficácia absoluta.

O lado negativo, isto é, os 46,66% que indicam o não sucesso da metodologia, deve ser compreendido no sentido de se questionar sobre os elementos que dificultaram o trabalho. Desse modo, é possível antecipar que uma das possíveis causas para esse número foi o que levou os alunos a não responderem às questões. O que está por trás das respostas em branco? Dentre tais causas, pode-se indicar a quantidade de questões a serem respondidas em um tempo relativamente pequeno. A inabilidade dos alunos, para refletirem e escreverem em um curto espaço de tempo, pode ser um dos limites de ministrar as aulas de filosofia nos moldes aqui propostos. Equalizar perfeitamente a quantidade de atividade e o seu desenvolvimento no tempo disponível nas aulas de filosofia não é um elemento secundário. Para uma futura aplicação da metodologia, para o sucesso, o professor deve tratar como um ponto fundamental a relação entre quantidade de atividade e tempo.

Além disso, outra possível causa, para esse número negativo, é a formulação das questões. Questões que, mesmo possuindo diferenças, foram tão sutis, de modo a levar os alunos a julgá-las como redundantes. Houve reclamações nesse sentido por parte dos alunos desatentos, pois achavam se tratar de uma mesma questão, porém escrita de forma diferente. Um bom exemplo do caso foram as perguntas acerca do tema filosófico do tempo, a saber, as questões de números 9, 10 e 11. Por isso, aqui, numa futura aplicação da metodologia, sugere-se uma reelaboração do questionário – mais em termos

de vocabulário do que conteúdo –, principalmente em questões de temas muito próximos.

Além disso, a extensão do questionário também parece ser outro problema, pois o despreparo dos alunos se reflete ao responder um questionário de quinze perguntas, ou seja, ele pareceu ser muito grande e cansativo de ser respondido. Ademais, tem outro problema que é a ausência de recompensa, a saber, a nota, pois os alunos tinham consciência que não ganhariam nota por tal trabalho. A impressão, ao solicitarem nota pela atividade, é que os alunos estavam condicionados a trabalhar somente mediante recompensa.

Passando para o terceiro aspecto de análise, podemos construir o Quadro 3, como se segue:

QUADRO 3		
ANÁLISE DA EFETIVIDADE DAS QUESTÕES EM RELAÇÃO ÀS CATEGORIAS		
1. Análise do trabalho docente;		
Quais perguntas <i>foram bem-sucedidas?</i>	Quais perguntas <i>foram parcialmente bem-sucedidas?</i>	Quais perguntas <i>não foram bem-sucedidas?</i>
1, 3 e 7.	Nenhuma.	Apenas a 13.
2. Avaliação do aprendizado do discente;		
Quais perguntas <i>foram bem-sucedidas?</i>	Quais perguntas <i>foram parcialmente bem-sucedidas?</i>	Quais perguntas <i>não foram bem-sucedidas?</i>
3 e 5.	6 e 8.	2, 13 e 15.
3. Avaliação da reflexão filosófica do discente;		
Quais perguntas <i>foram bem-sucedidas?</i>	Quais perguntas <i>foram parcialmente bem-sucedidas?</i>	Quais perguntas <i>não foram bem-sucedidas?</i>
Apenas a 4.	6, 8 e 12.	2, 9, 10, 11, 13, 14 e 15.

Alguns pontos são importantes de serem lembrados a respeito desse quadro. Primeiramente, trata-se do fato de que ele manifesta três categorias de análise, ou seja, é fundamental perceber que elas revelam aspectos distintos da intervenção com os alunos. Desse modo, cada uma delas deve ser avaliada

separadamente e compreendida de um modo a saber se é possível retirar consequências para responder à questão principal dessa dissertação.

Passando para a primeira categoria, existiam um total de 4 questões que foram pensadas para capturar dados a respeito da análise do trabalho docente. Essas questões foram: 1, 3, 7 e 13. A única que não foi bem-sucedida foi a questão 13. Isso significa que 75% dessa categoria sustenta um sucesso da intervenção pedagógica por parte do professor. Os outros 25%, no entanto, não devem ser ignorados, pois eles indicam que o sucesso não foi absoluto. Qual foi a causa para esse valor de 25%? Como resposta, novamente atribuímos à falta de tempo para os alunos refletirem e responderem em sala de aula sobre tal assunto da Questão 13 (que é sobre o *tempo* e o *destino*). É importante notar que se trata da décima terceira questão, ou seja, é uma questão que se encontra no final da atividade. Muitos alunos gastaram mais tempo nas questões anteriores. Apesar desse detalhe, pode-se concluir que as questões, dessa categoria, revelam que a atividade obteve um bom resultado.

Na segunda categoria, estávamos interessados em saber se os alunos apreenderam os conteúdos da aula. Diz respeito, sim, a uma categoria que se relaciona à capacidade de memorização dos alunos quanto aos dados apresentados em sala de aula. Nesse sentido, as questões que possuem esse objetivo são: 2, 3, 5, 6, 8, 13 e 15. Assim, começando pelo aspecto negativo, as únicas questões que não foram bem-sucedidas foram 2, 13 e 15, ou seja, 42,85% do total. Uma vez que o processo de memorização está associado a uma modificação mental por parte do aluno, que é resultado da intervenção direta do professor, compreendemos que o número de questões parcialmente bem-sucedidas deve se somar ao número das questões bem-sucedidas. Repetimos aqui o mesmo critério usado na análise do Quadro 2, acima. Portanto, quanto a essa segunda categoria, temos 57,14% das questões sustentando um sucesso da metodologia.

Por último, chegamos à terceira categoria de análise, do Quadro 3. Diferente da categoria anterior, a simples memorização não basta. Essa categoria parece ter o maior apelo filosófico, porque diz respeito à capacidade reflexiva do aluno. Consideramos que as seguintes questões possuem tal objetivo: 2, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 e 15. O mais surpreendente da coleta de dados, apresentada no Quadro 3, é a quantidade de questões que não foram

bem-sucedidas, a saber, 7 questões, totalizando 63,63%. Vários fatores podem ter contribuído para expressar esse número que representa o insucesso. Vale lembrar que muitas questões continham respostas em branco. Nesse sentido, cabe uma pergunta: como interpretar as respostas que não estavam em branco e que não forneceram reflexões filosóficas? As respostas eram em muitas vezes simples cópias do texto do Platão. Em outros casos os alunos escreviam palavras aleatórias que não permitiam expressar raciocínios completos. O que parece é que os alunos não pensavam nos significados das palavras que escreviam, construindo respostas vagas, pobres de significado filosófico. Um dos principais motivos para esse insucesso talvez seja novamente o tamanho do questionário, e a necessidade de respeitar o tempo da aula para responder. Mas, além disso, podemos incluir o problema das notas. Os alunos perguntavam o tempo todo se a atividade valeria nota. Contudo, desde o início estava avisado de que se tratava de uma pesquisa, cuja realização por parte deles não implicava em ganho de recompensa, no caso nota. Isso parece ter os levado a não se esforçarem a refletir filosoficamente na hora de escrever. Podemos afirmar que a metodologia proposta não foi efetiva devido a esse aspecto. Porém, não é um insucesso completo, porque 36,36% das questões revelam que existiram alunos com autênticas reflexões filosóficas.

3.4.1 – Para além da escrita dos alunos: os comentários orais

Como uma reflexão a mais sobre as respostas fornecidas pelos alunos, podemos ir além dos três quadros acima. Referimo-nos a uma impressão que, mesmo não quantificada, surgiu durante a atividade. Trata-se dos comentários orais feitos pelos alunos. Poucos alunos durante a entrevista manifestaram desaprovação da metodologia. A maior parte dos que participaram da pesquisa aprovaram a metodologia, achando a aula interessante e envolvente. Afirmaram que o método aplicado ajudou na compreensão dos temas principais do texto de Platão – especificamente os temas da virtude, da justiça, do destino, do tempo e da imortalidade da alma, presentes no *Mito de Er*, do Livro X da *República*.

Ainda em relação a tal mito, mesmo em se tratando de uma narrativa que contém a descrição de uma cena no pós-morte, boa parte dos alunos considerou que o uso desta metodologia foi capaz de ajudar a tornar compreensível a

relação entre os problemas filosóficos e a dimensão das preocupações cotidianas. Entendemos que tal aspecto surgiu, porque a preocupação existencial com o *fim da vida* e o sentido que ela pode resguardar acossam a maioria das pessoas em algum momento crítico da sua trajetória de vida.

Baseados nos relatos colhidos (e mesmo pela reação dos alunos observada durante a exposição), a aula foi leve e atrativa como um entretenimento que lhes toma a atenção, apesar de o tema fúnebre evocado ser considerado um tabu por muitas pessoas. Entre eles, a maioria relatou que a apresentação desses temas filosóficos levou à reflexão, mesmo quando não estavam em sala de aula. Assim, até distantes da escola, eles se puseram a meditar sobre a origem de nossas vocações, aptidões e talentos, como cada alma receberia a parte que lhe é devida e reservada pelo destino, porque certas vidas cessam de existir antes das outras *etc.*

Grande parte dos alunos que participaram da pesquisa prática manifestou pessoalmente (em conversas individualizadas) a aprovação do método didático utilizado, achando a aula interessante e envolvente. Eles afirmaram que o método aplicado ajudou na compreensão dos temas principais do texto de Platão, sobre o *Mito de Er*. Mas a imensa maioria achou o questionário longo demais; e seu tamanho desnecessário e repetitivo, que só responderiam tudo se fossem obrigados ou, então, recompensados por alguma nota. Tanto que é perceptível que eles começam relativamente bem e vão deixando de responder ao longo do questionário.

Como foi dito no capítulo anterior, entre os recursos utilizados nas aulas estavam os *slides* de imagens relacionadas ao *Mito de Er*, que foram produzidas por diversos artistas ao longo da história. Essa exposição foi muito elogiada pelos alunos, bem como a utilização da introdução da ópera *Carmina Burana* de Carl Orff (*Fortuna Imperatrix Mundi*), que teve grande impacto, resultando em debates por parte deles. Muitos relataram que já haviam ouvido trechos da peça em filmes, desenhos e comerciais, mas não imaginavam qual era o seu conteúdo e a sua linguagem original (no caso, o latim).

Por último, houve alunos que afirmaram oralmente sentir dificuldades com a linguagem filosófica. De fato, com observou-se na seção de análise das respostas escritas, muitas frases foram construídas de modo impreciso e com vocabulário que sugerem ambiguidade quanto às ideias filosóficas. Assim, com

relação ao uso da linguagem e capacidade de expressão linguística, observamos que as respostas dadas pelos alunos não foram satisfatórias devido à sua parca elaboração. Tal limitação parece advir da pouca experiência de leitura dos discentes, principalmente, de textos filosóficos.

3.5 – Sobre o significado filosófico dos dados coletados

Pelo que foi analisado a partir dos dados coletados com os alunos, agora, há a possibilidade de assumir como viável a utilização de mitologia – ainda que tal ferramenta tenha manifestado limites e necessidade de ajustes. Concebemos que ela seria mais uma opção para dar apoio ao professor no processo de ensino e aprendizado da disciplina de filosofia. Apresentando os temas filosóficos de forma ilustrada, as aulas podem se tornar mais ricas e mais atrativas, despertando o interesse dos alunos, que de imediato, muitas vezes, identificavam-se com as situações vividas nas histórias que os mitos contam.

No entanto, cabe ainda uma reflexão, de cunho filosófico, sobre o que foi pesquisado: do ponto de vista da filosofia platônica o que significam os dados colhidos e analisados a partir de nossa experiência em sala de aula? Para responder essa questão, o Quadro 3 torna-se relevante. As questões que avaliaram os níveis de aprendizagem e o de reflexão filosófica, considerando o aspecto quantitativo, mostram um insucesso. No entanto, tal insucesso, por sua vez, não deve ser entendido em um sentido absoluto, pois houve alunos que avançaram nesses aspectos. Desse modo, no sentido da proposta e do léxico de Platão, o mito conseguiu orientar a *psique* dos alunos para ideias que se tornaram compreensíveis a eles. Assim, usando o vocabulário da própria alegoria, de Platão, existiram alunos que avançaram no conhecimento, de modo a permitir dizer que eles “saíram” da caverna. Por sua vez, quanto isso, cabe um esclarecimento. Mesmo que seja assumido, aqui, esse vocabulário da filosofia platônica, isso não quer dizer que se esteja defendendo que a atividade realizada em sala tenha sido uma defesa da filosofia de Platão. Não queremos dizer que nosso objetivo foi de defender as teses de Platão em seu sentido pleno, absoluto, como se fosse a única filosofia a ser ensinada. Nosso objetivo não foi, em um sentido restrito, o de levar os alunos a “contemplarem” o mundo das formas (ideias), seja qual for a abrangência que isso possa representar dentro das

interpretações que a filosofia de Platão tenha recebido na história da filosofia. O que se deseja assumir, aqui, é a tese de que a concepção platônica, do ponto de vista pedagógico, por usar o mito como meio de sensibilização filosófica, é ainda pertinente. O Quadro 3, mais do que insucesso, aponta para a necessidade de ajuste em nossa prática em sala de aula. Há um número de alunos, nos resultados, que justificam uma eficácia no método. Acredita-se que eles filosofaram ao percorrem os caminhos da narrativa mítica. Desta perspectiva, ainda que tenham existido alunos que não “saíram” de suas cavernas, eles tiveram a chance de ter um vislumbre de uma outra possibilidade, uma alternativa de interpretação do mundo, sobre o qual, aparentemente não se ousa questionar, justamente o que chamamos de realidade.

Dito de outro modo, pode-se ainda fazer uma relação com o que Kant apresenta em seu texto *Resposta à questão: O que é Esclarecimento?* Independentemente das dificuldades interpretativas com relação ao que Kant interpreta como racionalidade, se “ousar” fazer uso do “próprio entendimento” (*Sapere aude!*)²⁸ indica algo a respeito do “esclarecimento”, podemos dizer que alguns alunos conseguiram, sim, esclarecer suas mentes, considerando os temas filosóficos trabalhados. Interpretamos isso no sentido de que houve alunos que buscaram uma *autonomia* intelectual, ou seja, sentiu-se um sincero esforço por tentar compreender os assuntos filosóficos. Foi um esforço intelectual que veio por parte deles e não de uma imposição feita pelo professor. Assim, existiram alunos que se esclareceram, mesmo que sejam a minoria; e todos os que o fizeram, fizeram com algum suporte em relação ao método usado em sala. É possível dizer que tal esclarecimento poderia ter acontecido com cada um de outra forma, assim como ainda pode ocorrer com os que não se tornaram esclarecidos. No entanto, não devemos desconsiderar que as “mudanças” como os alunos ocorreram justamente durante o processo de aplicação do método; e que não houve manifestação, por deles, de que isso seria efeito conquistado por outros meios que não fossem as aulas de filosofia ministradas até então.

Na atividade de um professor de filosofia, é possível se questionar se existe um método que possibilite um estímulo para filosofia, resultando em uma “abertura de visão” de mundo, em um sentido de atingir 100% dos alunos. Como

²⁸ Cf. Kant, 2009, p. 407.

é, também, possível duvidar que todo método seja um fracasso absoluto. Contudo, refletindo a partir dos dados analisados acima, pode-se assumir que o método do uso de mitos para se ensinar filosofia, mais ou menos como Platão fazia séculos antes de Cristo, lá na Academia em Atenas, é uma ferramenta ainda cabível. Ele pode muito bem ser acrescentada no ensino de filosofia, mas deve ser utilizada com responsabilidade e planejamento atento e cuidadoso. O método proposto precisa ainda ser estudado, aprimorado e que, necessariamente, deve ser feita independente do tempo que leve.

Por isso, é fundamental que essa prática seja muito bem elaborada. Isso porque vemos, pelos dados colhidos, que o questionário é muito extenso. Os alunos, infelizmente, manifestam o comportamento de agir somente mediante recompensa. Um questionário com 15 perguntas é excessivo, na concepção dos estudantes, ainda mais sem a recompensa de uma nota final que os habilitaria a serem aprovados na disciplina de filosofia.

As aulas precisam ser bem direcionadas para não se perder em estórias, não transformando a aula de filosofia numa mera aula de mitologia. Se bem feito, os discentes, além de demonstrarem um considerável interesse, também assimilam com mais facilidade, mas esse é um campo a ser explorado.

Muitos dos alunos que tiveram o resultado positivo, a respeito do avanço de sua aprendizagem filosófica, trouxeram outras estórias que acabaram auxiliando no entendimento dos temas. Entre os filmes estão os seguintes: o filme da Marvel do Doutor Estranho, o Hulk, que seria um reflexo de uma fúria inconsciente e animal, porém, nunca mal; o filme do Batman, como sendo o justiceiro salvador de muitos, mas também o causador da morte e sofrimento de tantos outros por não matar seu maior vilão; o filme o Coringa, que coloca em cheque a posição de benfeitor, desempenhada pelo Batman; e por fim, o Justiceiro, que caça seus inimigos por vingança e justiça conforme lhe apraz, julga e executa, ele mesmo, sem a intervenção de uma lei única para todos por meio da intervenção do Estado. Portanto, muitos dos alunos relacionaram os temas, estudados em sala, com os filmes, no sentido de identificarem o tema da responsabilidade, ou seja, somos responsáveis não só pelos nossos destinos, mas também pelo de muitos outros, e o mesmo peso recai sobre nossas cabeças, quando agimos em prol do bem e da paz ou agimos por vingança.

Portanto, a utilização de mitologia, ao modo de Platão, como ferramenta para facilitar o ensino de filosofia, pode resultar em efeitos muito interessantes. O mais notável deles foi que, com o método utilizado, os alunos renderam muitíssimo mais em debates do que na escrita das respostas. Por último, considerando a iniciativa espontânea dos alunos em mencionar os filmes, abre-se a possibilidade de conceber que não apenas a mitologia, no sentido clássico, é capaz disso, mas também qualquer alegoria, bem como contos de fadas e parábolas, ou qualquer outra estória que possa conter uma relação com problemas filosóficos.

3.6 – Conclusão do capítulo III

O principal objetivo desse capítulo foi o de explorar os dados da aplicação da metodologia com os alunos durante as aulas de filosofia. O questionário de 15 perguntas permitiu conceber três quadros que forneceram um espectro quantitativo para estabelecer algumas interpretações importantes sobre o trabalho realizado com os estudantes. Vale destacar, aqui, mesmo que resumidamente, alguns aspectos das análises feitas dos Quadros 2 e 3.

O Quadro 2 surge em função do Quadro 1, contabilizando o número de alunos que responderam e fizeram com que cada questão fosse entendida do ponto de vista da sua eficácia. Assim, em tal Quadro 2, manifesta-se o número de questões que atingiram o que se esperava, quando a atividade foi elaborada. Isso permitiu afirmar que 8, das 15 questões, foram *bem-sucedidas*, algo que indica a conclusão satisfatória quanto ao método utilizado. Foi afirmado, no entanto, que esse aspecto positivo não deve ser entendido em um sentido pleno. Houve questões que apontaram a existência de limite, ou deficiências, no trabalho. Indicamos, especificamente, como problema o excesso de questões a serem respondidas em pouco tempo.

Por último, com o Quadro 3, alcançou-se outras três perspectivas para avaliar os resultados: uma quanto ao trabalho docente e duas quanto à atuação dos discentes. Dentre elas, a única que apresentou números mais destacadamente negativos, que apontam para o insucesso da atividade, foi a terceira categoria, que avaliou o nível de reflexão filosófica obtido pelos alunos. De 11 questões, 7 não foram *bem-sucedidas*. No entanto, é necessário observar

que, apesar disso, houve um número de alunos, mesmo que pequeno, que manifestou uma atitude filosófica, como estava sendo esperado. É por isso que as seguintes conclusões foram defendidas. Uma de cunho filosófico. Há um significado filosófico, ao estilo de Platão, que foi alcançado. Cognitivamente, houve alunos que avançaram na compreensão de conceitos filosóficos, que “saíram” da caverna quanto ao conhecimento filosófico. E, além disso, outro ponto alcançado é que ainda se pode defender o uso a metodologia pautada no uso de mitos. Mencionamos as dificuldades que fizeram diminuir o sucesso de tal metodologia. Contudo, acreditamos que o esclarecimento filosófico foi ainda alcançado. Há dados favoráveis, ainda que reduzidos. A aula tornou-se mais dinâmica e despertou o interesse dos estudantes. Existiram alunos que compreenderam as problemáticas filosófica no sentido de extrapolar, realizando comparações com questões de seu cotidiano. Sinal disso foi, como visto, as relações feitas com outras estórias presentes em diversos filmes por eles vistos. Portanto, reafirmamos que, pelos dados coletados, a metodologia contém indicativos que apontam para um ajuste, porém não eliminam a possibilidade de a metodologia ser usada para melhorar o ensino da disciplina de filosofia.

CONCLUSÃO

A experiência cotidiana concreta em classe é sempre um desafio marcado pela *descontinuidade* própria ao elemento humano que, em sua peculiar espontaneidade vital, não se deixa controlar e arrebatado pela intenção do mestre, por mais bem-intencionado que esse esteja. Dito de outro modo: por mais preparado e municiado, por mais que detenha títulos e ampla formação especializada, e que seja grande sua erudição e repertório teórico, todo e qualquer professor se verá diante de situações inesperadas com relação à receptividade em classe – seja pela resistência pontual de alguns alunos ou pela antipatia ou rejeição que podem brotar, por parte de todo grupo, pela figura do mestre.

Nesses anos de graduação e prática profissional, não foram poucos os relatos que ouvimos da parte de colegas de classe ou profissão a esse respeito. Também não foram poucos os descontentes, por julgarem pífios os resultados atingidos (não raro, somados ao descrédito social, moral e econômico da profissão), que resolveram trocar de ramo de atuação profissional – isto é, deixaram a profissão de professor. Apesar de possuir traços comuns, notáveis no nível de um fenômeno sociológico, obviamente, não nos cabe reprovar nem fazer a apologia de suas decisões, sendo elas, em grande medida, individuais e pessoais. Fato é que todos estamos à mercê de ter nossas melhores expectativas frustradas nesse meio, cabendo a cada um a tarefa constante de reavaliar sua postura, seu método, seu vocabulário, entonação, impostação, imagem e uso linguístico, entre outros elementos fundamentais da prática educacional.

Dado esse contexto de desafio da profissão de professor, registramos nossas impressões finais e desenvolveremos algumas reflexões a respeito da metodologia que propusemos. A princípio, a demanda por tornar as aulas de filosofia mais atraentes aos alunos, no sentido de experimentar novos meios de ensino diante do desafio de fazê-los refletir filosoficamente, levou-nos a formular o método que possuísse os mitos como uma referência para do desenvolvimento das problemáticas filosóficas. Na introdução da dissertação, afirmamos que a atitude de Platão, quanto ao uso dos mitos, apresentados em seus textos, foi

fonte de inspiração. Considerando o Capítulo I, concluímos que, para esse filósofo, a importância do uso dos mitos se estende não somente pelo motivo de ser parte da cultura grega em seu período. Platão foi extremamente crítico a poetas, como Homero. No Livro X, de *A República*, joga-se como danosa a influência que as ideias, contidas nos mitos homérico, desempenhavam na educação do jovem grego. Platão estava preocupado principalmente com a influência política e ética que tais mitos pudessem desempenhar. Por sua vez, afirmamos que o trabalho de Platão não está condenando o mito, por ele mesmo. Sua preocupação refere-se ao conteúdo dos mitos. É a filosofia contida neles que Platão julga ser falsa. Assim, assumimos que, para ele, o mito, além de poder possuir um conteúdo filosófico, é ainda um recurso importante para conduzir o interlocutor, nos diálogos, ao conhecimento das *formas* verdadeiras. Essa concepção foi assumida por nós como fundamento filosófico para, ainda, conceber o mito como uma proposta pedagógica pertinente. Como foi dito no Capítulo III, isso não deve ser interpretado no sentido de que estaríamos defendendo a filosofia platônica em sua plenitude. É somente o uso do mito, por dele, que nos interessou. É por isso que ler com os alunos os mitos de *Er* ou aquele sobre o *anel de Giges* tornou-se interessante. Os alunos tiveram a oportunidade de estimular a imaginação e de fazer reflexões filosóficas sobre o tema da liberdade humana, da finitude *etc.* É importante reafirmar que isso foi alcançado com alguns alunos no sentido de que eles conseguiram realizar conexões com temas contemporâneos presentes em filmes de heróis.

Considerando ainda o que foi desenvolvido no Capítulo I, a narrativa arquetípica constitui o estofamento mental mais profundo do ser humano em formação. É ela que aguça seu senso de localização com respeito a *quem é quem*, a demarcação dos papéis numa dada história e, por extensão, no próprio mundo que se abre diante de si. Ou seja, é ela que oferece as coordenadas para que o sujeito saiba o que desprezar e o que valorizar futuramente. Além disso, ela é o caminho de entrada para o desenvolvimento de outras capacidades teórico-linguísticas e cognitivas.

Um fato que notamos da prática metodológica é que ela foi inicialmente muito atraente aos alunos, provocando grande interesse, e isso devido à forma como a narrativa foi contada, a saber, de uma certa forma teatral. As imagens em slides provocaram profundo interesse nos alunos pelo mito, pela mitologia

em geral, mas, acima de tudo, pelas *Moiras*, e a função e o poder delas. A música, a primeira parte da ópera *Carmina Burana*, causou um impacto enorme nos alunos. Eles demonstraram profundo interesse pela música em todos os sentidos, e isso ampliou o debate muito mais, quando tiveram contato com a tradução da letra, que foi escrita originalmente em latim. Constatou-se que muitos nunca tinham tido conhecimento dessa língua, apesar de muitos lembrarem de tê-la ouvido em algum lugar.

Os debates sobre os temas foram a melhor parte, didaticamente falando, pois, a questão da justiça, da virtude, do destino e do tempo, provocou extremo interesse, preocupação, e reflexão por parte dos discentes. Porém, na escrita, considera-se que, as turmas como um único todo, não foram plenamente bem e isso não é devido à um fracasso da metodologia, mas o que parece é que se trata de um problema de aprendizado em geral, principalmente na leitura, interpretação de textos, bem como na escrita. Esse não é um problema específico da filosofia, mas de todas as disciplinas, e do conhecimento mal trabalhado da leitura e escrita anteriormente, desde seus primeiros anos estudantis.

Em relação a isso, sugere-se aqui a necessidade de que o questionário, em uma próxima oportunidade de aplicação do método, seja menor, ou seja, que contenha cerca de cinco a oito questões. Outra possibilidade é que seja realizado outro método de coleta de dados, pois os estudantes simplesmente não têm vontade de escrever, e com perguntas menos compostas, mais simples e fundamentais, e com uma expectativa totalmente clara do que se espera delas muito antes de ser aplicada.

Após isso, também é necessário se referir à conclusão obtida a partir da análise dos dados, coletados junto aos estudantes após a intervenção didática. Quanto à efetividade do projeto de pesquisa proposto, e como dito na conclusão do Capítulo III, assumimos que foi eficaz, dada a média de 53,33% das questões serem *bem-sucedidas* (considerando o Quadro 2). Por sua vez, foi ressaltado que assumimos a existência de limites sobre isso, ou seja, por um lado tal método não foi tão produtivo, já que o valor contém uma contraparte negativa de 46,66% de insucesso. A conclusão após a experiência metodológica é a de que essas práticas, que utilizam histórias como método didático, podem ser efetivas, mas não devem tomar tanto tempo, como dez aulas. Foi desnecessário utilizar

muitas aulas o que, infelizmente, acabou sendo uma perda de tempo para, inclusive, desenvolver um processo de levantamento de dados com quinze questões. Pode-se dizer que, talvez, quatro aulas seria mais do que suficiente para desenvolver a atividade. Além disso, também seria muito mais produtivo se fossem trabalhados trechos, excertos menores que pudessem ser apresentados no dia e avaliado no máximo no outro. Então, realmente pode-se afirmar que não há a necessidade de ser uma prática tão extensa, ainda mais porque há apenas uma aula por semana de filosofia, na maioria das escolas, levando então dez semanas, ou seja, dois meses e meio para a realização da atividade, ao moldes como foi pensada e apresentada no Capítulo II.

Além disso, ainda quanto aos aspectos numéricos da pesquisa, é necessário reafirmar que o Quadro 3 demonstra que a quantidade de alunos que manifestaram uma atitude reflexiva foi baixa. Não houve um número positivo de questões *bem-sucedidas*, quanto a tal quesito. No entanto, independente disso, como foi afirmado na conclusão do Capítulo III, tal aspecto parece não invalidar a metodologia, pois existiram alunos que avançaram nesse ponto. O que precisa ser reafirmado é que a prática precisa ser continuada. No entanto, isso exige, com certeza, aperfeiçoamento. Um exemplo é a questão acerca do tempo de exposição ser extremamente longo, o que acabou sendo repetitivo, dando um tom de monotonia aos temas trabalhados em sala, diminuindo, por sua vez, o tempo para a formulação das respostas para as questões propostas. Fazer isso em pouco tempo, e sem o apelo da recompensa, resultou em desinteresse por parte dos alunos.

Enfim, depois de tudo, volta-se a dizer que o método não deve ser descartado, mas aprimorado. Esse trabalho pode ser feito a partir das informações, experiências e dados coletados apresentados nesta dissertação, pois Platão, entre outros, conseguiu fazer isso de forma tão fantástica. Assim, o que impede que essa prática não possa dar certo em outra oportunidade? Assume-se aqui a posição favorável de não usar somente mitos, mas qualquer outra narrativa, sendo essas de mitologia, não somente a greco-romana, mas também a nórdica, egípcia, africana, oriental, aborígine, e muitas outras. Também histórias de filmes, séries, quadrinhos, livros e até mesmo episódios reais podem cumprir o papel de auxílio pedagógico para o ensino de filosofia. Não é a fonte da história que importa, mas a intenção, a finalidade, e

principalmente como ela é usada, ou seja, a forma como é passada, pois considera-se, aqui, que uma das funções mais básicas de um verdadeiro professor é encantar o aluno. Isso poderia ser praticado não somente com a filosofia, mas com qualquer assunto, em qualquer disciplina. Não é a história em si, ou a fonte que faça realmente a diferença, mas como ela é contada.

REFERÊNCIAS

- Antologia de textos filosóficos.** Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2009.
- APPEL, E. J. **Filosofia nos vestibulares e no Ensino Médio.** Cadernos PET-Filosofia 2, Curitiba, 1999.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco.** Coleção: Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1972.
- BULFINCH, T. **O livro de ouro da mitologia: Histórias de deuses e heróis.** Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.
- BUNGE, M. **Dicionário de Filosofia.** Tradução de Gita K. Guinsburg. São Paulo: Perspectivas, 2002.
- CAILLOIS, R. **Au coeur du fantastique.** Paris: Gallimard, 1965.
- CEIA, C. Sobre o conceito de alegoria, Lisboa, **Matraga.** n. 10, agosto de 1998.
- CLUTE, J. NICHOLLS, P. **Encyclopedia of Science Fiction.** London: Orbit Books, 1999.
- COELHO, C. D. **Metodologia de Ensino de Filosofia.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2007
- Diário Oficial da União.** Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: 2002.
- Diário Oficial do Paraná.** Paraná: Secretaria de Estrado da Educação do Paraná, 2002.
- DIÓGENES LAÉRCIO. **Vidas e Doutrinas dos filósofos ilustres.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.
- Diretrizes curriculares da educação básica. Filosofia.** Paraná: Secretaria de Estrado da Educação do Paraná, 2008.
- ELIADE, M. **Mito e realidade.** São Paulo: Perspectiva, 1972. Trad. Pola Civelli.
- FURTADO, F. **A construção do fantástico na narrativa.** Lisboa: Livros Horizonte, 1980.

GALLO, Silvio. **Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o Ensino Médio**. São Paulo: Papirus Editora, 2012.

GHEDIN, Evandro. **Ensino de Filosofia no Ensino Médio**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009 *apud* COELHO, C. D. Metodologia de Ensino de Filosofia. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

GUATTARI, F. DELEUZE, G.; **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

HADOT, P. **The Veil of Isis: an essay on the history of the idea of nature**. London: Harvard University Press, 2006. Transl. Michael Chase

HESÍODO. **Os Trabalhos e os Dias**. Tradução de Alessandro Rolim de Moura. Curitiba: Segesta, 2012.

_____. **Teogonia**. Estudo e tradução de Jaa Torrano. São Paulo: Iluminuras, 1995.

História da Educação. vol.22 no.56 Santa Maria set./dez. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592018000300187&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt Acesso: 19/09/2019

HOLT, P. H. G. **Wells and the Ring of Gyges**. Science Fiction Studies, nº 57, pp. 236-47, Greencastle: DePauw University, 1992.

HOMERO. **Ilíada**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

_____. **Odisseia**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

JUNG, C. G. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Trad. Maria Luíza Appy, Dora Mariana R. Ferreira da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

KANT, Immanuel. Resposta à questão: O que é Esclarecimento? Tradução de Vinícius de Figueiredo. In: MARÇAL, Jairo (org.). **Antologia de textos filosóficos**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2009.

MARÇAL, Jairo (org.). **Antologia de textos filosóficos**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2009.

MARCONDES, D. **Iniciação à história da filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

MOISÉS, M. **Dicionário de termos literários**. São Paulo: Cultrix, 2004.

MONTAIGNE, M. **Ensaio**. Trad. Sérgio Milliet. São Paulo: Abril Cultural, 1972.

MORGAN, K. A. **Myth and Philosophy from the Presocratics to Plato**. California: Cambridge University Press, 2000.

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. Trad.: Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24^a ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

PLATÃO. **A República**. Trad. Anna Lia Amaral de Almeida Prado. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. **A República**. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1987.

_____. **A República**. Tradução: Carlos Alberto Nunes. Belém: Universidade Federal do Pará, 2000.

_____. **Fédon**. Os Pensadores. Tradução: Jorge Paleikat e João Cruz Costa. São Paulo: Abril Cultural, 1972.

_____. **Fedro ou da Beleza**. Trad. Pinharanda Gomes. Lisboa: Guimarães Editores, 2000.

_____. **Górgias**. Trad. Carlos Alberto Nunes. Belém: EDUFPA, 2002.

_____. **O Banquete**. Os Pensadores. Tradução: José Cavalcante de Souza. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

_____. **Sofista**. Trad. de Jorge Paleikat e João Cruz Costa. São Paulo: Abril Cultural, 1972.

REALE, G. **Para uma nova interpretação de Platão**. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

ROBERTS, A. **The history of Science Fiction**. United Kingdom: Palgrave Macmillan, 2006.

SANTOS, R. E. **Aplicações das histórias em quadrinhos**. Comunicação & Educação, São Paulo, 2001.

SARDA, Daniela Nienkötter. A história do ensino da filosofia no sistema escolar francês e brasileiro. **História da Educação**. 2018, vol.22, n.56, pp.187-206.

SPINELLI, M. **A tese pitagórico-platônica da metempsicose enquanto "teoria genética" da antiguidade**. Educação e Filosofia, v. 27, n. 54, p. 731-754. Uberlândia: jul./dez. 2013.

SUZANNE, B. **4th tetralogy: The Soul: 2nd dialogue of trilogy**. Disponível em: https://www.plato-dialogues.org/tetra_4/republic.htm Acesso: 23/12/2018

TERRA, J. E. M. **O Deus dos indo-europeus: Zeus e a proto-religião dos indo-europeus**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

V. A. **Os filósofos pré-socráticos**. Coleção: Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1972.

VERNANT, J-P. **O universo, os deuses, os homens**. Tradução de Rosa Freire D'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

VILLELA-PETIT, Maria da Penha. Platão e a poesia na República. **Kriterion**. 2003, vol.44, n.107, pp.51-71.

WELLS, H. G. **The invisible man**. Nova York: Edward Arnold, 1897.

WILLIAMS, Sally. **Percy Jackson: My boy's own adventure**. 2010. Disponível em: <https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2010/feb/08/percy-jackson-rick-riordan>. Acesso em: 21 de junho de 2020.

ANEXO I

O MITO DE ER

XIII – Tais são, continuei, os prêmios, as recompensas e os presentes que em vida os justos recebem dos deuses e dos homens, sem falarmos nos bens que a própria justiça lhes confere.

Belas dádivas, disse, e permanentes.

No entanto, continuei, nada representam, assim em número como em grandeza, em comparação com o que espera a ambos depois da morte, o justo e o injusto. É o que será preciso dizer, para que tanto um como o outro receba exatamente o que lhes deve nossa exposição.

Podes falar, me disse; não há o que eu ouça com maior prazer do que isso.

Não vou contar um apólogo de Alcino, comecei, porém a história de um varão de muito merecimento, Er, filho de Armênio, Panfílio de origem. Havendo morrido me combate, no décimo dia, quando recolheram os corpos, já em começo de putrefação, foi o dele encontrado em perfeito estado e levado para casa, a fim de ser sepultado daí a dois dias. Mas, ao ser colocado na pira, reviveu e contou o que vira no outro mundo. Logo que sua alma saiu do corpo, disse ele, partiu dali em companhia de muitas outras e foram dar a um lugar maravilhoso com duas fendas na terra, contíguas, e outras duas em cima, no céu, igualmente dispostas. Entre essas duplas fendas achavam-se sentados alguns juízes que, depois de enunciarem a sentença mandavam os justos subirem pelo caminho da direita, no rumo do céu, depois, de fixar-lhes na frente um escrito com o teor da sentença, e os injustos pelo caminho da esquerda, ladeira abaixo, os quais, também levavam nas costas o relato de o quanto haviam praticado. Ao aproximar-se dos juízes, estes lhe disseram que ele fora escolhido como mensageiro para os homens e lhe recomendaram ouvir e observar tudo o que se passasse a sua volta. Notou, então, que as almas, depois de julgadas, se dirigiam para uma das aberturas do céu ou da terra; das outras duas fendas saíam de contínuo novas almas: exaustas e empoeiradas as que subiam da terra, e limpas as que baixavam do céu. Em levadas ininterruptas, todas pareciam chegar de uma longa viagem e se reuniam alegremente no prado onde

acampavam como num festival; as que se conheciam, cumprimentavam-se; as oriundas da terra inquiriam as outras sobre o que se passava no céu, como as do céu procuravam informar-se das ocorrências da terra. Nesses relatos recíprocos, por entre lágrimas e gemidos, algumas recordavam quanto haviam sofrido ou visto sofrer na viagem subterrânea – viagem de mil anos – enquanto outras, as que baixavam do céu, relatavam suas vivências celestes, de inconcebível beleza. Para contar tudo, Glauco, seria necessário muito tempo; mas o que, em resumo, ele disse foi o seguinte: por cada falta cometida contra alguém, as almas eram castigadas, por ordem e individualmente, dez vezes, durando, por conseguinte, cem anos o castigo de cada uma, a duração exata da vida humana, para que a punição fosse o décuplo do crime cometido. Assim, quem fosse criminoso de muitas mortes ou se houvesse traído cidades ou exércitos e os reduzisse à escravidão, ou fosse cúmplice de alguma malfeitoria do mesmo gênero, por cada crime teria de sofrer dez vezes mais. Por outro lado, os que só espalharam benefícios e viveram justa e santamente, eram recompensados na mesma proporção. Dos que mal chegaram a nascer tiveram vida curta, o que Er contou não merece ser agora recordado. No que entende com a piedade ou a impiedade com relação aos deuses e aos pais, e os crimes de morte violenta, era ainda maior a punição. Contou também que estava presente quando perguntaram a alguém se sabia onde se encontrava Ardieu, o Grande. Esse Ardieu, como um tirano de uma cidade da Panfília, a além de muitos outros crimes abomináveis que lhe imputavam, assassinara mil anos antes seu velho pai e o irmão mais velho. O interrogado respondeu: Não está – falou assim mesmo – e dificilmente poderá vir até aqui.

XIV – Entre outras visões terríveis, presenciamos a seguinte: Quando já nos encontramos perto da fenda, com intenção de subir, depois de havermos passado por toda espécie de provas, vimos de súbito Ardieu em companhia de outros, na maioria tiranos; entre eles havia também cidadãos particulares que tinham perpetrado grandes crimes. Ao fazerem menção de subir, a fenda não lhes deu passagem; mugia todas as vezes que um desses criminosos inveterados, ou dos que ainda não haviam sido suficientemente castigados, se dispunha a subir. Nesses comenos, disse, acorreram das imediações uns homens selvagens, de feições abrasadas, e que, ouvindo o mugido, agarraram

alguns pela cintura e os arrastaram dali. Quanto a Ardieu e os outros, amarraram-nos de cabeça, mãos e pés, derrubaram-nos para melhor os esfolar e os arrastaram ao longo da estrada, cardando-os pelos canteiros de espinhos. A todos que passavam declaravam os motivos de serem tratados daquele modo e os que levavam para jogá-los no Tártaro. Nesse lugar, contava Er, passaram sustos horrorosos; porem o que de mais terrível lhes podia acontecer era ouvirem mugir a fenda no instante de subir, constituindo para cada um motivo da maior satisfação deixarem-na para trás depois de silenciada. Tais eram as penas e os castigos, aos quais correspondiam outras tantas recompensas. Depois de haverem permanecido no vale sete dias, ao oitavo levantaram-se dali as almas e se puseram em marcha até chegarem, quatro dias depois, a um lugar em que perceberam uma luz vinda do alto, direita como uma coluna, por todo o céu e toda a terra, muito parecida com o arco-íris, porem de maior brilho e mais pura. Depois de outro dia de viagem, alcançaram esse ponto e ali mesmo, em plena luz, notaram que as extremidades de suas cadeias estavam presas no céu. Pois essa luz era, propriamente, a faixa do céu, à maneira do cinto das trirremes, e que desse modo sujeitava todo o círculo do universo. De suas pontas pendia o fuso da Necessidade, que punha em movimento todas as esferas. A haste e o gancho eram de aço, e a mainça, de uma mistura de aço e outros metais. A mainça é assim constituída: exteriormente é igual às usadas entre nós, porém, pelo que ele dizia, devemos concebê-la da seguinte forma: numa mainça maior e escavada se encontra encaixada outra do mesmo feitio, porém um pouco menor e que se lhe adapta por completo, no jeito de vasos de diferentes tamanhos que se encaixam uns nos outros, e mais uma terceira, e uma quarta, e outras quatro mais, pois havia ao todo oito mainças metidas umas nas outras, cujos bordos, vistos de cima, pareciam anéis e, no conjunto, o dorso de um único fuso com sua haste peculiar passando pelo centro do oitavo. O anel da primeira e mais externa mainça era circular e mais largo; o da terceira em sétimo e o da segunda em oitavo. O anel maior era constelado; o sétimo mais brilhante; o oitavo devia o brilho ao reflexo do sétimo; o segundo e o quinto eram quase iguais, de colorido mais amarelado do que os outros; o terceiro de luz mais clara; o quarto, avermelhado; o sexto ocupa o segundo lugar quanto a brancura. Todo o fuso girava em torno de si mesmo, com movimento uniforme; porém na rotação do conjunto os sete ciclos interiores se movimentaram lentamente em sentido

contrário. De todos o mais rápido era o oitavo; a seguir, com velocidade igual vêm o sétimo, o sexto e o quinto. Em matéria de velocidade, segundo lhes pareceu, o quarto vinha em terceiro lugar, o terceiro no quarto, e o segundo no quinto. Todo o fuso, porém, girava nos joelhos da Necessidade. No alto de cada anel havia uma sereia que rodava juntamente com ele, emitindo cada uma delas, num só tom, uma única nota, de forma que o conjunto das notas das oito sereias compunham uma única harmonia. Três outras figuras femininas estavam sentadas à volta com intervalos iguais, cada uma no seu trono, as Moiras, filhas da Necessidade, com vestimenta branca e fitas na cabeça: Láquese, Cloto e Átropos, as quais acompanhavam com seu canto a harmonia das sereias: Láquese, o passado; Cloto, o presente, e Átropos, o futuro. Além disso, em intervalos certos, Cloto com a mão direita fazia girar o anel externo, enquanto Átropo, com a sinistra, fazia a mesma com a de dentro, e Láquese, no meio com ambas as mãos, alternadamente, movimentava os dois anéis em ambos os sentidos.

XV – Ao chegarem, as almas tinham de apresentar-se imediatamente a Láquese. Nesse passo, um profeta as colocou em ordem; de seguida, tomando dos joelhos de Láquese sortes e modelos de vida, subiu para uma tribuna alta, de onde falou: Proclamação da virgem Láquese, filha da Necessidade! Almas efêmeras, um novo círculo mortífero começa para a geração mortal! Não é um demônio que vai tirar a sorte: cada uma de vós escolherá o seu próprio demônio. O primeiro sorteado será o primeiro a escolher a vida que necessariamente ficará ligado. A virtude não tem senhor. A cada uma tocará maior ou menor porção, conforme o grau de estima ou menosprezo que lhe conceder. Quem escolhe, arca com a responsabilidade. Deus não tem culpa.

Assim dizendo, jogou as sortes para o meio das almas, segurando cada uma a lhe caíra aos pés, com exceção de Er, a quem o profeta impediu de fazê-lo. Com levantar sua sorte, cada alma ficava sabendo o lugar que lhe couber. Logo depois, jogou no chão, defronte de todas, modelos de vida, em número muito superior ao das almas ali presentes. Havia dos mais variados gêneros, de animais de toda espécie e de homens de diferentes condições. Tirantias também havia, algumas para toda a vida, outras destruída a meio caminho e acabando em pobreza, exílio e mendicância, como também vidas de varões famosos pela

beleza dos traços, robustez e força nas competições ou pela nobreza do berço e virtudes dos antepassados, e também de gente obscura sob todos os aspectos e de mulheres nas mesmas proporções. Não havia ordem estabelecida para a colocação das almas, por ser fatal mudarem, todas elas de vida, de acordo com sua própria escolha. As demais formas estavam baralhadas e de mistura com a riqueza e a pobreza, a doença e a saúde; algumas se mantinham num meio termo disso tudo. Esse, meu caro Glauco, como parece, é o momento decisivo para o homem; por isso, cada um de nós precisa pôr de lado os outros estudos e empenhar-se exclusivamente na investigação e aprendizagem deste único. Quem sabe se assim virá a descobrir e reconhecer o homem capaz de deixá-lo em condições de discernir entre boa e má norma de vida e de, em quaisquer circunstâncias, escolher a melhor, dentro de suas possibilidades, com calcular o efeito que as qualidades por mim expostas e apresentadas têm sobre a virtude, separadamente ou em conjunto? Precisarás saber, por exemplo, a importância da beleza quando associada à riqueza ou à pobreza e com que disposição da alma deverá combinar-se para produzir bons ou maus resultados, e como a nobreza ou a obscuridade do berço, a vida privada e os cargos públicos, a robustez ou a debilidade, a facilidade ou a dificuldade de aprender, juntamente com os mais dotes naturais da alma atuam em combinação recíproca. Desse modo, comparando entre si, todos esses elementos e tendo sempre em vista a natureza da alma, ficará em condições de discernir entre a vida boa e a má, dando a denominação de má à que contribui para deixar injusta a alma, e de boa, pelo contrário, à que a deixa justa, sem a nada mais atender. Como vimos, tanto em vida como depois da morte é a melhor escolha que alguém pode fazer. Com vontade férrea deverá apegar-se a essa opinião, quando baixar para o Hades, para que, ao chegar lá, não se deixe ofuscar pela riqueza e outros males congêneres, nem precipitar-se na tirania ou em práticas da mesma natureza, geratrizes de males insanáveis para os outros e piores ainda para si próprio. Não! Precisarás aprender a escolher nessas condições uma vida mediana, fugindo dos excessos dos dois lados, tanto nesta vida, na medida do possível, como em todas as vidas porvindoiras. Só dessa maneira é que o homem poderá atingir a felicidade máxima.

XVI – A seguir, de acordo ainda com o relato do mensageiro do outro mundo, o profeta acrescentou: Até mesmo para quem chegar por último, tocará vida agradável, não ruim, e escolher de siso e mostrar-se diligente. Proceda, pois, o primeiro com atenção e não desanime o último.

Logo depois de haver assim falado, o primeiro sorteado se adiantou e escolheu a maior tirania; por ganância e irreflexão, não pensou nas consequências de seu ato, tendo-lhe escapado que sua sorte o fadava a comer os próprios filhos e a piores horrores ainda. Porém, depois de refletir mais de espaço, começou a dar punhadas no peito e lastimar a escolha, feita sem levar em conta as advertências do profeta. Porém não se queixava de si mesmo; punha a culpa na sorte, nos demônios, em tudo, menos nele. Esse tal era um dos que baixaram do céu e antes vivera numa cidade bem administrada, e que praticara a virtude por hábito, não sob a direção da Filosofia. De modo geral, pode-se dizer que não poucos dos que cometiam essa imprudência provinham do céu. Explica-se: é que não conheceram a adversidade. Enquanto isso, muitos dos provenientes da terra, não escolhiam de ligeiro, pois não somente haviam sofrido seus bons pedaços como visto sofrer outros. O resultado eram muitas almas passarem de bens para males, e vice-versa, contribuindo também os azares da sorte para esse mesmo resultado. Se ao chegar esta vida, qualquer pessoa se aplicasse ao estudo da Filosofia, admitindo-se, também, que não fosse um dos últimos a escolher, a aceitarmos o que se conta das coisas do outro mundo, com toda a probabilidade não apenas lhe tocaria por sorte viver feliz cá na terra, como também fazer a viagem daqui para lá e o percurso de volta, não pelo caminho subterrâneo e áspero, mas pela estrada limpa do céu.

Era um espetáculo admirável, dizia Er, como cada alma escolhia sua vida: nada mais triste, risível e estranho, a um só tempo. A maioria escolhia de acordo com experiência adquirida na vida anterior. Desse modo, ele contou como viu a lama que fora de Orfeu preferir a existência de um cisne, de ódio ao gênero feminino; tendo sido morto por mulheres, não queria nascer outra vez de mulher. Viu como a alma de Tamiras se decidiu pela vida um rouxinol, e o inverso: um cisne passar para a humana, o que também fizeram outras aves canoras. A alma sorteada em vigésimo lugar escolheu a vida de leão: era a de Ajax, filho de Telamão, que repelia a condição humana por ainda lembra-se do julgamento das armas. Depois, foi a vez de Agamémnone: de ódio à geração dos homens, pela

causa de uma águia. Nesse em meio, chegara a vez da alma de Atalanta: à vista das grandes honrarias concedidas aos atletas, não teve forças para ir adiante: fez ali mesmo a sua escolha. Depois dela veio a alma de Epeio, filho de Panopeu, que se passou para a natureza de uma mulher industriosa. Bem longe, entre as últimas, viu Er a alma do chocarreiro Tersites, vestindo a forma de um macaco. Quis a sorte que a alma de Odisseu fosse a derradeira a decidir-se: aliviada da ambição, pela lembrança das provações anteriores, pôs-se durante muito tempo à procura de uma vida pacata, de algum cidadão de todo alheio aos negócios públicos, acabando, finalmente, por encontra-la num canto ali deixada pelo desprezo das demais. Vendo-a, declarou que essa mesma teria escolhido se a sorte o houvesse designado em primeiro lugar, e muito satisfeito de apoderou dela. A mesma coisa se dava com os animais, que hora passavam para os homens, ora para animais diferentes, os injustos para espécies selvagens, os justos para espécies mansas, operando-se, desse modo, todas as combinações possíveis.

Depois de todas as almas haverem feito sua escolha, na ordem indicada pela sorte, apresentaram-se diante da Láquese, a qual dava a cada uma um demônio de sua própria eleição, para acompanhá-lo como guarda durante a vida e fazer cumprir o destino por ela escolhido. Para começar, punha o demônio a alma debaixo da mão de Cloto e do turbilhão do fuso em movimento, ratificando esta o destino que cada uma escolhera para si. Depois de tocar no fuso, era a alma conduzida para a trama de Átropos, a fim de tornar irreversível o fio do destino, e a seguir, sem poder virar-se para os lados, via-se forçada a passar por baixo do trono da Necessidade. Quando todas haviam feito a mesma coisa, dirigiam-se para a planície do Esquecimento, sob um calor terrível e asfíxiante, por ser inteiramente desprovida de árvores e de tudo o que a terra produz. Já pela tarde, acamparam na margem do Rio Ameles, cujas águas nenhum vaso pode guardar. Todas as almas eram obrigadas a beber determinada porção dessa água; as que careciam do amparo da razão bebiam além da conta, depois do que se esqueciam de tudo. Estando deitadas para repouso, meia noite já passada, sobreveio trovoadas com tremor de terra, sendo as lamas num repente arrastadas em todas as direções, para o alto, como estrelas em desfile, a fim de renascerem. Quanto a ele, proibiram-no provar daquela água; não sabia de que

maneira e por onde sua alma voltara para o corpo. O certo é que, de súbito, ao abrir os olhos, pela manhã, viu-se estendido sobre a pira.

Desse modo, Glauco, salvou-se o conto, não veio a perecer, como a nós, também, poderá salvar, se lhe seguirmos os ensinamentos. Então, atravessaremos bem a correntes do Letes sem mancharmos nossa alma. Se aceitardes meu conselho e admitirdes que a alma é imortal e capaz de suportar todos os males como todos os bens, manter-nos-emos no caminho ascendente e praticaremos de todo modo a justiça e a virtude. Só assim nos tornaremos amigos de nós mesmos e dos deuses, não apenas durante o tempo em que permaneceremos nesta vida, como também depois de recebermos a recompensa da justiça, à feição dos vencedores dos jogos que recolhem de todos os lados seus troféus, e seremos felizes aqui na terra e na viagem de mil anos que já vos descrevemos.

ANEXO II

CARMINA BURANA

FORTUNA IMPERATRIX MUNDI²⁹

(Carl Orff)

O fortuna
 Velut luna
 Statu variabilis,
 Semper crescis
 Aut decrescis;
 Vita detestabilis
 Nunc obdurat
 Et tunc curat
 Ludo mentis aciem,
 Egestatem,
 Potestatem
 Dissolvit ut glaciem.

Sors immanis
 Et inanis,
 Rota tu volubilis,
 Status malus,
 Vana salus
 Semper dissolubilis,
 Obumbrata
 Et velata
 Michi quoque niteris;
 Nunc per ludum
 Dorsum nudum
 Fero tui sceleris.

Sors salutis
 Et virtutis
 Michi nunc contraria,
 Est affectus
 Et defectus
 Semper in angaria.
 Hac in hora
 Sine mora
 Corde pulsum tangite;
 Quod per sortem
 Sternit fortem,
 Mecum omnes plangite!

Ó fortuna

És como a Lua
 Mutável,
 Sempre aumentas
 Ou diminuis;
 A detestável vida
 Ora oprime
 E ora cura
 Para brincar com a mente;
 Miséria,
 Poder,
 Ela os funde como gelo.

Sorte imensa
 E vazia,
 Tu, roda volúvel
 És má,
 Vã é a felicidade
 Sempre dissolúvel,
 Nebulosa
 E velada
 Também a mim contagias;
 Agora por brincadeira
 O dorso nu
 Entrego à tua perversidade.

A sorte na saúde
 E virtude
 Agora me é contrária.
 Dá
 E tira
 Mantendo sempre escravizado
 Nesta hora
 Sem demora
 Tange a corda vibrante;
 Porque a sorte
 Abate o forte,
 Chorai todos comigo!

²⁹ Tradução nossa.

FIGURAS

FIGURA 1

- Na primeira imagem, “A procissão do cavalo de Tróia”, demonstramos o clássico momento em que o Cavalo de madeira é levado para dentro de Tróia, para dentro dos muros da cidade murada, com a intenção de introduzir o aluno ao mundo clássico de mitologia grega com essas referências homéricas.



A procissão do cavalo de Tróia, de Giandomenico Tiepolo, c. 1760.

FIGURA 2

- A segunda imagem, “As moiras, com o fio da vida” trata-se de uma interpretação das Moiras descritas no Mito de Er, que têm a função de introduzir ao aluno a ideia do destino.



As moiras, com o fio da vida, de Strudwick, 1885.

FIGURA 3

- A terceira imagem, “Caronte atravessando o Estige” mostra a divisão entre o mundo terreno e o submundo, também chamado de Hades, e entre eles, no Rio Estige aparece a figura de Caronte, em cuja barca só se pode entrar estando morto e pagando a ele duas moedas de ouro, por isso eram colocadas sob os olhos do falecido, a fim de chegar ao outro lado, o Hades, que de outra forma seria impossível.



Caronte atravessando o Estige, de Joachim Patinir, c. 1515–1524.

FIGURA 4

- A quarta imagem mostra os “Juízes do Hades” que julgam os mortos por seus feitos, sendo eles Éaco, Radamanto e Minos.



Juízes do Hades (Éaco, Radamanto e Minos), pintura anônima original grega.

FIGURA 5

- A quinta imagem, “Enéias e a Sibila no Mundo Inferior” dá ao aluno uma boa ideia de como seria o Hades, segundo as descrições dos gregos.



Enéias e a Sibila no Mundo Inferior, de Jan Brueghel, o Velho, 1598.

FIGURA 6

- A sexta imagem mostra “Sísifo”, cuja expiação seria levar uma enorme pedra até o alto de uma montanha, e da qual, toda vez, caía e Sísifo teria que levar, com enorme esforço, ao topo novamente por toda a eternidade, nunca conseguindo concluir sua tarefa.



Sísifo, de Tiziano, 1549.

FIGURA 7

- A sétima imagem foi extraída de uma edição de “A Divina Comédia” de Dante Alighieri, onde Gustave Doré ilustrou o que chamou de “Rosa Celeste: O Empíreo”, sendo uma excelente representação que dá uma boa ideia de como seria uma das fendas superiores da qual fluíam turbilhões de almas incessantemente do Campos Elísios.



Rosa Celeste: O Empíreo, de Gustave Doré, c. 1880.

FIGURA 8

- A oitava imagem mostra a deusa que os romanos chamavam de “Fortuna”, que distribuía a abundância ou a falta dela para os homens, de modo muito semelhante à função das Moiras que teciam os destinos inevitáveis.



Fortuna, de Tadeusz Kuntze, 1754.

FIGURA 9

- A nona imagem é uma representação de “A Corrida entre Hipomenes e Atalanta”, cuja escolha entre os lotes de vidas seria a de nascer como um atleta.



A Corrida entre Hipomenes e Atalanta, de Noël Hallé, 1762-65.

FIGURA 10

- A décima imagem, é das “Musas dançam com Apolo”, uma referência à Tâmiris, cuja voz foi dita como sendo mais bela que a das próprias Musas, filhas de Zeus, que por se sentirem ofendidas o mataram e esse ao escolher sua próxima vida, optou pela de um rouxinol.



Musas dançam com Apolo, de Baldassare Peruzzi, c. 1500.

FIGURA 11

- E a décima primeira, e última, mostra o mítico “herói” da Guerra de Tróia, Odisseu, ou Ulisses para os romanos, que não sendo um semideus, de fato não era um herói, então à ele jamais poderia ser dada a honraria de ser recompensado com a Apoteose, que é quando um semideus recebe a permissão de, após uma vida na qual provou que seu lado divino se sobressaia sobre seu lado fraco e mortal, por meio de seus feitos, após sua morte. O grande dom de Odisseu era a esperteza, e sendo tão esperto diante da maioria dos homens acaba por escolher a mais comum forma de vida humana quando chegou a sua vez. Estas últimas imagens mostram o quanto a responsabilidade por nossos destinos desconhecidos recai sobre nós, pelas escolhas que fazemos antes de nascer, o que pode ser facilmente relacionado com as nossas atitudes também em vida, conforme nossas escolhas e atitudes.



Ulisses contra Polifemo, de Pellegrino Tibaldi, 1550-51.