

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LEONARDO DIAS AVANÇO

**JOGO E EDUCAÇÃO: RESGATE DO PARADIGMA
SOCRÁTICO**

Presidente Prudente
2018

LEONARDO DIAS AVANÇO

JOGO E EDUCAÇÃO: RESGATE DO PARADIGMA SOCRÁTICO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista / *Campus* de Presidente Prudente como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Milton de Lima

Presidente Prudente
2018

Ficha catalográfica elaborada pela Seção Técnica de Aquisição e Tratamento da Informação - Diretoria Técnica de Biblioteca e Documentação - UNESP, Campus de Presidente Prudente

Avanço, Leonardo Dias.
A964j Jogo e educação : resgate do paradigma socrático / Leonardo Dias
Avanço. – 2018
155 f. : il.

Orientador: José Milton de Lima
Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2018
Inclui bibliografia

1. Sócrates. 2. Dialética. 3. Filosofia. I. Lima, José Milton de. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

Alessandra Kuba Oshiro Assunção
CRB-8/9013



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: **Jogo e educação: resgate do paradigma socrático.**

AUTOR: LEONARDO DIAS AVANÇO

ORIENTADOR: JOSÉ MILTON DE LIMA

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Doutor em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Prof. Dr. JOSÉ MILTON DE LIMA
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Prof. Dr. RODRIGO BARBOSA LOPES
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP/Campus de Presidente Prudente

Prof. Dr. DIVINO JOSÉ DA SILVA
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP/Campus de Presidente Prudente

Prof. Dr. MARCOS VINICIUS FRANCISCO
Universidade do Oeste Paulista / Programa de Pós-graduação em Educação

Prof. Dr. REINALDO SAMPAIO PEREIRA
Departamento de Filosofia / Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP/ Campus de Marília

Presidente Prudente, 28 de março de 2018

Com amor e gratidão, dedico este trabalho a

Alzira Módena Avanço (in memoriam) e Inocência Tosto Dias (in memoriam), minhas queridas avós, que deixaram tantos aprendizados e saudades.

AGRADECIMENTOS

Agradeço

Aos meus pais, Wilson Avanço Júnior e Yone Dias Avanço, e irmã, Heloísa Dias Avanço, por todo o carinho e apoio em minha trajetória de vida. Com vocês, aprendi o sentido do amor, da confiança e do caráter, bem como o verdadeiro valor da família.

À minha esposa e melhor amiga, Beatriz Perez Floriano, por todo o amor e compreensão dedicados durante todo o período de construção da tese e por me haver escolhido para caminharmos lado a lado durante toda a vida.

Ao meu orientador, Prof. José Milton de Lima, por havermos em todos esses anos de parceria estabelecido uma relação afetuosa e fecunda. Devo-lhe muitíssimo por minha formação acadêmica e é também seu o mérito desta tese aqui apresentada.

Aos docentes das bancas dos exames de qualificação e defesa desta tese, Prof. Alonso Bezerra de Carvalho, Prof. Divino José da Silva, Prof. Marcos Vinícius Francisco, Prof. Reinaldo Sampaio Pereira, Prof. Rodrigo Barbosa Lopes, por haverem contribuído significativamente com o desenvolvimento desta tese.

Aos docentes do PPGE da FCT/UNESP, pela experiência compartilhada e ensino nas disciplinas e em outros contextos.

Aos colegas estudantes do PPGE, por haverem contribuído com minha formação por meio do compartilhamento de experiências.

Aos funcionários da Seção de Pós-Graduação da FCT/UNESP, pela solicitude e simpatia com que sempre fui atendido.

À CAPES, pelo suporte financeiro.

À UNESP, por toda a minha formação como pesquisador.

JOGO E EDUCAÇÃO: RESGATE DO PARADIGMA SOCRÁTICO

RESUMO

O jogo não se reduz necessariamente a *mero* jogo. O objetivo desta tese é direcionar a atenção para certas possibilidades formativas do jogo que atualmente não têm sido devidamente e suficientemente levadas em consideração em contextos acadêmicos e profissionais. Trata-se mais especificamente de pôr em evidência, a partir sobretudo da análise do objeto central desta investigação, certo potencial cultural da ludicidade. O objeto de investigação desta tese é o modelo socrático de relação entre jogo e educação. Seu delineamento ocorre a partir de uma necessária imersão que a fundamentação epistemológica e antropológica desta tese promove no sentido de conhecer específicos e essenciais traços socioculturais do antigo mundo helênico. Nesse sentido, reconhece-se a existência de um problema no tempo presente, faz-se um retorno ao passado grego e projeta-se soluções para o futuro. Esse movimento implica um mapeamento inicial de concepções e modelos de aplicações de jogos em circunstâncias educacionais e/ou de aprendizagem no atual contexto histórico. Feito isso, parte-se para a referida fundamentação, buscando-se, por um lado, ampliar a compreensão da potencialidade do impulso e do elemento lúdicos e, por outro lado, realizar uma adequada preparação da análise mais detida do objeto de investigação. Nesse contexto da tese, já se enseja a abordagem de um fenômeno que é examinado com maior profundidade em capítulo próprio, a saber: o jogo de enigma. A compreensão do caráter de tal fenômeno tem uma importância capital para esta pesquisa à medida que o exame revela os nexos genéticos que, em intrínseca relação a ele, culminam no veículo da ação filosófica e educacional de Sócrates, isto é, a sua dialética. Após uma distinção do jogo dialético em relação a outras formas de manifestação ludo-espiritual da Grécia Clássica, passa-se então a um exame mais focado na figura de Sócrates, inicialmente em sua função mais própria de filósofo-educador e, posteriormente, nos elementos que compõem o enigma que a sua ação suscita, isto é, no código do enigma socrático da alma. Dessa análise, emerge o conceito de jogo antitético da dialética socrática, que exprime o procedimento anímico paradigmático de Sócrates - visto sobretudo à luz de diálogos socráticos de Platão – no sentido de atingir a ciência dos Valores. A compreensão global do processo de decodificação do jogo socrático do enigma da alma implica não apenas na formação de disposições estéticas, éticas e intelectuais de acentuada importância educacional, como também viabiliza uma percepção mais clara acerca de funções da ludicidade que possuem um elevado potencial cultural.

Palavras-chave: Sócrates; dialética; filosofia.

PLAY AND EDUCATION: RESCUING THE SOCRATIC PARADIGM

ABSTRACT

Play is not restricted to a *mere* play. The aim of this thesis is to draw attention to certain formative possibilities of play which have not been currently considered properly or sufficiently in academic and professional contexts. It evidences, more specifically and mostly through the analysis of the main object of this investigation, the actual cultural potential of ludicity. The object of investigation of this one thesis is the Socratic model of relationship between play and education. Our design was carried out from the necessary immersion permitted by the epistemological and anthropological foundation of this thesis, in the sense of knowing specific and essential sociocultural traces of the ancient Hellenistic world. The existence of a current issue is thus recognized, ensuing a return to the Greek past and the projection of solutions for the future. This motion implies an initial mapping of conceptions and models of application of plays in educational and/or learning circumstances in the current historical context. From this establishment, we then move on to the referred foundation, aiming at amplifying the comprehension of the potentiality of ludic impulse and element on one hand, and the proper preparation of the analysis regarding the object of investigation on the other. At this point in the thesis, we glance at the phenomenon that is approached in a deeper manner in its own chapter: the play of the enigma. Understanding such a phenomenon is of capital importance to this research as its examination reveals the genetic connections which, with close relation to themselves, result in the vehicle of philosophical and educational actions of Socrates, being that his dialectic. Following a distinction between the dialectic play with regard to other forms of ludo-spiritual manifestations of Classic Greece, we thus deeply examine of the figure of Socrates, first in view of his own function of philosopher-educator and later the elements which comprise the enigma arisen from his actions, i. e., the code to the Socratic enigma of the soul. The concept of the Socratic dialectic's antithetic play, which expresses the soul paradigmatic procedure of Socrates – mostly under the light of Plato's dialogues – in the sense of reaching the science of the Values. Globally understanding the process of decoding the Socratic play of the enigma of the soul implies not only forming esthetical, ethical and intellectual dispositions of major importance to education, but also allows a clearer perception regarding the functions of ludicity with elevated cultural potential.

Keywords: Socrates; dialectic; philosophy.

SUMÁRIO

1	Introdução: presente, passado e futuro de relações entre jogo e educação.....	9
2	Debate acadêmico atual a respeito da relação entre jogo e educação	15
2.1	Exclusão do jogo	16
2.2	Jogo como recreação	17
2.3	Jogo espontâneo	18
2.4	Jogo educativo.....	21
2.5	Jogo como recurso educacional.....	23
3	Jogo e educação: uma abordagem filosófica, antropológica e epistemológica.....	29
3.1	A divisão antropológica na concepção kantiana de educação.....	30
3.2	A emergência de uma “nova” noção de jogo nas <i>Cartas</i> de Schiller.....	37
3.3	<i>Homo Ludens</i>	54
4	Gênese do jogo de enigma e matriz lúdica da dialética socrática	78
4.1	Dimensões ludo-sagrada e ludo-agonística do enigma	78
4.2	Transformações do enigma na antiguidade helênica.....	80
4.3	Jogo, enigma e dialética	85
4.4	Retórica, sofística, erística e dialética	88
5	Sócrates educador e jogador	102
5.1	Entre o mito e a história	102
5.2	O código do enigma socrático da alma	117
5.2.1	O elenchos socrático.....	118
5.2.2	O objeto da ação filosófica e educacional: a ciência dos Valores	125
5.2.3	Análise descritiva do jogo antitético da dialética socrática.....	129
6	Considerações finais.....	149
	Referências.....	153

1 Introdução: presente, passado e futuro de relações entre jogo e educação¹

Conquanto o interesse de diversas ciências pelos fenômenos lúdicos haja crescido significativamente nas últimas décadas, concepções predominantes de jogo, presentes atualmente em âmbitos acadêmicos e profissionais, tendem a não focar a atenção em aspectos fecundos da ludicidade. Por outro lado, o estudo da velha Grécia - pátria da *paidéia* - revela modelos de relação entre jogo e educação significativamente interessantes, que veiculam orientações distintas se comparadas a direcionamentos majoritariamente concebidos no atual contexto histórico. O objetivo desta tese de doutorado consiste em resgatar um modelo helênico - o paradigma socrático - de relação entre jogo e educação. Ao efetivar tal resgate, visa-se a direcionar a atenção para determinadas possibilidades formativas do jogo que atualmente não têm sido devidamente levadas em consideração pela ciência e pela educação.

Entretanto, não se indica com isso que a solução dos problemas e desafios atuais relacionados à aplicação do jogo em contextos educacionais seja recriar condições materiais e/ou simbólicas da Grécia Antiga. Trata-se, diferentemente, de demonstrar que um atento exame do legado socrático, refletido sobretudo nos *Diálogos* de Platão, pode pôr em relevo um potencial da ludicidade que tem sido negligenciado do ponto de vista educacional. A falta de atenção em relação a tal potencial pode associar-se à tendência de depreciação da reputação da ludicidade e tende a atravancar processos formativos que

¹ Esta tese de doutorado foi motivada por uma parceria que se estabeleceu entre este autor e o orientador da pesquisa. Tal relação que então se firmou em 2014 e a partir da qual se deu início à pesquisa cujos resultados desde já se tornam públicos tem, porém, um histórico que remonta ao ano de 2010, quando na ocasião este autor iniciou junto ao mesmo orientador a sua pesquisa de mestrado. Tanto o trabalho de mestrado quanto o de doutorado ocorreram no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT/UNESP). Nos estudos e análises de textos e documentos sobre as tendências de jogos no contexto educacional, estudos e análises esses realizados no âmbito do Grupo de Pesquisa Cultura Corporal: Saberes e Fazeres, constatou-se que autores e documentos (BROUGÈRE, 1998; LIMA, 2008; ALMEIDA, 1988; BRASIL, 1997) faziam breves referências à concepção de filósofos gregos a respeito do tema do jogo e de sua relação com a educação. A temática do jogo e sua relação com a educação era muito cara ao orientador desta pesquisa, o qual lançou o desafio a este autor para a realização de um estudo de caráter histórico e filosófico. Ao se haver feito uma busca por produções teóricas que explicitassem de maneira mais aprofundada o sentido da posição de filósofos gregos face à relação do jogo com a educação - com destaque para Sócrates, Platão e Aristóteles -, não foram localizados estudos que houvessem a esse respeito dedicado efetivamente uma análise mais detalhada. Nesse sentido, este autor aceitou o desafio de suprir a referida lacuna no âmbito da produção acadêmica, desenvolvendo desta feita durante os períodos do mestrado e do doutorado pesquisas de caráter teórico que visaram a contribuir não apenas com o debate sobre o jogo, mas também com o aperfeiçoamento da educação brasileira.

concernem justamente ao desenvolvimento de virtudes e habilidades importantes para o enfrentamento de dilemas e desafios contemporâneos e futuros.

Atualmente, vigora a concepção de que a ciência é essencialmente um processo de trabalho ou um resultado profissional. Talvez, no atual contexto histórico das sociedades modernas ou em processo de modernização, não seja tão simples aceitar o fato de que, no desenvolvimento da tradição helênica, a ciência, a sabedoria e outras virtudes foram engendradas por meio de nobres jogos. Apesar de o contexto atual já haver sido penetrado por uma tendência de valorização positiva dos jogos – e talvez essa seja uma das razões para o grande crescimento da produção acadêmica sobre o tema nas últimas décadas –, é dominante ainda a tendência de compreensão dos jogos como atividades de menor importância, isto é, ocupações puramente frívolas, estéreis ou *meras* recreações. Além disso, a tendência de associar o fenômeno lúdico a insalubres resultados experimentados em jogos de azar contribui para que se faça presente com força considerável a consideração do jogo enquanto uma atividade prejudicial. Isso indica que, embora o jogo seja atualmente um tema digno de interesse da comunidade acadêmica, não está ainda suficientemente difundida uma compreensão mais plena de seu positivo potencial cultural.

Se, antes do desenvolvimento efetivo desta pesquisa, um estudo prévio sugeriu uma presença vigorosa do jogo nos *Diálogos* de Platão, tornava-se cada vez mais importante empreender uma abordagem mais sistemática e detalhada acerca do assunto. Essa opção inicialmente implicava uma suspensão provisória do diálogo com os contemporâneos deste autor. O delineamento de um panorama geral e atual da situação acadêmica e profissional a respeito da questão, porém, constituiu o ponto de partida a partir do qual se rumou em direção ao passado helênico. Tal delineamento foi elaborado no capítulo subsequente desta tese. Nele, são apresentados variados pontos de vista de argutos pesquisadores e acadêmicos a respeito da relação entre jogo e educação. Com efeito, foi esboçado um quadro no qual o leitor poderá notar diferentes maneiras de valorizar este ou aquele aspecto do fenômeno lúdico, disso resultando a identificação de distintas orientações de compreensão e aplicação de jogos em contextos educacionais ou de aprendizagem.

Durante o processo de realização desta pesquisa, foram realizadas variadas investigações paralelas ao estudo dos *Diálogos* de Platão. Tais investigações diziam respeito tanto a intérpretes e comentadores antigos e modernos de Platão e Sócrates, quanto a obras de ciência e filosofia, ao passo que foram enriquecidas consideravelmente

as condições do desenvolvimento que culminou nos resultados desta tese. De tais estudos paralelos realizados, duas obras merecem destaque devido ao diálogo mais fecundo, sistemático e aprofundado a partir do qual este autor direcionou sua própria investigação. São elas: *Cartas sobre a educação estética do homem*, de Johann Christoph Friedrich von Schiller; e *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*, de Johan Huizinga.

No capítulo terceiro desta tese, após a exposição do problema da divisão antropológica presente na concepção educacional de Kant, passa-se à abordagem das *Cartas* de Schiller e, na sequência, à análise do *Homo Ludens* de Huizinga. A abordagem do problema suscitado pela filosofia de Kant preludia, nesta tese, o diálogo com a obra de Schiller, porque é justamente a partir da retomada de tal problema que Schiller desdobra o processo racional que culmina no importante conceito de impulso lúdico. Pode-se dizer que tal diálogo com a obra de Schiller não apenas aponta para aspectos da realidade que as tendências de secundarização e depreciação do jogo não são capazes de compreender, mas também – e intrinsecamente relacionado a isso – projeta uma chave de compreensão de aspectos essenciais da particularidade sociocultural do mundo helênico. O estudo das *Cartas* de Schiller revela que o jogo não é necessariamente fútil ou prejudicial, visto que os antigos gregos, em sua concepção de vida, particularmente reservavam ao jogo um lugar de acentuada importância, canalizando a sua energia de maneira especialmente fértil do ponto de vista cultural.

Já o diálogo com a obra de Huizinga parte dos resultados alcançados no tópico de abordagem das *Cartas* de Schiller e avança no sentido da compreensão da diversidade de formas e conteúdos do impulso lúdico real. Além disso, é introduzida a noção de elemento lúdico patente em ou subjacente a manifestações da cultura. O exame de *Homo Ludens* aprofunda a compreensão antropológica da dimensão lúdica da natureza humana. Isso se deve ao fato de a pesquisa de Huizinga haver levado em conta e apresentado exemplos de uma variedade significativa de fatos etnológicos. Paralelamente a essa análise, são apresentados exemplos a respeito de como, no contexto do mundo helênico, tal elemento lúdico e diversos jogos se faziam presentes de maneira proeminente. Dessa maneira, prepara-se, por outro lado, do ponto de vista epistemológico, a abordagem do objeto central de investigação desta tese, isto é, a ação educacional e filosófica de Sócrates. Nessa etapa da tese, já é ensejado o desenvolvimento de uma categoria capital para uma mais adequada análise do referido objeto de investigação, a saber: o conceito de jogo de enigma, o qual recebe uma atenção mais pormenorizada no capítulo quarto desta tese.

O diálogo com as *Cartas* de Schiller e o *Homo Ludens* de Huizinga estrutura as formas da e investe sentidos significativamente peculiares na categoria de jogo com que esta tese joga. Tais sentidos são peculiares à medida que contrastam com o quadro vigente de sentidos engastados em usos mais vulgares da palavra jogo. Por outro lado, o leitor notará que, nos capítulos que seguem, o autor desta tese não se limita a restringir a compreensão de jogo àquilo que se encontra à letra das *Cartas* e do *Homo Ludens*. A partir do diálogo com e exame de tais obras são apresentados desdobramentos que correspondem mais ao espírito geral do que à letra delas, de modo que, com isso, realiza-se uma expansão do potencial de consciência a respeito da ludicidade que elas ensejam. Isso ocorre já durante as etapas que antecedem a análise mais detida do objeto central de investigação desta tese, conquanto a consolidação de tal expansão coincida mais propriamente com a aferição dos resultados de tal análise.

No capítulo quarto desta tese, o conceito de jogo de enigma é abordado em perspectiva simultaneamente antropológica e genética, de sorte que o acompanhamento descritivo e analítico de sua evolução no contexto da sociedade helênica culmina em um exame da própria dialética, o que conduz à figura de Sócrates. Nessa direção, inicialmente o jogo de enigma é apreciado desde uma perspectiva mais ampla, que abarca duas esferas lúdicas constantes em suas manifestações em contextos de comunidades e civilizações antigas. Tratou-se nesse sentido mais exatamente de pôr em relevo as suas dimensões ludo-sagrada e ludo-agonística. Na sequência, passa-se a realizar um diálogo mais estreito com a obra *O nascimento da filosofia* de Giorgio Colli, buscando-se dessa maneira exprimir mais especificamente a gênese dos jogos de enigma na antiguidade helênica. A exposição dessa gênese conduz à emergência da dialética enquanto fenômeno cultural de importância ímpar na conformação cultural da Grécia Clássica. Nesse contexto, a análise da dialética é realizada em conjunto com a análise do impulso e do elemento lúdicos e dos jogos de enigma. Por fim, para iniciar um delineamento mais nítido do específico caráter da dialética socrática em relação a outras manifestações ludo-espirituais no contexto da sociedade helênica, o capítulo quarto encerra-se com uma análise comparativa de tal dialética com a retórica, a sofística e a erística.

Feito esse percurso, chega-se então ao último capítulo desta tese, no qual o paradigma socrático de relação entre jogo e educação é examinado especificamente. Para tanto, o capítulo foi dividido em duas etapas, nas quais são estreitados os diálogos com as obras *Paidéia: a formação do homem grego* de Werner Jaeger e *Os diálogos de Platão: estrutura e método dialético* de Victor Goldschmidt. Na primeira etapa, apresenta-se uma

análise e apreciação da peculiaridade da ação educacional de Sócrates em Atenas. Nesse sentido, são levados em consideração plausíveis traços históricos de sua figura, não se deixando de lado, porém, aqueles importantes aspectos simbólicos de sua personalidade plasmados em obras de seus discípulos (com destaque para Platão). Essa abordagem retoma e expande a distinção entre as concepções de educação de Sócrates e dos sofistas, ao passo que é encerrada com a colocação do enigma socrático da alma.

Já na segunda etapa do capítulo quinto se busca expor a articulação dos elementos que compõem o código do enigma socrático da alma e é marcada por três momentos. No primeiro momento, o leitor é posto diante de uma análise e interpretação que este autor faz do *Sofista* de Platão com base na consideração do influxo da cultura do enigma sobre os *Diálogos*. Tal interpretação assume um caráter paradigmático à medida que recomenda uma específica cautela com possíveis deslizamentos de compreensão da obra platônica, tal como aquele que culmina na afirmação de que Platão, no *Sofista*, haveria subsumido Sócrates na categoria dos sofistas. Precaução similar se deve levar em conta na interpretação da crítica à poesia mimética presente no livro X da República, visto que Platão não deixa, em seus *Diálogos*, de fazer uso de *mimesis* poética. Ao tomar esse cuidado que as regras do jogo de Platão requerem, torna-se possível encontrar no próprio texto do *Sofista* a chave para a compreensão da essência do sofista, ao passo que dele se distinguem Sócrates e seu *elenchos*, embora nada impeça que outras aplicações do *elenchos* possam ser engastadas de elementos sofísticos ou ser conduzidas por sofistas.

Na sequência, passa-se a identificar mais claramente o objeto da ação educacional e filosófica de Sócrates, isto é, a ciência dos Valores. Essa determinação tem acentuada importância à medida que revela a parte final do código do enigma socrático da alma, isto é, indica a meta almejada pelo jogo dialético de Sócrates. Há uma íntima relação entre *episteme*, *aretê* e *psyche* no pensamento de Sócrates presente nos diálogos socráticos de Platão. O referido enigma da alma manifesta-se no desdobramento da própria *psyche* que, em forma de determinado jogo dialético, visa a alcançar uma *episteme* muito peculiar, a mais importante entre as ciências, isto é, a *aretê* ou a unidade dos Valores. Para decodificar tal enigma, fazia-se necessário acompanhar de perto o desenvolvimento peculiar de pelo menos um dos diálogos socráticos de Platão, o que foi realizado na descrição analítica do terceiro e último tópico do capítulo quinto. O objeto da análise que arremata o processo de decodificação foi a peça *Laques*. Na ocasião, era menos importante saber qual dos diálogos socráticos de Platão seria o escolhido, visto que a literatura hermenêutica especializada já havia identificado padrões essenciais e

similaridades entre as peças de tal grupo de diálogos. O conceito de jogo antitético da dialética socrática destaca-se nesse contexto, uma vez que, com essa expressão, torna-se possível compreender o tipo de atividade colocada em marcha durante o processo educacional e filosófico conduzido por Sócrates e seus interlocutores.

Todo o movimento desta tese, que parte do contexto presente e faz um retorno ao passado, pode oferecer uma repercussão positiva para o futuro à medida que promove um alargamento da consciência humana a respeito da potencialidade cultural da ludicidade. Se as capacidades virtuais da espécie humana podem ser desenvolvidas no sentido de seu aperfeiçoamento contínuo com o auxílio de bons e belos jogos, esta tese levanta questões interessantes à proporção que a proficuidade do legado educacional da cultura clássica sinaliza o seu potencial revigorante. Além disso, as tecnologias emergentes têm ampliado consideravelmente as possibilidades de formação humana e, nesse sentido, as instituições de educação estão sendo compelidas a se reinventar. Nesse processo, a consideração do potencial cultural da ludicidade não deixa de ser uma frente importante de direcionamento de esforços para uma formação consoante à excelência que a espécie humana pode, situada em determinados contextos, continuamente almejar e atingir ao longo do tempo.

2 Debate acadêmico atual a respeito da relação entre jogo e educação²

Neste capítulo, pretende-se oferecer ao leitor o panorama de um contraste entre diferentes modos atuais de conceber e aplicar relações entre jogo e educação. O “debate” a ser apresentado concerne a um contexto acadêmico que, por sua vez, reflete outros contextos intelectuais. Os tipos de relações entre jogo e educação a serem apreciados neste capítulo não são necessariamente novos, visto que autores de outros tempos e/ou localidades chegaram a conclusões similares. Além disso, ao comparar as diferentes concepções de relação entre jogo e educação, o leitor é colocado diante de um campo de atributos que costumam se associar ao jogo. Tais atributos muitas vezes estão implícitos nos diferentes empregos da palavra jogo, ao passo que o leitor é convidado a apreciar diferenças de matizes e de predicções, as quais por sua vez podem determinar orientações de aplicação educacional do jogo.

Pois bem, a situação concreta concernente à realidade de instituições de educação chama particularmente a atenção pela maneira como o jogo tende a aparecer ou não em tais instituições em consonância ou dissonância com as concepções que sobre ele agentes buscam sustentar ou assumem para si. Lima (2008, p. 11) constatou que os jogos são comumente tratados em instituições de educação como prescindíveis ou situações de recreio e dissipação de energia. Apesar de Lima haver feito essa consideração há cerca de uma década, ela permanece refletindo em grande parte a situação atual.

A referida concepção do jogo entendido como prescindível ou como relaxamento presente em instituições educacionais foi aferida e reflete-se, segundo Lima (2008, p. 11), “nos diferentes trabalhos que realizamos como docente em Cursos de Graduação, na coordenação de cursos e projetos de Extensão, palestras ministradas nas escolas, encontros e reuniões científicas”. Partindo dos apontamentos de Lima (2008), que possui vasta experiência como professor e pesquisador na área da ludicidade e da educação, podem-se detectar pelo menos cinco grandes tendências de compreensão do jogo no contexto de instituições educacionais, das quais quatro correspondem a determinadas formas de aplicação planejadas para contextos formais ou não. Tais tendências são nesta tese condensadas nas seguintes categorias: [1] exclusão do jogo; [2] jogo como recreação; [3] jogo espontâneo; [4] jogo educativo; [5] jogo como recurso educacional.

² A apresentação do “debate” refere-se mais propriamente à exposição de diversas concepções de jogo, bem como de orientações para a sua aplicação em contextos educacionais e de aprendizagem.

2.1 Exclusão do jogo

A primeira categoria – exclusão do jogo – abrange aquela tendência que Lima designou por ausência e proibição da brincadeira. Tal tendência se regula por uma opinião acerca do jogo que o trata na qualidade de entrave, uma vez que desconcentraria e dispersaria o aprendiz. Ainda a respeito de tal tendência, Lima observou que em certas instituições educacionais permeia o receio de que os jogos comprometam o ensino e acentuem a preguiça e a negligência. Nessa perspectiva, os professores tendem a considerar o jogo como uma atividade prejudicial cuja aplicação deve ser proibida no interior das instituições educacionais (LIMA, 2008, p. 25-26).

Vale ressaltar que a tendência de proibição do jogo de certa maneira está bastante difundida em vários níveis de educação. E é natural que isso se verifique em contextos de sociedades modernas, pois, em partes, a necessidade de aumento da produtividade e de sobrevivência de organizações diversas em um ambiente cada vez mais competitivo favoreceu por um tempo considerável e ainda favorece com grande intensidade o desenvolvimento de um *ethos* social que, em detrimento do ócio e da prática de jogos, tende a valorizar de maneira unilateral o trabalho. Isso reflete de maneira profunda nas instituições de educação escolar, cuja tradição foi formada em consonância com o referido processo de modernização. Acontece que, porém, no atual contexto do mundo do trabalho, a criatividade associada a inovações de sustentação ou disruptivas tem sido cada vez mais valorizada como vantagem competitiva e, nesse sentido, algumas organizações de vanguarda têm descoberto a importância do ócio e de uma ambiência cultural de caráter mais lúdico no processo de gestão da criatividade e da educação corporativa. Contudo, esse processo não atingiu uma força tal que viabilize, na atualidade, transformações no âmbito de instituições de educação que atuam em consonância com a tendência de proibição do jogo.

Compreendida a concepção que recomenda a ausência do jogo nos processos educacionais, passam-se agora a considerar as tendências que aceitam de diferentes maneiras a presença do jogo nas instituições educacionais, atribuindo-lhe funções diversas. A primeira categoria a ser abordada nesse sentido é a do jogo entendido na qualidade de recreação.

2.2 Jogo como recreação

Uma tendência presente em contextos educacionais institucionalizados, segundo Lima (2008), estriba-se na interpretação do jogo como atividade recreativa. Nessa perspectiva, o jogo é entendido como uma circunstância oportuna para a distensão complementar às atividades realizadas na sala de aula. Tal distensão teria um caráter simultaneamente relaxante e de gasto da energia que foi acumulada durante realização de atividades passivas. Em outras palavras, essa tendência se regula por uma percepção de que jogos são atividades de folga das atividades sérias, permitindo-se uma restauração psíquica e física, bem como uma preparação para as etapas subsequentes do trabalho escolar (LIMA, 2008, p. 28). Com base nessa concepção, os jogos tendem a ser permitidos e usados na educação com finalidades de descanso e recuperação das forças necessárias para a execução daquilo que seria verdadeiramente principal: a aprendizagem. Podem-se observar, pelo menos, duas variantes dessa atitude em relação ao jogo, a saber: por um lado, o jogo recreativo livre; por outro, o jogo recreativo dirigido e diretamente relacionado a um fim pedagógico.

No que se refere à variante do jogo como recreação dirigida, no contexto dos debates sobre a escola maternal francesa, foi demonstrada a existência de um influente discurso que contestava a liberdade das recreações e julgava que elas deveriam ser, na medida do possível, vigiadas e dirigidas pelos professores no sentido da realização de práticas de exercícios ginásticos que conduziriam a um condicionamento e desenvolvimento corporal adequados (BROUGÈRE, 1998, p. 108-109). Por outro lado, salientou-se que o entendimento do jogo enquanto recreação está muitas vezes fundado no erro de que os jogos são atividades de menor valor, uma vez que, na referida perspectiva, eles se limitariam a auxiliar o desenvolvimento do corpo e do movimento em contraposição às atividades que nutrem bem a alma (LIMA, 2008, p. 28). Ora, assim como há jogos que são convenientes à cultura do corpo, há também jogos que promovem exercícios convenientes à formação de competências psíquicas (CAILLOIS, 1990, p. 15) e, nesse sentido, a recreação dirigida poderia estar vinculada a diferentes fins pedagógicos.

E quanto à outra variante dessa categoria de compreensão da relação entre jogo e educação? Ela pode ser compreendida nos termos daquilo que Lima (2008) chamou concepção *laissez-faire* de jogo. Nesse sentido, pauta-se em um entendimento de jogo como atividade “livre” que, como bem traduz a expressão francesa, deve ser preservada

como tal, isto é, no jogo se faz espontaneamente aquilo que se deseja, independentemente de qualquer intervenção docente. Os professores que regulam sua atuação por essa concepção não põem obstáculos à prática de jogos, mas por outro lado não fazem intervenções e nem enriquecem tais atividades, atuando apenas no sentido de garantir um contexto adequado para que recreações livres ocorram. Nessa tendência, é apenas reproduzido nos jogos atividades aprendidas em contextos informais da rua, da casa ou por influência midiática ou aquilo que o espaço, tempo e material disponível instigam (LIMA, 2008, p. 29).

Conquanto correspondam a diferentes escolhas de planejamento para a aplicação de jogos, ambas as variantes abrangidas pela categoria do jogo entendido como recreação tendem a considerá-lo na qualidade de atividade realizada sem rígido constrangimento mecânico, mesmo nos casos em que há um acompanhamento e direcionamento pedagógico das recreações. Além disso, as duas variantes atribuem ao jogo uma função complementar necessária à medida que ele restaura e prepara o aprendiz a fim de que seja realizado, posteriormente, o trabalho escolar. É interessante ressaltar que essa maneira de compreender o jogo geralmente associa a ele um atributo de frivolidade ou não seriedade. Talvez, justamente devido a isso os jogos foram vistos como recreações livres que complementam, mas não se confundem, com a atividade educacional propriamente dita, ou por outro lado como recreações que teriam um caráter educacional somente à medida que são conduzidas pedagogicamente.

2.3 Jogo espontâneo

A terceira categoria, aqui denominada jogo espontâneo, abrange variantes de uma tendência que reconhece um valor educacional intrínseco ao jogo. Brougère afirmou que o jogo enseja uma potencial aprendizagem à medida que permite uma realização de experiências sem consequências. O valor educacional do jogo tende a ser encontrado, nessa perspectiva, quando não está vinculado a processos educacionais formais. A condição essencial desse valor educacional do jogo seria a manutenção da espontânea iniciativa e, com efeito, da imprecisão de seus resultados. Com base nesse sentido de apreciação do jogo, salienta-se a impossibilidade de se fundar rigorosamente no jogo um *programa educacional* (BROUGÈRE, 1998, p. 208).

Kishimoto (2003, p. 20-21), por sua vez, salientou que a incorporação do jogo em um “projeto educativo” acarreta a abrangência de meios e recursos menos convencionais

a grande parte de instituições educacionais, uma vez que “desejos, necessidades de expressão e outros valores” deveriam então ser levados em conta na construção de tal projeto. Essa parece ser uma maneira de solucionar o seguinte paradoxo posto em relevo por Brougère: o jogo pode ter um valor educativo ao passo que seus resultados são incertos. Ora, seria em sua visão justamente a suspensão do direcionamento educativo por parte do professor aquilo que possibilita a construção de “um espaço e um tempo lúdicos portador de experiências originais diferentes de outras situações, e talvez um lugar de aprendizagem diferente” (BROUGÈRE, 1998, p. 208). Kishimoto (2003, p. 20-21), por sua vez, estava se referindo a práticas de jogos em contextos de educação institucionalizada. Na perspectiva do jogo espontâneo, porém, uma certa iniciativa de caráter “voluntário” e a incerteza dela resultante são atribuídas ao jogo como suas principais características e, portanto, tudo o que aparece como poder estranho a tal “voluntariedade” tende macular ou destruir o jogo³. Se o jogo tem tais características, e se espaços de educação institucionalizada, independentemente dos valores que balizam suas práticas, pressupõem a consonância do comportamento dos membros - inclusive os alunos - com certas regras formais, permanece o paradoxo ressaltado por Brougère. Kishimoto (2003, p. 22), porém, ressaltou que a liberdade do jogo nunca é uma liberdade absoluta, uma vez que contingências de várias formas determinam a particularidade da ambiência na qual a decisão pelo jogo será tomada.

Diante do problema acima levantado, pareceu conveniente ao autor desta tese agrupar na categoria de jogo espontâneo tanto a tendência a se considerar o seu valor educativo na ausência de direcionamento ou dispositivo de educação institucional quanto a tendência que orienta ou fomenta uma mescla entre espontaneidade do jogo e particulares formas de intervenção pedagógica.

Como neste tópico já se iniciou pela abordagem da primeira variante, passa-se agora a abordar a segunda, que considera certa intervenção não diretiva do professor no jogo. Essa tendência, por sua vez, divide-se em outras duas variantes: a intervenção não diretiva direta e da intervenção não diretiva indireta, a qual se passa a partir de então a considerar. Foi ponderado que um planejamento e organização do espaço e uma disponibilização de adequados materiais para o jogo podem maximizar a sua eficácia pedagógica

³ Aqui, a voluntariedade é entendida simplesmente como a “livre” busca daquilo que agrada (Brougère está pensando particularmente naquilo que é do agrado da criança). Essa maneira de compreender a iniciativa, porém, é radicalmente distinta da forma da volição encontrada na filosofia socrática, conforme o leitor poderá notar no capítulo último desta tese.

(KISHIMOTO, 2003, p. 22). Assinalou-se a existência de uma tendência de aplicação de jogos simbólicos na qualidade de recursos para se atingir o equilíbrio e a recuperação psicológicos, ou ainda como ocasiões de catarse cuja utilidade seria a dissipação de emoções reprimidas ou traumas gerados em situações cotidianas (LIMA, 2008, p. 28-29). Essa perspectiva se assemelha de certa maneira àquela do jogo entendido como recreação livre, conquanto haja uma diferença importante aqui: não se deve esquecer que a categoria de jogo espontâneo enfatiza um valor educacional intrínseco aos jogos. Por outro lado, para proteger o jogo, foi salientado que a intervenção docente no sentido acima exposto pode até atenuar a incerteza, mas não suprimi-la, pois a aleatoriedade seria “o próprio fundamento da estrutura subjacente a esse termo” (BROUGÈRE, 1998, p. 208).

Há, por outro lado, a variante do jogo espontâneo cuja intervenção não diretiva do professor tem um caráter mais direto. Para compreendê-la, é preciso antes levar em consideração o modo como Brougère caracterizou a atividade lúdica. Nessa perspectiva, o jogo seria uma atividade marcada por uma decisão, uma metacomunicação, uma regra “livremente” aceita, uma incerteza e uma frivolidade (atenuação das consequências), atividade essa que se desenrola em uma situação lúdica. Com base nessa consideração, foi assinalado que a aleatoriedade do jogo poderia promover um fomento da invenção, curiosidade e experiências variadas, de modo que o seu potencial educativo só seria garantido à medida que se mantivessem intactas as referidas características e situação do jogo (BROUGÈRE, 1998, p. 194). Pois bem, nessa perspectiva, ainda que houvesse intervenção direta do docente, a estratégia do jogador deveria ser aceita pelo professor, mesmo que se evite um “confronto com um novo problema” e ainda que haja recusa da utilização do “jogo para fazer novas experiências”, pois “se o professor intervém com a vontade de dominar o conteúdo e o resultado do jogo, através, por exemplo, do que se convencionou chamar de jogo educativo, são as características específicas do jogo que desaparecem” (BROUGÈRE, 2008, p. 208).

A expressão “jogo educativo” deve ser considerada com cautela por dois motivos: [1] há na literatura especializada formas díspares de apreciá-la⁴; [2] dependendo do modo como é empregada, ela pode se aproximar da tendência de jogos espontâneos (com certas formas de intervenção pedagógica) ou da tendência de uso de jogos como recursos educacionais.

⁴ Foi possível notar como Brougère acentuou uma apreciação negativa na expressão “jogo educativo”. Outros autores, conforme o leitor pode constatar no tópico subsequente, imprimem um valor diverso na referida expressão.

2.4 Jogo educativo

De um modo geral, as variantes de jogo educativo têm em comum o fato de o jogo ser reconhecido como uma atividade que conduz ao desenvolvimento de determinadas competências humanas que são do interesse de instituições de educação. A literatura especializada indica que o jogo educativo (compreendido enquanto atividade e não como artefato), diferentemente da concepção que atribui ao jogo espontâneo um valor educacional intrínseco, tende a ser necessariamente planejado e normalmente acompanhado por docentes em contextos institucionais.

Um sentido da expressão “jogo educativo” refere-se a uma determinada conduta do professor que, embora estimule o jogo e busque dar certo direcionamento ao mesmo, não domina nem o conteúdo e nem o resultado do jogo, mantendo-se a “iniciativa” e a “espontaneidade” dos jogadores. Nessa perspectiva, ressalta-se a possibilidade de uma intervenção pedagógica no jogo que não é diretiva, embora seja direta, ao passo que essa variante não parece a princípio se enquadrar totalmente fora da categoria de jogo espontâneo. É possível notar já nessa maneira de emprego da expressão “jogo educativo” uma apreciação valorativa bem distinta daquela outra engastada no uso de Brougère (1998, p. 208).

Para mais bem compreender essa primeira variante de jogo educativo, convida-se o leitor a apreciar um ponto de vista de Kishimoto (2003) sobre a questão. Nessa perspectiva, o jogo educativo teria uma dupla função, a saber: uma função lúdica e uma função educativa, ao passo que o equilíbrio entre tais funções é o que garante a manutenção de sua existência. Estabeleceu-se que o desequilíbrio entre ambas as referidas funções destrói o jogo educativo. Como exemplos, foi salientado que, por um lado, as cartas de um jogo de memória destinado ao aprendizado da diferenciação das frutas podem ser usadas para a realização de construções, de modo que nesse caso se verifica o predomínio da função lúdica; por outro lado, a avaliação pedagógica da competência do jogador em completar eficientemente um quebra-cabeças constrange e tende a eliminar o jogo, prevalecendo nesse caso a função educativa. Para manter o equilíbrio, foi recomendado que a intervenção docente deve levar em conta principalmente a organização do espaço, a seleção dos materiais de jogo e a qualidade da interação pedagógica, que não deve ser obstrutiva da “livre conduta” que preside o jogo (KISHIMOTO, 2003, p. 19).

Martins e Venâncio (2005) ofereceram um exemplo de uma experiência acerca de como o jogo educativo de tipo simbólico poderia ser conduzido pedagogicamente sem prejudicar a espontaneidade dos jogadores. Após haverem relatado a reação de crianças perante um conto de fadas, bem como o estímulo que professores causaram no sentido de conduzirem tais crianças ao “mundo da fantasia”, foi narrado o modo como ao longo da atividade lúdica subsequente elas foram induzidas a engajarem-se no jogo, favorecendo descobertas de possibilidades e não estabelecendo padrões de movimento. Para tanto, houve uma intervenção direta dos professores no sentido de se realizar um planejamento, um fomento e uma condução do jogo simbólico das crianças, estimulando-as e mesmo desempenhando papéis no jogo simbólico (MARTINS;VENÂNCIO, 2005).

Quando imprimiu uma apreciação valorativa negativa no uso da expressão “jogo educativo”, Brougère (1998) pensava sobretudo nos casos em que tais atividades faziam pesar mais um dos lados da balança, isto é, o lado da disciplina institucional em detrimento da espontaneidade do jogador. Esse foi pelo menos o sentido que se imprimiu na expressão quando se fez a crítica aos tipos de práticas a que ela se referia. Nesses casos, assinalou Brougère, restaria apenas o aspecto exterior do jogo, isto é, a sua estrutura, negando-se a iniciativa “livre” do jogador. Referindo-se à revista *Le'éducation enfantine* criada por Fernand Nathan, foi citado o seguinte exemplo de “jogo de bonecas” aplicado por uma professora: “cada criança dispõe de seu material (bonecas e acessórios); com um material idêntico, a professora propõe esquetes sobre a vida quotidiana (despertar da boneca, refeições, etc.), que cada criança reproduz em sua carteira”. Ainda sobre o referido exemplo, foi acrescentado que “a atividade livre deve permitir às crianças retomar ou desenvolver de modo pessoal essas cenas”, embora – e isso é muito importante para a avaliação crítica que se fez de tal jogo – isso ocorra “sob o olhar atento da professora que circula entre as carteiras”, tudo se passando “como se fosse necessário fornecer às crianças ideias, conteúdo e roteiro, uma vez que não sabem jogar”. A esse tipo de jogo subordinado à disciplina institucional foi também dado o nome de “jogo como estratégia”, em oposição ao “jogo enquanto tal” (BROUGÈRE, 1998, p. 124-125).

Já Antunes expôs uma apreciação significativamente distinta daquela apresentada por Brougère a respeito da possibilidade de uso jogo em contextos pedagógicos. O caráter de tal apreciação pode ser aferido pelo conteúdo da expressão “jogos pedagógicos”, usada por Antunes com o objetivo de estabelecer uma distinção entre os jogos de seu interesse e o “jogo ocasional”, que ocorreria na ausência de um planejamento ou programa pedagógicos (ANTUNES, 1998, p. 37). Os jogos pedagógicos foram considerados um

veículo muito eficiente de estimulação de inteligências, sejam elas de caráter linguístico, espacial, naturalista, lógico-matemático, musical, cinestésico-corporal, intrapessoal ou interpessoal. Sob a atmosfera do jogo, a pessoa poderia ser quem gostaria de ser, ordenando e decidindo sem as restrições da “vida real”. Dessa maneira, não foi negado o atributo da espontaneidade relacionado ao jogo. Entretanto, para que os jogos cumprissem uma adequada e eficaz função de estimuladores de inteligências, o professor que os fomenta deveria considerar a diversidade de níveis de desenvolvimento dos jogadores potenciais (ANTUNES, 1998, p. 17). Partindo dessa orientação, Antunes referiu-se ao uso pedagógico dos jogos nos seguintes termos: “os jogos devem ser utilizados somente quando a *programação possibilitar* e somente quando se constituírem em um *auxílio eficiente ao alcance de um objetivo dentro dessa programação*”. Nesse sentido, o jogo somente teria validade à medida que fosse empregado no momento certo e cumprisse uma função desafiadora, não sendo recomendado o seu uso em contextos nos quais o aluno não apresenta “maturidade para superar seu desafio” ou ainda quando ele apresentar cansaço ou relevar tédio pelos resultados (ANTUNES, 1998, p. 40).

Se a referida variante de jogo educativo a que Kishimoto fez referência aproxima jogos com determinada intervenção docente da categoria de jogos espontâneos; a referida concepção de jogo pedagógico de Antunes, por sua vez, parece estar a um passo da categoria de jogo como recurso educacional. O que é comum entre uma concepção e outra é a indicação da direta intervenção docente não diretiva no jogo, conquanto haja nuances que correspondem às orientações de tais intervenções em direções distintas, segundo o maior ou menor grau de adequação dos jogos à estabelecida disciplina formal de instituições de educação.

2.5 Jogo como recurso educacional

As variantes do jogo entendido na qualidade de recurso educacional são as seguintes: [1] o jogo didático (usado como veículo para o treinamento ou aquisição de conhecimentos e habilidades previstas em programas de educação formal); e [2] a *gamificação* de processos educacionais. A literatura indica que, em ambos os casos, há uma tendência de o jogo ou elementos de jogo serem nessa perspectiva usados pelos agentes educacionais como meio para se atingir determinados fins que, por assim dizer, “extrapolam” o domínio lúdico.

Pensando em contextos institucionais de educação, Chateau chamava a atenção para o perigo de não se ver no jogo um caminho que conduz ao trabalho, “uma ponte lançada da infância à idade madura”. Caso não fosse dessa maneira considerado, o jogo poderia ser reduzido a “mero divertimento”, rebaixando-se a educação e “desprezando essa parte de orgulho e de grandeza humana que dá seu caráter próprio ao jogo humano” (CHATEAU, 1987, p. 124). Por outro lado, Chateau previu que lhe seria direcionada a objeção segundo a qual a ordem e a disciplina entre crianças e/ou adolescentes em um pátio na escola “é instituída em vista do jogo” e “não em vista do trabalho”. Por conseguinte, os objetores diriam que a agradável atividade lúdica não poderia ser imposta. Diante de tais objeções, foi considerado que elas partem de uma “concepção errônea do jogo”. O elemento agradável do jogo seria justamente “a dificuldade livremente superada”, pouco importando “a natureza dessa dificuldade”. Além disso, admitiu-se que o contrato lúdico tem um caráter puramente formal, acomodando-se a qualquer matéria. Nesse sentido, coube indagar: “por que então seria impossível destinar-lhe uma matéria escolar?”. A esse respeito, foi assinalado que a única dificuldade seria “apresentar a tarefa escolar como desejável, como um obstáculo a superar livremente”, embora tal dificuldade houvesse sido considerada como não pequena (CHATEAU, 1987, p. 132-133).

Essa tendência enquadra-se naquilo que Lima se referiu em termos de “instrumento didático”. Nesse sentido, a intervenção docente pode assumir um caráter mais diretivo (LIMA, 2008, p. 26) no sentido de domínio da forma e do conteúdo do jogo. A expressão “jogos didáticos” faz referência àquelas atividades que ao mesmo tempo fomentam a ludicidade e são planejadas pedagogicamente com o objetivo de desenvolver determinados conhecimentos e habilidades escolares (KISHIMOTO, 2003, p. 22-23). Como se pode notar, diferentemente de Brougère, que considerava a iniciativa voluntária e a incerteza a ela associada as características fundamentais do jogo, Chateau enfatizou que o jogo se caracteriza fundamentalmente por ser uma atividade que visa a superar uma dificuldade livremente aceita com base em certas regras formais de caráter lúdico. Essa diferença de perspectiva fomentou apreciações *aparentemente* contraditórias a respeito do valor educacional do jogo.

Uma das formas de jogo didático pode ser entendida nos termos daquilo que Prensky (2012) chamou “aprendizagem baseada em jogos digitais”, a qual poderia funcionar tanto para crianças em idade pré-escolar quanto para adolescentes em idade escolar e para adultos em ambientes organizacionais ou universitários. Tal aprendizagem foi entendida como “qualquer união entre um conteúdo educacional e jogos de

computador”. Em uma situação ideal, a aprendizagem baseada em jogos digitais deveria conduzir a uma exata sensação de jogo de videogame, ao passo que seu conteúdo e contexto deveriam ser desenvolvidos no sentido de pôr o aluno em condições de aprender algum tema ou área do conhecimento (PRENSKY, 2012, p. 208). Foram apontadas também três razões pelas quais jogos didáticos projetados nessa perspectiva funcionariam, a saber: [1] colocada em contexto de jogo, a aprendizagem seria envolvente e poderia atingir, principalmente, aqueles que tem aversão à disciplina do aprendizado; [2] dependendo das finalidades da aprendizagem, os jogos tornariam o processo interativo de muitas e diferentes formas; [3] há muitos modos de unir aprendizagem e jogos, de sorte que as melhores soluções são contextuais. Além disso, com base na teoria desenvolvida por Robert Ahlers e Rosemary Garris, Prensky salientou que a aprendizagem baseada em jogos digitais funciona porque: [1] “as oportunidades para o sucesso (a partir dos objetivos e regras do jogo e do controle que ele possibilita sobre o destino de alguém) levam a uma sensação de propósito”; [2] “o apelo da curiosidade (oriunda de surpresas, complexidades, mistérios e humor) leva à fascinação”; [3] “um perigo simulado (resultado de conflitos, sons, gráficos e ritmo) leva ao estímulo”; [4] “o reforço social (tanto real, em conversas ou salas de bate-papo sobre jogos *on line*, quanto simulado, em placares e interações no jogo) leva a uma sensação de competência” (PRENSKY, 2012, p. 209-210).

Por outro lado, foi visto que Brougère (1998) considerou o jogo educativo na qualidade de jogo como estratagema. Seguindo essa orientação de análise, o jogo didático também seria enquadrado nessa categoria, uma vez que seria direcionado para a consecução de fins que não correspondem à iniciativa voluntária de se jogar ocasionalmente e aceitar seus incertos resultados. Além disso, Lima fez uma consideração importante a respeito de limitações que, de fato, podem estar relacionadas ao uso de jogos didáticos. Em sua visão, tais usos podem fazer do jogo um “engodo” e, por consequência, falsear a realidade. Além disso, o jogo didático ocultaria a finalidade do ensino com a repercussão de tornar a aprendizagem imperceptível. Um caminho para uma aprendizagem significativa não esconderia objetivos didáticos sob a roupagem de jogo, devendo o professor explicitá-los e motivar os alunos a alcançá-los de maneira intencional (LIMA, 2008, 26). Nesse sentido, haveria que se existir momentos de trabalho educativo e momentos nos quais o jogo, resguardadas as suas características fundamentais, cumpriria suas funções educacionais específicas.

A posição de Prensky (2012) não contradiz em sentido absoluto a posição de Lima e vice-versa, uma vez que ambos consideraram a importância de se viabilizar não apenas variados tipos de jogos, mas também situações de aprendizagem não marcadas pelo jogo. Uma variedade de jogos disponibilizados não precisaria necessariamente conduzir a aprendizagem por um mesmo caminho ou a uma mesma meta. Além disso, Prensky concordava com a ideia de que “uma das características determinantes do ato de jogar é que ele é livre – você não *tem* de fazê-lo, você pode ‘cair fora’”. Prensky descreveu uma experiência na qual, disponibilizada a possibilidade de opção, cerca de metade dos jogadores-aprendentes “optou pelo jogo e então, em determinado ponto, decidiu não jogar”, ao passo que “a outra metade optou por não jogar logo de início, mas depois, quando ficou entediada ou frustrada, começou a jogar” (PRENSKY, 2012, p. 219). Essa possibilidade de escolha por modalidades de aprendizagem parece ser interessante do ponto de vista educacional.

Por fim, é preciso abordar a segunda variante do jogo entendido como recurso educacional: a chamada gamificação. De acordo com Schlemmer e Lopes, o conceito de gamificação foi criado por Nick Pelling em 2002, embora a sua disseminação houvesse ocorrido “a partir de 2010, pela ampla utilização em diversos contextos, tais como *marketing*, educação, estratégia militar e negócios”. Foi salientado que a gamificação é um fenômeno emergente que deriva diretamente do aumento da influência dos *games* e de suas capacidades de engajar a ação, fomentar aprendizagens em diversas áreas e resolver problemas⁵. Tomando por base um estudo realizado por Schlemmer em 2014, Schlemmer e Lopes afirmaram que, basicamente, a gamificação consiste em “utilizar a forma de pensar dos *games*, os estilos e as estratégias de *games* e os elementos presentes no *design* de *games*, tais como mecânicas e dinâmicas (M&D), em contextos não *game*”, visando ao engajamento dos indivíduos. Consideraram que se trata de adaptar elementos de jogos a atividades que, “normalmente, não são consideradas jogos, criando, desse modo, uma camada de jogo em uma aplicação, um processo ou um produto, no lugar de ser, na origem, um jogo”. Ademais, chamaram a atenção para o fato de que “os *games* são amplamente aceitos pelas atuais gerações que cresceram interagindo com esse tipo de

⁵ Oliveira (2004, p. 7) assinalou que certos jogos contribuem com a formação de habilidades de resolução de problemas porque “quando uma pessoa joga com a utilização de regras, seja ela criança, adolescente, ou mesmo adulto, as habilidades e competências cognitivas e sociais aí desenvolvidas passam a fazer parte de sua estrutura mental, podendo ser generalizadas para outras situações”. A autora falou, porém, de jogos e não de gamificação, embora suas considerações sobre o papel do jogo na formação da competência de solucionar problemas não sejam absolutamente desconexas da gamificação aplicada a processos educacionais.

entretenimento”, de modo que, de uma perspectiva sociocultural, a gamificação justifica-se ao se basear no emprego dos seguintes elementos tradicionalmente presentes nos *games*: “narrativa, sistema de *feedback*, sistema de recompensas, conflitos, cooperação, competição, objetivos e regras claras, níveis, tentativa e erro, diversão, interação e interatividade, entre outros” (SCHLEMMER; LOPES, 2016, p. 187)

Mas e quanto à relação entre gamificação e educação? Schlemmer e Lopes assinalaram que, aplicada à educação, a gamificação propõe-se “a utilizar mecânicas, dinâmica, estilo e pensamento de jogos em contextos educacionais como meio para a resolução de problemas e engajamento dos sujeitos da aprendizagem”. Acrescentaram que, nessa perspectiva, pode-se tomar como exemplo o uso de “elementos de *design* de jogos” no desenho e ressignificação do [1] currículo e dos [2] processos e práticas de intervenção pedagógicas. De acordo com Schlemmer e Lopes, pode haver potencialização tanto da aprendizagem baseada em jogos digitais (sobre a qual já se falou aqui) quanto da gamificação quando elas se associam “a dispositivos móveis e sem fio, mídias sociais, *web* ubíqua, sistemas de geolocalização, realidade misturada (RM) e realidade aumentada (RA)”, o que as vincula diretamente, no quadro educacional, ao *blended learning*, à multimodalidade e à ubiquidade (SCHLEMMER; LOPES, 2016, p. 190-191).

Como se pode notar, não houve nas últimas décadas uma única maneira de encarar relações entre jogo e educação. No que se refere mais propriamente às instituições educacionais cujos moldes remontam o início da Idade Moderna, quando não são marcadas pela tendência de proibição do jogo, geralmente realizam opções de modelos de relação entre jogo e educação que excluem outros modelos. Ao tomarem essa decisão, certamente tais instituições podem ser gratificadas com o potencial dos modelos escolhidos (a depender do nível de eficácia de sua aplicação), conquanto mantenham também as suas restrições inerentes e deixem de usufruir de outros modelos possíveis.

Além disso, as possibilidades postas por tecnologias emergentes na atualidade prenunciam transformações de grandes proporções no modo de vida das sociedades modernas. A direção que se dará ao uso de tais tecnologias emergentes determinará até que ponto e de que maneiras o ócio e o jogo farão parte do regime de vida das pessoas e o modo como eles estarão associados a contextos de aprendizagem e educação. O que é inegável são as possibilidades que as tecnologias emergentes já oferecem às instituições de educação no sentido de elas potencializarem a sua missão formativa. Isso implica a

atenuação de limitações e a possibilidade de associação de estratégias que, do ponto de vista concreto, excluíam-se mutuamente em contextos educacionais mais restritos.

3 Jogo e educação: uma abordagem filosófica, antropológica e epistemológica

“O homem joga somente quando é homem no pleno sentido da palavra, e somente é homem pleno quando joga”

Friedrich von Schiller

As palavras que formam a epígrafe deste capítulo foram publicadas no fim do século XVIII e, de lá para cá, o interesse do investigador pelo jogo veio se tornando cada vez mais assíduo. Em meados do século XX, no prefácio da obra de Chateau (1987, p. 11), Maurice Debesee afirmou: “nenhum assunto, no campo da psicopedagogia, suscitou, no último meio século, tantas pesquisas quanto o jogo”. No fim do século XX, Duflo assinalou que, se atualmente não causa espanto a afirmação de que “o jogo é uma dimensão essencial da existência humana”, isto é, se “a importância da noção de jogo é uma ideia adquirida”, isso nem sempre foi assim. Há muito tempo se considerava o jogo uma atividade meramente infantil, de pouco valor em si e sem merecimento da atenção do estudioso (DUFLO, 1999, p. 11-12). Esse quadro, porém, mudou consideravelmente. Na primeira metade do século XX, foi publicada a obra *Homo Ludens* de Johan Huizinga, que apresentou uma análise do fenômeno lúdico de maneira significativamente ampla, não apenas se limitando a encerrá-lo no domínio da infância, mas reconhecendo a sua presença nas mais altas formas da cultura. Ainda neste capítulo, faz-se uma abordagem de tal obra tão importante para os estudos do jogo.

Antes, porém, de chegar à obra de Huizinga (2008), esta tese examina a posição de Schiller exposta nas *Cartas sobre a educação estética do homem*. Essa obra ocupa, em relação à história temática do jogo, um lugar proeminente. De acordo com Duflo, as *Cartas* de Schiller cumprem, em relação ao tema do jogo, uma função cultural fundamental devido aos seguintes fatores: [1] elas marcam “uma virada após a qual um pensamento sobre o jogo será possível e legítimo – sendo demonstrada a importância filosófica de suas questões”; [2] todo o posterior pensamento sistematizado acerca do jogo na tradição europeia se situa em relação a Schiller e, muitas vezes, inclusive, “até mesmo nos quadros teóricos estabelecidos por esse início” (DUFLO, 1998, p. 65). Que posição de Schiller, pois, foi essa? Ela partiu em partes da busca por uma solução ao problema herdado da filosofia kantiana, a saber: o problema da divisão antropológica.

Bem ao início de sua obra, Schiller (2017, p. 21) assinalou que o objeto de sua atenção nas *Cartas sobre a educação estética do homem* - a beleza e a arte - estabelece imediato contato “com a melhor parte de nossa felicidade”, ao passo que não se distancia da “nobreza moral da natureza humana”. Em interessante artigo sobre a abordagem do jogo na obra de Schiller, Sussekind (2011) ressaltou o fundo kantiano das reflexões presentes nas *Cartas*. Nessa perspectiva, o tema da articulação entre beleza e experiência moral (“‘parte prática’ do sistema kantiano”) constituiria o alicerce do programa schilleriano de educação estética do homem. Os estudos kantianos da razão prática são marcados pela reflexão sobre o conflito humano “entre as inclinações da animalidade e a capacidade de se autodeterminar racionalmente”. Porém, conquanto tomasse a filosofia de Kant como ponto de partida, Schiller apresentou uma solução significativamente distinta ao problema antropológico (SUSEKIND, 2011, p. 11-12). De uma forma ou de outra, tanto a reflexão de Kant quanto a de Schiller sobre essa questão apresentam profundas implicações educacionais.

Para abordar o ponto de vista de Schiller sobre a relação entre jogo, beleza e educação, faz-se necessário em primeiro lugar, em linhas gerais, situar o leitor a respeito da posição de Immanuel Kant em relação ao problema da divisão antropológica. Nesta tese, é particularmente interessante abordar o modo como o problema da divisão antropológica é abordado no âmbito da concepção kantiana de educação.

3.1 A divisão antropológica na concepção kantiana de educação

A apresentação da concepção educacional a ser abordada neste tópico é enriquecida à medida que posições de Kant são comparadas inicialmente a asserções filosóficas e educacionais de Jean-Jacques Rousseau. Pois bem, em sua obra *Emílio*, Rousseau assinalou que a educação fornece a força, a assistência, o juízo e todo o necessário à vida adulta quando disso tudo o ser humano está desprovido logo após seu nascimento. Nessa perspectiva, a educação proviria de três espécies distintas de “mestres”, a saber: a natureza, o ser humano ou as coisas. A educação da natureza concerniria ao desenvolvimento das faculdades e dos órgãos internos. A educação humana seria aquela em que mais se tem controle e diz respeito ao uso que se faz do desenvolvimento natural de acordo com o que se aprende. Por fim, a educação das coisas se referiria ao aumento da experiência em relação aos objetos que afetam o aprendente. Sendo assim, foi estabelecida como meta do projeto filosófico e educacional de Rousseau a demonstração

da possibilidade de conciliar essas três formas de educação de maneira que seus “mestres” não se contrariassem uns aos outros. Para tanto, foi concebido que a educação humana e a educação das coisas não deveriam entrar em colisão com a educação da natureza, mas sim se orientarem em direção às metas da natureza, a qual, segundo o princípio que embasa o *Emílio*, tende sempre ao bem. Essa maneira de projetar a educação põe em relevo a aprendizagem ocorrida de maneira natural e espontânea sob a supervisão de um tutor a tudo atento (ROUSSEAU, 1995, p. 10-11).

O modelo de educação proposto por Rousseau (1995), todavia, não se harmoniza com práticas institucionais que visam a integrar e adaptar os alunos aos usos e costumes da sociedade civil vigente em seu tempo. Isso porque Rousseau partiu do princípio de que tal sociedade tende a sufocar o benfazejo impulso da natureza e, portanto, a corromper a formação do ser humano. Com efeito, a educação para a cidadania fornecida pela sociedade civil seria apenas “para fazer homens de duas caras, parecendo sempre tudo subordinar aos outros e não subordinando nada senão a si mesmos”. A educação então produziria no ser humano a contradição de ser arrastado pela natureza e pela sociedade por caminhos contrários, obrigando-o a se desdobrar “entre tão diversos impulsos” e a seguir outro caminho que não “leva nem a uma nem a outra meta”. Assim, “combatidos e hesitantes” durante toda a vida, os seres humanos deixam-na sem haverem-se entrado em acordo consigo próprios e sem haverem sido bons consigo e com os outros. Diante desse quadro, foi recomendado um modelo doméstico de educação no qual a família cumpriria uma função fundamental, ao passo que, em idade adequada, a criança – no caso, Emílio – seria entregue aos cuidados de um tutor que o protegeria o máximo possível das nocivas influências sociais e permitiria que a natureza cumprisse a sua meta educacional (ROUSSEAU, 1995, p. 14).

A respeito da relação entre indivíduo e sociedade civilizada, Kant, por sua vez, recomendou que o projeto educativo deve ter um caráter cosmopolita. Isso não implicaria uma contradição entre o interesse particular e o bem geral. Sobre a implementação de tal bem comum, poderia parecer que, por ele, há certo sacrifício do indivíduo, mas muitas consequências nobres adviriam para a vida presente (KANT, 1999, p. 23). Já Rousseau, que desconfiava de um projeto de educação cosmopolita, ao contrapor o “homem natural” ao “homem civil”, afirmou que, enquanto, por um lado, “o homem natural é tudo para ele; é a unidade numérica, é o absoluto total, que não tem relação senão consigo mesmo ou com seu semelhante”, por outro lado, “o homem civil não passa de uma unidade fracionária presa ao denominador e cujo valor está em relação com o todo, que é

o corpo social”. Nesse sentido, o papel das instituições sociais eficazes seria justamente “desnaturar o homem”, arrebatando-lhe sua “existência absoluta” ao passo que, em troca, dar-lhe-ia “outra relativa” e o colocaria na “unidade comum” (ROUSSEAU, 1995, p. 13). Para Kant, porém, o bem geral consiste na própria finalidade da natureza humana, cuja aproximação paulatina pode ser alavancada, sobretudo, pela educação promovida pelo esforço de indivíduos ilustrados e dotados de inclinações generosas (KANT, 1999, p. 25).

Além disso, Kant destacou que a educação não deveria se limitar a formar pessoas adaptadas ao mundo presente independentemente do fato de tal mundo ser corrupto. A respeito de sua época, relatou que, de um modo geral, “os pais não se preocupam senão com uma coisa, isto é, que seus filhos façam boa figura no mundo” (KANT, 1999, p. 22). Aqui é possível notar um ponto de convergência entre Rousseau e Kant. A divergência ressalta-se, porém, quando, para Kant, a solução para a educação do presente pauta-se no princípio “da máxima importância” segundo o qual se deve formar pessoas visando a um possível “estado melhor no futuro” com base no desenvolvimento civilizacional atingido até então. Enquanto Rousseau olhava para as comunidades primitivas e com elas se encantava devido à sua espontaneidade natural, Kant, por sua vez, demonstrava ter esperança no progresso da educação sem renunciar às conquistas civilizacionais. Para Rousseau, o selvagem:

[...] não estando preso a nenhum lugar, não tendo tarefa prescrita, não obedecendo a ninguém, tendo por lei tão-somente sua vontade, é forçado a raciocinar em todas as ações de sua vida; não faz um movimento, não dá um passo, sem ter de antemão encarado as consequências. Assim, quanto mais seu corpo se exercita, mais seu espírito se ilumina; sua força e sua razão crescem juntas e se ampliam uma pela outra (ROUSSEAU, 1995, p. 112).

Rousseau não considerava benéfica a especialização de tarefas e de trabalhos implicada na vida civilizada. Em contraposição aos “selvagens”, Rousseau considerou, por exemplo, os camponeses. A comparação resultou na seguinte caracterização: os camponeses seriam “rudes, grosseiros, desastrados”, ao passo que os selvagens, “conhecidos por seu grande discernimento, são ainda pela sutileza de seu espírito”. A diferença entre ambos, segundo Rousseau, adviria da condição segundo a qual o camponês, “fazendo sempre o que lhe mandam ou o que viu o pai fazer ou o que ele próprio fez desde jovem, só age segundo a rotina”, de modo que, “em sua vida quase de autômato, ocupado sempre nos mesmos trabalhos, o hábito e a obediência substituem nele

a razão” (ROUSSEAU, 1995, p. 112). Essa concepção de educação, que toma como modelo a “liberdade” do selvagem, não poderia estar mais distante, por exemplo, do projeto educacional presente na *República* de Platão. Ao elaborar seu próprio projeto filosófico para a educação, Kant dela também se distanciou significativamente.

A visão positiva do selvagem que Rousseau apresentou está diretamente relacionada a sua crença de que ele vive muito mais conforme à natureza do que o ser humano na ordem civil. Rousseau criticou a orientação pedagógica de constrangedora disciplina aplicada à criança, afirmando que, nesses casos, o mestre pode até mandar e pensar que governa, mas “é na realidade a criança que governa”, visto que ela emprega toda a sua energia e sagacidade para “salvar sua liberdade”. Nesse sentido, a criança se valeria das exigências aplicadas a ela para, em troca, obter aquilo que a agrada, sabendo sempre fazer “pagar uma hora de assiduidade com oito dias de complacência”. As ordens direcionadas à criança e por ela cumpridas à sua própria maneira redundariam “sempre em proveito de suas fantasias”. Seria natural que a criança leia “muito melhor no espírito do mestre que o mestre no coração da criança”, uma vez que ela não precisa direcionar esforços para dispor de si mesma ou para se conservar, buscando sempre se libertar da disciplina que lhe é imposta, ao passo que o mestre, por sua vez, “não tendo nenhum interesse urgente em compreender o outro, acha às vezes mais cômodo deixar-lhe sua preguiça ou sua vaidade”. Diante dessa situação de resistência à disciplina, Rousseau ofereceu o seguinte conselho ao educador: que a criança “imagine sempre ser o mestre e que vós os sejais sempre”, pois “não há sujeição mais perfeita do que aquela que conserva a aparência da liberdade: cativa-se assim a própria vontade”. Com base nesse princípio metodológico, foi extraída a consequência de que a criança deve fazer o que ela quer, mas isso não pode estar em contradição com a intenção do educador, de modo que ela “não deve dar um passo que não tenhais previsto; não deve abrir a boca sem que saibais o que vai dizer” (ROUSSEAU, 1995, p. 114).

Kant, por sua vez, não compartilhava com Rousseau do mesmo encantamento pelo selvagem. Kant viu na selvageria a ausência de leis. Onde, no selvagem, Rousseau enxergou uma nobre liberdade, Kant viu uma rudeza de modo de vida. Do ponto de vista educacional, Kant não negou a natural inclinação humana à liberdade, tendo mesmo considerado que o ser humano, “depois que se acostuma a ela por longo tempo, a ela tudo sacrifica”. Mas foi justamente por essa razão que recomendou a disciplina na educação das crianças, “pois, de outro modo, seria muito difícil mudar depois o homem” (KANT, 1999, p. 12-13). Nessa perspectiva, uma criança desde cedo acostumada à ausência de

disciplina se tornaria um adulto escravo de seus próprios caprichos, conservando em si para o resto de sua vida “certa selvageria” indomada (KANT, 1999, p. 14). Assim, desde cedo as crianças seriam enviadas às escolas não para que aprendam algo, mas sim “para que aí se acostumem a ficar sentadas tranquilamente e obedecer pontualmente àquilo que lhes é mandado, a fim de que no futuro elas não sigam de fato e imediatamente cada um de seus caprichos” (KANT, 1999, p. 13).

A conciliação entre liberdade e necessário constrangimento das leis é um dos principais problemas da pedagogia (KANT, 1999, p. 32). Como solução para esse problema, foi indicada a necessidade de “habituar o educando a suportar que a sua liberdade seja submetida ao constrangimento de outrem e que, ao mesmo tempo, dirija corretamente a sua liberdade”. Tal solução foi considerada uma condição necessária para superar os efeitos do constrangimento puramente mecânico, tornando dessa maneira possível o saber do bom uso da liberdade: “é necessário que ele sinta logo a inevitável resistência da sociedade, para que aprenda a conhecer o quanto é difícil bastar-se a si mesmo, tolerar as privações e adquirir o que é necessário para tornar-se independente” (KANT, 1999, p. 33). Para tanto, a fim de executar essa solução, foram prescritas três regras: [1] é preciso que, desde a primeira infância, a criança seja livre, desde que ela não impeça a liberdade dos outros; [2] é preciso que a criança saiba que ela pode conseguir os seus propósitos desde que ela “permita aos demais conseguir os próprios” (e aqui está incluído o propósito alheio de fazê-la aprender o que se a ensina); [3] por fim, mais tardiamente, é preciso demonstrar à criança que “o constrangimento, que lhe é imposto, tem por finalidade ensinar a usar bem da sua liberdade, que a educamos para que possa ser livre um dia, isto é, dispensar os cuidados de outrem” (KANT, 1999, p. 33-34).

Além da disciplina, as noções de cuidado e instrução são associadas à educação (KANT, 1999, p. 11-12), embora a disciplina e a instrução sejam subsumidas à categoria de formação (KANT, 1999, p. 14). Por cuidado, Kant considerou “as precauções que os pais tomam para impedir que as crianças façam uso nocivo de suas forças”, havendo ressaltado que, ao contrário dos bebês humanos, que nascem gritando, o filhote animal seria uma presa fácil caso fizesse o mesmo. Nessa perspectiva, foi assinalado que, como chega ao mundo “em estado bruto”, o ser humano não tem a imediata capacidade de realizar por si mesmo um “projeto de sua conduta” e, por essa razão, “outros devem fazê-lo por ele”. Por outro lado, a disciplina seria uma dimensão absolutamente necessária e “puramente negativa” da educação, ao passo que ela é responsável por transformar “a animalidade em humanidade”, tanto do ponto de vista individual, quanto do social. Com

efeito, a disciplina foi entendida como o processo que torna possível o desenvolvimento da humanidade, isto é, como aquilo que “impede ao homem de desviar-se do seu destino, de desviar-se da humanidade, através das suas inclinações animais”⁶. Quanto à instrução, também chamada cultura, ela seria “a parte positiva da educação” (KANT, 1999, p. 11-12). Nesse sentido, a cultura seria o elemento cuja ausência tornaria o ser humano bruto (KANT, 1999, p. 16). Dado o caráter intergeracional da educação, a falta de disciplina e de instrução dos que se ocupam da educação os tornaria “mestres muito ruins de seus educandos” (KANT, 1999, p. 15).

Ademais, Kant afirmou que, diferentemente do ser humano, o animal restringe seu desenvolvimento à força do instinto, uma vez que “uma razão exterior a ele tomou por ele antecipadamente todos os cuidados necessários”. Quanto ao ser humano, por sua vez, acrescentou que “tem necessidade de sua própria razão”, isto é, é necessário que ele por si mesmo elabore o projeto de sua existência (KANT, 1999, 12). Em perspectiva relativamente similar, Jaeger assinalou que, por um lado, na qualidade de seres físicos, animais e homens procriam naturalmente e assim consolidam suas espécies; por outro lado, somente o homem “consegue conservar e propagar a sua forma de existência social e espiritual por meio das forças pelas quais a criou, quer dizer, por meio da vontade consciente e da razão”. Nesse sentido, por meio da razão e da vontade consciente o desenvolvimento do homem ganharia “um certo jogo livre de que carece o resto dos seres vivos, se pusermos de parte a hipótese de transformações pré-históricas das espécies e nos ativermos ao mundo da experiência dada” (JAEGER, 1995, p. 3). Os animais sem saber cumprem espontaneamente o seu destino, ao passo que o ser humano se vê obrigado a buscar a sua finalidade, o que ele não pode fazer sem dela antes obter uma Ideia (KANT, 1999, p. 18). E, para Kant, que conceito ou “Idéia” seria essa? Embora houvesse obstáculos para a sua aplicação, o projeto ou a “Idéia” de Kant é a de “uma educação que desenvolva no homem” – tomado enquanto espécie – “todas as suas disposições naturais” (KANT, 1999, p. 17). Tal projeto envolveria uma educação física e uma educação prática.

Além do cuidado, da disciplina e da instrução, Kant ressaltou que a educação deve tornar prudente o ser humano e moralizá-lo. No que se refere à prudência, educação deveria atuar no sentido de manter o indivíduo “em seu lugar na sociedade” e torná-lo bem-quisto e influente. Essa virtude é chamada civilidade, é contingente historicamente e “requer certos modos corteses, gentileza e a prudência de nos servirmos dos outros

⁶ Aqui, o leitor já pode notar uma interessante faceta da divisão antropológica na concepção educacional kantiana.

homens para os nossos fins” (KANT, 1999, p. 26). Por outro lado, Kant identificou a formação moral como o ponto mais importante da educação (KANT, 1999, p. 27). A esse respeito, foi sinalizado que “não basta que o homem seja capaz de toda sorte de fins”, visto que “convém também que ele consiga a disposição de escolher apenas os bons fins”. E o que seriam os bons fins? Eles aqueles “aprovados necessariamente por todos e que podem ser, ao mesmo tempo, os fins de cada um”⁷ (KANT, 1999, p. 26). Em suma, em primeiro lugar haveria a instrução, ou “formação *escolástica*”, que seria mais precoce e consiste na formação que habilita o ser humano a atingir seus objetivos, atribuindo a ele “um valor em relação a si mesmo, como um indivíduo”; em segundo lugar, haveria a formação da prudência, que pressupõe a instrução da qual se serve e prepara o ser humano “para tornar-se um cidadão, uma vez que lhe confere um valor público”; por fim e por último, fundamentada em princípios, a formação moral atribui um valor ao ser humano no que “diz respeito à inteira espécie humana”. (KANT, 1999, p. 35-36)

De acordo com a concepção educacional kantiana, a educação seria uma *arte* “cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações”, de sorte que, com base nos conhecimentos das gerações anteriores, cada geração “está sempre melhor aparelhada para exercer uma educação que desenvolva todas as disposições naturais na justa proporção e de conformidade com a finalidade daquelas, e, assim, guie toda a humana espécie a seu destino” (KANT, 1999, p. 19). De certa maneira, em consonância com Kant (1999), Lemov sinalizou que “o bom ensino é uma arte”. Ao haver comparado a educação à arte em geral, afirmou que “a obra-prima depende do domínio e da aplicação de habilidades fundamentais, individualmente aprendidas por meio de estudo diligente”. Nesse sentido, o tempo de experiência no refinamento da técnica artística seria importante, de modo que, “embora muita gente possa ter excelentes ideias para produzir obras de arte, só a habilidade do artesão pode tornar reais essas ideias”. A isso Lemov acrescentou que, “se nem todo mundo que aprende a usar um cinzel vai criar um *Davi*, quem não aprender tampouco fará muito mais do que umas poucas marcas na pedra” (LEMOV, 2016, p. 17). Bem se vê, portanto, que além do reconhecimento do destino ideal em direção ao qual a educação deve focar seus esforços, é necessário constantemente criar, compilar e divulgar as melhores técnicas educacionais, de modo que, do ponto de vista individual e social, os melhores fins sejam efetivamente atingidos.

⁷ Aqui, Kant parece referir-se ao processo de julgamento e de ação baseados nas normas emanadas da razão pura.

Por fim, cabe abordar a conjectura de Kant (1999, p. 16) segundo a qual “talvez a educação se torne sempre melhor e cada uma das gerações futuras dê um passo a mais em direção ao aperfeiçoamento da humanidade, uma vez que o grande segredo da perfeição da natureza humana se esconde no próprio problema da educação”. Além disso, há uma estreita relação de dependência entre educação e conhecimento e essa relação é a causa de a educação progredir aos poucos: “somente pode surgir um conceito da arte de educar na medida em que cada geração transmite suas experiências e seus conhecimentos à geração seguinte, a qual lhes acrescenta algo de seu e os transmite à geração que lhe segue” (KANT, 1999, p. 20). Essa maneira de pensar o progresso da educação, como um conjunto de etapas em que acréscimos vão sendo pouco a pouco postos sobre o legado de gerações anteriores, orienta-se contra o perigo de certo progressismo que, na sede de incessantes novidades, desconsidera a importância da tradição, fomentando mesmo a sua própria dissolução. No que tange à arte de educar, para Kant, seu conceito não poderia haver se surgido senão muito tardiamente, de modo que ele ainda não foi elevado ao seu grau de pureza mais alto (KANT, 1999, p. 20).

A partir do exposto, o leitor pode notar o modo como concepção educacional kantiana expôs o problema e a solução da divisão antropológica. Para a filosofia educacional de Kant, o ser humano desvia-se de seu destino (desdobramento de sua virtualidade) à medida que a educação que lhe é ministrada não domina sua animalidade (disciplinando-a) e/ou não cultiva sua humanidade. Ao passo que o ser humano é por Kant considerado como ao mesmo tempo racional e irracional, livre e cativo da necessidade, dotado de uma dimensão inteligível e outra sensível, um ser, com efeito, portador de uma cisão interna (divisão antropológica), a educação deveria nessa perspectiva domar a selvageria, instalada desde o nascimento em sua natureza, em proveito da germinação progressiva da humanidade, a qual, como que na forma de uma semente, encontra-se presente em seu ser. Paralelamente a esse processo de disciplinamento, o cultivo da humanidade seria realizado por intermédio da formação da cultura, da prudência e da moralidade. À letra, todo esse processo educacional aparece como o triunfo da razão sobre os impulsos da sensibilidade. Schiller retomou o problema da divisão antropológica e em sua forma particular de abordá-lo resgatou uma fecunda noção de jogo. A partir de agora cumpre compreender tal abordagem.

3.2 A emergência de uma “nova” noção de jogo nas *Cartas* de Schiller

A noção de jogo que emerge das *Cartas* de Schiller resulta de uma retomada e aprofundamento do problema da divisão antropológica presente na filosofia de Kant. Diferentemente de Kant, porém, Schiller não se dedica com supremo afinco apenas à filosofia, visto que é também um grande poeta. Em sua filosofia, a abordagem do problema da educação da sensibilidade é notavelmente distinta daquela que se encontra à letra na concepção kantiana da educação. Se Kant situou a solução do problema antropológico no âmbito da disciplina moral e da cultura necessárias ao sufocamento da selvageria e à supressão da rudeza, Schiller por sua vez entrecruzou sua própria solução à abordagem de outro problema, a saber: o problema das poderosas e danosas influências das belas-artes na formação do *ethos* humano. Nesse sentido, embora nas *Cartas* o estilo de sua escrita seja mais aristotélico do que platônico, Schiller aproximou-se significativamente de Platão - que também foi um grande compositor de dramas - em sua análise das belas-artes. A referida noção de jogo resgatada por Schiller emerge justamente no momento em que se atinge o ápice de sua reflexão filosófica a respeito da solução dos problemas da divisão antropológica e do estabelecimento de um critério para a educação estética, isto é, precisamente quando se estabelece a linha geral que reconduz o homem à sua destinação.

Em sua *Carta X*, Schiller assinalou que o ser humano pode se afastar de sua destinação por duas vias opostas⁸. Considerando o seu próprio contexto histórico, Schiller afirmou que a sociedade “marcha sobre ambos os descaminhos”, seja como vítima da rudeza, seja enquanto presa do esmorecimento e da perversão. Haveria, então, alguma forma de enfrentar esse duplo problema? A resposta é afirmativa desde que a Beleza resgate o homem desse “duplo desvio”. A experiência atesta que o cultivo do gosto aparece quase sempre associado “à clareza do entendimento, à vivacidade do sentimento, à liberalidade e mesmo dignidade na conduta”, a passo que o gosto rude se apresenta ordinariamente vinculado a qualidades opostas. Por outro lado, Schiller foi obrigado a reconhecer a existência de efeitos perniciosos das belas-artes (SCHILLER, 2002, p. 53-54). A fim de exprimir tais efeitos, Schiller conjurou a seguinte imagem de uma síntese das vozes que bradam contra os efeitos negativos das belas-artes:

⁸ Antes de resgatar toda a riqueza da noção de jogo que brota das *Cartas*, o leitor deve trilhar por um caminho necessário e relativamente longo. Neste tópico, o autor desta tese procurou pôr sob os olhos do leitor o desdobramento demonstrativo que culminou na dedução do conceito de impulso lúdico. Nesse sentido, solicita-se o engajamento do leitor no acompanhamento da formulação schilleriana da solução dada ao problema que segue.

‘É inegável’, dizem elas, ‘que os encantos da beleza, em boas mãos, podem servir a fins louváveis; não lhes contradiz a essência, entretanto, quando, em mãos danosas, fizeram justamente o inverso, utilizando sua fascinação sobre as almas em favor do erro e da injustiça. O gosto atenta apenas na forma e nunca no conteúdo, e por isso conduz a alma na perigosa direção de negligenciar a realidade em geral e sacrificar a verdade e a moralidade em favor de uma veste atraente. Perde-se toda a distinção objetiva entre as coisas, é apenas sua aparência que lhes determina o valor. Quantos homens de capacidade’, prosseguem, ‘não são desviados, pelo poder sedutor da beleza, de uma atividade séria ou laboriosa ou, ao menos, induzidos a trata-la superficialmente! Quantos entendimentos fracos entraram em dissensão com a organização civil apenas porque a fantasia do poeta aprouve erigir um mundo em que tudo se passa de outro modo, onde nenhuma conveniência compromete as opiniões, nenhuma arte oprime a natureza. Que perigosa dialética não aprenderam as paixões desde que brilham com as cores mais cintilantes nos quadros dos poetas e desde que comumente vencem o combate contra as leis e deveres? Que ganhou a sociedade com o fato de que agora a beleza legisla o relacionamento, no qual antes reinava a verdade, e de que impressão exterior decide sobre o respeito que deveria prender-se apenas ao mérito? É verdade que assistimos agora à floração de todas as virtudes que produzem um efeito aprazível na aparência e conferem valor à sociedade, mas em compensação todos os excessos imperam, e entram em voga todos os vícios compatíveis com um belo disfarce’ (SCHILLER, 2002, p. 54-55).

Dito isso, Schiller chamou a atenção para o fato de que, em quase todas as épocas históricas, a humanidade decaiu ao mesmo tempo em que floresceram as artes e reinou o gosto. Não se poderia acrescentar “um único exemplo, num mesmo povo, em que um alto grau e uma grande generalização da cultura estética tenham caminhado de mãos dadas com liberdade política e virtude civil” (SCHILLER, 2002, p. 55). Como se pode notar, há um problema histórico da maior importância para a educação, problema esse que, em outros termos, foi abordado no *Livro X da República* de Platão.

No que se refere à Grécia Antiga, Schiller recordou que, no período no qual Esparta e Atenas estavam em processo de afirmação de sua independência “e o respeito à lei fundava sua constituição”, mesmo que “a poesia já tivesse dado um voo sublime”, havia naquele período uma imaturidade do gosto, “a arte estava ainda em sua infância” e a beleza estava muito longe de dominar as mentes. A idade de ouro das artes surgiu nas épocas de Péricles e Alexandre, de sorte que a partir de então “o domínio do gosto se generalizou” ao passo que a força e a liberdade da Grécia definharam: “a eloquência falsificava a verdade, a sabedoria causava suscetibilidades na boca de um Sócrates, a virtude na vida de um Fócion” (SCHILLER, 2002, p. 55). No que se refere à morte de Sócrates, Platão percebeu o descaminho educacional da Atenas de seu tempo e, a julgar

por discussões presentes em seus *Diálogos*, teceu duras críticas aos “vícios compatíveis” com os “belos disfarces” das artes em voga.

Após haver citado uma série de exemplos históricos similares ao da Grécia Antiga, Schiller afirmou que por onde quer que se estude o passado sempre se verá que “gosto e liberdade se evitam e que a beleza funda seu domínio somente no crepúsculo das virtudes heroicas”. Feita essa observação, foi considerado que, entretanto, a fonte do caráter é a energia da excelência humana, cuja escassez nenhuma outra vantagem pode suprir. Nesse sentido, se, por um lado, é um remédio contra a rudeza, o gosto pela beleza, por outro lado, pode provocar justamente a falta de tal energia que mantém acesa a chama da virtude. Por essa razão, reconheceu-se que a influência da beleza, no que concerne aos ensinamentos da experiência empírica, não pode ingenuamente animar a formação de sentimentos tão perigosos para a cultura verdadeira. Seria, portanto, melhor proteger-se da força esmorecedora das belas-artes, ainda que a rudeza e a austeridade sejam fomentadas por tal atitude (SCHILLER, 2002, p. 56).

Ora, então como a beleza poderia resgatar o ser humano do referido desvio relativo à sua destinação? A esse respeito, Schiller ressaltou a possibilidade de a *experiência* não ser “o tribunal frente ao qual se deva resolver esta questão”. Ora, antes de se aceitar o testemunho da experiência, cumpriria decidir se os exemplos empíricos correspondem à beleza de que se fala ou se essa se dirige contra os referidos exemplos. Se existe uma forma de beleza que se dirige contra os exemplos históricos, então isso supõe, segundo parece, outra fonte para o conceito de beleza. Um tal conceito, por sua vez, deveria servir de critério para saber “se aquilo que se chama belo na experiência tem direito a esse nome”. Se assim é, ele seria um “*conceito racional puro da beleza*”, cuja função normativa seria orientar o juízo em cada um dos casos reais. Para se chegar a tal conceito puro da beleza, faz-se necessário explorar o “ermo campo dos conceitos abstratos” e elevar-se “ao conceito puro da humanidade” (SCHILLER, 2002, p. 56-57).

Finalizando a *Carta décima*, Schiller retomou o problema da divisão antropológica ao haver indicado que o conceito puro da beleza seria “deduzido da possibilidade da natureza sensível-racional” do ser humano. Se no tópico anterior deste capítulo da tese, foi tocado no problema da divisão antropológica por meio da exposição em linhas gerais da concepção educacional de Kant, a partir de agora se passa a acompanhar o modo como Schiller aprofundou tal problema na busca daquela solução para o “duplo desvio” da destinação da humanidade, isto é, na busca pelo “*conceito racional puro da beleza*”.

Nessa perspectiva, Schiller assinalou que, quando, sobre o homem, a abstração “sobe à maior altura de que é capaz”, ela no limite chega a dois “conceitos últimos”, a saber: [1] a *pessoa*, isto é, aquilo que no homem permanece; e [2] o *estado*, ou seja, aquilo que no homem “se modifica sem cessar”. Se, na pura humanidade, pessoa e estado aparecem unificados e identificados, “no ser finito”, eles são “eternamente dois”. O estado não pode ser fundado na pessoa e vice-versa: no primeiro caso, “o estado teria de perdurar” e ambos cessariam; no segundo caso, a pessoa teria de alterar incessantemente e ambos cessariam (SCHILLER, 2002, p. 59). Após haver elaborado uma série de desdobramentos analíticos dos princípios acima elaborados, afirmou-se que “o homem, pois, representado em sua perfeição, seria a unidade duradoura que permanece eternamente a mesma nas marés da modificação” (SCHILLER, 2002, p. 61). No estudo das *Cartas*, foi encontrada (DUFLO, 1998, p. 68) as seguintes deduções dessas duas abstrações transcendentais:

<i>Pessoa</i>	<i>Estado</i>
Eu	Determinações
Permanência	Mudanças
Existência absoluta	Existência nos tempos
Liberdade	Dependência
Razão	Sensibilidade
Atividade	Passividade
Exigência de forma absoluta	Exigência de realidade absoluta
Tendência formal (<i>Formtrieb</i>)	Tendência sensível (<i>Sinnliche trieb</i>)

Uma divindade – que é um ser infinito e eterno – não poderia vir a ser, de modo que, pelo que foi exposto, seria correto denominar “divino” um impulso cuja tarefa infinita leva a marca da divindade. Com efeito, em sua pessoa, o homem irresistivelmente traz “a disposição para a divindade”, de modo que o caminho para ela é “o que nunca levará à meta”, isto é, é um caminho infinito. Independentemente da matéria, a personalidade do homem aparece como uma “disposição para uma possível exteriorização infinita”, ao passo que, por sua vez, independentemente da “espontaneidade do espírito”, a sensibilidade do homem – enquanto a sua parte que o conduz para o sentir e para o desejo - torna-o apenas mundo, “se por este nome entendemos o mero conteúdo informe do tempo”. Assim, haveria duas condições para que o homem não seja apenas “mundo” ou apenas “forma”: ele deveria, por um lado, dar forma à matéria e, por outro lado, dar matéria à forma. O homem então “materializaria a forma” quando criasse o tempo e contrapusesse “a modificação ao que perdura e a

multiplicidade do mundo à eterna unidade de seu eu”; ao passo que “formaria a matéria” à medida que suprimisse o tempo, afirmando “a alternância no que perdura” e submetendo “a multiplicidade do mundo à unidade de seu eu” (SCHILLER, 2002, p. 61).

Da natureza sensível-racional do homem, Schiller pôs em relevo duas legislações opostas: por um lado, “a primeira exige *realidade* absoluta: deve tornar mundo tudo o que é mera forma e trazer ao fenômeno todas as suas disposições”; por outro lado, “a segunda exige a *formalidade* absoluta: ele deve aniquilar em si mesmo tudo o que é apenas mundo e introduzir coerência em todas as suas modificações”. Em termos de máxima realização dessas tarefas, ambas reconduziriam ao conceito de divindade (SCHILLER, 2002, p. 61). No que tange mais propriamente ao homem de corpo e alma, esse ser que, ele próprio, responde a duas legislações, Schiller afirmou que eles são instados por duas forças opostas a cumprir à seguinte dupla tarefa: “dar realidade ao necessário *em nós* e submeter a realidade *fora de nós* à lei da necessidade”. Tais energias opostas, “que nos impulsionam para a realização de seus objetos”, foram por Schiller denominadas “impulsos”. Nessa perspectiva, haveria no homem, por um lado, um impulso sensível e, por outro lado, um impulso formal (SCHILLER, 2002, p. 63).

O impulso sensível presente no homem teria uma extensão que o circunscreve em sua dimensão finita. Enquanto princípio que, em sua exclusividade, realiza a limitação máxima, tal impulso sensível seria “aquele ao qual se prende, por fim, toda a aparição da humanidade”. Aqui cumpre chamar a atenção do leitor para a palavra “aparição”, uma vez que o impulso sensível constitui a força que “fenomeniza” a forma, de modo que o aparecer de todo absoluto ocorre “apenas por intermédio dos limites” (SCHILLER, 2002, p. 64). Essa tendência à limitação máxima imposta pelo impulso sensível, Schiller a exemplificou com a produção humana de um som em um instrumento musical: tal som seria “o único real entre todos os que o instrumento é possivelmente capaz de produzir”. Outro exemplo, agora de caráter mais geral, é o seguinte: “enquanto o homem experimenta o presente, toda a infinita possibilidade de suas determinações fica limitada a esta única espécie de existência” (SCHILLER, 2002, p. 63). Por outro lado, Schiller reconheceu que somente o impulso sensível “desperta e desdobra as disposições da humanidade”, conquanto ele também seja responsável por impossibilitar a sua perfeição: “com ligas indestrutíveis, acorrenta ao mundo sensível o espírito que se empenha pelo mais alto, e faz voltar aos limites do presente a abstração que marcha livremente para o infinito”. De fato, o pensamento humano é capaz de opor-se e fugir do impulso sensível “por alguns momentos”, mas, passado o momento da vitória, “a natureza subjugada

retorna a seus direitos exigindo realidade para a existência, um conteúdo para nossos conhecimentos e um fim para nosso agir” (SCHILLER, 2002, p. 64).

Já o impulso formal, de acordo com Schiller, “parte da existência absoluta do homem ou de sua natureza racional”. Tal impulso tende a pôr o homem em liberdade, bem como a “levar harmonia à multiplicidade dos fenômenos e afirmar sua pessoa em detrimento de toda alternância do estado”. Para tal impulso de afirmação da personalidade, jamais se poderia “exigir algo diferente daquilo que tem de exigir por toda a eternidade”, uma vez que a pessoa, entendida naquele sentido geral anteriormente aludido, não pode jamais estar “em contradição consigo própria”. Se há contradições de indivíduos encerrados no tempo, isso se deveria às alternâncias de estado próprias do impulso sensível. Quanto a essa personalidade suprassensível, quanto a essa razão, ela decide “para sempre como decide para agora, e ordena agora o mesmo que ordena para sempre”. Nesse sentido, o impulso formal escapa às limitações, pois compreende “toda a sequência de tempo”, suprimindo-o portanto, e também a modificação: tal impulso, por conseguinte, “quer que o real seja necessário e eterno, e que o eterno e o necessário sejam reais; em outras palavras: exige verdade e justiça”. Além disso, quando domina o impulso formal “e o objeto puro age em nós”⁹, ocorre uma superação do tempo e uma ampliação grandiosa do ser, de modo que o homem se despoja de suas limitações e se eleva “a uma *unidade de Idéias*, que compreende sob si todo o reino dos fenômenos” (SCHILLER, 2002, p. 64-65).

A partir do exposto, Schiller enfatizou que, enquanto o impulso sensível cria os casos, o impulso formal edita as leis, tanto para os juízos relacionados ao conhecimento, quanto para aqueles que fundamentam a ação. Solicitou-se então que o leitor ponderasse sobre as duas seguintes situações: por um lado, do ponto de vista de juízos relacionados ao conhecimento, “suponha-se que conheçamos um objeto, que atribuamos validade objetiva a um estado de nosso sujeito”; por outro lado, do ponto de vista de juízos relacionados à ação, suponha-se “que ajamos a partir de conhecimentos e façamos do objetivo o fundamento de determinação de nosso estado”. Em ambos esses casos, afirmou Schiller, “arrancamos esse estado à jurisdição do tempo e damos-lhe realidade para todos os homens e todos os tempos, isto é, universalidade e necessidade”. No que tange ao juízo de conhecimento, enquanto o sentimento poderia apenas dizer que se trata de uma “verdade para este sujeito e neste momento”, ao passo que em outro momento um outro

⁹ Em nota, observa-se que tal objeto puro seria “o Bem ou a determinação moral de praticar o Bem”.

sujeito poderia “vir a retirar o que a presente sensação afirma”; a razão, por sua vez, decide e valida se algo é ou não é “para sempre e eternamente”. No que tange ao caso do juízo relacionado à ação, enquanto o impulso sensível poderia dizer que “isto é bom para o teu indivíduo e para a tua *carência* atual, mas teu indivíduo e tua carência atual serão tragados pela modificação, e o que agora desejas com ardor será depois objeto de tua repugnância”, o impulso formal afirmaria que “isto deve ser” e “sua decisão é para sempre eterna”, tornando o caso particular como uma “lei de todos os casos” e tratando, portanto, “como eternidade um momento de tua vida” (SCHILLER, 2002, p. 65).

Ficam expostas, portanto, as implicações da natureza racional-sensível do ser humano relativas aos juízos relacionados ao conhecimento e à ação. Embora pareçam se opor mais do que qualquer outra coisa, segundo Schiller, os referidos impulsos “esgotam o conceito de humanidade”, de sorte que “um terceiro impulso *fundamental*” e intermediário seria “um conceito impensável”. Então, surge a seguinte indagação: “sendo assim, como reconstituiremos a unidade da natureza humana, que parece completamente suprimida por esta oposição originária e radical?”. Tais, pois, são os termos do problema da divisão antropológica postos à letra de Schiller. O “conceito puro e racional da beleza” deveria ser derivado do puro conceito de humanidade (SCHILLER, 2002, p. 67). Caso fosse possível – e a investigação de Schiller (2002) empenha-se por encontrá-la -, a unidade do ser humano não poderia ser reconstituída por intermédio de outro “impulso *fundamental*”. Existiria, pois, outra espécie de impulso intermediário cujas características pudessem estabelecer essa tal unidade? Antes de examinar essa última questão, Schiller especificou mais precisamente o tipo de contradição existente entre o impulso sensível e o impulso formal.

Pois bem, Schiller não negou que tais impulsos fundamentais se contradizem, mas acrescentou que “não *nos mesmos objetos*”, pois “o que não se encontra não pode se chocar”. Em outras palavras, foi reconhecido que, por um lado, se exige mudança, o impulso sensível não tenciona estendê-la “à pessoa e a seu âmbito”, isto é, não almeja “que ela seja uma alternância dos princípios”; por outro lado, se exige “unidade e permanência”, o impulso formal não reclama que “o estado se fixe juntamente com a pessoa, que haja identidade da sensação”. A partir do exposto, evidencia-se que se trata, sim, de uma oposição, mas não de uma oposição “por natureza”. Se há aparência de oposição por natureza entre tais impulsos fundamentais, isso se deve ao fato de que “assim se tornaram por uma livre transgressão da natureza ao se desentenderem e confundirem

suas esferas” (SCHILLER, 2002, p. 67). Essa forma de abordar o problema da divisão antropológica é de imensa significação educacional.

A nota de rodapé anexada à distinção anterior tem um valor altamente elucidativo e, portanto, faz-se necessário abordar o seu conteúdo. Nela, Schiller enfatizou que, se houvesse um antagonismo necessário e originário entre os impulsos fundamentais do ser humano, certamente não haveria “nenhum outro meio de assegurar a unidade no homem senão *subordinar* incondicionalmente o impulso sensível ao racional” (SCHILLER, 2002, p. 67-68). Foi visto no tópico anterior que, à letra, essa foi justamente a tendência da solução de Kant no âmbito de sua concepção de educação. Segundo Schiller, caso tal subordinação incondicional fosse uma “alternativa”, poderia até haver “uniformidade”, mas “nunca harmonia”, de sorte que “o homem permanecerá eternamente cindido”. Dito isso, Schiller afirmou a necessidade de outra forma de subordinação, não mais unilateral e incondicional, mas recíproca: “pois conquanto os limites jamais possam fundar o absoluto, conquanto a liberdade jamais possa depender do tempo, é igualmente certo que o absoluto não pode, por si só, jamais fundar os limites, que o estado no tempo não pode depender da liberdade”. Inspirando-se no conceito de “ação recíproca” de Fichte, Schiller assinalou que, a um só tempo, ambos os impulsos deveriam ser “coordenados e subordinados um ao outro”, isto é, “sem forma, não há matéria; sem matéria, não há forma”. No reino do tempo, a matéria teria “de determinar algo não apenas *sob* a forma, mas também *ao lado* e independentemente da forma”. Assim sendo, a fim de que se evitasse uma transgressão danosa para ambos os impulsos, foram ponderadas duas necessidades: por um lado, o sentimento não pode decidir “no âmbito da razão”; por outro lado, a razão não pode decidir “no âmbito do sentimento”. Seria fácil, no plano da filosofia transcendental, habituar-se “a pensar o material meramente como um empecilho e a sensibilidade numa contradição necessária com a razão, porque ela lhe obstrui o caminho justamente *nessa* operação”. Por outro lado, tal modo de considerar a contradição entre os impulsos de maneira alguma faria parte “no espírito do sistema kantiano, embora possa estar na *letra* do mesmo” (SCHILLER, 2002, p. 68).

Como então seria realizada a tarefa de evitar a transgressão dos impulsos fundamentais do ser humano os mantendo cada qual em seu próprio âmbito? Tal tarefa, segundo Schiller, deveria ser realizada pela cultura, a qual “deve igual justiça aos dois e não busca afirmar apenas o impulso racional contra o sensível, mas também este contra aquele”. Haveria então uma dupla incumbência à cultura: por um lado, “resguardar a sensibilidade das intervenções da liberdade” por meio do “cultivo da faculdade sensível”;

por outro lado, “defender a personalidade contra o poder da sensibilidade” por meio do “cultivo da faculdade racional”. E como ocorreria mais precisamente esse duplo cultivo? Para se chegar à perfeição da sensibilidade, dessa faculdade que “põe o homem em vínculo com o mundo”, o cultivo deveria realizar “a maior mutabilidade e extensão possíveis”. A fim de que, por sua vez, alcançasse a perfeição da racionalidade, dessa faculdade que põe o homem em vínculo com o “perdurável”, o cultivo deveria promover “a maior autonomia e intensidade possíveis”. Ademais, por um lado, quanto mais se cultiva de maneira multifacetada a faculdade sensível, “tanto mais mundo o homem capta, tanto mais disposições ele desenvolve em si”; por outro lado, quanto mais cultivo da faculdade racional há, visando-se a sua independência, “tanto mais mundo o homem *concebe*, tanto mais forma cria fora de si”. Dessa maneira se educando pela cultura e à medida que as duas faculdades se unificam, “o homem conjuga a máxima plenitude de existência à máxima independência e liberdade, abarcando o mundo em lugar de nele perder-se e submetendo a infinita multiplicidade dos fenômenos à unidade de sua razão” (SCHILLER, 2002, p. 67-69).

Conforme foi visto no tópico anterior, para Kant, o homem desvia-se de seu destino à medida que se desvia da humanidade “através das suas inclinações animais”. Schiller, por sua vez, concebeu o desvio do homem de seu próprio destino de maneira significativamente distinta e mais ampla do que a “letra” de Kant. Tal desvio poderia ocorrer de dois modos, a depender da espécie de transgressão de um impulso fundamental do homem sobre o outro. Em nota de rodapé indicada ao fim do parágrafo, Schiller ressaltou que os danos incontestes da dominância incondicional do impulso sensível sobre a razão e a ação são mais fáceis de notar. Por essa razão, julgou-se necessário comentar justamente os danos da transgressão oposta, tanto do ponto de vista do conhecimento quanto do ponto de vista da ação. No que tange ao conhecimento, foi assinalado que o atraso da ciência natural de seu tempo tem como uma de suas principais causas “a tendência geral e quase incoercível para os juízos teleológicos, os quais, quando usados constitutivamente, substituem a faculdade determinante à receptiva”. Nessas condições, ao buscar o conhecimento da natureza, mesmo que por meio de variados contatos sensíveis, tal tendência faz com que se procure “na natureza apenas o que nela pusemos”, não permitindo que ela marche “*em direção ao nosso interior*, já que com a razão impaciente e precipitada empenhamo-nos em *exteriorizar-nos em direção a ela*”. Dessa maneira, não é difícil reconhecer que uma tal abordagem afoitamente previsora da natureza torna o homem de certa maneira cego, o que levou Schiller a identificar “a

usurpação violenta da força do pensamento num âmbito em que não é autoridade absoluta” com uma das causas da “esterilidade de tantas inteligências no que concerne ao fomento da ciência”. Quanto aos efeitos negativos de tal transgressão no âmbito da ação, Schiller declarou que a conjugação de caráter e sentimento é uma condição necessária para que o homem seja efetivamente participante, ativo e prestimoso. Ademais, como seria bondoso, razoável e humano o homem que conhece máximas louváveis, mas é falho na “faculdade de aprender fiel e verdadeiramente a natureza do outro”, isto é, não tem competência para se apropriar “de situações estranhas, de tornarmos nosso o sentimento alheio?”. Para Schiller, a formação de uma tal competência empática estaria fadada ao fracasso caso se orientasse a fortificar os princípios ao mesmo tempo em que se sufoca e se destrói o afeto. Nessa perspectiva, salientou-se que, assim como a *formação* do homem implica o cultivo interior que o protege da transformação em “crua natureza”, por outro lado, um transbordamento dos princípios racionais pode se voltar “contra toda sensação da natureza” e assim se tornar “impermeável *exterior e interiormente* a qualquer humanidade”. Ao fim da nota de rodapé, Schiller qualificou três formas diferentes de ação do homem: [1] ser “severo consigo mesmo e flexível para com os outros” seria o verdadeiro traço do caráter excelente; [2] ser “flexível consigo mesmo quem o é para os outros e ser severo com os outros quem o é consigo mesmo” são tipos de caráter que se encontram largamente difundidos; por fim, [3] ser “flexível para consigo e severo para com os outros” é o caráter “mais desprezível” (SCHILLER, 2002, p. 69-70).

Como então o homem se mantém na senda que o conduz ao seu destino? Para Schiller, a cultura deve conduzir o homem de tal modo que o impulso sensível não se intrometa “no âmbito da legislação” e o impulso formal não se imiscua “no âmbito da sensibilidade”. A cultura, portanto, deveria em sua dupla tarefa efetivar uma “distensão” dos impulsos, impondo limites contra uma ou outra transgressão incondicional e unilateral. Porém, no que se refere ao impulso sensível, tal distensão não poderia “ser o efeito de uma incapacidade física e de um embotamento das sensações”, mas sim “uma ação da liberdade, uma ação da pessoa, que modera a intensidade sensível por uma intensidade moral e, dominando as impressões, toma-lhes a profundidade para dar-lhes superfície”. Por outro lado, quanto ao impulso formal, foi declarado que tal distensão não “pode ser o efeito de uma incapacidade espiritual e de um esmorecimento das forças do pensamento e da vontade, o que rebaixaria a humanidade”, mas deve ser, sim, “a exuberância das sensações”, de sorte que a sensibilidade se afirme em seu âmbito e resista “à violência que o espírito gostaria de fazer-lhe pela atividade antecipadora”. Em suma,

a personalidade deve impor limites ao impulso sensível, ao passo que a “receptividade” ou a “natureza” devem limitar o impulso formal. Desta feita, ficou estabelecido o fundamento do “conceito de ação recíproca entre dois impulsos, em que a eficácia de cada um ao mesmo tempo funda e limita a do outro; em que cada um encontra sua máxima manifestação justamente pelo fato de que o outro é ativo” (SCHILLER, 2002, p. 71-73).

A referida reciprocidade, conforme afirmou Schiller, é “uma tarefa da razão”, tarefa essa que o homem só poderia *plenamente* cumprir “na perfeição de sua existência”. Trata-se, de acordo com Schiller, da “*Idéia de sua humanidade*”, ou seja, de “um infinito, portanto, do qual pode aproximar-se mais e mais no curso do tempo sem jamais alcançá-lo”. A *experiência* de concordância do homem com a “*Idéia*” de reciprocidade dos impulsos fundamentais seria inviabilizada enquanto ele “satisfaz exclusivamente um destes impulsos ou os dois sucessivamente: pois, enquanto apenas sente, fica-lhe oculta a sua pessoa, ou sua existência absoluta, e, enquanto apenas pensa, fica-lhe oculta a sua existência no tempo, ou seu estado”. Caso, porém, existissem ocasiões em que o homem “fizesse *simultaneamente* esta dupla experiência”, isto é, “em que fosse consciente de sua liberdade e sentisse a sua existência”, somente em tais ocasiões “ele teria uma intuição plena de sua humanidade”, de sorte que “o objeto que lhe proporcionasse essa intuição viria a ser um símbolo da sua *destinação realizada* (visto que esta é apenas alcançável na totalidade do tempo) e, assim, uma exposição do infinito” (SCHILLER, 2002, p. 73-74).

Partindo inicialmente da pressuposição de que seria possível *experimentar* ao mesmo tempo e sem contradição a força combinada de ambos os impulsos *fundamentais* do homem, Schiller declarou que, em casos tais, se despertaria um outro impulso no homem, impulso esse que, “exatamente porque os outros dois atuam conjuntamente nele, seria oposto a cada um deles tomado isoladamente, e considerado com razão como um novo impulso” (SCHILLER, 2002, p. 74). Aqui, portanto, bem se vê que tal “novo impulso” não seria “*fundamental*” como os outros dois, visto que, nas condições indicadas, ele só poderia existir a partir de certa ação recíproca. Ademais, do ponto de vista da experiência, tal ação não seria aqui o ideal da razão que prescreve a limitação e a separação dos dois impulsos fundamentais cada qual em seu próprio âmbito a partir da exploração de suas máximas virtualidades, mas sim uma *combinação equilibrada* entre os tais impulsos. As consequências lógicas a respeito das características desse terceiro impulso foram extraídas por Schiller nos seguintes termos: “o impulso em que os dois atuam juntos (seja-me permitido chamá-lo *impulso lúdico* até que justifique a denominação), este impulso lúdico será direcionado, portanto, a suprimir o tempo *no*

tempo, a ligar o dever ao ser absoluto, a modificação à identidade”. Se o impulso sensível visa à receptividade de seu objeto (“quer ser determinado”); e se o impulso racional visa a criar seu objeto (“quer determinar”); “o impulso lúdico, então, empenha-se em receber assim como teria engendrado e engendrar como o sentido almeja por receber”. Em outras palavras, o impulso lúdico, por um lado, toma a “influência dinâmica” dos afetos e das sensações e a “harmoniza com as idéias da razão”, por outro lado, “despe as leis da razão de seu constrangimento moral” e “as compatibiliza com o interesse dos sentidos” (SCHILLER, 2002, p. 74-75).

Schiller compreendeu que, por um lado, a ação do impulso sensível suprime “do seu sujeito toda espontaneidade e liberdade”, exclusão essa que se identifica com a “necessidade física”; por outro lado, a força do impulso formal exclui do seu sujeito “toda dependência e passividade”, supressão essa que se identifica com a “necessidade moral”. Compreendido isso, foi assinalado que, portanto, “os dois impulsos impõem necessidade à mente: aquele por leis da natureza, este por leis da razão”. Quanto ao impulso lúdico, por sua vez, entendido enquanto a ação harmoniosa entre os dois impulsos fundamentais, Schiller inferiu que “imporá necessidade ao espírito física e moralmente a um só tempo”, de sorte que, em razão disso, suprimirá toda contingência e, por conseguinte, toda necessidade, “libertando o homem tanto moral quanto fisicamente”. Em contrapartida, Schiller assinalou que, por um lado, a “índole formal” do homem é tornada contingente pelo impulso sensível à medida que ele “nos constrange fisicamente”; por outro lado, a “índole sensível” do homem é contingenciada pelo impulso formal à medida que ele nos constrange “moralmente”. Quanto ao impulso lúdico, Schiller declarou que ele “tornará contingente tanto nossa índole formal quanto a material” a um só tempo; por essa razão, suprimirá toda necessidade e, por consequência, toda contingência, “levando forma à matéria, e realidade à forma” (SCHILLER, 2002, p. 74-75).

Foi visto que o objeto para o qual tende infinitamente o impulso lúdico seria um “símbolo” da “destinação realizada” do ser humano. Contudo, não se havia deixado claro até o momento que ‘símbolo’ seria esse. Ora, para compreendê-lo, seria necessário esclarecer os objetos para os quais tendem os impulsos fundamentais do homem. Nesse sentido, Schiller declarou que, expressos em conceitos gerais, por um lado, o objeto do impulso sensível “chama-se *vida* em seu significado mais amplo”, isto é, “um conceito que significa todo o ser material e toda a presença imediata nos sentidos”; ao passo que, por outro lado, o objeto do impulso formal “é a *forma*, tanto em significado próprio como figurado”, ou seja, “um conceito que compreende todas as disposições formais dos

objetos e todas as suas relações com as faculdades do pensamento”. Se assim é, qual seria o objeto, ou melhor, o conceito a que visa o impulso lúdico? Tal objeto “poderia ser chamado *forma viva*, um conceito que serve para designar todas as qualidades estéticas dos fenômenos, tudo o que em resumo entendemos no sentido mais amplo por *beleza*” (SCHILLER, 2002, p. 77). Após haver perpassado pelo ‘ermo campo dos conceitos abstratos’ concernentes à totalidade do ser humano, chegou-se, com efeito, ao “conceito puro e racional da beleza”, que também não deixa de ser o conceito do destino humano, para o qual, após o seu desvelamento, a razão aponta e o orienta.

Mas cumpriria ainda precisar esse conceito de beleza. E Schiller o fez efetivamente quando afirmou que a referida forma viva “não é nem estendida a todo o âmbito do que é vivo nem se encerra nele”. Para demonstrá-lo, foi recordado que “um bloco de mármore, embora seja e permaneça inerte, pode mesmo assim tornar-se forma viva pelo arquiteto e escultor”, ao passo que, por outro lado, “um homem, conquanto viva e tenha forma, nem por isso é uma forma viva”. Caso, do ponto de vista da experiência, um homem pudesse ser forma viva, “seria necessário que sua forma fosse viva e sua vida, forma” (SCHILLER, 2002, p. 77). Por essa razão não é raro dizer que, quando dança, o ser humano emana beleza, porque em tal atividade ele está jogando com seus impulsos fundamentais de tal modo que sua forma aparece como viva e sua vida transmite uma forma. A respeito do homem que se torna “forma viva”, Schiller afirmou que, por um lado, “enquanto apenas meditamos sobre sua forma, ela é inerte, mera abstração”; por outro lado, “enquanto apenas sentimos sua vida, esta é informe, mera impressão”. Com efeito, “somente quando sua forma vive em nossa sensibilidade e sua vida se forma em nosso entendimento o homem é forma viva, e este será sempre o caso quando o julgamos belo” (SCHILLER, 2002, p. 77-78).

Entretanto, embora se pudesse reconhecer a existência da beleza no plano da experiência, e conquanto se saiba “apontar as partes de cuja unificação nasce a beleza”, Schiller negou que a razão ou a experiência pudessem explicar ou ensinar algo a respeito da “gênese” da unificação entre os dois impulsos fundamentais. A fim de que se explicasse uma tal “gênese”, segundo Schiller, seria necessário “compreender *a própria unificação*, a qual permanece imperscrutável para nós como toda ação recíproca entre o finito e o infinito”. Não obstante tal imperscrutabilidade, a razão – por causa de sua própria essência -, de acordo com Schiller, exige a perfeição: “deve haver uma comunidade entre impulso formal e material, isto é, deve haver um impulso lúdico, pois que apenas a unidade de realidade e forma, de contingência e necessidade, de passividade

e liberdade, completa o conceito de humanidade”. Assim que pronuncia a necessidade de existência da humanidade, a razão “estabelece, por este ato mesmo, a lei: deve haver uma beleza”. Conquanto a possibilidade de uma intuição intelectual da beleza não fosse excluída (SCHILLER, 2002, p. 78-79), o problema que, contudo, permanece é o de saber *como* a geração da beleza e da humanidade é possível.

Diferentemente de “observadores argutos”, que identificaram a beleza com a vida exclusivamente, e de “sábios especulativos”, que a identificaram com a “mera forma”, Schiller, por sua vez, definiu-a enquanto “consumação” do homem de sua própria humanidade, isto é, “objeto comum de ambos os impulsos, ou seja, do impulso lúdico”. Justificou-se além disso o uso da expressão “impulso lúdico” por meio da linguagem cotidiana, que de acordo com seu testemunho “costuma chamar jogo tudo aquilo que, não sendo subjetiva nem objetivamente contingentes, ainda assim não constrange nem interior nem exteriormente” (SCHILLER, 2002, p. 78). E de fato ainda hoje, na língua portuguesa, é comum designar-se por jogo atividades desinteressadas e resultantes de uma decisão voluntária, que se furta tanto da necessidade física quanto da necessidade moral. Para Schiller, porque existe uma divisão do espírito entre os dois impulsos fundamentais, ele “encontra, ao intuir o belo, um feliz meio-termo entre a lei e a necessidade”, conseguindo dessa maneira escapar “à coerção de um e de outro” (SCHILLER, 2002, p. 78-79).

Por outro lado, Schiller qualificou de “*sérias*” as “reivindicações” de ambos os impulsos fundamentais, tanto do ponto de vista do conhecimento quanto da ação. No que tange ao conhecimento, foi assinalado que a seriedade da reivindicação do impulso sensível se refere à “realidade” das coisas, ao passo que a seriedade da reivindicação do impulso formal se refere “à sua necessidade”. Quanto à ação, foi declarado que a seriedade da reivindicação do impulso sensível está relacionada à “manutenção da vida”, ao passo que a seriedade da reivindicação do impulso formal se vincula à “preservação da dignidade” (SCHILLER, 2002, p. 79). O conhecimento e a ação, portanto, compelidos pelas reivindicações dos impulsos fundamentais visariam à “verdade” e a “perfeição”.

Seriedade	<i>Impulso sensível</i>	<i>Impulso formal</i>	<i>Objetivos</i>
<i>Conhecimento</i>	Realidade	Necessidade	Verdade
<i>Ação</i>	Manutenção da vida	Preservação da dignidade	Perfeição

Pois bem, Schiller a partir de então enfocou a demonstração da atenuação da seriedade até a supressão das reivindicações dos impulsos fundamentais quando, atuando

harmonicamente juntos, culminam no impulso lúdico. A esse respeito, declarou que, por um lado, “a vida” - objeto do impulso sensível - “torna-se menos importante quando a dignidade interfere”; por outro lado, “o dever” – objeto do impulso formal – “não mais constrange quando a inclinação atrai”. Em contrapartida, Schiller assinalou que “a mente aceita com mais liberdade e calma a realidade das coisas, a verdade material, tão logo esta encontre a verdade formal, a lei da necessidade, e já não se sente tensa com a abstração, tão logo a intuição imediata possa acompanhá-la”. E a esse respeito arrematou: “quando entra na comunidade com as Idéias, o real perde a sua seriedade por tornar-se *pequeno*, assim como o pensamento perde a sua por tornar-se *leve* ao encontrar a sensibilidade” (SCHILLER, 2002, p. 79).

Jogo	<i>Impulso sensível</i>	<i>Impulso formal</i>
<i>Conhecimento</i>	Concessão à formalidade	Encontro pacífico com a realidade
<i>Ação</i>	Diminuição da importância da vida	Atenuação do constrangimento

Compreendido isso, Schiller antecipou as seguintes objeções a sua abordagem da relação entre jogo e beleza: [1] “não é o belo depreciado pelo fato de que se faz dele um mero jogo, e de que é comparado aos objetos frívolos que desde sempre detiveram este nome?”; [2] “limitá-la a um *mero jogo* não contradiz o conceito racional e a dignidade da beleza considerada como um instrumento da cultura?”; [3] “e limitar o jogo à beleza, não contradiz o conceito empírico do mesmo, o qual pode subsistir ainda que se exclua todo o gosto?” (SCHILLER, 2002, p. 79). Antes de prosseguir, é preciso meditar sobre as referidas objeções. Ora, se por um lado o uso da noção de jogo - no sentido usual que designa atividades isentas de contingência e necessidade (interior e exterior) - justificasse em sua associação com a noção de impulso resultante da reciprocidade harmoniosa dos dois impulsos fundamentais; por outro lado, a noção de vulgar frivolidade associada a jogos empíricos pode chocar a razão que, em plano transcendental, aborda a beleza, cuja intuição estruturou justamente o caminho que só um impulso com as características do impulso lúdico poderia conduzir o homem à humanidade plena. Fica evidente, portanto, que ao haver despojado o jogo de elementos aviltantes, isto é, ao se haver chegado a um puro conceito de jogo, Schiller, amparado pela razão, não poderia aceitar como fundadas as referidas objeções. A relação que o conceito depurado de jogo estabelece com o “conceito racional e puro da beleza” não seria, para ela, um fator limitador, mas sim uma “*ampliação*” (SCHILLER, 2002, p. 79).

Considerada a questão nesses termos, Schiller expressou-se de maneira inversa à de seus supostos objetores: “com o agradável, com o bem, com a perfeição, o homem é apenas sério; com a beleza, no entanto, ele joga”. Como se pode notar, a intuição racional do conceito de beleza projetou um horizonte que permite não apenas o estabelecimento de uma meta de formação integral do homem, mas também, como é próprio da essência da razão, estabeleceu um critério de escolha dos melhores jogos, tanto físicos como intelectuais. Conforme afirmou Schiller, tais jogos não seriam aqueles amplamente disseminados no cotidiano, “geralmente voltados para objetos muitos materiais”; além disso, “na vida real, contudo, também procuraríamos em vão a beleza de que falamos aqui”. Feita essa constatação, foi então arrematado o seguinte: se, por um lado, “a beleza realmente existente é digna do impulso lúdico real”; por outro lado, “pelo Ideal de beleza, que a razão estabelece, é dado também como tarefa um Ideal de impulso lúdico que o homem deve ter presente em todos os seus jogos”. Dessas observações, Schiller extraiu as seguintes consequências correlacionadas: por um lado, “não errará jamais quem buscar o Ideal de beleza de um homem pela mesma via em que ele satisfaz seu impulso lúdico”; por outro lado, a razão afirma que “o homem deve somente *jogar* com a beleza, e somente *com a beleza* deve jogar” (SCHILLER, 2002, p. 79-80). Sussekind (2011, p. 21) atingiu o cerne da questão quando, comentando essa última passagem de Schiller, afirmou que, por um lado, o homem não deve tentar transformar a beleza “em atividade séria correspondente ao impulso formal”; por outro lado, o homem “não deve deixar que o jogo se distancie do ideal de beleza, convertendo-se em satisfação de impulsos naturais”.

Pois bem, realizado esse percurso, pode-se compreender com mais propriedade o significado da frase de Schiller que constitui a epígrafe deste capítulo: “o homem joga somente quando é homem no sentido pleno da palavra, e *somente é homem pleno quando joga*”. Em relação a essa frase, Schiller reconheceu que ela poderia parecer paradoxal, mas na realidade ela “irá ganhar “um grande e profundo significado quando chegarmos a relacioná-la à dupla seriedade do dever e do destino”, bem como “suportará, prometovos, o edifício interior da arte estética e da bem mais dificultosa arte de viver” (SCHILLER, 2002, p. 80). Além disso, é de grande importância antropológica e epistemológica para esta tese a constatação que, a respeito da referida concepção de jogo, Schiller fez. Devido provavelmente à dificuldade que, na análise de sociedades antigas, pesquisadores apresentam quando precisam suspender relativamente padrões socioculturais que fazem parte de seu próprio contexto histórico, não é raro que tal análise – por exemplo, o exame da Grécia Antiga -, fique comprometida e, por conseguinte, não

reflita com fidelidade o contexto pretérito estudado. Conforme apontou Huizinga, “no pensamento grego e no nosso”, são inteiramente diferentes as relações entre “as idéias de jogo, trabalho e prazer estético” (HUIZINGA, 2008, p. 178). Ora, havendo suspenso os padrões socioculturais de seu tempo, Schiller foi capaz de constatar que o alto valor atribuído ao jogo presente na epígrafe deste capítulo não era uma novidade. Conquanto ela seja inesperada para a maioria das comunidades científicas (isso ocorre ainda hoje, não obstante a constatação de Schiller), tal concepção de jogo “já de há muito vivia e atuava na arte e no sentimento dos gregos, os seus maiores mestres” (SCHILLER 2002, p. 80). Essa percepção não pode simplesmente ser deixada de lado quando se busca analisar e avaliar a presença da ludicidade na ação educadora de Sócrates e de Platão.

3.3 *Homo Ludens*

Logo ao início de *A república* de Platão, o leitor é colocado diante de uma cena impressionante. Nessa cena, Sócrates narra que, no dia anterior, desceu ao Pireu junto a “Glauco, filho de Ariston” e, portanto, irmão de Platão. O motivo da ida ao Pireu era realizar uma prece à deusa “e ver, ao mesmo tempo, como seria celebrada a festa que se realizava pela primeira vez”. Acerca dessa passagem inicial do diálogo, comentadores assinalaram que a reza era direcionada à deusa trácia Bendis, cujo culto havia sido recentemente importado à Atenas. Havendo informado o interesse que levou Sócrates e Glauco ao Pireu, Sócrates então comunicou suas impressões: “a pompa dos habitantes do lugar me pareceu bela, ainda que não menos excelente fosse a que os trácios conduziam”. Dito isso, Sócrates assinalou que, após a haverem feito as preces e assistido à cerimônia, iam retornando à cidade, “quando, havendo-nos percebido de longe, no caminho de volta, Polemarco, filho de Céfalo, mandou o seu pequeno escravo correr ao nosso encalço e nos pedir para esperá-lo”. A narração prossegue pintando a cena de o rapaz solicitando que Sócrates e Glauco aguardassem Polemarco e seu pedido sendo aceito. Sócrates então assinala que, junto a Polemarco, chegaram Adimanto, irmão de Glauco (e de Platão), “Nicerato, filho de Nícias” e “alguns outros, que regressavam do préstito”. A conversa que segue entre Polemarco, Sócrates, Glauco e Adimanto transborda espirosidade. Com feito, Polemarco dirige-se a Sócrates e afirma: “tendes o ar, Sócrates, de quem vai embora e se dirige à cidade”, ao que Sócrates responde: “não conjeturas mal, com efeito”. Então Polemarco indaga em tom de gracejo: “Pois bem! – replicou - vês quantos somos?”, ao que Sócrates contra-indaga: “como não haveria de vê-lo?”. E Sócrates

continua sua narração: “Então – prosseguiu – ou sereis mais fortes do que nós todos ou permaneceréis aqui”, de modo que Polemarco recebe o seguinte como resposta de Sócrates: “Não haverá – disse eu – outra possibilidade: persuadir-vos de que deveis nos deixar partir?”. Então Polemarco indaga se Sócrates conseguiria “persuadir pessoas que não escutam”. Glauco então intervém na conversa e diz: “de modo algum”. Então Polemarco afirma: “Pois bem, convencei-vos que não vos escutaremos”. É a vez de Adimanto intervir e perguntar: “Não sabeis que se realizará esta noite a corrida equestre de tochas, em honra à deusa?”, ao que Sócrates responde: “Equestre! – exclamei – isso é novidade. Os corredores, levando fochos, os passam uns aos outros e disputam o prêmio a cavalo? É isso o que pretendes dizer?”. À questão de Sócrates, Polemarco retoma a palavra e responde à afirmativamente, acrescentando que, “além disso, celebrar-se-á uma festa noturna que vale a pena ser vista; sairemos após o jantar para assistir a ela. Encontraremos nela muita gente moça e conversaremos. Ficai, pois, e não procedei de outra maneira”. Na sequência, dirigindo-se a Sócrates, Glauco afirma que, segundo parece, “deveis ficar”, ao que Sócrates replica: “Se assim parece – respondi – assim devemos fazer”¹⁰.

Que universo é esse em que se encontram misturadas as esferas do rito, da festa, do culto, da competição, da cerimônia e da procissão? E o fato de tudo isso ser plasmado em forma poética, com uma narrativa leve e uma conversa espirituosa, não deveria ser um fator que chama a atenção? Isso tudo não chamava a atenção de Huizinga, que teve o mérito de fazer o estudo conjunto dessas esferas e de haver nelas encontrado a atuação de um marcante impulso lúdico real. Neste tópico, o jogo passa a ser abordado a partir de uma perspectiva histórica e antropológica e, por conseguinte, seria justamente o impulso lúdico real aquilo que prende o interesse de Huizinga, o qual não pretende, como Schiller, estabelecer as bases do edifício da Estética. A abordagem de Huizinga acerca do jogo tem um caráter mais descritivo, no sentido de apresentar variados exemplos concretos que corroboram as teses centrais de *Homo Ludens*. Tais teses, por sua vez, refletem aspectos do mundo fenomênico e não têm caráter normativo. Ainda que seja de caráter mais descritivo, a análise de Huizinga não diminui o seu valor, uma vez que explicita a presença do “elemento lúdico” em lugares que a sensibilidade moderna se encontra em dificuldades de percebê-lo devido aos preconceitos da época.

¹⁰ *Rep.* I, 327 a-328 b.

Em *Homo Ludens*, conquanto não houvesse explicitado referências ao papel precursor de Schiller, Huizinga pareceu haver desbravado uma frente de investigação a partir do legado do poeta e filósofo alemão. No entanto, Huizinga não é um discípulo fiel de Schiller, visto que suas considerações conduzem a uma concepção de jogo significativamente distinta. De certa maneira, a pesquisa de Schiller parece haver contribuído consideravelmente mais com a educação do que o trabalho de, embora desde a sua concepção *Homo Ludens* houvesse atingido um patamar que o deveria tornar referência obrigatória para grande parte das pesquisas que tratam da relação entre jogo e educação. Isso se deve ao fato de Huizinga haver examinado a fecundidade do “elemento lúdico” na origem e no desenvolvimento da civilização. No que tange a esta pesquisa, é particularmente importante abordar como, em *Homo Ludens*, Huizinga situou a atividade filosófica de Sócrates em relação ao jogo. Antes disso, porém, faz-se necessário compreender o modo como o jogo aparece conceitualmente em *Homo Ludens*.

Em sua obra, Huizinga defendeu a ideia de que o jogo é não apenas anterior à cultura e à civilização, mas também uma de suas principais fontes. A anterioridade do jogo em relação à cultura foi observada por Huizinga na natureza: constatou-se que não apenas variados mamíferos, mas inclusive certas aves desenvolvem atividades lúdicas. Um dos principais méritos de Huizinga, porém, foi haver percebido que significativa parte da vida civilizada é marcada pelo jogo. Conforme apontou no prefácio de sua obra, Huizinga, já vinha se convencendo há certo tempo da ideia de que “é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve”. Relatando que fora interpelado por pessoas que tentaram fazer a correção de sua ideia declarando que o jogo seria apenas uma “parte” da cultura, Huizinga afirmou que a essa tentativa de correção replicava que a sua “intenção não era definir o lugar do jogo entre todas as outras manifestações culturais, e sim determinar até que ponto a própria cultura possui um caráter lúdico”. Sobre o “elemento lúdico” na cultura, declarou-se o seguinte: “encontramos o jogo na cultura, como um elemento dado existente antes da própria cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até a fase de civilização em que agora nos encontramos” (HUIZINGA, 2008, p. 6).

No capítulo anterior desta tese, já foi referido que o jogo envolveria uma certa metacomunicação. Referindo-se ao artigo de Gregory Batenson¹¹, Brougère (1998, p. 190) reconheceu no jogo o referido traço, isto é, “para que haja jogo, é preciso que os

¹¹ ‘A theory of play and phantasy’, publicado em 1954.

parceiros entrem em acordo sobre as modalidades de sua comunicação e indiquem (é o conteúdo dessa metacomunicação) que se trata de um jogo”. Em sentido batensoniano, a metacomunicação mais especificamente pode ser definida como um nível de comunicação baseada em um “quadro de sentido” que possibilita aos envolvidos no processo identificarem a espécie ou a natureza de certas ações em determinados contextos. Ora, um tal enquadramento de sentido encerra evidentemente as características de um processo espiritual. Empregando outras palavras, Huizinga chegara a uma conclusão similar ao haver definido o jogo enquanto “forma significativa”. Com efeito, o jogo dessa maneira compreendido produz e está baseado em certa *convenção*. Embora suas qualidades não se identifiquem completamente com as características abordadas por Batenson, tal sentido de jogo é um dos mais importantes e profundos presente na obra *Homo Ludens*. Enquanto “forma significativa”, porém, o jogo não seria, segundo Huizinga, um privilégio humano, visto que, antes mesmo do aparecimento da “sociedade humana”, os animais já haveriam se iniciado na atividade lúdica. A partir da análise de uma brincadeira entre “cachorrinhos”, Huizinga afirmou que, [1] por meio de certo “ritual de atitudes e gestos”, convidam-se uns aos outros; [2] respeitam a regra de não morderem com violência a orelha do outro; [3] “fingem ficar zangados”; e, *o que seria mais importante*, [4] experimentam em tudo isso “imenso prazer e divertimento” (HUIZINGA, 2008, p. 3). Dessa maneira, se são capazes de jogar, haveria que se considerar que os animais não são seres puramente mecânicos. Além disso, a atividade lúdica compreendida nesses termos abarca características de um típico processo metacomunicativo. Não foi por acaso que o jogo foi considerado por Huizinga como a origem da própria linguagem, esse portento instrumental tão importante ao ser humano e à civilização (HUIZINGA, 2008, p. 8). É certo que a linguagem é também filha da necessidade, mas caberia indagar: que outro veículo espiritual senão a metacomunicação lúdica, já experimentada pelos animais, poderia oferecer condições de criar convenções gestuais e sonoras com a finalidade de criar um quadro de sentido comum?

Ora, entendido enquanto “forma significativa”, o jogo certamente decalcou na linguagem a sua marca, o que leva à conclusão de que a relação entre jogo e educação pode ser concebida em um nível mais profundo. Conforme afirmou Jaeger, “sem dúvida, os verdadeiros representantes da *paidéia* grega não são os artistas mudos – escultores, pintores, arquitetos -, mas os poetas e os músicos, os filósofos, os retóricos e os oradores”, isto é, aqueles que, empregando os dons da palavra, atuam na qualidade de diretores do espírito. Foi assinalado ainda que, “no pensamento grego, o legislador encontra-se, em

certo aspecto, muito mais próximo do poeta que o artista plástico: é que ambos têm uma missão educadora, e só o escultor que forma o Homem vivo tem direito a este título” (JAEGER, 1995, p. 18). É preciso salientar que a redução de toda a poesia a um *status* de “arte pela arte” é estranha à tradição espiritual helênica. Com efeito, ao considerar o jogo na qualidade de “forma significativa”, seria muito simples compreender o modo como ele estaria relacionado à ação educacional de Sócrates. Contudo, a questão torna-se mais complexa quando se pensa em todas aquelas situações na quais a linguagem aparece como instrumento usado para satisfazer as sérias exigências dos impulsos fundamentais do ser humano. Nesses casos, embora pudesse haver um fundo lúdico no ato criador da linguagem, as ocupações humanas que fazem o seu uso e que são direcionadas pela imposição dos impulsos fundamentais não seriam, elas mesmas, jogos.

Para compreender mais exatamente as qualidades do “elemento lúdico” sobre o qual Huizinga se referia, talvez seja interessante desde já pôr o leitor em contato com a sua famosa categoria de jogo, isto é, uma definição que tem a pretensão de abranger toda forma de atividade lúdica, ou seja, toda forma de atividade direcionada por essa “função significativa”: Pois bem, o então jogo seria:

[...] uma atividade livre, conscientemente tomada como “não séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes (HUIZINGA, 2008, p. 16).

Basta refletir um pouco sobre essa definição de jogo para se notar que ela abrange variadas atividades socioculturais compartilhadas por diversos povos ao longo da história. Ponderando mais demoradamente, conforme o leitor poderá aferir, tal categoria de jogo é capaz de subsumir certas atividades que, de acordo com os padrões de valoração atuais, podem ser chamadas de outros nomes, mas não de jogo, se se imprime no vocábulo o sentido corrente. Antes, porém, de aferir a abrangência da definição de jogo formulada por Huizinga, é preciso levar em consideração que, em *Homo Ludens*, enquanto forma espiritual, o jogo teria, na história da humanidade, dois momentos importantes: um pré-civilizacional e outro civilizacional. Na etapa pré-civilizacional, o jogo – entendido enquanto “elemento lúdico” - seria “um meio espiritual contínuo, do qual surgiu a própria

civilização”. Por outro lado, com o aparecimento da civilização, tal “meio espiritual contínuo” dividiu-se gradualmente em duas “modalidades de vida espiritual”, chamadas “jogo” e “seriedade”. Huizinga exemplificou essa divisão com a transformação da função do enigma, o qual na origem seria uma espécie de “jogo sagrado”. Nessa perspectiva, o enigma seria simultaneamente um “elemento ritualístico da mais alta importância, sem deixar de ser essencialmente um jogo”. Contudo, à medida que evoluiu a civilização, o enigma bifurcou-se por duas sendas distintas: por um lado, tornou-se “filosofia mística”; por outro, “simples divertimento” despojado de seus “efeitos mágicos” (HUIZINGA, 2008, p. 125). Ambas as formas de enigma, porém, haveriam nascido do “elemento lúdico”. Se isso está correto, a metacomunicação que envolve processos lúdicos de sociedades modernas não teria o mesmo *status* em sociedades não civilizadas, visto que as últimas não haveriam efetuado ainda, em grande parte de suas atividades, a referida divisão do “meio espiritual” originalmente contínuo.

Ao haver buscado uma síntese entre a concepção de jogo de Huizinga e a concepção segundo a qual os jogos são atividades de valor degradado, Caillois, por sua vez, compreendeu a divisão entre jogo e seriedade de maneira significativamente distinta. Nesse sentido, não foi negado que “o espírito do jogo é essencial à cultura”. Assinalou-se por outro lado que ao longo da história brinquedos e jogos são “efetivamente os resíduos dessa cultura”. Em sua qualidade negativa, os jogos, seriam então “incompreensíveis sobreviventes de uma situação caduca ou empréstimos pedidos a uma cultura estrangeira e que se encontram destituídos do seu sentido naquela em que se inserem” (CAILLOIS, 1990, p. 81). Basta que se pense, por exemplo, em um artefato como o pão, antes embebido de significação mágica, hoje um brinquedo destinado às crianças. Para Caillois, os jogos seriam, nesse sentido, “apenas tolerados, enquanto que numa fase anterior ou na sociedade de onde provêm, faziam parte integrante das instituições fundamentais, sagradas ou laicas”. Todavia, no contexto do qual vieram, tais atividades “não seriam certamente jogos, no sentido em que se fala de jogos de crianças, mas pelo menos comungavam da essência do jogo, precisamente como Huizinga a define”, havendo mudado desta feita a sua “função social” e não “a sua natureza” (CAILLOIS, 1990, p. 81). Como foi visto, Huizinga identificou na história dos enigmas um momento em que parte deles sofre um processo de desencanto mágico para tornar-se “simples divertimento”. Do seu ponto de vista, porém, Huizinga não considerou que se pudesse justificar tal processo em termos de “decadência da seriedade” ou de “elevação do jogo até o nível da seriedade”, mas sim de divisão do “meio espiritual contínuo” –

elemento lúdico -, “do qual surgiu a própria civilização”. Por outro lado, Caillois tratou na qualidade de “degradação” tal mudança de função social da atividade ou do artefato antes integrantes “das instituições fundamentais” porque o seu ponto de partida é o da civilização moderna, isto é, um contexto histórico da humanidade em que a cisão do “meio espiritual contínuo” já foi efetuada. Isso, porém, não impediu a afirmação segundo a qual haveria sido justamente tal degradação que “permitiu revelar” no jogo, “isolando-o, o que neles havia de específica estrutura de jogos” (CAILLOIS, 1990, p. 81).

Por outro lado, de acordo com Caillois, as descobertas de “perseverantes e arrojadas filiações” dos jogos com atividades em processo de degradação corroboram “por ricochete” que, por sua vez, “o jogo é consubstancial à cultura, cujas manifestações mais notórias e mais complexas surgem estreitamente associadas a estruturas dos jogos, ou enquanto estruturas de jogos encaradas no seu lado sério” (CAILLOIS, 1990, p. 86). Ao haver considerado jogo e cultura como entidades consubstanciais, Caillois aproximou-se de Huizinga, conquanto seja necessário matizar tal aproximação para que não se esfumem as distinções de posicionamento. Ora, Caillois admitiu que o lado sério de estrutura de jogos coincide com outrora [1] “instituições”, [2] “leis”, [3] “estruturas imperativas, obrigatórias, insubstituíveis”, isto é, manifestações que fomentavam “regras do jogo social, normas de um jogo que é mais do que um simples jogo” (CAILLOIS, 1990, p. 86). Entretanto, afastando-se de Huizinga, Caillois não atribuiu grande importância ao desafio de se saber se o jogo precede a cultura ou se a cultura precede o jogo. Considerou “operações complementares”, por um lado, “explicar os jogos a partir das leis, costumes ou rituais”, e por outro lado “explicar a jurisprudência, os rituais sagrados, as regras da estratégia, do silogismo ou da estética pelo espírito do jogo”. A fecundidade de tais operações, em sua visão, estaria condicionada pela não exclusividade das explicações. Embora estruturas lúdicas e sérias sejam “frequentemente idênticas”, as atividades que cada qual governa “são irredutíveis, num lugar e num tempo determinados”, tratando-se mais bem de “domínios incompatíveis” (CAILLOIS, 1990, p. 86). Se seriam incompatíveis, como sérias e elevadas obras da civilização poderiam então encontrar sua origem no jogo? Para Huizinga, como foi dito, o jogo é precedente como função espiritual e fundamenta a cultura.

Como não colocou em questão o quadro de valores vigentes no século XX, Caillois só pôde admitir a presença do jogo na cultura de duas maneiras, as quais, diga-se de passagem, são significativamente distintas da concepção de Huizinga aqui apresentada. Nessa perspectiva, por um lado, o jogo seria um “elemento da cultura”, mas apenas na

qualidade de “estrutura de jogo”. Porém, para Huizinga, a cultura não apenas se desenvolveu “*como* jogo”, mas também – e isso é muito importante – “*no* jogo”. Por outro lado, para Caillois, os jogos seriam elementos da cultura à medida que adquirissem forma institucional. Tal forma institucional, Caillois a dividiu conforme a diversidade de impulsos sensíveis que o jogo poderia satisfazer. Assim sendo, para o impulso de mérito reconhecido (vitória), uma forma institucionalizada de jogo (*agon*) foi identificada com as competições desportivas; para o impulso de demissão da vontade, uma forma institucionalizada de jogo (*alea*) abrangeria loterias, cassinos, roletas etc.; para o impulso relativo ao gosto pela imitação, uma forma institucional de jogo (*mimicry*) teria o teatro e as artes do espetáculo em geral como seus representantes; para o impulso de busca pela vertigem, uma forma institucional do jogo (*ilinx*) envolveria acrobacias, parques de diversão, alpinismo etc.; e para o impulso de superar individualmente uma dificuldade voluntariamente imposta, a forma institucional do jogo (*ludus*) foi identificada com passatempos tais como, por exemplo, paciências, palavras-cruzadas etc. (CAILLOIS, 2008, p. 57) Nesse sentido, por um lado, se fosse um elemento da cultura, o jogo apenas o seria enquanto *parte* dela e não enquanto *fundamento*; por outro lado, caso se dissesse que a cultura se desenvolve no “espírito do jogo”, isso equivaleria a considerar que ela apenas tem uma “estrutura de jogo”.

Schiller demonstrou consciência do fato de que a ciência de seu tempo receberia como uma novidade o desdobramento ético e estético da ideia segundo a qual “o homem joga somente quando é homem no pleno sentido da palavra, *e somente é homem pleno quando joga*”, conquanto houvesse complementado que tal ideia já regulava desde há muito tempo a arte e o sentimento dos gregos, “os seus maiores mestres”. Ademais, Schiller não hesitou em reconhecer nos “jogos de Olímpia” um ideal de jogos desportivos, nos quais “os povos gregos rejubilam com competições de força, velocidade e flexibilidade sem derramamento de sangue, e com a disputa mais nobre dos talentos” (SCHILLER, 2002, p. 80). Caillois, por sua vez, ressaltou que “os jogos periódicos celebrados na Grécia faziam-se acompanhar de sacrifícios e de procissões”, ao passo que eram “dedicados a uma divindade” e “constituíam por si só uma oferenda de esforço, de mestria ou de graciosidade”. A isso acrescentou que tais “competições desportivas eram, antes do mais, uma espécie de culto, de liturgia de uma cerimónia religiosa” (CAILLOIS, 1990, p. 82). Portanto, do ponto de vista do marco civilizacional moderno, designar aquelas atividades com o termo jogo só seria justificado se tal emprego da palavra assumisse um significado e um valor mais elevados.

Para grande parte dos cidadãos gregos do século V ou IV, a questão de como preencher o ócio da melhor maneira possível era das mais importantes, porque isso concernia a uma alta medida de valor que se poderia ter perante a comunidade. Aí já se pode notar uma diferença considerável em relação à hierarquia de valores vigente no atual marco civilizacional, que tende a desprezar todas as formas de ócio. Na *Ética a Nicômaco*, embora houvesse reconhecido que a concepção de prosperidade (*eudaimonia*) variasse ao sabor das opiniões e dos interesses humanos, Aristóteles, por outro lado, afirmou que a ação da faculdade ou pessoa mais nobre é ela própria superior e, por conseguinte, mais realizadora da felicidade¹². Considerando que a faculdade racional fosse superior à faculdade sensível, as atividades relacionadas ao conhecimento, que são realizadas em vistas de si mesmas, seriam, para Aristóteles, aquilo que de mais nobre o ser humano poderia aspirar, ao passo que por meio delas atingiria em máximo grau a *eudaimonia* permitida ao ser humano. Essa visão da *eudaimonia*, contudo, certamente não era dominante, principalmente em um contexto em que se assistia à decadência de Atenas. Para Aristóteles, os passatempos agradáveis que exclusivamente satisfazem a faculdade sensível do ser humano não deveriam ser o fim último a ser buscado, de modo que nos momentos de ócio tais ocupações deveriam apenas ser uma “forma de repouso” para a retomada do trabalho¹³. Isso, porém, não quer dizer que o repouso, em si mesmo, deveria subordinar-se ao trabalho. Conforme afirmou Jaeger (1995, p. 920), o conceito aristotélico de cultura coincide com a noção de “lazer científico”, o qual não se confundiria com “mero jogo”.

Na *Política*, Aristóteles assinalou que a vida humana, no todo, divide-se em atividade e repouso, guerra e paz, ao passo que, entre as atividades, algumas são necessárias e úteis, outras se referem à beleza. No que se refere a isso e com base na distinção e devida valoração das partes da alma, Aristóteles estabeleceu a seguinte hierarquia de valores: é necessário considerar a paz como o objetivo da guerra, o repouso como a finalidade do labor, e a beleza como o alvo da utilidade¹⁴. Como se pode notar, agora o trabalho foi considerado um *meio* para se atingir um fim mais nobre, isto é, o repouso, mas tal repouso, por sua vez, não se confundiria, como foi visto, com passatempos destinados a refestelar o corpo e tão-somente a faculdade sensível do ser humano. Tal repouso ou ócio deveriam estar em fina consonância com nobres ocupações

¹² *Ét. Nic.*, X, 1177 a.

¹³ *Ét. Nic.*, X, 1176 b.

¹⁴ *Política*, VII, 1333 a.

compatíveis com a máxima virtude. Foi precisamente nesse contexto que, ainda na *Política*, Aristóteles atribuiu grande importância à investigação do papel da música na educação do homem livre. A esse respeito, Hourdakís (2001, p. 41) sintetizou bem a compreensão de Aristóteles afirmando que a música deveria ser aprendida na prática pelos homens livres “enquanto são jovens, de modo que, quando crescerem, após terem abandonado sua prática, estejam em condições de julgar a boa música e usufruí-la, graças à cultura que adquiriram na juventude”. Dado que seria uma arte capaz de mimetizar paixões e afeições morais, a música deveria ser objeto da maior cautela na educação dos jovens. O bom julgamento da música, segundo Aristóteles, é signo de boa educação, porque tal julgamento emana da virtude.

O ócio, em contrapartida, parece conter em si mesmo o prazer, a felicidade e a vida ditosa. Mas isso não pertence aos que trabalham, senão aos que desfrutam de ócio, já que o que trabalha o faz com vistas a um fim que não possui, enquanto que a felicidade é um fim, a qual, a juízo de todos os homens, não segue acompanhada de dor, senão de prazer. Não obstante, nem todos concebem esse prazer da mesma maneira, senão cada um segundo sua natureza e seu próprio caráter, ainda que o prazer do homem melhor seja o melhor e aquele que procede de fontes mais nobres. [...] Assim, manifesta-se que também se devem aprender e formar pela educação certas coisas com vistas a um ócio na diversão, e que esses conhecimentos e disciplinas tenham em si mesmos sua finalidade, enquanto os que se referem ao trabalho devem considerar-se como necessários e com vistas a outras coisas. Por isso precisamente os que primeiro introduziram a música na educação não o fizeram como algo necessário (pois disso não tem nada), nem como útil, como o são a leitura e a escrita para os negócios, para a administração da casa, para a instrução e para muitas atividades políticas, nem como parece sê-lo também o desenho, para julgar melhor as obras do artesão, nem como a ginástica que é útil para a saúde e a força (pois não se vê nenhum desses efeitos como resultados da música). Resta-nos, portanto, concluir que a música é para diversão no ócio, e por isso precisamente parecem havê-la introduzido; porque creem que é uma diversão própria de homens livres, ordenam-na na educação¹⁵ (ARISTÓTELES, 1988, p. 459-460 – tradução do autor).

Até os dias atuais, a música instrumental jamais haveria saído da esfera do “jogo puro e simples”, compartilhando com o mesmo as seguintes características comuns: [1] situam-se “fora da sensatez da vida prática”; [2] nada têm “a ver com a necessidade ou a utilidade, com o dever ou com a verdade” (HUIZINGA, 2008, p. 177-178)¹⁶. Cumpriria,

¹⁵ *Política*, VIII, 1338 a.

¹⁶ E aqui o leitor já pode notar algumas características do “elemento lúdico” sobre as quais já se fez referência.

entretanto, saber mais especificamente como uma atividade que, em si mesma, não seria em si mesma útil e destituída de sensatez poderia, por sua vez, ser um conteúdo da educação. Para tanto, as *Leis* de Platão oferecem um interessante exemplo, sobretudo quando se aborda a função educacional dos banquetes. Antes de apresentar a abordagem dos benefícios da instituição dos banquetes, Platão compôs um diálogo entre *O ateniense* e *Clínias* no sentido de que se retomasse da correta definição de educação. Em suma, tal educação foi entendida como a aquisição primeira que a criança faz da virtude por meio da justa distinção, impressa em sua alma, daquilo que se deve atrair e daquilo que se deve repelir. Trata-se, com efeito, de uma aquisição *parcial* relacionada ao prazer e ao sofrimento e efetivada antes mesmo de a razão despertar na criança. Feita essa parcial aquisição da virtude, e havendo a razão despertado, as condições estariam dadas para que os sentimentos se harmonizassem com a razão e para que eles reconhecessem o bom treino pelo qual passaram. A harmonia entre a razão e os sentimentos treinados constituiria a virtude almejada pela educação. Retomado assim tal conceito de educação, passou-se então a abordar a função da instituição dos banquetes. Nesse sentido, ficou acordado que o disciplinamento da dor e do prazer das crianças (educação) se afrouxa e se debilita consideravelmente durante a vida humana, de modo que os deuses haveriam se apiedado da espécie humana e, por conseguinte, fomentaram a instituição dos banquetes a fim de oferecer uma trégua às dolorosas vicissitudes humanas. Ademais, os deuses haveriam conferido à espécie humana, na qualidade de companheiros nos banquetes, a companhia das Musas, de Apolo e de Dioniso, podendo-se dessa maneira restabelecer a disciplina nos momentos de festa, celebração e cerimônia¹⁷.

Pois bem, *O ateniense* e *Clínias* dão continuidade ao diálogo e, nesse sentido, fica acordado que, quando são jovens, os indivíduos são dotados de uma energia que fomenta o movimento de seus corpos, de modo que não são capazes de conservá-lo em repouso. Nesse ponto, o leitor é posto diante da famosa imagem da criança que se move e grita incessantemente, bem como dança, joga, pula e salta. Comentando esse trecho das *Leis*, Jaeger assinalou que “a infância não conhece sossego, despende um movimento que não se pode acorrentar a um local estabelecido, mas apenas encaminhar numa determinada direção” (JAEGER, 1995, p. 1320). Justamente porque o jogo real se manifesta nas crianças como uma atividade natural, mas anárquica, seria preciso que, sem tolhê-lo, ele fosse conformado e direcionado pelas melhores metas indicadas pelo nobre jogo da razão

¹⁷ *Leis*. II, 653 a-654 a.

jogado por *O ateniense* e *Clínias*. É por essa razão que, nas *Leis*, o jogo infantil surge como um problema de Estado sobre o qual se deve refletir com a máxima cautela. A o que se havia estabelecido sobre a natureza dos jovens, acrescentou-se que o movimento dos animais seria desprovido de qualquer senso de harmonia e ritmo, ao passo que aos seres humanos os deuses haveriam concedido o agradável dom de perceber a ordem, por meio da qual eles podem se mover e conduzir seus corpos ao mesmo tempo que as danças e as canções os conectam entre si. Assim sendo, foi considerado que o homem bem-educado, ao contrário do rude, foi treinado nos corais, nas canções e nas danças. Contudo, *O ateniense* fez uma importante ressalva: o homem bem-educado seria capaz não apenas de cantar e dançar bem, mas também e sobretudo cantar bem as belas canções e dançar bem as belas danças, de acordo com a prescrição das boas *Leis*¹⁸. Com esse exemplo de um dos maiores representantes da *paidéia*, o leitor já pode notar agora como a relação entre educação, jogo e ócio era vista por um prisma peculiar.

A própria concepção helênica de música é muito mais ampla do que aquilo que, atualmente, costuma-se conceber por música. A esse respeito, Huizinga assinalou que o domínio da música, para os gregos, abrangia não apenas “o canto e a dança com acompanhamento”, mas também “todas as artes e habilidades presididas por Apolo e as Musas” (HUIZINGA, 2008, p. 178). Com efeito, as artes musicais diziam respeito não apenas aos dons de Euterpe e Terpsícore, mas também aos de Calíope, Clio, Erato, Melpômene, Polyhymnia, Tália e Urânia, guiadas pela lira de Apolo. Ora, se tradição está correta em reconhecer na Academia de Platão uma instituição consagrada ao culto das Musas e de Apolo, o leitor pode então perceber com maior nitidez a importância da Música na educação helênica. Quando, na *República*, Sócrates sugeriu a música e a ginástica como os dois componentes fundamentais da educação do guardião, Platão desde logo faz o leitor compreender que a poesia e o mito são componentes fundamentais da educação musical a ser ministrada. Huizinga bem percebeu que a qualificação de “musical” para um grupo de artes tinha a função de distingui-las “das artes plásticas e mecânicas que não pertencem ao domínio das Musas” (HUIZINGA, 2008, p. 178).

Os grandes representantes da *paidéia* sabiam que a leveza do jogo, particularmente, constitui uma forma ideal de cultivo e, por conseguinte, de educação do corpo e da alma dos futuros cidadãos. No que se refere à correta formação do corpo, Aristóteles, por exemplo, sugeriu que as crianças livres não fossem submetidas a exercícios nem de

¹⁸ *Leis*, II, 654 b-d.

excessiva facilidade, nem de demasiada carga, mas sim a exercícios convenientes a sua liberdade¹⁹. Por outro lado, quanto à formação do caráter, Aristóteles prescreveu a música para a educação dos jovens. Nessa perspectiva, a juventude seria a época propícia ao estudo dessa arte. Isso se deveria ao fato de que os jovens naturalmente não suportam nada que não tenha uma contrapartida agradável²⁰. Nas *Leis*, Platão encaminha o diálogo na direção da conclusão de que os jovens não são capazes de suportar o estudo com seriedade e, por essa razão, a parte da virtude chamada educação deveria ser formada com base em cantos e encantamentos concebidos seriamente com a finalidade de produzir disposições anímicas adequadas. Tal formação não deixaria, portanto, de ser um estudo sério, mas ele não apenas seria chamado denominado “canto” ou “jogo”, como também seria realizado como tal²¹.

Ainda sobre as *Leis*, cumpre pôr em relevo as célebres palavras a respeito da maneira como a vida deveria ser conduzida²²:

O ateniense: O que quero dizer é que se deve levar a sério coisas sérias e não ninharias e que o objeto realmente digno de todo esforço sério e abençoado é *por natureza* a Divindade, enquanto o ser humano foi fabricado, como dissemos antes, para ser um brinquedo da Divindade, consistindo nisto efetivamente sua melhor parte. Partindo daí, portanto, digo que todo homem e toda mulher devem correr todo o curso de sua existência desempenhando esse papel, divertindo-se com os jogos mais excelentes, mas não entendendo seus jogos como os entendem hoje.

Clínias: O que queres dizer?

O ateniense: Ora, atualmente se imagina, em suma, que as coisas sérias devem ser feitas tendo em vista os jogos; assim se pensa que é em vista da paz que é preciso conduzir o sério trabalho da guerra. Bem, o fato é que a guerra jamais pôde nos proporcionar seja a realidade seja a promessa de um jogo autêntico ou de uma educação digna deste nome, os quais são, a nosso ver, o que há de mais sério. É a vida pacífica que todos deveriam viver o máximo e o melhor possível. Qual é então a senda correta? Deveríamos viver nossas vidas participando de certos *jogos* – sacrificando, cantando e dançando – de modo a nos capacitarmos a conquistar o favor divino e repelir nossos inimigos e vencê-los na luta. Por meio de que tipos de canto e dança poderão ambos esses objetivos ser atingidos – isto foi em parte delineado e os caminhos foram demarcados, se acreditarmos que o poeta está certo ao dizer: *Telêmaco, tua própria inteligência em parte te instruirá. E o resto um dáimon te suprirá; pois penso que é à vontade dos deuses que debes teu nascimento e crescimento*. Nossos lactentes deverão compartilhar de mentalidade idêntica e acreditar que o que dissemos basta e que os seus *dáimons* e a Divindade lhes sugerirão tudo mais no

¹⁹ *Política*, VII, 1335 b.

²⁰ *Política*, VIII, 1340 b.

²¹ *Leis*, II, 659 d.

²² *Leis*, VII, 803 c-804 b.

que tange aos sacrifícios e às danças; e a esses deuses deverão honrar nas estações [apropriadas] lhes oferecendo primeiramente seus jogos propiciatórios para depois granjear seu favor, e assim moldar suas vidas em conformidade com sua natureza, partilhando ocasionalmente de alguns lampejos da verdade embora não passem de marionetes (PLATÃO, 1999, p. 295-296).

Huizinga estava certo quando afirmava que a ciência e a sabedoria não podem ser consideradas, para os gregos, como “produtos da escola, no sentido que atualmente damos à palavra”, isto é, elas “não eram produtos secundários de um sistema educacional destinado a preparar os cidadãos para funções uteis e proveitosas”. Para os gregos, muito diferentemente disso, “os tesouros do espírito eram frutos do ócio”, o qual deve ser entendido enquanto “todo o tempo” não tolhido por exigências da vida prática. Por outro lado, o termo “escola” passou por uma transformação semântica: na origem, disse ele, a escola “significava ‘ócio’, adquirindo depois o sentido exatamente oposto de trabalho e preparação sistemática”. Dessa maneira, a escola foi cada vez mais se tornando um espaço onde um número cada vez mais alto de jovens é levado “para uma vida cotidiana de rigorosa aplicação, da infância em diante” (HUIZINGA, 2008, p. 165). Quanto a Platão (1965, p. 137-138), na *República*, fez Sócrates afirmar que, forjadas à força, as lições não permanecem de nenhum modo na alma. Partindo daí, Sócrates então ofereceu o conselho: não se deve fazer uso da violência na educação dos filhos, e sim fazer com que, brincando, eles se instruem. Nessa maneira, torna-se possível discernir o pendor natural de cada um²³.

Com esses exemplos, o leitor já pode compreender que os gregos possuíam em relação ao trabalho, ao prazer estético e ao jogo uma hierarquia de valores significativamente distinta daquela que, de modo um geral, é vigente no contexto das sociedades modernas. Como foi visto, porém, com o desenvolvimento da civilização, o “elemento lúdico” se haveria cindido para tomar a forma de duas “modalidades de vida espiritual”. Além disso, Huizinga declarou que a evolução progressiva ou regressiva de determinadas civilizações experimentou diferentes formas de relação “entre o jogo e o não jogo” (isto é, entre o jogo e a seriedade). Entretanto, haveria uma “regra geral” nas transformações de tal relação, a saber: “o elemento lúdico vai gradualmente passando para segundo plano”. Com efeito, por um lado, a maior parte do “elemento lúdico” seria “absorvida pela esfera do sagrado”; por outro, o que resta de tal elemento “cristaliza-se

²³ *Rep*, VII, 536 e-537 a.

sob a forma de saber: folclore, poesia, filosofia, e as diversas formas da vida jurídica e política”. Assim sendo, o “elemento lúdico” precedente ficaria “completamente oculto por detrás dos fenômenos culturais” (HUIZINGA, 2008, p. 54). Bem se vê, portanto, a razão de Huizinga não haver considerado aquilo que denominava por jogo como um elemento da cultura no sentido de ser uma parte ao lado de outras partes que compõem um todo, mas sim como uma “forma significante” com qualidades tais que viabilizaram, em determinado momento, a emergência da própria civilização.

A partir de uma tal caracterização inicial, o leitor obviamente já deve haver percebido um considerável distanciamento de noções usuais de jogo. E isso de certa maneira é natural, uma vez que, situados no marco civilizacional moderno, os jogos continuam sendo comumente entendidos como um conjunto de atividades que, em si mesmas, por sua frivolidade inerente, ficam à margem de tudo aquilo que *realmente* importa. Aliás, nesse quadro usual de sentido, o jogo só seria considerado importante à medida que nele se pudesse entrever certa contribuição para a formação humana – mediada ou não por educadores –, ou à medida que fosse útil na qualidade de recreação para a retomada posterior das atividades sérias. Abordar o fenômeno lúdico, por sua vez, a partir da perspectiva histórica indicada por Huizinga implica considerar o jogo de maneira mais ampla, de sorte que, partindo de tal caracterização, não será difícil notar em primeiro e em segundo planos a presença do jogo em variados processos educacionais empreendidos pelo ser humano. No que tange, entretanto, ao objeto de investigação desta tese, cumpre determinar se, no marco da civilização helênica do século V a.C., tal presença do “elemento lúdico” fica em primeiro e/ou segundo plano na ação educacional de Sócrates, bem como, caso fique em primeiro plano, verificar o modo como o jogo pode ou não ser considerado uma atividade fecunda do ponto de vista educacional. Antes disso, porém, faz-se necessário compreender com mais clareza aquilo que Huizinga chamou de “elemento lúdico” subjacente às grandes obras da civilização.

Pois bem, Huizinga assinalou a existência de uma “camada muito profunda de nosso ser espiritual” onde reside aquilo que chamou “*ratio*” do “elemento lúdico” e de outras “categorias fundamentais”, tais como o riso, o cômico, a loucura, a piada, o gracejo etc. Todas essas “categorias”, em sua visão, teriam em comum o fato de que [1] não têm, como se poderia sugerir, uma relação “direta” com o jogo, embora sejam mutuamente dependentes; [2] estabelecem uma relação de oposição com aquilo que denominou-se “seriedade”. Por um lado, o riso não estaria necessariamente relacionado ao “elemento lúdico”. Jogos tais como o futebol e o xadrez são “executados dentro da mais profunda

seriedade”, ao passo que não apresentam qualquer tendência ao riso. O conceito de “*animal ridens*” de Aristóteles distingue os seres humanos dos demais animais quase tão absolutamente quanto o conceito de *homo sapiens*, ao passo que “a função significativa do jogo” é compartilhada entre animais e seres humanos. Por outro lado, o cômico também não estaria necessariamente ligado ao jogo, embora possua certas afinidades com o riso à medida que o provoca; porém, o jogo em si mesmo “não é cômico nem para os jogadores nem para o público”. Uma farsa ou comédia é chamada cômica não devido ao “jogo da representação propriamente dito”, mas sim à expressão de situações e pensamentos. Haveria também um estreito vínculo entre as categorias “do cômico” e “da loucura”, entendida simultaneamente no mais elevado e mais baixo sentido da palavra. Em contrapartida, considerou-se que “não há loucura no jogo, já que ele se situa para além da antítese entre a sabedoria e a loucura” (HUIZINGA, 2008, p. 8-9).

O jogo, como foi dito, precede a cultura e o que atesta isso é o fato de os animais se dedicarem não raras vezes a atividades lúdicas. Mas Huizinga não parou por aí: afirmou que à “ideia geral de jogo” a civilização nada acrescentou de característica essencial, uma vez que “os animais brincam tal como os homens” (HUIZINGA, 2002, p. 3). Nesse ponto, é possível notar certo distanciamento de Huizinga em relação a Schiller, para quem há, por um lado, um impulso lúdico real, presente nos homens e em outras formas de vida; por outro lado, um impulso lúdico ideal, que o ser humano é capaz de experimentar. Tal distanciamento parece se dever ao fato de Huizinga haver buscado uma definição da “ideia de jogo” ampla o suficiente para abarcar toda espécie de atividade lúdica. Huizinga qualificou de “duplamente notável” o fato de as aves, filogeneticamente tão distantes do ser humano, possuírem em relação a ele “tantos elementos em comum”. Dito isso, citou os seguintes exemplos de “elementos em comum”: [1] “os faisões silvestres executam danças”; [2] “os corvos realizam competições em voo”; [3] “as aves do paraíso e outras ornamentam os ninhos”; [4] “as aves canoras emitem suas melodias” (HUIZINGA, 2008, p. 54). Tais cantos, danças, competições e ornamentações teriam sua origem naquele modo de vida espiritual primário a que chamou “jogo”. O termo “primário” aqui pode ser justificado pelo fato de a razão humana, enquanto modo espiritual distinto e *autônomo*, haver aparecido muito mais tardiamente na *démarche* da vida neste planeta. Segundo Huizinga (2008, p. 6), porém, visto que ultrapassa o âmbito da vida humana, seria impossível que o jogo tivesse “seu fundamento em qualquer elemento racional, pois, nesse caso, limitar-se-ia à humanidade”. Parece que novamente aqui se pode notar certo

distanciamento de Huizinga em relação a Schiller (2002). No entanto, tal afastamento é menor do que pode parecer.

Foi abordado o aparente problema presente nas *Cartas da educação estética do homem* quando Schiller “admite totalmente a idéia de que há nos animais algo que pode ser chamado ‘jogo’”, apesar de o jogo haver sido por Schiller (2002) considerado um signo da humanidade (DUFLO, 1999, p. 76). A esse respeito, conforme afirmou Schiller, “mesmo ao irracional a natureza deu mais que a simples privação, lançando na obscura vida animal uma centelha de liberdade”. A esse respeito, Schiller afirmou que “seguramente não será grito de necessidade o que ouvimos na melodia do pássaro canoro”. Conquanto não seja absoluta, segundo Schiller, a liberdade nesses movimentos é inegável, ainda que seja liberdade “apenas com relação a uma necessidade determinada e exterior”, isto é, uma liberdade definida negativamente. Além disso, ficou estabelecido que, por um lado, “o animal *trabalha* quando uma privação é o móbil de sua atividade”; por outro lado, o animal “*joga* quando a profusão de força é este móbil, quando a vida abundante instiga-se à atividade” (SCHILLER, 2002, p. 136). Como mais tarde assinalou Caillois (1990, p. 17), “o jogo é uma actividade de luxo que supõe o ócio”. Para Schiller, por sua vez, seria possível observar inúmeras manifestações do jogo enquanto “tal luxo das forças” e em “sentido material”: por um lado, um exemplo aludido foi o de uma árvore em que o número de raízes, ramos e folhas se torna “muito maior que o necessário à preservação do indivíduo e da espécie”; outro exemplo foi a plenitude de vida dissipada pelos animais “em alegre movimento” (SCHILLER, 2002, p. 136-137). Haveria jogo (material) em tais casos, segundo Duflo (1999, p. 76), porque “o gasto que a vida faz dela mesma é um fim em si”. Considerado o jogo nesses termos, Schiller (2002, p. 137) acrescentou que “a natureza dá-nos, já em seu reino material, um prelúdio do ilimitado, e suprime *em parte* já aqui as correntes de que se libertará por completo no reino da forma”. Duflo (1999, p. 76), porém, estava certo quando declarou que, entre o jogo dos animais e o jogo estético ideal do ser humano a que Schiller aludiu, existe uma diferença significativa: há um “salto” ou uma ruptura de gradação entre os dois. Schiller de fato declarou que “a passagem da coerção da necessidade ou da *seriedade física* para o jogo estético faz-se pela coerção da abundância do *jogo físico*”. Por outro lado, ressaltou que, “antes de superar as cadeias de toda a finalidade na alta liberdade da beleza, a natureza já se aproxima desta independência, ao menos longinquamente, no *livre movimento* que é fim e meio de si próprio” (SCHILLER, 2002, p. 137). A *autonomia* do impulso legislador inerente ao jogo estético não se confundiria com “simples independência da coerção”,

visto que a liberdade passa a ser “definida positivamente e não mais apenas negativamente” (DUFLO, 1999, p. 76).

Caberia, entretanto, indagar se tanto Schiller quanto Huizinga não haveriam errado o alvo, mesmo que por pouco, a respeito dos jogos dos animais. Quando afirmou que “todo jogo significa alguma coisa” e que “no jogo existe alguma coisa ‘em jogo’ que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação”, Huizinga (2008, p. 4) aproximou-se do alvo, ao passo que Schiller (2002, p. 137) dele se distanciou de certa maneira quando limitou a compreensão do impulso lúdico material à noção de “cego instinto” que, despojado de forma e em plenitude energética, irrompe ao se desvencilhar da coerção externa. Por outro lado, quando reconheceu a existência de uma considerável diferença que distingue o “impulso lúdico físico” daquele outro impulso lúdico puramente ideal, Schiller (2002, p. 136-137) aproximou-se do alvo, enquanto Huizinga (2008, p. 6) dele se afastou quando afirmou que na essência do jogo não pode haver qualquer elemento racional, pretendendo com isso dizer que, caso assim fosse, o jogo se limitaria à humanidade. Ora, atualmente se sabe que a razão, em sua forma pura, é uma conquista viabilizada pela civilização grega, mas isso não quer dizer que a racionalidade se restringisse aos gregos. Sabe-se, ademais, que mesmo animais distantes filogeneticamente dos primatas – dentro de certos limites - são capazes de desenvolver atividades que pressupõem certa “antecipação” e “planejamento”. E é mesmo interessante notar o fato de pensadores do porte de Schiller e Huizinga não haverem ressaltado no ritmo e na melodia, tão presentes nos “jogos físicos” de variados animais, a presença de um embrionário elemento racional. Ou não haveria uma inconsciente *forma* traduzível matematicamente em tais ritmos e melodias, forma essa que emerge em harmonia com a vida e vida essa que, outrossim, aparece como plena de forma, e daí a graça que tais jogos físicos são capazes de emanar?

Interessa neste tópico da pesquisa, porém, abordar o modo como Huizinga caracterizou mais especificamente o “elemento lúdico” o qual atuaria na qualidade de suporte espiritual da civilização. A esse respeito, Huizinga levantou as seguintes indagações: [1] “o que há de realmente *divertido* no jogo?”; [2] “por que razão o bebê grita de prazer?”; [3] “por que motivo o jogador se deixa absorver inteiramente por sua paixão?”; [4] “por que uma multidão imensa pode ser levada até ao delírio por um jogo de futebol?”. A essência do “elemento lúdico”, a “característica primordial do jogo” residiria na “intensidade”, na “fascinação” e na “capacidade de excitar” para (HUIZINGA, 2008, p. 5). Já foi visto no exemplo da “brincadeira dos cachorrinhos” que

o mais importante não eram as qualidades concernentes à metacomunicação, mas sim a grande alegria, a tensão e o divertimento experimentados durante o jogo. Diante do exposto até o momento, pode-se dizer que, em suma, o “elemento lúdico” consiste em uma “função significativa” cuja essência seria a capacidade de provocar uma atmosfera de exaltação, intensa agitação, arrebatamento. Por outro lado, Huizinga afirmou que a intensidade e o fascínio provocados pelo jogo não podem ser explicados por “análises biológicas” (HUIZINGA, 2008, p. 5). Tal “função significativa” seria o veículo de variadas ocupações humanas.

Foi visto que, a partir do desenvolvimento da civilização, a maior parte do elemento lúdico haveria sido absorvida pela esfera do sagrado. A esse respeito, Huizinga (2008, p. 7) afirmou que o “elemento lúdico” permaneceu exercendo a sua função de base em atividades de cultos e ritos. Primitivas sociedades realizariam, nessa perspectiva, as celebrações de seus “ritos sagrados, seus sacrifícios, consagrações e mistérios, destinados a assegurarem a tranquilidade do mundo, dentro de um espírito de puro jogo, tomando-se aqui o verdadeiro sentido da palavra”. O leitor já deve se lembrar aqui do trecho das *Leis* anteriormente citado, trecho no qual a maneira platônica de expressão revela os íntimos laços que, na antiga civilização helênica, o jogo estabelecia com o ritual e a festa. Deve-se pôr em relevo que Huizinga (2008, p. 7) reconheceu que é do culto e do mito que, nas antigas civilizações, originam-se “o direito e a ordem, o comércio e o lucro, a indústria e a arte, a poesia, a sabedoria e a ciência”. Ademais, a civilização helênica constitui um exemplo a respeito de como a vida religiosa abarcava e penetrava todos os demais aspectos da vida social. Vernant a esse respeito afirmou que a religião grega que se manifesta entre os séculos VIII e IV a.C. possui o seguinte traço característico: ela está enraizada em uma tradição que cinge, a seu lado e intimamente mesclados com ela, “todos os outros elementos constitutivos da civilização helênica”, isto é, “tudo aquilo que dá à Grécia das cidades-Estado sua fisionomia própria, desde a língua, a gestualidade, as maneiras de viver, de sentir, de pensar, até os sistemas de valores e as regras da vida coletiva”. As convicções religiosas helênicas, segundo Vernant, repousariam no crédito atribuído “a um vasto repertório de narrativas conhecidas desde a infância, em versões suficientemente diversas e em variantes numerosas o bastante para deixar, a cada um, uma ampla margem de interpretação”, ao passo que, por outro lado, “rejeitar esse fundo de crenças comuns seria, da mesma maneira que deixar de falar grego e deixar de viver ao modo grego, deixar de ser si mesmo” (VERNANT, 2006, p. 13-14). É bem provável que Huizinga não discordasse dessa maneira de compreender a função da religião grega,

embora seja válido ressaltar que, para ele, a crença religiosa, dotada da mais alta gravidade, assumisse nas sociedades primitivas não raras vezes um tom humorístico. Conforme afirmou Huizinga (2008, p. 7), “em todas as caprichosas invenções da mitologia, há um espírito fantasista que joga no extremo limite entre a brincadeira e a seriedade”.

Ora, se se pode, por um lado, tomar o elemento lúdico por suporte espiritual através do qual se manifesta a exaltação reverencial, o culto mágico-religioso, por outro lado, ele está parece estar associado a uma necessidade, isto é, assegurar a bem-aventurança por meio da manutenção da ordem cósmica. Direcionado por esse conteúdo fortemente baseado no medo (seriedade do impulso sensível) e/ou no respeito (seriedade do impulso formal), o culto não poderia se confundir, segundo parece, com o jogo no sentido indicado por Schiller, jogo esse que, como foi visto, suprime as sérias reivindicações dos dois impulsos fundamentais, tornando leve o exercício da liberdade que harmoniosamente se conjuga com um impulso vital que não tolhe a ação. E mesmo Huizinga (2008, p. 11) não estaria de certa forma em desacordo com isso quando assinalou que o jogo “jamais é imposto pela necessidade física ou pelo dever moral”. Contudo, adiante se verá como a expressão “jogo sagrado” pode ser justificada. Ao enfatizar como essência do jogo justamente o elemento de encanto e a fascinação que ele provoca – e aqui se pode pensar principalmente nos complexos jogos de competição e de exibição (representação) -, Huizinga constatou que os jogadores não raras vezes se deixam por ele absorver de tal modo que são conduzidos a um estado de entusiasmada excitação, estado esse que, por sua vez, pode imprimir no jogo real um caráter de seriedade ou até mesmo, dependendo de sua intensidade, de delírio. Ao haver percebido essa possibilidade, Huizinga concluiu que importantíssimas atividades culturais desenvolvidas no âmbito da civilização levam a marca desse elástico “elemento lúdico” pela razão de ele lhes servir de veículo espiritual.

A questão que então deve ser posta é a seguinte: se o jogo real pressupõe uma harmonia entre certa leveza de formalidade espiritual e determinada leviandade de inclinação sensível, como ele pode se tornar tenso ao ponto de inflamar os jogadores e o público, atingindo um nível relativamente alto de seriedade? Essa questão deve ser encarada sob dois prismas distintos: um ideal e outro real. Do ponto vista ideal, por um lado, o impulso lúdico constitui, por si mesmo, uma exigência da razão e, portanto, é sério; por outro lado, a própria razão eternamente exige, em contrapartida, que *apenas* se jogue com a beleza. Portanto, a razão exige seriamente que o jogo estético não seja sério.

A implicação disso é que o exercício da liberdade não seria nem dar uma forma ao mundo, nem agir pautado em uma lei moral, mas, impondo-se sobre a impulso lúdico real, representar conceitualmente o modelo de liberdade que a Beleza requer da perfeita humanidade. Por outro lado, se a razão ordena que se deve *apenas* jogar com beleza, ela também ordena, em contrapartida, que se jogue *somente* com a beleza. O sentido dessa dupla exigência já foi abordado no tópico anterior, não sendo necessário acrescentar mais a o que ficou estabelecido. No plano da realidade material, entretanto, conquanto se possa, *de diferentes maneiras*, manter certo equilíbrio e certa harmonia entre tais impulsos – pois caso contrário não existiriam jogos reais -, a referida perfeição fica comprometida: o impulso sensível aceita sem constrangimento a regra imposta pelo impulso formal e este, por sua vez, aceita sem coação a criação de uma convenção propícia à satisfação daquele, mas a convenção, com suas regras livremente aceites, não constrange a efervescência da paixão, a não ser que tal inflamação culmine em fraude revelada ou em rompimento voluntário da ilusão. Nesse último caso, porém, não ocorreria exatamente um constrangimento, mas meramente *desilusão*. E é justamente esse aumento da exigência do impulso sensível que, nos limites do jogo, parece aumentar-lhe a intensidade, tornando-o sério ou até algo mais do que sério. Isso fica demonstrado em um próprio trecho da *República*, no qual Sócrates lembra que o diálogo filosófico se trata de um jogo: “esquecia que nos entregamos a um simples jogo e levei um pouco demais o tom”. E como Sócrates disse se esqueceu? Ora, da maneira como ele mesmo relatou: “enquanto falava, lancei os olhos sobre a filosofia e, vendo-a achincalhada de maneira indigna, creio que me exaltei, quase tomado de cólera, e que falei contra os culpados com excessiva vivacidade”²⁴ (PLATÃO, 1965, p. 137).

Huizinga assinalou que a relação entre civilização e jogo naturalmente se torna evidente “nas formas mais elevadas dos jogos sociais, onde estes consistem na atividade ordenada de um grupo ou de dois grupos opostos”. Por outro lado, acrescentou o autor, “o jogo solitário só dentro de estreitos limites possui uma capacidade criadora de cultura”. No que se refere aos jogos sociais, foi afirmado que eles “possuem um caráter fundamentalmente antitético”, embora com isso não quisesse dizer que, por um lado, tais jogos sejam necessariamente agonísticos e, por outro lado, não haja jogos sociais isentos de caráter antitético. Como exemplo de jogos sociais – de um grupo - que podem ser isentos de caráter antitético, foram citadas “as danças, cortejos e espetáculos”. Por outro

²⁴ *Rep*, VII, 536 c.

lado, como exemplo de jogos sociais – também de um grupo – que possuem caráter antitético, foram aludidos os exemplos de “um canto alternado, as duas metades de um coro, as vozes de um conjunto musical”. No que se refere a esse último grupo de jogos sociais, foi assinalado que, “por vezes, neles seja possível verificar uma certa emulação”, ao passo que se podem tornar agonísticos à medida que encontram um “pretexto para uma competição, sendo o prêmio conferido em função da composição ou da execução, como acontecia no teatro grego”. A esse respeito, foi acrescentado que “a tensão e a incerteza quanto ao resultado aumentam enormemente quando o elemento antitético se torna efetivamente agonístico nos jogos entre grupos”, ao passo que “a paixão de ganhar ameaça por vezes destruir a ligeireza própria do jogo” (HUIZINGA, 2008, p. 54-55). Pelo que foi exposto até o momento, pode-se notar que tal paixão é uma das modalidades de impulso sensível que imprimem um caráter de seriedade no jogo. Por outro lado, considerando que o temor associado ao desejo de bem-aventurança pode encontrar harmônico respaldo na criação de convenções eficazmente aplacadoras, compreende-se como um ritual sagrado pode ser um jogo sério, ou melhor, um “jogo sagrado”.

A ânsia de ser o primeiro em determinado domínio e a paixão que procura a bem-aventurança mobilizam respectivamente os jogos de competição e os jogos sagrados, de modo que os jogos reais assumem diferentes qualificativos a depender da modalidade de impulso sensível que a convenção criada pelo impulso formal abrange. Tanto em um caso quanto em outro, os impulsos fundamentais harmonizam-se espontaneamente. Quando, porém, a necessidade de alimentação, de vestuário, de moradia, em suma, de sobrevivência, se impõe, o impulso formal – mesmo que inconsciente - é *compelido* a auxiliar na luta, ou melhor, é arrebatado de seu livre exercício para planejar meios de satisfazer a séria exigência do impulso sensível. Há *aí* trabalho, e não jogo. Isso não quer dizer, porém, que na realidade material haja uma perfeita separação entre jogo e trabalho. Huizinga (2008, p. 53) já havia assinalado que “mesmo as atividades que visam à satisfação imediata das necessidades vitais, como por exemplo a caça, tendem a assumir nas sociedades primitivas uma forma lúdica”. Em contrapartida, nas sociedades modernas, jogos esportivos vieram desde o século XX assumindo um nível de racionalização e profissionalismo tal que jogadores tendem a não adotar mais em relação a eles uma atitude espontaneamente lúdica. Não obstante as maneiras como, na realidade material, o trabalho associa-se ao jogo e vice-versa, é importante ressaltar a diferença de como, em um caso e outro, o impulso formal se relaciona ao impulso sensível. Quando se trata, por outro lado, de situações em que as necessidades básicas estão satisfeitas e em

que há ócio disponível, outras modalidades passionais do ser humano podem encontrar no interior das convenções lúdicas uma forma de satisfação, adquirindo tais jogos um caráter sério ou um caráter de “mero divertimento”, a depender de sua correspondência com as exigências da Beleza e do Bem ou da qualidade de intensidade que as paixões podem imprimir na atividade.

Conforme apontou Huizinga (2008, p. 54-55), o elemento de tensão e incerteza presente nos jogos agonísticos também pode ser encontrado em jogos individuais, tais como, por exemplo, paciências, “quebra-cabeças, acrósticos, palavras-cruzadas, diabolô etc.”. Contudo, não obstante o encanto que tal incerteza possa conferir a esse tipo de jogos, eles permaneceriam sendo limitados do ponto de vista de sua “capacidade criadora de cultura”. Cabe indagar, portanto, o que mais propriamente nos jogos reais os eleva ao nível cultural. De modo similar aos referidos jogos individuais, os jogos de azar, segundo o autor, devem ser considerados “inúteis para o estudo da evolução da cultura”. Conquanto a incerteza e a tensão estejam presentes nos jogos de azar e, com efeito, aumentem a intensidade da atividade, a maneira como ela se manifesta é diversa, pois “só muito fracamente é comunicada a qualquer observador”. Nos jogos em que, segundo o autor, são exigidos “aplicação, conhecimentos, habilidade, coragem e força”, as coisas mudam de figura, ao passo que, “quanto mais ‘difícil’ é o jogo, maior a tensão entre os que a ele assistem”. Mesmo que houvesse considerado o xadrez como “estéril para a cultura e destituído de qualquer encanto visível”, Huizinga assinalou que a competição que ele evoca é “capaz de fascinar os assistentes”. Por outro lado, declarou-se que, conquanto não seja indispensável para a cultura, o valor estético (material), quando associado ao jogo, pode elevá-lo ao nível cultural. Além do referido valor estético, todavia, Huizinga afirmou que o jogo pode se associar a “valores físicos, intelectuais, morais ou espirituais”, de modo que também nesses casos o jogo pode ser elevado ao patamar de cultura. Assim sendo, arrematou-se sinalizando que, quanto maior a capacidade de o jogo “elevar o tom, a intensidade da vida do indivíduo ou do grupo”, tanto “mais rapidamente passará a fazer parte da civilização”, ao passo que “a representação sagrada e a competição solene são duas formas que surgem constantemente na civilização, permitindo a esta desenvolver-se como jogo e no jogo” (HUIZINGA, 2008, p. 54-55).

Quando falava de jogos sociais, portanto, Huizinga (2008, p. 16-17) muitas vezes estava se referindo a atividades que são [1] “uma luta *por* alguma coisa” ou [2] “a representação *de* alguma coisa”, ao passo que, por outro lado, esses “aspectos

fundamentais” da “função de jogo” presente “nas formas mais elevadas” se podem às vezes confundir, “de tal modo que o jogo passe a ‘representar’ uma luta, ou, então, se torne uma luta para melhor representação de alguma coisa”. Essas duas formas de atividades lúdicas concretas – com as suas qualidades de liberdade, não-seriedade, distância da vida habitual, potência de absorção intensa, isolamento espaço-temporal, ordem regrada - propiciam, mesmo que dentro de determinados limites, certa associação a valores estéticos, intelectuais, físicos, morais e espirituais. Ao servir como suporte ou veículo adequado para a intensificação de tais valores, os jogos sociais dessa maneira compreendidos não apenas são elevados ao nível cultural, mas fomentam e consolidam em contrapartida o *ethos* da comunidade. Os valores intelectuais atingiram um altíssimo nível de apreciação entre gregos da época arcaica e da época clássica. Nesse sentido, atingiram o nível cultural os jogos que, por sua peculiaridade, puderam veicular a alta apreciação dos gregos pela sabedoria. É nesse contexto que se deve considerar a atividade de Sócrates.

4 Gênese do jogo de enigma e matriz lúdica da dialética socrática

No capítulo anterior, foi tocado no tema do enigma com o objetivo de demonstrar o modo como, no decurso do processo civilizacional, o elemento lúdico desdobra-se na constituição de instituições de caráter sagrado e mundano. Naquela ocasião, fazia-se necessário elucidar os fundamentos filosóficos, antropológicos e epistemológicos da concepção de jogo desta tese, a fim de que posteriormente a ação educacional de Sócrates fosse analisada com maior segurança e clareza. O leitor então pôde notar como o esclarecimento de tal concepção de jogo inicialmente emerge do processo de formulação da solução para o problema da educação da espécie humana e da função formativa das belas-artes, ao passo que posteriormente o seu potencial epistemológico foi explorado com a finalidade de esclarecer aspectos centrais de civilizações antigas, com destaque para o helenismo.

Agora, é preciso retomar a análise da instituição do enigma sob um prisma diferente, uma vez que estudos modernos apresentam indícios de que essa instituição constitui a pedra de toque que permite uma avaliação mais adequada de traços específicos e essenciais dialética socrática. Assim sendo, passa-se na sequência à apresentação e análise de dados históricos sobre a instituição e as funções do enigma no processo de desenvolvimento civilizacional, direcionando-se um enfoque mais específico no contexto da antiguidade helênica e no modo como o influxo de tal instituição e funções se relacionam com a dialética socrática.

4.1 Dimensões ludo-sagrada e ludo-agonística do enigma

Pois bem, no tópico último do capítulo anterior foi visto que o enigma surge como um “jogo sagrado” e, em determinado momento do desenvolvimento da civilização, ele tende a se transformar, por um lado, em filosofia mística, por outro lado, em *mero* jogo. Deve-se pôr em destaque agora a íntima relação que, para os povos antigos, existia entre o enigma e a sabedoria. Huizinga bem percebeu que o “homem primitivo” costumava associar as proezas físicas com o poder, ao passo que o conhecimento era considerado uma fonte de poder mágico. Nesse sentido, todo saber era considerado “um saber mágico, uma sabedoria esotérica capaz de produzir milagres, pois todo conhecimento está diretamente ligado à própria ordem cósmica”. Em tempos mais primitivos, “o

conhecimento das coisas sagradas” não constituía meramente um bem especulativo e individual; tal saber cumpria uma função diretamente relacionada ao ritual e às festas sagradas (HUIZINGA, 2008, p. 119-120).

Portanto, ao se misturar às esferas do sagrado, da magia, do ritual e da festa, tal conhecimento seria constituído, em sua própria essência, pelo elemento lúdico. Tal constituição não seria, porém, apenas determinada pelo aspecto da função de jogo que diz respeito à “representação *de* alguma coisa”, no sentido de “identificação mágica” indispensável à manutenção da ordem cósmica. Huizinga assinalou corretamente que, devido à própria importância da correta pronúncia de tal conhecimento no contexto das festas sagradas, competições “em conhecimento esotérico” constituíam parte essencial do próprio ritual. Nesse contexto ludo-sagrado e ludo-agonístico, as questões que uns aos outros os sacrificadores trocam entre si, “cada um por sua vez ou mediante desafios, são enigmas no sentido pleno do termo, exatamente idênticos, salvo em sua significação sagrada, às adivinhas de salão” (HUIZINGA, 2008, p. 119-120). Assim, em sua origem, enquanto espécie de formulação relacionada à sabedoria, o enigma deve ser entendido como um jogo que compõe um universo ludo-sagrado cumprindo funções mágicas, ao passo que, no interior do próprio ritual, pode ser também emergir enquanto componente de um jogo agonístico.

No que concerne a sua qualidade de componente de rituais sagrados, o enigma, segundo Huizinga, seria algo pleno “de poder secreto e, portanto, é uma coisa perigosa”, de sorte que “se arrisca a cabeça caso não se consiga decifrá-lo”. Nesse sentido, a mais alta sabedoria estaria então associada à formulação de “um enigma que ninguém consiga resolver”. A solução do enigma, por sua vez, não ocorreria necessariamente por raciocínio lógico ou por reflexão, visto que ela tende a surgir “literalmente numa *solução* brusca – o desfazer dos nós em que o interrogador tem preso o interrogado”. Em um contexto ludo-agonístico, a correta solução do enigma deixa impotente aquele que o formulou. Em princípio, haveria apenas uma solução correta para cada questão de enigma, ao passo que, “quando se conhecem as regras do jogo, é possível encontrar essa resposta”. E de que natureza seriam as regras de tal jogo de enigma? Elas seriam “de ordem gramatical, poética ou ritualística, conforme o caso”, de modo que se torna necessário “conhecer a linguagem secreta dos iniciados e saber o significado de todos os símbolos”. Caso o interrogador, por outro lado, não houvesse pensado na possibilidade de uma segunda resposta para seu enigma e, por sua vez, o interrogado lhe fornecesse uma tal segunda alternativa de solução, o interrogador ficaria “em má situação, apanhado em sua própria

armadilha”. Embebido de atmosfera ludo-sagrada, o enigma encontrava-se “para além de toda distinção possível entre o jogo e a seriedade” (HUIZINGA, 2008, p. 123-125).

4.2 Transformações do enigma na antiguidade helênica

No que se refere, todavia, mais especificamente aos gregos, Colli assinalou que o deus Apolo simboliza o “olho penetrante” capaz de sabiamente prever o “futuro do homem e do mundo” e “seu culto celebra a sabedoria”. Delfos – localidade onde se celebrava o culto de Apolo com a maior glória entre os helenos – é “uma imagem unificadora, uma abreviatura da própria Grécia”, ao passo que “o conhecimento foi, para os gregos, o valor máximo da vida”. Sobre a relação entre a sabedoria e a mântica apolínea, Colli bem percebeu que, apesar de outros povos haverem conhecido e exaltado a arte divinatória, “nenhum outro povo a elevou a símbolo decisivo, pelo qual, no mais alto grau, a potência exprime-se em conhecimento, como aconteceu entre os gregos”. Na totalidade do território grego, foram erigidos “santuários destinados à adivinhação”, a qual “se manteve como um elemento decisivo na vida pública, política dos gregos”. Desde tempos remotíssimos, adivinhação possuía uma relação intrínseca com o enigma (COLLI, 1992, p. 11-12).

Ora, particularmente entre os gregos, a adivinhação possuía uma estreita relação com a mântica apolínea. A esse respeito, Colli ressaltou que “adivinhar implica conhecer o futuro e manifestar, comunicar tal conhecimento” e “isso ocorre através da palavra do deus, do oráculo” (COLLI, 1992, p. 12). Portanto, a sabedoria expressa nessa palavra é essencialmente uma sabedoria *inspirada*. Variados *Diálogos* testemunham até que ponto essa noção de sabedoria inspirada foi forte o suficiente para atravessar séculos afora e manifestar-se pela boca de diversos personagens dos dramas dialéticos de Platão²⁵. Segundo Colli, a partir da referida inspiração extraordinária, “manifesta-se ao homem a

²⁵ Um exemplo disso pode ser encontrado em *Eut*, 290 b-291 a. Em uma parte do trecho, Sócrates narra a Críton que não se recorda se o argumento que deixa Eutidemo e Dionisoro em má situação foi pronunciado por Clínias ou Ctesipo. Importa ressaltar, porém, que a sabedoria do referido argumento fez com se cogitasse a possibilidade de as palavras terem sido pronunciadas por inspiração divina ou de algum ser superior. O trecho que interessa diretamente é o seguinte:

“Sócrates: Pelo menos estou seguro disto: nem Eutidemo nem Dionisodoro disseram essas palavras. Haverá sido, meu bem-aventurado Críton, algum ser superior, ali presente, quem as pronunciou? Porque, com efeito, eu as escutei... estou seguro”.

“Críton: Sim, por Zeus!, Sócrates, creio que que pode haver sido algum dos seres superiores... e muito superior! Agora bem, depois disso, continuastes na busca? Encontrastes a arte que buscais ou não encontrastes?” (PLATÃO, 1987, p. 242).

sabedoria do deus, e a forma, a ordem, o nexos em que se apresentam as palavras revela que não se tratam de palavras humanas, e sim de palavras divinas” (COLLI, 1992, p. 12). A esse respeito, o fragmento 92 de Heráclito (1998, p. 41) testemunha que a Sibila, “com boca delirante, pronuncia palavras ásperas, secas e sem artifícios (fazendo-as ressoar durante mil anos). Pois o Deus a inspira”. Porém, apesar de conhecer o pover e manifestá-lo ao homem, de acordo com Colli, o deus “parece não querer que este o compreenda”. Tais palavras divinas possuem um caráter essencialmente ambíguo, obscuro, incerto, difícil de decifrar e certamente constituíam um verdadeiro enigma para aqueles que solicitavam respostas ao deus (COLLI, 1992, p. 12). Por essa razão, Colli mais à frente afirmou que, nesse contexto, a sabedoria grega aparece como “uma exegese da ação hostil de Apolo”, o deus da adivinhação (COLLI, 1992, p. 33).

Parte da referida hostilidade de Apolo, segundo Colli, consistiria na forma particular que o ambíguo oráculo pronunciado toma, a saber: a forma de enigma. Porém, para a civilização arcaica, os dados históricos indicam que o enigma seria portador de uma autonomia e uma importância que extrapolam a esfera estritamente apolínia. Não obstante houvesse um elo originário entre adivinhação e enigma, “desde épocas antiquíssimas o enigma tende a se dissociar da adivinhação”. Para exemplificar essa declaração, Colli referiu-se ao “tenebroso mito tebano da Esfinge”, esse “monstro híbrido” enviado por Apolo ou por Hera. Antigas lendas que tratam desse mito narram que a Esfinge submete os tebanos a um desafio mortal lançado pelo deus, que formula o enigma das três idades do homem. Nesse contexto, só aquele que oferece a solução correta para o enigma tem a capacidade de salvar a si e a cidade do flagelo. Aquele que não é capaz de solucionar o enigma castigado e morto pela Esfinge. Nesse caso, assinalou Colli, o conhecimento é “a arma decisiva” e “a instância última, em relação à qual trava-se a luta suprema do homem” (COLLI, 1992, 41-42). Ao enigma: “qual animal tem quatro patas de manhã, duas ao meio-dia e três ao anoitecer”, Édipo encontrou a solução respondendo: o homem. Como bem assinalou Colli, porém, ao encontrar a resposta, Édipo não atuou como profeta que interpreta a mensagem enigmática da divindade, mas sim como homem sozinho que, sob risco de vida, “serve-se de si mesmo” para lograr a “salvação” (COLLI, 1992, 41-42), ainda que seu destino já houvesse sido traçado.

A partir do exemplo da lenda de Édipo, pode-se notar a carga de hostilidade que envolvia o enigma. No mito, tal hostilidade é agravada pelo fato de a falha na tentativa de solucionar o enigma repercutir a imediata pena capital. É importante ressaltar que, na lenda, antes de cumprir seu trágico destino, tanto Laio, seu pai biológico, quanto Édipo,

consultaram oráculos, os quais vaticinaram que Édipo mataria o próprio pai e se casaria com a própria mãe. O fato de Laio haver enviado Édipo ainda bebê para a morte, aliado ao fato de Édipo haver sido encontrado vivo e crescer sem conhecer seus próprios pais, são as condições a partir das quais o desenlace trágico se consuma. Interessa aqui perceber que, no drama elaborado por Sófocles, o enigma aparece, primeiramente, em sua forma clássica, isto é, na forma de vaticínio resultante da consulta ao deus; posteriormente, o enigma manifesta-se como uma prova fatal que cumpre vencer para se manter vivo e aplacar a moléstia recaída sobre Tebas. Édipo, por um lado, fora “sábio” por resolver o segundo enigma, isto é, aquele que concernia à “sua” resposta à questão da Esfinge; por outro lado, *não* fora sábio o bastante para resolver o enigma mais antigo, aquele que indicava a sua própria desgraça. O fato, porém, de Édipo não ser nem adivinho, nem profeta, mas mesmo assim haver dado uma solução para o enigma da Esfinge, foi indicado corretamente por Colli como um sinal de humanização do enigma.

Outro importante testemunho do processo pelo qual, na época arcaica da história helênica, o enigma deu passo adiante na direção da referida humanização é a lenda do jogo entre Calcante e Mopso, dois adivinhos reputados por sua sabedoria na elaboração e na solução de enigmas. Não obstante as variações de relatos, tal lenda basicamente narra a história de como Calcante formulou um enigma para Mopso responder: este propôs uma solução satisfatória ao enigma daquele e, por essa razão, fez com que seu rival derrotado morresse *de desgosto*. Huizinga (2008, p. 124) identificou como evidente em tal lenda o “tema do enigma fatal”, conquanto houvesse bem ressaltado que ele aparece “sob forma corrompida”. De acordo com Colli (1992, p. 44), ainda que seja indicativo de uma fase já mais humanizada, o enigma evoca nessa lenda a sua “matriz religiosa” devido ao fato de “serem dois adivinhos a bater-se pela sabedoria”. Por outro lado, Colli percebeu que, embora permaneça o fundo religioso da lenda, “intervém um elemento novo, o agonismo, que é aqui uma luta pela vida e pela morte” (COLLI, 1992, p. 49). Já foi visto, porém, como o jogo agonístico de enigmas se fazia presente no interior da própria esfera de rituais sagrados. Embora se pudesse afirmar a presença do jogo agonístico de enigmas no interior do círculo mágico-religioso, fica evidente a partir de agora que é a esfera ludo-sagrada que passa a ser abrangida pela esfera ludo-agonística do enigma.

Do ponto de vista da documentação literária dos enigmas, Colli bem recordou que eles podem ser encontrados nos “poemas homéricos e de Hesíodo, e posteriormente na época dos Sete Sábios – onde a fama de Cleóbulo, e principalmente de sua filha Cleobuline, deve-se justamente a coletâneas de enigmas – e na poesia lírica, de Teognides

e Simônides”. No que se refere a Heráclito, foi bem assinalada a centralidade do enigma em seu pensamento (COLLI, 1992, p. 45). Se Parmênides se mostra benevolente ao buscar uma solução ao enigma de máxima abstração (ser ou não ser?), Heráclito, por sua vez, formula ele mesmo enigmas sem buscar respondê-los. Ademais, por um lado, segundo Colli (1992, p. 11), o sábio – refere-se aqui aos filósofos “pré-socráticos” – é aquele que lança “a luz na obscuridade, desfaz os nós, manifesta o desconhecido, determina o incerto”. Por outro lado, os “sábios” são aqueles que colocam “os deuses e os homens em comunicação” (COLLI, 1992, p. 84). Como bem ressaltou Huizinga (2008, p. 131) referindo-se aos “filósofos pré-socráticos”, eles se “exprimem em tom arrebatado e profético”, ao passo que “sua sublime autoconfiança é a mesma do sacerdote que faz os sacrifícios ou do mistagogo”.

Ademais, Colli declarou que, entre os séculos VII e VI, ocorreu uma ampliação da “formulação contraditória do enigma, e isso coincide com a completa humanização dessa esfera” (COLLI, 1992, p. 45). A esse respeito, Colli mais à frente acrescentou que, com os duelos entre os sábios, o enigma despoja-se do pano de fundo religioso “e aparece em primeiro plano o agonismo, a luta de dois homens pelo conhecimento: não são mais adivinhos, ou melhor, combatem para conquistar o título de sábio” (COLLI, 1992, p. 49). Para o sábio, “enigma é um desafio mortal” que exige a solução correta, pois “quem se destaca pelo intelecto deve mostrar-se invencível nas coisas do intelecto” (COLLI, 1992, p. 52). De fato, é notável a transformação do *pathos* impulsionador do enigma. No entanto, tal transformação, que tende a uma humanização e a um agonismo, não dissipa totalmente o plano religioso da relação que o enigma mantém com o pensamento “pré-socrático”. Para Heráclito (1998, p. 40), por exemplo, “Deus é dia e noite, inverno e verão, guerra e paz, abundância e fome”, tomando “formas variadas, assim como o fogo, quando misturado com essências, toma o nome segundo o perfume de cada uma delas”.

Não obstante a continuidade do elemento místico e religioso presente no pensamento pré-socrático, é preciso esclarecer como o elemento agonístico do jogo de enigmas assume uma posição de destaque naquela forma de filosofia arcaica dos gregos. O fragmento 56 de Heráclito (1998, p. 39) faz uma alusão a uma lenda sobre a morte de Homero. Segundo a lenda, após haver se deparado com um enigma que não soube responder, Homero morreu *de desgosto*. De caráter duplamente contraditório, o enigma que haveria levado Homero a tamanha desolação foi expresso nos seguintes termos: “tudo o que vimos e pegamos, nós abandonamos; tudo o que não vimos nem pegamos, levamos conosco”. A solução do enigma são os piolhos: alguns foram pegos, esmagados e

deixados e outros não foram pegos e trazidos. De acordo com Colli, o tom do fragmento de Heráclito “é desdenhoso em relação a Homero: o sábio derrotado num desafio à inteligência deixa de ser sábio” (COLLI, 1992, p. 53). Para Huizinga, os filósofos gregos da época arcaica sempre assumiram “todas as características do campeão” (HUIZINGA, 2008, p. 130). No fragmento 56, Heráclito (1998, p. 39) aludiu ao fato de Homero haver sido enganado. A esse respeito, Colli interpretou que aquilo que “Heráclito considera digno de menção não é o triste fim de Homero, mas sim o fato de um suposto sábio deixar-se enganar” e assim se tem um testemunho de “uma implícita definição de Heráclito sobre o sábio como aquele que não se deixa enganar” (COLLI, 1992, p. 53). Recordando o testemunho de Aristóteles, Huizinga afirmou que a visão heraclitiana da natureza e da vida é que elas “são um *griphos*, um enigma” (HUIZINGA, 2008, p. 130).

Huizinga bem assinalou que a competição de enigmas abrangida pela esfera ludossagrada e concernente ao conhecimento da origem das coisas vai gradualmente se transformando em concursos de enigmas nos quais a honra, os bens e a vida estão em jogo. Seguindo essa linha evolutiva, o enigma desembocaria então nas discussões teológicas e filosóficas (HUIZINGA, 2008, p. 128). Após haver citado uma série de exemplos literários que constataam essa transformação do enigma, Huizinga afirmou que “os gregos da época mais tardia tinham plena consciência das relações existentes entre o jogo de enigmas e as origens da filosofia”. Constatou isso quando fez recordar o tratado de Clearco – discípulo de Aristóteles - sobre os provérbios, tratado esse que, por um lado, “encerrava uma teoria dos enigmas”; por outro lado, testemunhava que os enigmas eram usados pelos antigos como testemunho de sua própria educação (*paideia*) (HUIZINGA, 2008, p. 130). Colli, por sua vez, constatou que, no processo de transformação do enigma, após Heráclito, “os sábios” – isto é, os filósofos pré-socráticos – “dirigem-se mais ao que resulta do enigma do que ao próprio enigma em si” (COLLI, 1992, p. 45).

À medida que o “agonismo humano da sabedoria” passa para o primeiro plano do jogo, deslocando assim de certa maneira a identificação mágica da formulação enigmática com a sabedoria divina, o enigma, segundo Colli, passa a assumir uma forma marcadamente contraditória (COLLI, 1992, p. 52). Segundo a definição de Aristóteles encontrada na *Poética*, de um modo geral, o enigma essencialmente consiste em unir *termos inconciliáveis* dizendo coisas reais²⁶. De certa maneira, uma forma contraditória do enigma pode ser de certa maneira constatada em diversos fragmentos de Heráclito,

²⁶ *Poet.* 1458 a.

embora ele mesmo se considerasse apenas um porta-voz do *Logos*. Um dos principais interesses de Colli, porém, era justamente saber como o enigma de sabedoria faz a passagem da “exaltação pítica” à “elaboração de um pensamento abstrato, racional, discursivo”, pensamento esse o qual aparece em “fase madura” da etapa arcaica da filosofia. Em seu parecer, aquilo que possibilitou essa passagem “foi a dialética”, entendida aqui não no sentido de “invenção literária”, mas sim no de viva “arte da discussão” (COLLI, 1992, p. 61). De qualquer maneira, o caráter contraditório do enigma passa a assumir outra fisionomia com a dialética.

4.3 Jogo, enigma e dialética

A dialética compreendida enquanto arte da discussão foi um veículo que permitiu uma significativa transformação da forma de manifestação da sabedoria. Colli bem percebeu que, na qualidade de veículo que efetua a transição da etapa exaltada (que tem na figura de Heráclito um representante exemplar) à etapa racional (que tem nas figuras de Parmênides e Zenão representantes exemplares) da sabedoria, tal dialética - ou jogo dialético - não se separa da matriz lúdica a partir da qual ela brota, isto é, a matriz do enigma. Para esta tese, essa compreensão tem uma importância fundamental.

Por outro lado, Colli (1992) não se interessou pelo problema da educação, ao passo que a figura de Sócrates praticamente não tem lugar em sua teoria do enigma. Embora houvesse sido considerado sábio devido a sua postura de vida, o dialético ateniense é mencionado de forma pejorativa ao fim do livro, quando se o acusa de “decadência” por haver privilegiado o elemento moral em detrimento do elemento puramente teórico (COLLI, 1992, p. 95-96). Essa interpretação de Colli não está totalmente em desacordo com determinada maneira como Nietzsche considerou o papel histórico de Sócrates, maneira essa que, por sua vez, já foi abordada e corrigida por Jaeger, em sua obra *Paideia*.

Uma das maiores contribuições do jogo dialético – mesmo em sua puramente dimensão negativa - foi indubitavelmente o desvelamento do sistema da razão. Para se chegar a um tal sistema, gerações de dialéticos estabeleceram pouco a pouco uma tradição que, depurando-se de elementos estranhos às normas emanadas da razão, contribuiu decisivamente com o deslinde do código silogístico, isto é, as regras do pensar legitimamente. Dessa forma, a verdadeira dialética afasta-se da erística e da sofística, embora permanecesse durante muito tempo partilhando com elas do mesmo impulso agonístico que animava as peijas do espírito. Seria necessário esperar por Sócrates para

que o jogo dialético se pudesse purificar do impulso sensível agonístico, de modo que, liberto de seus grilhões e fluído com maior leveza, pudesse atingir alturas e objetos antes imprevisíveis. Contudo, essa dimensão positiva da dialética aparece mais tardiamente. Colli (1992) estava correto quando, examinando a origem do fenômeno dialético, assinalou o seu caráter essencialmente destrutivo movido por um excesso de agonismo. Ademais, Colli também acertou o alvo quando afirmou que a viva oralidade constituía uma característica essencial dessa dialética originária. Por essa razão, viu-se obrigado a declarar que “uma discussão escrita, vertida em obra literária, tal como encontramos em Platão, é um pálido sucedâneo do fenômeno original, tanto por lhe faltar qualquer imediatez [...] quanto por descrever uma disputa pensada por um único homem”. A repercussão de tal dialética apenas pensada e literária, segundo Colli, era a privação “do arbítrio, da novidade, do imprevisível que só podem surgir do embate verbal de dois indivíduos de carne e osso” (COLLI, 1992, p. 71). Por outro lado, não se pode negar que a expressão literária da dialética favorece a aplicação do rigor normativo da argumentação legítima, uma vez que para os menos treinados a viva erística poderia se passar fraudulentamente por verdadeira dialética. O diálogo platônico *Eutidemo* ilustra bem isso.

A dialética parece, de fato, ter a sua origem na época arcaica da história helênica. Mas em que período mais exatamente? E qual haveria sido seu auge? Essas são as questões que Colli (1992) fez a si mesmo. Aristóteles identificara Zenão de Eléia como o pai da dialética. Colli, por sua vez, não aceitou essa identificação, visto que viu em Zenão o *ápice* da arte da discussão racional – dialética - e não a sua origem. A esse respeito, o autor assinalou que, segundo parece, os fragmentos de Parmênides – mestre de Zenão – já demonstram “um mesmo domínio dialético dos conceitos mais abstratos, das categorias mais universais”. É provável, porém, que a tradição dialética seja anterior ao pensamento de Parmênides, que por sua vez haveria buscado com seu famoso poema impor limites à voracidade destrutiva da dialética de seu tempo. A origem da dialética está então circunscrita no “terreno do agonismo”, em um contexto no qual “o fundo religioso se afastou e o impulso cognoscitivo não precisa mais ser estimulado por um desafio do deus, quando uma disputa pelo conhecimento não mais requer que estes sejam adivinhos” (COLLI, 1992, p. 62-63). O desafio que um sábio lança a outro com o objetivo de medir a maior sabedoria tem as características de um jogo agonístico com suas próprias regras, seu isolamento do “mundo habitual” e sua capacidade de inflamar os jogadores ao ponto de a derrota ser sentida como motivo de grande humilhação. O jogo dialético, por sua

vez, firma suas próprias regras e parece mesmo, conforme se verá, resgatar um caráter de jogo ritual que havia sido despojado dos duelos entre os sábios.

Até o momento, foi identificado o terreno onde nasceu dialética, isto é, o terreno do jogo agonístico. Entretanto, ainda não se abordou mais especificamente a relação entre o velho enigma e os primeiros experimentos dialéticos. Para Colli, de um ponto de vista mais profundo, *há uma continuidade entre esses fenômenos*, visto que “o enigma aparece como o fundo tenebroso, a matriz da dialética”. A esse respeito, o autor recordou que “o nome com que as fontes designam o enigma é ‘problema’, cujo antigo significado era ‘obstáculo’, “algo que se projeta à frente” (COLLI, 1992, p. 66). A esse respeito, Huizinga (2008, p. 130) aludiu ao significado da palavra “*problemata*” para se referir ao *desafio* que mobiliza a formulação da proposição típica dos filósofos gregos da época arcaica. Ao haver considerado o vínculo semântico entre os termos “enigma” e “problema”, Colli declarou que, por um lado, “o enigma é uma prova, um desafio ao qual o deus expõe ao homem”; por outro lado, “o mesmo termo ‘problema’ permanece vivo e em posição central na linguagem dialética”. O uso do mesmo termo em ambos os contextos indica que, por um lado, “o enigma é a intrusão da atividade hostil do deus na esfera humana, o seu desafio”; por outro lado, “a pergunta inicial do interrogante” – do mesmo modo – “é a abertura do desafio dialético, a provocação à disputa”. Ademais, assim como, na maioria das vezes, a formulação do enigma é contraditória, “a pergunta dialética propõe explicitamente os dois termos de uma contradição” (COLLI, 1992, p. 66-67).

Nessa direção, Colli foi levado a admitir que misticismo e racionalismo na Grécia arcaica “não seriam antitéticos, devendo antes ser entendidos como duas fases de um fenômeno fundamental”. Em uma etapa posterior de tal fenômeno, a dialética apareceria em um contexto no qual “a visão do mundo grego torna-se mais amena”, contexto esse em que “o áspero pano de fundo do enigma” e “a crueldade do deus em relação ao homem se atenuam, são substituídos por um agonismo apenas humano”. Assim sendo, Colli percebeu que, por um lado, a resposta à pergunta dialética “já não se encontra mais num transtorno trágico: se for derrotado, não perderá a vida, como, pelo contrário, acontecera a Homero”; por outro lado, a resposta ao *problemata* não decide imediatamente a sorte do respondente, uma vez que ele apenas assume a sua tese, isto é, um dos lados da contradição interrogativa, afirmando assim “algo que será posto à prova, mas que por enquanto é aceito como verdadeiro” (COLLI, 1992, p. 67-68). Além disso, afirmou Colli, a discussão dialética dá o direito de o respondente defender a sua tese, mesmo que isso fosse ineficaz diante de um interrogador dialético eximamente destrutivo. Tal

interrogador, acrescentou Colli, “dirige a discussão dissimulando armadilhas fatais para o adversário, através de longos rodeios argumentativos, solicitações de anuência sobre questões óbvias e aparentemente inofensivas, que acabarão se revelando essenciais para o desenvolvimento da refutação” (COLLI, 1992, p. 62). Em variados *Diálogos* de Platão não raras vezes Sócrates aparece agindo de maneira similar, mas conforme se verá, mesmo que Sócrates houvesse cometido deslizes, a sua ação não era presidida por uma ambição agonística de destruição. Ademais, Colli enxergou na referida arte dialética negativa o típico traço apolíneo do deus “que golpeia à distância” e, nesse sentido, notou certa “ritualidade no quadro do embate dialético, que normalmente se desenvolve frente a público silencioso”. Em tal ritual, declarou Colli, “se forem respeitadas as regras, o respondente deve render-se como todos esperam que deva sucumbir, como se fosse para a realização de um sacrifício” (COLLI, 1992, p. 68-69). Aqui, uma vez mais a esfera ludo-rituística se mescla à esfera ludo-agonística, efetivando, contudo, uma intersecção peculiar que resulta no desenrolar perfeito da arte dialética em sua dimensão puramente negativa. Com Sócrates, a dialética também resgata certa ritualidade, conquanto sua forma, conteúdo e efeitos sejam distintos dos daquela dialética absolutamente negativa.

A fim de compreender mais detalhadamente o caráter do jogo dialético, não deixa de ser útil compará-lo com outras formas de discurso, tais como a retórica, a sofística e a erística. É exatamente disso que o tópico subsequente trata.

4.4 Retórica, sofística, erística e dialética

Colli assinalou que uma transformação profunda nas *condições externas* da dialética acompanha o desenvolvimento da atividade de Górgias de Leontini, considerado como aquele que não é apenas um grande retórico, mas também como aquele que conduziu a dimensão negativa da dialética a um niilismo teorético ainda mais radical do que aquele de Zenão de Eleia²⁷. A esse respeito, foi bem ressaltado que “a linguagem das

²⁷ O conteúdo desta nota é uma exposição sintética da interpretação de Colli (1992) a respeito da época por ele designada “idade dos sábios”. Zenão haveria vindo em “socorro” de seu mestre Parmênides, mas não para defender o monismo presente em sua doutrina, e sim por reconhecer a “fragilidade” de sua solução ao enigma “é ou não é”, solução essa que impunha um bloqueio no desenvolvimento destrutivo da dialética e que pressupunha o aniquilamento do caráter oculto da divindade: no poema de Parmênides, a deusa Aletheia, aquela “que não está oculta”, é quem impõe o bloqueio da destrutividade dialética, a qual, para a apreensão do próprio Parmênides, poderia conduzir a questionamentos arrogantes e presunçosos a respeito da própria ordem divina. Ao haver percebido a “fragilidade” do argumento de Parmênides, Zenão haveria desobedecido o mestre, mas justamente para salvaguardar a ordem divina. Nesse sentido, desbloqueou o caminho do “não-ser” e permitiu o desenvolvimento da dialética até suas últimas consequências, pondo-se

discussões dialéticas precedentes permanecera até então algo privado, limitado a um ambiente escolhido”. No referido contexto precedente da dialética, por um lado, não se pode “falar de escolas filosóficas, porque o encontro das pessoas era extremamente livre, com um revezamento contínuo de interlocutores”; por outro lado, pode-se dizer que se tratava “de um fenômeno esotérico, não por alguma revelação dos mistérios, mas por uma conquista ativa dentro de um círculo restrito”. Contudo, a partir da concentração cultural em Atenas em meados do século V, haveria se manifestado na Grécia “a tendência fatal a romper o isolamento da linguagem dialética”, de sorte que, naquela confluência, “a atmosfera refinada e reservada dos diálogos eleáticos é substituída pelo quadro de embates dialéticos mais ruidosos e mais frequentados”. Nesse contexto de chegada da dialética em Atenas, ela se confronta com “formas expressivas da arte e com os produtos da razão ligados à esfera política” e, dessa maneira, “a linguagem dialética entra no âmbito público”. Ao se dirigir a profanos, a linguagem dialética se vulgarizaria e dessa vulgarização teria origem uma refinada forma de retórica (COLLI, 1992, p. 84-85).

É claro que não é possível saber até que ponto a velha linguagem dialética, nascida nos territórios gregos ocidentais, era encerrada em círculos que se protegiam absolutamente do vulgo. Além disso, é evidente que somente aquela primitiva dialética, puramente negativa e motivada por um agonismo exacerbado, poderia ser definida essencialmente de um ponto de vista interno e externo, importando dessa feita não apenas a excelência e a lisura do procedimento lógico, mas também a vitória sobre o adversário assistida por outrem. Porém, mesmo para essa dialética primitiva o elemento principal de sua essência não era meramente exterior (público ou privado), mas interior. Portanto, mesmo que o referido tipo de retórica deva seu nascimento em partes a essa dialética negativa, é em sua estrutura interior que se deve buscar a diferença entre essas duas formas de manifestação espiritual. Ora, Colli (1992, p. 85) admitiu que a origem da

assim em consonância com sua linhagem em relação ao enigma. Ao haver atingido o referido nível de niilismo total, Zenão teria a intenção de fazer os homens compreenderem que o mundo não passa de uma ilusão, uma aparência, “um simples reflexo do mundo dos deuses”. Nesse sentido, Zenão estaria mais próximo de Heráclito do que de Parmênides (COLLI, 1992, 76-78). A dialética gorgiana agudizaria os paradoxos de Zenão ao ponto de se chegar justamente àquela condição que Parmênides temia, a saber: a uma concepção mundanizada do cosmos. Afinal de contas, para Górgias, [1] nada é; [2] se fosse algo, não seria inteligível; [3] se fosse inteligível, não seria comunicável. Cessando a função comunicativa que a razão originalmente (o *logos*) cumpria no sentido de ligar os homens à divindade, Górgias haveria sido aquele que declarou o fim da “idade dos sábios”. Nesse sentido, compreendia-se que a própria razão, por um lado, nasceria como uma espécie de repercussão complementar originada de algo oculto e fora dela, “que não podia ser totalmente restituído, mas apenas evocado por aquele discurso”; nesse caso, a sua função seria justamente “exprimir uma separação metafísica”; por outro lado, há um determinado momento da história da razão em que se esquece a sua função alusiva e sua dependência, de modo que se transforma em “logos’ espúrio” que conserva as normas do “logos’ primitivo”. (COLLI, 1992, p. 81-89).

retórica é também “paralela à dialética, no sentido de que já surge antes e independentemente dela, numa esfera diferente e para fins diferentes”. Dessa forma mais antiga e independente da retórica, o autor distinguiu a retórica em sentido estrito, isto é, aquela que possui uma “técnica expressiva construída sobre princípios e regras”. Essa retórica entendida em sentido estrito, que teve a autoria de Górgias em sua formulação, haveria sido enxertada “diretamente no cepo da dialética”.

Assim como a dialética, de acordo com Colli, a retórica “é um fenômeno essencialmente oral”, conquanto, com a retórica, não haja mais “uma coletividade que discute”, mas sim “um só que se adianta para falar, enquanto outros ouvem” (COLLI, 1992, p. 85). Por outro lado, Colli reconheceu que, assim como a dialética puramente destrutiva, a retórica também é agonística, mas de modo mais indireto. Com isso quis dizer que, enquanto o agonismo na dialética se manifestava diretamente, isto é, “através de uma competição”, na retórica o agonismo está presente no todo do desempenho do orador, “pois os ouvintes terão que julgá-lo, comparando sua fala à de outros oradores” (COLLI, 1992, p. 82). Além disso, Colli assinalou que a retórica poderia ser considerada “diretamente agonística” em um sentido mais sutil, justamente “onde se revela mais estreita sua derivação da matriz dialética”. A esse respeito, foi assinalado que, do lado da dialética (negativa), “enquanto, na discussão, o interrogante combate para subjugar o respondente, para enredá-lo com os nós de suas argumentações”, alcançando-se a vitória “quando a dedução é aperfeiçoada” e sancionada “pelas próprias respostas do respondente”; do lado da retórica, “o orador luta para subjugar a massa de seus ouvintes”, não havendo “sanção intrínseca” para sua demonstração e, portanto, nesse caso a vitória depende da persuasão da massa por meio da mobilização de elementos emocionais. Por essa razão, foi reconhecido que, enquanto o jogo dialético é uma luta pela sabedoria, o jogo retórico é uma disputa “por uma sabedoria voltada para o poder”, sendo nesse caso “as paixões dos homens que devem ser dominadas, excitadas, aplacadas”. E assim o conteúdo da refinada dialética – com suas abstrações evanescentes – foi introduzido pela retórica gorgiana “na esfera individual, corpórea, das paixões humanas, dos interesses políticos” (COLLI, 1992, p. 85-86).

Por mais refinada que fosse devido à combinação do domínio sutil das normas da dialética primitiva com as técnicas oratórias convencionais, tal forma de retórica que se origina com Górgias pareceria manifestar tão-somente um decadente uso da dialética para fins que lhes são estranhos. Porém, é preciso indicar mais precisamente onde se encontram os pontos da referida decadência: ela se encontra, por um lado, obviamente,

no niilismo teórico que tende a uma adaptação resignada, a qual, por sua vez, não se sabe exatamente se Górgias, de fato, professava; por outro lado, na redução da educação – Górgias desempenhava funções de educador itinerante - a uma formação espiritual despojada de uma orientação para os fins ideais a serem perseguidos. Ora, o pragmatismo educacional vigente e compartilhado entre variados sofistas contribuía apenas para a aceleração do processo que conduziu Atenas ao seu destino, isto é, à derrota na guerra, ao aprofundamento da corrupção, à debacle política e moral. Não se deve entender, porém, que o problema fosse inerente à própria retórica. Aristóteles já havia percebido isso quando reconheceu a necessidade da retórica. Por um lado, era necessário que a retórica não fizesse uso da dialética para a satisfação de interesses mesquinhos; por outro lado, era necessário que, em contrapartida, uma dialética positiva indicasse os fins que a política deveria perseguir e na direção dos quais a retórica deveria persuadir. Após em sua forma primitiva haver chegado ao ponto em que chegou, a dialética deveria então reerguer-se e transformar-se em potência educadora. É com Sócrates que a dialética se restabelece, ao passo que Platão, já em um contexto irreversível para a Atenas adoecida de seu tempo, deduziu as normas de uma *polis* orientada pelo Bem.

Para Colli, seria no século IV que a humanização do enigma haveria se consolidado absolutamente: nesse contexto, o enigma passaria a ser usado “como jogo de sociedade, durante os banquetes”, ou então seria “empregado com os jovens, com a finalidade de um treinamento elementar do intelecto” (COLLI, 1992, p. 47-48). A julgar, porém, pelas relações do enigma com a sofística, a retórica, a erística e a dialética, é mais provável que tal processo de humanização já houvesse se consolidado no século V. De um modo geral, despojado de seus “efeitos mágicos”, segundo Huizinga, o enigma passou a ser considerado um importante componente das relações sociais. Na qualidade de divertimento social, o enigma se prestaria então “a toda a espécie de esquemas literários e rítmicos, como por exemplo as perguntas em cadeia, onde cada pergunta conduz a outra, do conhecido tipo ‘o que é mais doce que o mel’ etc.”. No que se refere aos gregos, o foi salientado que “gostavam muito da *aporia* como jogo de sociedade, ou seja, de fazer perguntas às quais era impossível dar uma resposta definitiva”. A *aporia*, por sua vez, pode particularmente ser considerada “uma forma moderada do enigma fatal”, conquanto o enigma da Esfinge continuasse ecoando “vagamente nas formas mais tardias do jogo de enigmas” e de modo que “o tema da pena de morte permanece sempre no pano de fundo” (HUIZINGA, 2008, p. 125-126). Como se pode notar, o processo de humanização do enigma desembocou, por um lado, nos jogos agonísticos da filosofia, por outro lado, nos

entretenimentos sociais que, não obstante a atenuação de sua seriedade, não deixaram de cumprir funções civilizacionais.

Em *Homo Ludens*, Huizinga fez referência a uma série de “*jeux d’esprit*” praticados pelos gregos. Declarou que tais jogos – em que “se procura surpreender os outros com perguntas ardilosas” – “ocupavam um lugar importante na conversação entre os gregos”. Tais jogos foram, de acordo com Huizinga, sistematizados e classificados com base em nomes técnicos, tais como, por exemplo, “*sorites, apophaskon, outis, pseudomenos, antistrephon etc.*”. Tais *jeux d’esprit* possuíam códigos que, se não fossem tacitamente assentidos por decisão voluntária, inviabilizariam o próprio jogo. A importância do lugar que tais *jeux d’esprit* ocupavam na vida dos gregos era tal que “as proposições eram às vezes estilisticamente ornamentadas com rimas, repetições, paralelismo e outros artifícios”. Ademais, seria muito fluida a transição entre esses jogos e a sofística e o diálogo socrático (HUIZINGA, 2008, p. 165-166). A própria dialética negativa sobre a qual se falou, antes embebida de uma gravidade emanada do enigma e investida de um grande rigor, foi transformada em “*mero jogo*”, em erística.

Antes, porém, de abordar mais propriamente o jogo erístico, é preciso considerar a relação entre jogo, enigma e sofística. Huizinga considerou que o sofista aparece, na Grécia Antiga, como “um prolongamento da figura central da vida cultural arcaica, que sucessivamente apareceu sob as formas do profeta, do feiticeiro, do vidente, do taumaturgo e do poeta, e cuja melhor designação é a de *vates*” (HUIZINGA, 2008, p. 163). No diálogo platônico *Protágoras*, o sofista de mesmo nome afirma que “a sofística é uma arte antiga e que os homens da antiguidade que a praticaram, temendo o ódio que suscitava, disfarçavam-na com uma roupagem apropriada”. Assim, a sofística assumiria as formas da poesia – “no que se enquadram Homero, Hesíodo e Simônides” - , dos rituais místicos e das profecias – “como aconteceu com Orfeu e Museu, e suas seitas” - , do atletismo – “como acontece com Ico de Tarento e o ainda vivo Heródico de Selímbira” – e da música – “de que se serviram vosso Agatocles, um grande sofista, Pitoclides de Ceos e muitos outros”²⁸ – (PLATÃO, 2007, p. 260). A esse respeito, é importante ressaltar que a sofística foi subsumida na categoria do “velho jogo de perspicácia que, tendo começado nas culturas mais remotas, oscila entre o ritual mais solene e o divertimento puro e simples, por vezes elevando-se às alturas da sabedoria, outras, limitando-se a uma simples rivalidade” (HUIZINGA, 2008, p. 164).

²⁸ *Prot.*, 316 c-e.

Do ponto de vista da expressividade técnica, a sofística apresentaria todas as similaridades com o jogo primitivo que se encontra na atividade do predecessor do sofista, isto é, o *vates* (HUIZINGA, 2008, p. 165). A respeito do termo *vates*, ele designa o arcaico poeta vidente, “o possesso, inspirado por Deus, em transe”. Além disso, o *vates*, ao longo da história, vai assumindo gradualmente, por um lado, “as figuras do profeta, do sacerdote, do adivinho, do mistagogo e do poeta tal como o conhecemos”; por outro lado, as formas do filósofo, do legislador, do orador, do demagogo, do sofista e do mestre de retórica” (HUIZINGA, 2008, p. 135). No que tange a essas últimas figuras, destaca-se que o sofisma possui uma relação íntima com o enigma, ou seja, ele pode ser considerado “um truque de combatente”. As perguntas e argumentos dos sofistas são “*problemata*”, no duplo sentido da palavra, isto é, por um lado, enquanto “qualquer coisa que se usa para defesa pessoal, como por exemplo um escudo”; por outro lado, enquanto “qualquer coisa que se joga aos pés do outro para ele a apanhar, isto é, uma aposta ou desafio”. No que se refere, todavia, mais propriamente ao sofisma, a sua aparência patenteia-se tanto em relação ao enigma trivial quanto em relação “ao enigma sagrado e cosmogônico”. Ademais, na totalidade do âmbito da eloquência sofística seria impossível distinguir nitidamente jogo e seriedade (HUIZINGA, 2008, p. 164-166).

Duas importantes funções poderiam ser observadas nos sofistas, funções essas que, segundo Huizinga, eles têm em comum “com o tipo mais antigo de chefe cultural: a de exhibir seus extraordinários conhecimentos, os mistérios de sua arte, e ao mesmo a de derrotar seus rivais nas competições públicas”. A esse respeito, foi recordado que “as proezas dos sofistas são chamadas *epideixis* – exibição”. A cada resposta exitosa dada pelos sofistas “os espectadores riam e aplaudiam”, de modo que “era um verdadeiro jogo apanhar o adversário numa rede de argumentos ou aplicar-lhe um golpe devastador”. Ademais, “era ponto de honra” ser hábil o suficiente para elaborar questões em forma de dilema as quais somente respostas erradas poderiam ser dadas. Além disso, ressalta-se Górgias de Leontini considerou suas obras *Elogio de Helena* e *Da natureza* respectivamente um “jogo” e um “estudo lúdico” (HUIZINGA, 2008, p. 163-164). Por outro lado, “os sofistas foram os criadores do meio em que tomou forma a concepção helênica da educação e da cultura” (HUIZINGA, 2008, p. 168) e, conforme se verá doravante, foi de certa forma contra essa concepção de educação vigente em seu contexto histórico que Sócrates apresentou a sua própria concepção de educação.

Tratando da educação do filósofo-governante, na *República* de Platão, foi discutida a precaução que se deveria ter quanto à experiência da dialética na juventude. Nesse

contexto, foi observado que os adolescentes que têm experiência com a dialética desde muito cedo e sem a devida orientação tendem a abusar dela convertendo-a em *mero* jogo, isto é, empregando-a tão-somente para incessantemente contradizer. Ao se dedicarem assiduamente a tal prática de refutar e ser refutado os jovens tenderiam a rapidamente deixar de crer em tudo o que lhes foi ensinado e, além disso, tanto eles quanto a própria filosofia perderiam seu crédito perante a opinião pública. Por essa razão, o jogo dialético, enquanto parte da instrução filosófica, deveria ser realizado após um período de amadurecimento, visto que um homem mais experiente e de disposições conformes à virtude desejará imitar aqueles que discutem visando à verdade e não aqueles que somente levantam objeções pelo prazer da controvérsia. Tal homem seria comedido e tornaria honroso o jogo filosófico em vez de rebaixá-lo²⁹. Essa forma de compreender o papel educador da dialética, Platão provavelmente aprendera em partes com Sócrates, o qual, conforme se verá, apesar de certamente haver aplicado a dimensão negativa da dialética de determinada maneira, não se limitou a isso.

A esse respeito, Jaeger bem percebeu que “o fato de a dialética seduzir os jovens a usá-la como mero jogo intelectual não pode ser atribuído só à tendência ligeira desta idade, mas é em parte nela própria, isto é, no próprio caráter formal da dialética, que isso se apóia”. Os rivais contemporâneos de Platão, sobretudo representantes de outros ideais de cultura, não deixaram de explorar a similaridade da dialética platônica com a erística. No entanto, há sempre um esforço de Platão no sentido de se fazer “compreender a diferença existente entre a *paidéia* e a *paidia*, quer dizer, entre a cultura e o mero passatempo”. E seria justamente com base nessa necessidade de distinção que pela primeira vez no pensamento platônico se põe em destaque o problema das relações entre cultura e jogo, entre *paidéia* e *paidia* (JAEGER, 1995, p. 919-920). É interessante notar que, em nota de rodapé relacionada a essa percepção, Jaeger referiu-se ao *Homo Ludens*, afirmando que Huizinga “investiga com sagacidade filosófica” as conexões entre *paidia* e *paideia*. A esse respeito, acrescentou que Huizinga “pronuncia-se a respeito dos Gregos e de Platão, e a maneira como ele expõe a questão reaviva na realidade um problema que, nestes termos, só podia ter sido proposto por Platão, embora enriquecendo-o com material moderno”. Ainda na referida nota de rodapé, considerou curioso o fato de que “os Gregos tenham encontrado o problema do jogo na época em que aspiravam a penetrar de um modo filosófico mais profundo na *paidéia*, matéria que eles levavam tão a sério”. E por

²⁹ *Rep*, VII, 539 b-d.

fim a esse respeito arrematou: “contudo, a passagem do jogo para a máxima seriedade foi desde sempre o autenticamente natural” (JAEGER, 1995, p. 920).

Haveria sido natural que Platão houvesse destacado o problema da relação entre *paidia* e *paideia*, uma vez que, em seu contexto histórico, a palavra *paideia*, segundo Jaeger, “ganhava uma importância tão universal que se convertia em sinônimo de ‘cultura’”. Nesse sentido, a interpretação de Jaeger é a de que “Platão tende a absorver na sua *paidéia* o elemento do jogo”. O trecho da *República* em que Sócrates sugeriu que os jovens se instruissem jogando – sobre o qual já foi referido no capítulo anterior - foi considerado por Jaeger em termos de subordinação platônica da “*paidia* à *paidéia*” (JAEGER, 1995, p. 920). No entanto, um exame das *Leis* parece indicar justamente o contrário: é a *paideia* que é absorvida pelo jogo³⁰. Jaeger pareceu de certo modo resistir à ideia de que o jogo pudesse significar algo mais importante do que *meras* recreações. Quanto à dialética propriamente dita, declarou que ela “representa uma fase superior e não é jogo, mas uma coisa séria” (JAEGER, 1995, p. 920-921). Entretanto, conforme foi visto no capítulo anterior, na *República*, Platão fez Sócrates lembrar-se, após um momento de exasperação, de que o exame dialético que então se empreendia se tratava de um “jogo”, embora a isso se deva acrescentar que tal jogo não deve ser aí compreendido como *mero* jogo³¹, mas como um nobre jogo jogado por pessoas que aspiram ao verdadeiro conhecimento e à verdadeira educação e conduta excelente. E aqui a dialética socrática se distancia firmemente dos “*simples* jogos” dos “dialéticos” que visavam a tão-somente a refutação por mero prazer. Nas *Leis*, a respeito da investigação empreendida, *O ateniense* afirma a *Clínias* que, até o momento, eles têm bem jogado o jogo prudente de anciãos³².

No diálogo platônico *Eutidemo*, o personagem homônimo asseverou que a sua séria ocupação e a de seu companheiro, Dionisodoro, eram nada menos do que a virtude. Eutidemo e Dionisodoro, que personificam a erística, chegam a afirmar que em seu tempo não haveria pessoas mais capacitadas para exortar os jovens ao amor pela sabedoria e à prática da virtude³³. A fim de ilustrar a distinção entre dialética socrática e erística, convida-se o leitor a acompanhar uma interessante passagem do referido diálogo platônico. Nessa passagem³⁴, Platão fez Sócrates narrar a Críton o diálogo que ele mesmo,

³⁰ *Leis*, VII, 803 c-804 b.

³¹ *Rep*, VII, 536 c.

³² *Leis*, VI, 769 a.

³³ *Eut.*, 275 a.

³⁴ *Eut.*, 293 b-294 e.

Sócrates, haveria entabulado com Eutidemo e Dionisodoro, diálogo em que se buscava esclarecer qual conhecimento se deveria possuir caso se pretendesse “viver o resto de nossas experiências de um modo correto”. Diante disso, Eutidemo afirmou que poderia ensinar a Sócrates tal conhecimento, ou poderia demonstrar que o próprio Sócrates o possuiria. Sócrates então solicitou que se demonstrasse que ele mesmo – Sócrates - fosse portador de tal conhecimento. Eutidemo então assim conduziu o diálogo:

‘Muito bem, responde-me o seguinte’ ele disse. ‘Conheces alguma coisa?’.

‘Ah, com certeza muitas coisas, ainda que ninharias.’.

‘É o suficiente’, ele disse. ‘Bem, supões ser possível para qualquer coisa que é ser o que é?’.

‘Por Zeus, claro que suponho isso.’.

‘Mas tu’, ele disse, ‘conheces alguma coisa?’.

‘Conheço’.

‘Portanto, és instruído, se realmente conheces?’.

‘Certamente, apenas naquela coisa particular que conheço’.

‘Isso é indiferente... não tens a necessidade de conhecer se estás conhecendo?’.

‘Por Zeus, certamente’, respondi, ‘pois há muitas outras coisas que não conheço’.

‘Então se não conheces alguma coisa, não és instruído?’.

‘Não nessa coisa em particular, meu amigo’, respondi.

‘És por tudo isso menos não instruído? Há pouco disseste que eras instruído, que estavas no processo de conhecer; e aqui estás, realmente o mesmo homem que és, e então não este homem, relativamente ao mesmo assunto e simultaneamente!’.

‘Muito bem, Eutidemo, de acordo com provérbio, *é bem dito tudo o que dizes*. Mas como posso conhecer o conhecimento que estávamos buscando? Como é impossível tanto ser quanto não ser a mesma coisa, se conheço uma coisa conheço absolutamente tudo visto que não poderia estar conhecendo e não conhecendo ao mesmo tempo – e como conheço tudo, possuo inclusive esse conhecimento. É isso que queres dizer? É isso tua sabedoria?’.

‘És refutado por tuas próprias palavras, Sócrates’, ele disse.

‘Mas Eutidemo’, retruquei, ‘não estás na mesma condição? Asseguro-te que enquanto tive a ti e o caro Dionisodoro para dividir minha sorte, não importa quão dura, nada tive de que pudesse me queixar. Diz-me: não conheceis vós certamente algumas coisas que são, enquanto há outras que não conheceis?’

‘De modo algum, Sócrates’, disse Dionisodoro.

‘O que queres dizer’, indaguei. ‘Não conheceis nada?’

‘Ah, sim, conhecemos’, ele disse.

‘Então conheceis tudo’, perguntei, ‘uma vez que conheceis alguma coisa?’

‘Tudo’, respondeu, ‘e tu também, se conheces uma coisa, conheces todas’.

‘Por Zeus’, bradei, ‘que afirmação maravilhosa! E que magno bem do qual se gabar! E quanto ao resto da humanidade? Conhece tudo ou nada?’

‘Certamente’, ele disse, ‘não pode conhecer algumas coisas e não outras e com isso estar simultaneamente conhecendo e não conhecendo’.

‘Mas então o que resulta disso?’, perguntei.

‘Todos’, respondeu, ‘conhecem todas as coisas se realmente conhecerem uma coisa’.

‘Pelos deuses, Dionisodoro’, eu disse, ‘pois percebo agora que ambos falam seriamente, embora eu os tenha incitado a isso com certa dificuldade – ambos efetivamente conhecem tudo? Carpintaria, por exemplo, e a confecção de calçados?’.

‘Certamente’, ele disse.

‘E sois habilitados na costura do couro?’.

‘Por Zeus, claro que sim, e inclusive no remendar de calçados’, ele disse.

‘E sois também competentes em coisas como o cômputo das estrelas e [dos grãos de] areia?’.

‘Certamente’, ele disse. ‘Pensas que não admitiríamos isso também?’

Nesse ponto Ctesipo interrompeu: ‘Por Zeus, Dionisodoro, apresentes alguma evidência dessas coisas que possa convencer-me que o que dizes é verdadeiro’.

‘E o que mostrarei a ti?’, ele perguntou.

‘Conheces a quantidade de dentes que tem Eutidemo e ele a quantidade que tens?’.

‘Não está satisfeito’, ele retrucou, ‘em ser informado de que conhecemos tudo?’.

‘Não, não se trata disso’, Ctesipo respondeu. ‘Apenas nos dê essa informação adicional e proves que dizes a verdade. Pois se vos dignardes a revelar quantos dentes cada um de vós possuiis e se for concluído que estais certos uma vez feita a contagem por nós, então a partir disso acreditaremos em vós em tudo o mais’.

Bem, como entenderam que estávamos nos divertindo com eles, não fizeram o que foi pedido. Entretanto, afirmaram conhecer todos os assuntos – um após o outro – sobre os quais foram interrogados por Ctesipo. E não houve praticamente nada que Ctesipo não lhes perguntasse no fim, dispondo-se ele de maneira desavergonhada a lhes indagar se conheciam as mais inconvenientes das coisas. Ambos enfrentaram as perguntas com máxima bravura, reivindicando o conhecimento em todos os casos, como javalis quando açulados para enfrentar as lanças. O resultado, Críton, foi que mesmo eu, finalmente, me senti compelido, no auge da incredulidade, a indagar se Dionisodoro também sabia dançar, ao que ele respondeu: ‘Certamente!’ (PLATÃO, 2007, p. 205-208).

O modo como no referido trecho do *Eutidemo* Platão pintou a cena é ostensivamente mordaz, mas isso não impediu que fossem postos em destaque traços reais da erística. Importa ressaltar que não apenas o modo platônico de retratar o diálogo não é sério, como também o próprio tom da conversa retratada é leve. Em outras passagens do *Eutidemo*, quando o diálogo entre os jovens começa a assumir um tom de exasperação, Sócrates se posiciona como moderador da situação, impedindo que as “refutações” de Eutidemo e Dionisodoro fossem levadas a sério, até porque não passavam de sofismas, encarados por sua vez com finíssima ironia por parte de Sócrates. Contudo, não se deve

entender que Sócrates preferencialmente jogava o mesmo jogo que Dionisodoro e Eutidemo. Embora a plateia não pudesse decifrar a prestidigitação de Eutidemo e Dionisodoro e, por essa razão, conforme a narrativa platônica, explodiam em gargalhadas e aplausos a cada “refutação”, a forma literária do *Eutidemo* não deixa dúvidas de que Sócrates foi capaz de pôr em relevo o absurdo das “argumentações” e, o que é mais interessante, fê-lo anuindo ironicamente às regras do próprio jogo erístico. O jogo da dialética socrática, porém, é jogado com outras regras. Tal jogo requer uma disciplina espiritual mais intensa, a qual não é viabilizada pelo impulso agonístico.

Segundo Jaeger, o “método” refutativo de Sócrates – sobre o qual se falará com mais detalhes adiante no capítulo subsequente - “parecia-se muito, exteriormente, a ponto de se prestar a confusão, com aquela mestria na esgrima das palavras que se desenvolvia por aquela época a ponto de se tornar uma arte”. Nessa direção, Jaeger bem assinalou que ardis de esgrima verbal estão presentes nos diálogos socráticos, de modo que “as conclusões capciosas deste ‘erístico’ recordam”³⁵. A isso acrescentou que “na dialética de Sócrates também não se deve subestimar o elemento do puro prazer de disputar”, ao passo que “Platão o reproduz com grande fidelidade e muita vida, e alguns contemporâneos mais estranhos ao mestre ou seus competidores, como Isócrates, apresentam compreensivelmente os socráticos como meros discutidores profissionais”. Foi ressaltado ainda que se revela a partir disso “até que ponto os outros se inclinavam a colocar em primeiro plano este aspecto do problema”. Porém, se há todo um “sentido de humor do novo atletismo espiritual” e todo um “entusiasmo esportivo pelos golpes certos e vitoriosos de Sócrates”, por outro lado, “paira sobre estas discussões uma profunda seriedade e uma entrega completa à causa debatida” (JAEGER, 1995, p. 563).

Embora, no *Eutidemo*, houvesse comparado Dionisodoro e seu companheiro a javalis açulados a enfrentar lanças quando a eles eram solicitadas provas mais convincentes para suas asserções absurdas, Sócrates, por outro lado, quando comentou as palavras de Eutidemo reestruturando o caminho de seu raciocínio e após haver sido acusado de ter sido refutado por suas próprias palavras, indagou se Eutidemo não estaria na mesma condição³⁶. Essa indagação socrática é essencial para que se compreenda a diferença entre o jogo erístico e o jogo da dialética socrática. Conquanto em diálogos

³⁵ Já se citou nesta tese que, a julgar pelos *Diálogos* de Platão, mesmo Sócrates comete “deslizes”. É o momento de acrescentar que tais “deslizes” assumem às vezes o caráter de sofismas.

³⁶ *Eut.*, 293 e.

platônicos Sócrates seja arrastado a embates agonísticos, os melhores frutos de sua dialética não poderiam ser colhidos pelo impulso sensível que visa à vitória.

Ora, quando aquele que assume a posição de respondente é refutado em seu jogo dialético, Sócrates, como interrogador, não triunfa, mas se coloca na mesma posição de refutado, exortando o respondente a retomar a investigação. Nesse sentido, pode-se dizer que parte da essência da dialética socrática consiste no fato de que ela se trata essencialmente de um *jogo antitético* e não de um jogo agonístico. Pode-se dizer que, em contrapartida, quanto mais agonística se torna a dialética socrática, mais ela tende a se aproximar da erística. Dessa maneira, em seus melhores momentos, Sócrates parece haver atendido aquela exigência racional enunciada por Schiller (2002, p. 137) a respeito do jogo estético ideal, isto é, da exigência segundo a qual “a passagem da coerção da necessidade ou da *seriedade física* para o jogo estético faz-se pela coerção da abundância do *jogo físico*”.

Após haver identificado o jogo físico dos animais com uma livre (em sentido negativo) dissipação de energia vital acumulada, dissipação essa traduzida em “*livre movimento* que é fim e meio de si próprio”, Schiller considerou que, “assim como os mecanismos do corpo, também a imaginação do homem tem seu livre movimento e seu jogo material, em que ela se alegra com seu próprio poder e independência, sem nenhuma referência à forma”. Dessa maneira, acrescentou Schiller, à medida que o impulso formal não se houver em nada mesclado a tais jogos de fantasia, “eles pertencerão, ainda que só possam ser atribuídos ao homem, meramente à sua vida animal e comprovarão a sua mera libertação em face de toda coerção exterior sensível”. O mesmo se poderia dizer a respeito de competições lúdicas nas quais o impulso formal estivesse ausente³⁷. Para Schiller, falta nesses jogos materiais “uma força criadora espontânea”. Em nota de rodapé associada a essa passagem, aludindo aos referidos “jogos de fantasia”, o autor assinalou que “a maioria dos jogos correntes na vida cotidiana ou repousa por inteiro nesse sentimento da livre sequência das idéias, ou dele toma, pelo menos, seu maior encanto”. A isso acrescentou que, embora tais jogos não testemunhem, por si mesmos, “uma natureza superior”, e conquanto “sejam as almas mais brandas justamente as que costumam entregar-se ao livre fluxo das imagens”, a independência da fantasia em face da coerção

³⁷ No capítulo anterior, foi assumida por esta tese a posição de que o impulso formal está, mesmo que embrionariamente e em forma inconsciente, presente nesses ‘jogos físicos’. Contudo, mantém-se aqui a maneira exata como Schiller (2002) se expressou, cabendo ao leitor optar por um modo de expressão ou outro.

ou da impressão externa “é, ao menos, a condição negativa de sua faculdade criadora”. Por essa razão, ainda na nota de rodapé, foi afirmado que somente quando se liberta da realidade, tal “força criadora pode atingir o Ideal”, isto é, “para que possa agir segundo suas próprias leis em sua qualidade produtiva, a imaginação deverá ter-se libertado das leis estranhas durante sua atividade reprodutiva”. A esse respeito, Schiller acrescentou que há uma larga distância entre a “ausência de leis” e “a legislação interna e autônoma”, a qual por sua vez “implica uma nova força, a faculdade das Idéias – mas esta força irá desenvolver-se agora com mais facilidade”. Isso ocorreria, segundo Schiller, por duas razões, a saber: por um lado, porque “os sentidos não atuam contrariamente a ela”; por outro lado, porque “a indeterminação é limítrofe, ao menos negativamente, da infinitude” (SCHILLER, 2002, p. 136-137).

Dando continuidade à análise, Schiller declarou que, do referido “jogo da *livre sequência das idéias*, de natureza ainda inteiramente material e explicado por meras leis naturais, a imaginação dá o salto em direção do jogo estético, na busca de *uma forma livre*”. Justificou o termo “salto” porque considerou o fato de que “uma força totalmente nova se põe em ação aqui”, ou seja, “o espírito legislador intervém pela primeira vez nas ações do cego instinto”, submetendo desta feita “o procedimento arbitrário da imaginação à sua unidade eterna e imutável” e colocando “sua espontaneidade no que é mutável e sua infinitude no que é sensível”. Por outro lado, ao passo que “a rude natureza for demasiado poderosa não conhecendo outra lei senão a da modificação pela modificação, ela resistirá àquela necessidade por seu arbítrio inconstante”, assim como “à constância, por sua inquietação; à autonomia, por sua carência; à sublime simplicidade, por sua voracidade”. Por essa razão, o autor declarou que, em seus primeiros passos, “o impulso estético para o jogo” mal poderá ser reconhecido, “já que será constante a intervenção do impulso sensível, de sua teimosia e avidez selvagem”. Dito isso, Schiller deduziu que o gosto rude se compraz em primeiro lugar com aquilo que “é novo e surpreendente, multicolor, aventureiro e bizarro, intenso e selvagem, e a fugir mais que tudo da simplicidade e do repouso”, de sorte que tal gosto “cria figuras grotescas, aprecia as passagens bruscas, as formas opulentas, os contrastes gritantes, as luzes ofuscantes, o canto patético” (SCHILLER, 2002, p. 137-138).

Ao encontrar no jogo dialético de Sócrates uma satisfação circunscrita por regras que preconizam o repouso, o *pathos* abrandar-se e o ideal de Beleza – na sua forma do Bem - não apenas pode ser intuído pelo espírito, mas também passa a exercer influência mais decisiva nos hábitos, franqueando assim a possibilidade de refinamento do gosto. O

observador do conteúdo plasmado por Platão nos diálogos socráticos é instado procurar uma solução para o enigma da alma. Todavia, para o leitor dos *Diálogos*, deve-se acrescentar, o enigma é duplo, visto que não apenas concerne ao movimento do jogo de Sócrates, senão também à ironia e à sagacidade de Platão que, se não forem relacionadas à dimensão do enigma presente em sua própria obra, podem conduzir a interpretação ao erro. Assim sendo, conforme se verá, ao interpretar o diálogo platônico, é conveniente que o leitor se coloque na posição de um solucionador de enigmas e que, portanto, aceite e busque decifrar as regras do jogo de Platão.

5 Sócrates educador e jogador

Pelo que ficou estabelecido nos capítulos anteriores, não resta dúvida de que há na essência da arte dialética de Sócrates traços lúdicos. E se tal dialética está intrínseca e substancialmente ligada à ação filosófica e educacional de Sócrates, então tal ação também deve ser marcada por determinada ludicidade. Portanto, a fim de completar, pois, o empreendimento desta pesquisa, cumpre verificar de que modo o jogo mais especificamente se faz presente na ação educativa de Sócrates. Para tanto, faz-se necessário compreender em traços gerais o processo educacional desenvolvido por Sócrates e, nesse sentido, o leitor é convidado a contemplar em primeiro lugar aspectos históricos e figurativos de sua vida. Feito isso, pode-se então passar à análise do modelo de relação entre jogo e educação resultante da atividade Sócrates.

5.1 Entre o mito e a história

Na *Apologia de Sócrates* escrita por Platão, Sócrates, em sua própria defesa, recorre ao deus de Delfos como testemunha da natureza e da existência de sua própria sabedoria, se é que realmente seria portador de sabedoria. Nesse contexto, Sócrates afirma que seu amigo Querefonte, conhecido por seus compatriotas, dirigiu-se em certa ocasião a Delfos e ousou indagar ao oráculo se havia alguém mais sábio do Sócrates, ao que a Pítia respondeu negativamente³⁸.

Sócrates não deixou obra escrita sobre as suas ideias e sua atividade em Atenas. O fato de, após a sua morte, emergir todo um gênero literário destinado à memória de seu exemplo de vida – os diálogos socráticos - é de uma importância tal que a figura de Sócrates se põe em relevo por si mesma. Platão explorou as virtualidades de tal gênero literário como nenhum outro autor, elevando-o a uma altura que imortalizou não só a figura de Sócrates, mas também o seu próprio nome – Platão - como filósofo, poeta e educador. Por essa e por outras razões, Platão foi corretamente visto pela tradição como o mais importante dos discípulos de Sócrates. Contudo, a busca de traços do Sócrates real e histórico requer certa moderação que implica uma atenuação dos aspectos ficcionais que Platão traçou de sua figura. Tal moderação é realizada a partir do entrecruzamento de

³⁸ *Apol.*, 20 e-21 a.

relatos feitos a respeito de Sócrates, com destaque àqueles que são consequência direta de sua própria atividade na qualidade de educador ateniense.

Sabe-se que Sócrates foi cidadão ateniense, nasceu aproximadamente em 470/469 a.C. e, com o aval de um tribunal popular, foi executado em 399 a.C. O pai de Sócrates chamava-se Sofronisco e trabalhou como escultor e sua mãe se chamava Phaenarete e trabalhava como parteira. Conta-se também que Sócrates se casou duas vezes, uma com Xantipa e outra com Mirto. Com Xantipa, Sócrates haveria tido um filho, chamado Lâmprocles, e, com Mirto, haveria tido dois filhos, chamados Sofronisco e Menexeno. Sócrates também combateu no campo de batalha por mais de uma vez e seu notável comportamento militar foi visto como exemplar por seus concidadãos. Diferentemente de Platão, Sócrates viveu, em sua juventude, a época de maior esplendor de Atenas, após o triunfo sobre os persas, mas viveu também, décadas mais tarde, a época da degeneração de sua pátria. A causa da execução de Sócrates foi, de acordo com Reale & Antiseri (1990, p. 85), uma acusação de impiedade: “foi acusado de não crer nos deuses da cidade e de corromper os jovens; mas, por detrás de tais acusações, escondiam-se ressentimentos de vários tipos e manobras políticas”.

Jaeger considerou que a literatura socrática que se desenvolveu a partir da morte de Sócrates, com destaque para as obras de Platão, fez parte do movimento iniciado por Sócrates, de modo que, a partir de então, por um lado, realizou-se um processo de cristalização da imagem histórica de Sócrates e de seu exemplo para o presente e o futuro; por outro lado, “a inquietação moral, que até então estava circunscrita ao reduzido círculo dos sequazes de Sócrates, difunde-se assim e extravasa para a mais vasta publicidade”. Depois dos resultados desastrosos da Guerra do Peloponeso para Atenas, o processo da socrática convertido em “eixo literário e espiritual do novo século” impulsiona um movimento que se torna “a fonte mais importante do seu poder espiritual sobre todo o mundo” (JAEGER, 1995, p. 498-499).

Sócrates é, segundo Jaeger (1995, p. 493), “uma dessas figuras imortais da História que se converteram em símbolo”. Em consonância com o referido ponto de vista de Jaeger, Hadot (2012, p. 7), ao se ter indagado se seria possível reconstituir em algum momento a figura histórica de Sócrates, ousou dizer que, “em certo sentido, pouco importa!”. Quando dizia isso, Hadot projetava uma investigação de traços do Sócrates retratado no *Banquete*. Se, porém, é correto que, para determinadas investigações, a importância da caracterização do Sócrates histórico seja atenuada, por outro lado, em outras pesquisas, essa tarefa se trata de uma problemática incontornável.

Jaeger identificou dois fatores determinantes para a construção de tal imagem simbólica de Sócrates, a saber: “tanto a sua vida e a sua doutrina, se é que realmente professava alguma, como a sua morte, sofrida por causa das suas convicções” (JAEGER, 1995, p. 493). A respeito desse último ponto, Annas (2012, p. 26) ressaltou que Sócrates levava sua vida filosófica de tal modo que “preferiu morrer a abrir mão de seus valores para preservar a própria vida”. Cumpriria indagar se, de fato, Sócrates compreendia os Valores que pautavam a sua ação como *seus*, isto é, se tais valores seriam algo meramente contingente. O leitor adiante poderá notar que, na realidade, a ação de Sócrates é de certa maneira uma busca conjunta e constante pelos Valores que podem fundamentar a excelência humana. Uma vez que tais Valores fossem ratificados pelo exame, não se trataria de uma “preferência” agir injustamente. O diálogo platônico *Críton* constitui um exemplo dessa posição socrática.

Mas não é conveniente, todavia, antecipar conclusões. De acordo com Reale & Antiseri, uma mais razoável compreensão da vida de Sócrates implica a sua divisão em duas fases. Em uma primeira fase de sua vida, Sócrates haveria se aproximado de Arquelaus, que “professava uma doutrina semelhante à de Diógenes de Apolônia (que misturava ecleticamente Anaxímenes e Anaxágoras)” (REALE & ANTISERI, 1990, p. 85). Jaeger afirmou que o moderado estudo de Sócrates a respeito das teorias da filosofia da natureza de sua época o conduziu à convicção - sobretudo a partir dos dados da medicina humana de seu tempo - de que a natureza tende ao bem. Nesse sentido, embora Sócrates não fosse o autor da hipótese das Ideias, tal hipótese derivaria em linha reta da abordagem antropológica de Sócrates a respeito da natureza e de sua consequente convicção sobre os fins bons e salutares próprios da natureza (JAEGER, 1995, p. 515-518). Ainda nessa fase inicial de sua vida, segundo Reale & Antiseri, Sócrates haveria sofrido influência do movimento sofístico, “fazendo próprio os seus problemas”, ainda que em relação a eles adotasse uma posição crítica. Foi dessa maneira que os autores explicaram que não deve haver absolutamente um estranhamento na imagem de Sócrates desenhada nas *Nuvens* de Aristófanes - apesar de seu exagero cômico -, representada em 423 a.C. e, “portanto, quando Sócrates estava na metade de sua quarta década de vida”. Contudo, uma imagem muito diferente de Sócrates foi elaborada por Platão e Xenofonte (apesar de suas diferenças), imagem essa concernente à segunda fase de sua vida, isto é, a etapa da velhice (REALE & ANTISERI, 1990, p. 85).

Por diversas vezes na tradição ocidental, a figura de Sócrates foi comparada à de Cristo. Do ponto de vista das semelhanças entre Sócrates e Jesus, além do fato de ambos

não haverem deixado à posteridade obra escrita, Hadot considerou que: [1] ambos exerceram colossal influência sobre a história mundial apesar de haverem atuado cada qual em um restrito contexto espaço-temporal; [2] ambos tiveram um pequeno número de discípulos, que foram suas testemunhas oculares; [3] após a morte de ambos, seus discípulos difundiram a mensagem de seus mestres (HADOT, 2014, p. 47-48). Além disso, a influência de Sócrates no desenvolvimento de diversas vertentes da filosofia cristã é incontestável. A posteridade cristã outorgou a Sócrates “a coroa de mártir pré-cristão” (JAEGER, 1995, p. 493). Há, porém, uma significativa diferença na forma como os discípulos de Sócrates e Jesus difundiram a mensagem de seus mestres, diferença essa que auxilia a compreensão de um importante traço da complexa personalidade histórica de Sócrates. A esse respeito, Hadot assinalou que, diferentemente das distintas formas de cristianismo que emergiram após a morte de Cristo, “as escolas fundadas pelos ‘socráticos’ parecem muito mais diferentes umas das outras”:

Sócrates inspirou, ao mesmo tempo, Antístenes – o fundador da escola cínica, que preconizava a tensão e a austeridade e deveria influenciar profundamente o estoicismo – e Aristipo – fundador da escola de Cirene, para quem a arte de viver consistia em tirar o melhor partido possível das situações que se apresentavam concretamente, que não desdenhava o repouso e o prazer e deveria, também, exercer influência considerável sobre o epicurismo –; mas ele inspirou igualmente Euclides – fundador da escola de Megara, célebre por sua dialética. (HADOT, 2014, p. 48).

Após a morte de Sócrates, o círculo socrático perdurou por pouco tempo (JAEGER, 1995, p. 501). Nesse contexto, os discípulos de Sócrates registraram doutrinas a ele atribuídas, embora tais doutrinas frequentemente não se harmonizassem e, até mesmo, em certos casos, se contraditassem entre si (REALE & ANTISERI, 1990, p. 86). A esse respeito, Jaeger acrescentou que cada discípulo se aferrava com paixão à sua própria concepção, de modo que surgiram distintas escolas socráticas (JAEGER, 1995, p. 501). Reale & Antiseri, por sua vez, ressaltaram que tais discípulos de Sócrates, com exceção de Platão, “deixaram muito pouco sobre ele, lançando luz apenas sobre um aspecto parcial de Sócrates” (REALE & ANTISERI, 1990, p. 86). Essa incongruência de relatos seria inclusive a causa da “situação paradoxal de até hoje não termos sido capazes de nos pôr de acordo quanto à verdadeira significação” da figura de Sócrates (JAEGER, 1995, p. 501). Dos discípulos de Sócrates, Platão foi o único que, segundo Hadot, “triunfou na história, seja porque soube conferir a seus diálogos imperecível valor literário, seja antes

porque a escola que fundou” – a Academia – “sobreviveu durante séculos”. Por outro lado, não obstante a diversidade de características das referidas escolas, Hadot identificou entre elas um traço comum, a saber: “com elas aparece o conceito, a ideia de filosofia, concebida [...] como um discurso vinculado a um modo de vida e como um modo de vida vinculado a um discurso” (HADOT, 2014, p. 48-49).

Ora, a julgar pelos relatos acerca da vida de Sócrates, a referida ideia de filosofia haveria sido formulada pelo próprio Sócrates. Um traço histórico da personalidade de Sócrates que é indiscutível era a sua peculiar relação com a palavra oral. E a maneira peculiar de Sócrates transmitir a sua mensagem era o “diálogo” e a “oralidade dialética” (REALE & ANTISERI, 1990, p. 86). Para Jaeger, a personalidade de Sócrates manifestase através do influxo de sua palavra viva sobre seus discípulos. O fato de não haver registrado por escrito sua prática filosófica demonstra a importância que a palavra viva tinha para Sócrates, de modo que isso indica até que ponto “era importante e fundamental para ele a relação da palavra com o ser vivo a quem, naquele dado momento, se dirigia” (JAEGER, 1995, p. 500). Diferentemente de outros filósofos, Sócrates não fundou uma escola, ao passo que sua mensagem foi proferida em lugares tais como praças e ginásios (REALE & ANTISERI, 1990, p. 85). O diálogo platônico é uma forma literária peculiar que, por suas próprias características e virtualidade e *dentro de certos limites*, logrou conservar esse traço da personalidade de Sócrates, isto é, a oralidade dialética. Entretanto, o diálogo não é a única característica socrática presente nos *Diálogos* de Platão. Haveria também uma “repetição estereotipada de certas teses paradoxais características dos diálogos do Sócrates platônico e a sua coincidência com as informações de Xenofonte” (JAEGER, 1995, p. 501-502).

Ademais, aquilo que os estudiosos de Sócrates geralmente denominam por “problema socrático” consiste justamente na difícil distinção entre aquilo que nos *Diálogos* de Platão é efetivamente socrático e aquilo que é platônico do ponto de vista das asserções e justificativas. De acordo com Reale & Antiseri, alguns estudiosos chegaram a afirmar a “impossibilidade de reconstituir a figura ‘histórica’ e o pensamento efetivo de Sócrates” (REALE & ANTISERI, 1990, p. 86). Outros estudiosos, porém, salientaram a dificuldade do problema, e outros diminuíram a sua importância. Diante dessa dificuldade e da incongruência dos relatos, a figura do Sócrates histórico que os estudiosos delinearam tomou variadas formas ao longo da tradição. Pode-se dizer que, além de Platão e Xenofonte, outras fontes amplamente consultadas por estudiosos foram textos de Aristóteles. Nessa perspectiva, foi recomendada a confiança no testemunho de

Aristóteles quando ele “considera substancialmente obra de Platão, na sua estrutura teórica, a filosofia que este põe na boca do seu Sócrates” Jaeger (JAEGER, 1995, p. 512). Aqui, o termo “filosofia” deve ser entendido em seu sentido preciso, visto que tem características distintas da filosofia (socrática) entendida enquanto modo de ação vinculado a um discurso e vice-versa. A julgar pelo testemunho de Aristóteles, uma filosofia platônica que dramaticamente se revela em indagações do Sócrates simbólico tem certa sistematicidade e conteúdo “dogmático”, mesmo que em um diálogo como o *Parmênides* Platão elaborasse questões críticas em relação a aspectos centrais de tal filosofia. Para Jaeger, não obstante isso, Sócrates é “mais do que aquilo que resta como ‘apontamento filosófico’, depois de descontar da imagem que Platão traça de Sócrates a teoria das ideias e o resto do conteúdo dogmático” (JAEGER, 1995, p. 512).

Antes expor a sua própria visão a respeito de Sócrates, Jaeger abordou os pontos de vista de, por um lado, Henrich Maier, por outro, J. Burnet e A. E. Taylor. Ambos os referidos pontos de vista descartam Aristóteles como legítimo testemunho da construção da imagem histórica de Sócrates. Além disso, apesar de haverem partido de uma premissa comum, ambos chegaram a conclusões antagônicas. Apontou Jaeger que, por um lado, “concordam em considerar Sócrates uma das maiores figuras que já existiram”; por outro lado, desembocam na polêmica de saber até que ponto, de fato, Sócrates era um filósofo. Do ponto de vista de H. Maier, Sócrates aparece como o contrário de um pensador filosófico, ao passo que o converte em evangelista do domínio do homem sobre si mesmo. Do ponto de vista de J. Burnet e A. E. Taylor, Sócrates é visto tal como Platão o retratou, isto é, como “o criador da teoria das ideias, da teoria da reminiscência e da preexistência da alma, da teoria da imortalidade da alma e da teoria do Estado ideal”. Como interpretar esse antagonismo? Jaeger considerou que não é por mero acaso que, ao longo da história, Sócrates houvesse sido interpretado de tão diversas maneiras: “é na própria personalidade de Sócrates, que torna suscetível esta dupla interpretação, que a anfibologia tem necessariamente de residir”. Com efeito, além do afastamento da distorcida imagem de um “Sócrates racionalista”, foi assinalado que uma adequada caracterização histórica de Sócrates requer a superação do caráter unilateral de ambas essas concepções. E a maneira de realizar tal superação é reconhecer corretamente em Sócrates a figura de um peculiar e grande educador (JAEGER, 1995, p. 509-511).

Mas como se poderia sustentar que a atividade de educador fosse um traço essencialmente histórico da figura de Sócrates se, na *Apologia*, texto de autoria de Platão e uma das principais fontes de reconstituição de seus traços históricos, Sócrates afirma

perante o tribunal nada saber, não possuir discípulos e não desenvolver atividade de professor? Em seu discurso de defesa, Sócrates referiu-se em primeiro lugar às calúnias sobre ele veiculadas desde há muito tempo, quando muitos dos juízes do tribunal popular ainda eram crianças e que, por essa razão, contribuíram para que eles formassem uma imagem deformada de sua personalidade e atividade. Tais calúnias, formulou-as hipoteticamente como acusação nos seguintes termos aproximados: Sócrates é réu porque indiscretamente se ocupa com zelo excessivo da investigação de coisas relativas aos céus e ao que é subterrâneo, buscando fortalecer o argumento mais fraco e desenvolvendo atividade de ensino a respeito de tais coisas³⁹.

No que se refere ao primeiro aspecto da acusação, se há um ponto em que a tradição de estudos sobre Sócrates se põe de acordo é o de que, em sua fase mais fecunda, ele se interessou por um terreno de investigação distinto das indagações elaboradas pela “filosofia pré-socrática”. Jaeger assinalou que Sócrates conhecia o conteúdo de teorias cosmológicas de sua época e que o *Fédon* de certa maneira testemunha isso ao haver retratado Sócrates depositando esperança (logo frustrada) no livro de Anaxágoras, mas esse interesse de Sócrates era moderado e a crítica direcionada a tais filósofos vinha “demonstrar indiretamente que a visão de Sócrates incidia [...] sobre o problema ético-religioso” (JAEGER, 1995, p. 516-518). Na *Apologia*, diante da referida acusação, Sócrates dirige-se ao tribunal e afirma que nada conhecia de verdadeiro a respeito do objeto das investigações dos “sábios” (filósofos pré-socráticos)⁴⁰.

É, porém, a resposta de Sócrates à segunda parte da acusação que aqui mais interessa. A esse respeito, Sócrates assinala que é falso que ensina as pessoas e que cobra dinheiro por tal ensino⁴¹. No que se refere aos jovens de famílias abastadas e que acompanhavam com prazer a sua atividade de perscrutar a alma de variados reputados por sábios, Sócrates afirmou que foi acusado de corromper a juventude porque tais jovens passaram a por si próprios imitá-lo na ação de investigar pretensos sábios, de modo que, como consequência, atraiu contra si grande animosidade⁴². Em outro trecho da *Apologia*, Sócrates afirmou que nunca foi mestre de ninguém⁴³.

De acordo com Jaeger, Sócrates, “o maior educador que se conhece”, adotou uma atitude paradoxal ao haver evitado falar de sua própria atividade em termos de *paideia*,

³⁹ *Apol.*, 19 b.

⁴⁰ *Apol.*, 19 c.

⁴¹ *Apol.*, 19 d.

⁴² *Apol.*, 23 c-d.

⁴³ *Apol.*, 33 a.

“embora todo mundo visse nele a mais perfeita personificação deste conceito”. No se refere à palavra *paideia*, Sócrates haveria nela encontrado um termo carregado “pela prática e teoria ‘pedagógica’ do seu tempo” e, por essa razão, à acusação de corrupção da juventude respondeu que nunca pretendia “ensinar as pessoas”. Quando dessa maneira se defendia, fazia com a noção de *paideia* referência “à atividade técnica do ensino dos sofistas”. Jaeger bem lembrou que, não obstante isso, Platão e Xenofonte usaram a palavra *paideia* frequentemente a fim de “designarem as aspirações de Sócrates e caracterizarem a sua filosofia”. Tratava-se de uma *paideia* com características próprias, de uma *paideia* relativamente antagônica àquela oferecida pelos sofistas de seu tempo e, nesse sentido, entende-se com clareza que Sócrates assumiu uma atitude irônica perante a sua própria atividade de educador (JAEGER, 1995, p. 556-557).

Na *Apologia*, Sócrates comunicou sua admiração por pessoas que fossem capazes de ensinar, tais como Górgias, Pródico ou Hípias, acrescentando na sequência que cada um desses sofistas se dirige a cidades e persuadem os jovens, os quais por sua vez podem se juntar a eles, remunerá-los e prestar-lhes gratidão⁴⁴. Tais homens seriam, para Sócrates, os representantes da *paideia* de seu tempo. No entanto, de acordo Jaeger, Sócrates na realidade duvidava da legitimidade de uma tal *paideia*. O clássico conflito entre a *paideia* dos sofistas e Sócrates é tema não apenas de diversos *Diálogos* de Platão, mas relato frequente de outros autores. O que explica a contradição aparente do fato de Sócrates simultaneamente afirmar a “necessidade da *paideia*” e “negar esforços mais sérios desenvolvidos pelos outros em favor dela” é a “atitude irônica em face do problema da sua própria obra de educador” (JAEGER, 1995, p. 557). Tais esforços dispendidos por outros – pelos sofistas, políticos, poetas, artesãos etc. - não têm o peso que a medida de Sócrates para a *paideia* exige e, nesse sentido, a referência elogiosa que Sócrates faz aos sofistas é irônica.

Tornou-se um clichê identificar Sócrates com um filósofo que afirmava obter somente o conhecimento de que nada sabia. Porém, na própria *Apologia*, Sócrates afirmou ter relação com uma certa sabedoria, que por sua vez haveria sido, em sua própria interpretação, a causa de sua má reputação perante variados atenienses. Em seu parecer, tal sabedoria seria, talvez, aquilo que se denomina “sabedoria humana”, em oposição à sabedoria proclamada pelos filósofos pré-socráticos e pelos sofistas. No que se refere a tal sabedoria humana, Sócrates afirmou que seria possível que, realmente, ele fosse sábio

⁴⁴ *Apol.*, 19 e.

no sentido da referida sabedoria⁴⁵. Indubitavelmente, um importante aspecto dessa sabedoria que distingue Sócrates dos demais educadores de sua época consiste no fato de que, ao contrário dos que por ele foram examinados, Sócrates não se arrogava um saber que, na realidade, não possuía, embora certamente sua sabedoria não se reduzisse a isso.

No diálogo *Protágoras*, com um colorido e um humor que só um poeta de altíssimo talhe poderia fazer, Platão pintou a seguinte cena de Sócrates narrando haver, ele mesmo, Sócrates, adentrado, junto a Hipócrates, filho de Apolodoro, o recinto no qual o próprio Protágoras se encontrava, isto é, a casa de Cálias, filho e Hipônico:

Ao entrarmos, avistamos Protágoras a passear no pórtico; acompanhando-lhe os passos, encontravam-se, de um lado, Cálias, filho de Hipônico, e seu irmão uterino, Páralo, filho de Péricles, bem como Cármides, filho de Gláucone; do lado oposto, o outro filho de Péricles, Xantipo, Filípides, filho de Filomelo, e Antímeros, de Mende, o mais famoso dos discípulos de Protágoras, que estudava com ele para seguir a profissão de sofista. Atrás desses vinha um bando de ouvintes, entre os quais se viam muitos estrangeiros, que Protágoras arrebanhara das cidades por onde passara, atraindo-os com sua voz, como fazia Orfeu, e eles, enfeitiçados, o seguiam. No coro notavam-se também alguns atenienses. Nesse coro o que mais me deleitou foi ver a deferência com que todos se esforçavam para não incomodar Protágoras com lhe tomar a frente. Todas as vezes que ele e seus acompanhantes se voltavam, em perfeita ordem e precisão os ouvintes se apartavam para a direita e para a esquerda, e, formando um círculo, numa execução admirável, vinham colocar-se por trás dele⁴⁶ (PLATÃO, 2002, p. 57).

Essa cena, ainda que descrita de forma francamente humorística, abriga certos traços da *paideia* dos sofistas em relativo antagonismo com a qual Sócrates desenvolveu sua própria ação educacional. Convida-se neste momento o leitor a conhecer um pouco mais acerca de tal antagonismo, de modo que o contraste posto em relevo resulte proveitoso para se compreender a especificidade da ação educacional socrática.

Jaeger ressaltou que os sofistas eram professores itinerantes que vinham do estrangeiro, aureolados “de um halo de celebridade inacessível e rodeado de um reduzido círculo de discípulos”. Foi salientado também que “o palco onde, em longo solilóquio, brilham os sofistas é a casa particular ou a aula improvisada”. Nesse sentido, foi acrescentado que os ensinamentos dos sofistas eram trocados por dinheiro, ao passo que eles “versam sobre disciplinas ou artes específicas e dirigem-se a um público seletivo de filhos de cidadãos abastados, desejosos de se instruírem” (JAEGER, 1995, p. 523). Além

⁴⁵ *Apol.*, 20 c-d.

⁴⁶ *Prot.*, 314 e-315 b.

disso, Jaeger ressaltou que o objetivo de ensino dos sofistas, de um modo geral, era a disciplina do espírito. Tratando mais detalhadamente do conteúdo da educação oferecida pelos sofistas, informou que não existia entre eles total concordância quanto ao conhecimento mais indicado para se chegar a tal disciplina, uma vez que “cada um deles seguia estudos especializados e, naturalmente, considerava a sua disciplina como a mais conveniente de todas”. Ao haver levado em consideração o relato de Xenofonte, Jaeger afirmou que alguns sofistas, inclusive, valorizavam consideravelmente o estudo da filosofia “pré-socrática”. Em contrapartida, Jaeger afirmou que a ética foi pelo “movimento sofista” deslocada do centro das preocupações educacionais (JAEGER, 1995, p. 538-540).

De acordo com Jaeger, foram os sofistas que pela primeira vez vincularam à palavra *paideia* – que antes significava apenas “criação de meninos” – a noção de formação da “mais alta *arete* humana” (JAEGER, 1995, p. 335). Com o desenvolvimento do Estado jurídico urbanizado, haveria de operar-se na expressão *aretê* (humana) uma profunda transformação. Para Jaeger, as qualidades fundamentais de um estadista – tais como, por exemplo, “o tato, a presença de espírito e a previsão” -, são inatas. Por outro lado, considerou que o “dom de pronunciar discursos convincentes e oportunos” pode ser desenvolvido. E é aí que entra a formação oferecida pelos sofistas. Jaeger acrescentou que a faculdade oratória “reside antes de mais nada na judiciosa aptidão para proferir palavras decisivas e bem fundamentadas”. No contexto do Estado ateniense que, desde a vitória sobre os persas, havia se robustecido, de acordo com Jaeger, “as assembleias públicas e a liberdade de palavra tornaram indispensáveis os dotes oratórios e até os converteram em autêntico leme nas mãos do homem de Estado”. Assim sendo, foi assinalado que a educação política dos chefes de Estado se deveria basear na eloquência: “sob esta luz, torna-se compreensível e ganha sentido o fato de ter surgido uma classe inteira de educadores que publicamente ofereceram, por dinheiro, o ensino da ‘virtude’” (JAEGER, 1995, p. 339-340). Aqui, a palavra virtude (*aretê*) aparece justamente entre aspas porque o seu sentido se encontra transformado e estranho às suas origens. Nesse contexto, compreende-se a interrogação de Sócrates a respeito da possibilidade de ensino da virtude. Para Sócrates, a virtude não poderia ser confundida com uma rotina ensinável destinada a mover com eficácia as paixões da massa na direção desejada pelo orador.

Enquanto, porém, o triunfo de Atenas reverberava, o oferecimento de uma educação que adaptasse o futuro estadista a esse estado de coisas parecia ser a principal alternativa à educação da classe governante, baseada em um ideal de *aretê* distinto daquele que se

forjou no contexto de emergência e fortalecimento das sociedades civis e urbanas dos gregos. Mas, enquanto Atenas não suportava o baque da investida espartana e ao passo que com a sua queda sobrevieram todas aquelas dolorosas experiências, o problema da educação encontrou um contexto fértil para o estabelecimento de novas bases, crescendo em importância a questão ética. Jaeger reconheceu como “perfeitamente natural” o fato de se haver gerado uma forte exigência por educação em uma geração tão individualista como aquela de Atenas do período clássico, conquanto houvesse reconhecido também que, por outro lado, “apesar de os melhores consagrarem à educação toda a riqueza dos seus dons, nenhum tempo sentiria como este a ausência da última força educacional, a íntima segurança de um objetivo a realizar” (JAEGER, 1995, p. 385).

Referindo-se, por sua vez, à ação de Sócrates como cidadão ateniense, Jaeger definiu a sua “dialética” como uma “planta indígena peculiar, a antítese mais completa do método educativo dos sofistas, que tinha aparecido simultaneamente com aquela”. Em contraposição aos sofistas, Sócrates, segundo o autor, “é um cidadão simples, a quem todos conhecem” e “a sua ação passa quase despercebida”. Em relação a isso, acrescentou que, com Sócrates, a conversa “agarra-se quase espontaneamente, e como sem querer, a qualquer tema de ocasião”. Enfatizou que, ao invés de discípulos, Sócrates em seus próprios termos dizia ter “amigos” e “camaradas”⁴⁷. No que se refere à juventude que se reunia no entorno de Sócrates, ressaltou que ela se sentia “fascinada pelo fio cortante” de seu espírito. Para a juventude ateniense, de acordo com o autor, Sócrates passou a ser “um espetáculo constantemente renovado, a que se assiste com entusiasmo, cujo triunfo se celebra e que se procura imitar, fazendo por examinar do mesmo modo as pessoas, tanto na própria casa como no círculo dos amigos e conhecidos”. Ainda ressaltou que a aproximação com Sócrates implicava um exame do espírito que ninguém se poderia furtar, de sorte que “quem julga que se pode retrair, intratável, perante ele, ou encolher os ombros com indiferença ante a forma pedante das suas perguntas ou a intelectual banalidade dos seus exemplos, não tarda a baixar da pretensa altura do seu pedestal” (JAEGER, 1995, p. 523).

⁴⁷ Jaeger (1995, p. 554-555) assinalou que, no contexto de decadência de Atenas, “a decomposição interna da sociedade e de todas as relações humanas, mesmo as familiares”, é uma consequência “da desagregação política cada vez mais funda e da ação dos sicofantas”, ao passo que tal decomposição “acentua até o insuportável a insegurança do indivíduo isolado”. Nesse contexto de extremo individualismo e preocupação com êxito pessoal, segundo Jaeger (1992, p. 555), Sócrates foi “o mestre de uma nova arte da amizade” estribada no princípio de que “não é na utilidade externa de uns homens para os outros que se deve procurar a base de toda a amizade verdadeira, mas antes no valor interior do Homem”.

Ademais, diferentemente dos sofistas que sobrevalorizavam o estudo da “filosofia pré-socrática”, de acordo com Jaeger, patenteia-se a esse respeito um “escasso interesse de Sócrates”, escassez essa que pode ser explicada em termos de “impossibilidade de reduzir a um critério comum o seu modo de colocar o problema e o daqueles”. Ainda a esse respeito, Jaeger informou que a atitude de dissuasão de Sócrates em relação à excessiva dedicação às teorias cosmológicas ocorria porque o “dispêndio de energias espirituais seria mais bem empregado no conhecimento das ‘coisas humanas’”. Sócrates não negava o valor do ensino das matérias que os sofistas ofereciam, mas sua ação educacional se baseava em um critério que limitava a dedicação aos conhecimentos recomendados por aqueles educadores (JAEGER, 1995, p. 538-539). Abordar-se-á tal critério – o cuidado com a alma - mais adiante. Por ora, cumpre ressaltar que Jaeger percebeu por trás da questão: “até onde se deve levar um estudo” outra pergunta ainda mais importante, a saber: “para que serve esse estudo e qual é a meta da vida?”. A ausência de resposta a essa questão inviabiliza uma ação educacional consequente. De acordo com Jaeger, em contraste com os sofistas, Sócrates “reestrutura a conexão da cultura espiritual com a cultura moral” (JAEGER, 1995, 538-540).

Seria falso, porém, dizer que, por um lado, a educação oferecida pelos sofistas possuía um cunho político e amoral, ao passo que, por outro lado, em contrapartida, a educação oferecida por Sócrates seria moral e apolítica. No diálogo *Górgias*, Platão compreendeu que Sócrates atraiu contra si a acusação que o conduziu ao tribunal por meio do qual foi condenado à morte porque seria um dos poucos atenienses, ou mesmo o único, que se dedica à arte da política verdadeira e o único que nesses tempos a pratica⁴⁸. Conforme afirmou Jaeger, “um Sócrates cuja educação não fosse ‘política’ não teria encontrado discípulos na Atenas de seu tempo” (JAEGER, 1995, p. 540). Por haver deslocado a ética do centro da atenção formativa, ou por haver nela tocado apenas superficialmente, a educação oferecida pelos sofistas empurrou Atenas para o abismo de onde só se puderam salvar para a posteridade as suas obras do espírito. Por outro lado, a educação oferecida por Sócrates era ao mesmo tempo uma luta pelo verdadeiro bem de Atenas. Por outro lado, o projeto político e educacional da *República* é muito mais platônico do que socrático, dado que está baseado na teoria das Formas. Contudo, referindo-se às informações levantadas por Xenofonte, Jaeger assinalou que com seus discípulos Sócrates discutia [1] “as diferenças entre os tipos de constituições”; [2] “a

⁴⁸ *Gorg.*, 521 c-e.

formação de instituições e leis políticas”; [3] “os objetivos da atividade de um estadista e a melhor preparação para ela”; [4] “o valor da união política”; [5] “o ideal da legalidade como a mais alta virtude do cidadão” (JAEGER, 1995, p. 540-542).

Diferentemente dos filósofos do “helenismo pós-clássico”, segundo Jaeger, Sócrates “ainda não se encontra situado à margem da comunidade pátria reduzida a escombros”, localizando-se, ao contrário, “dentro de um Estado muito espiritual e, até há pouco, poderoso”. A isso acrescentou que “quanto maior for a dureza com que nas últimas décadas da atuação de Sócrates aquele Estado tenha de lutar pela sua sobrevivência contra todo um mundo de inimigos, tanto maior é para ele a obra da educação deste homem concreto”. Nesse sentido, Sócrates deseja conduzir efetivamente “os cidadãos à ‘virtude política’ e à descoberta de um novo caminho para conhecerem a sua verdadeira essência” (JAEGER, 1995, p. 572). Entretanto, Sócrates deseja implementar a virtude política por meio de uma educação que “pressupõe antes de tudo a restauração da *polis* no seu sentido moral interior”. Na qualidade de “único que pisa terreno firme em meio a uma época vacilante”, Sócrates, iluminado e exaltado, por necessidade de ser quem era entrou em choque com o Estado, isto é, um choque inexorável entre, por um lado, “o indivíduo espiritualmente livre” e “superior” e, por outro lado, “a comunidade, com a sua inevitável tirania” (JAEGER, 1995, p. 573-575).

Pode-se notar agora que aquilo a que se pode chamar “filosofia socrática” não está, de modo algum, desvinculado de uma atitude profundamente educacional. Se, ao cabo de um longo processo histórico, o termo filosofia passou a fazer referência a um método de pensamento ou a um conjunto de teses que podem ser separadas da pessoa concreta que as construiu, tal sentido da palavra, porém, não tem aplicação quando se pensa na atividade filosófica desenvolvida por Sócrates. A esse respeito, Jaeger (1995, p. 524) chegou a afirmar que “toda a literatura dos socráticos se manifesta unanimemente contra esta possibilidade de separar a doutrina da pessoa”. Mas o que seria então essa filosofia que não pode ser compreendida de maneira independente da ação concreta do homem que a praticou e inspirou outros a a praticarem?

Conquanto nos *Diálogos* se costume aparecer “o *resultado* das investigações que Sócrates realiza com os seus interlocutores”, Jaeger afirmou que Platão neles expõe e mantém fecunda a essência da filosofia socrática. Para Sócrates, nesse sentido, a filosofia está indissolúvelmente ligada à “preocupação pelo bem-estar do homem concreto sobre o qual atua em cada caso” (JAEGER, 1995, p. 524). Na *Apologia*, diante do tribunal que avalia a sua condenação à morte, Sócrates afirmou que, “por quanto tempo durar minha

existência e eu for capaz de prosseguir, jamais renunciarei à filosofia e cessarei de vos exortar”⁴⁹ (PLATÃO, 2008, p. 153). As palavras abaixo, que Platão na *Apologia* pôs na boca de Sócrates, trazem importantes características do programa de tal filosofia educacional (ou educação filosófica):

‘Homem excelente, sendo como és, um cidadão de Atenas, a maior das cidades-Estado e a mais notória por sua sabedoria e poder, não te sentes envergonhado por te preocupares com a aquisição de riqueza, reputação e honras, enquanto não te importas e nem atentas para a sabedoria, a verdade e o aperfeiçoamento de tua alma?’. E então se qualquer um de vós contestar o teor de minhas palavras, e afirmar que realmente se importa, não permitirei que vá embora imediatamente, e tampouco eu irei embora, dispondo-me sim a interrogá-lo e submetê-lo a testes... e se apurar que não é detentor da virtude, a despeito de afirmar que é, o censurarei por desprezar coisas de máxima importância, enquanto se importa com coisas secundárias. Assim agirei com todo aquele que encontrar, jovem e velho, estrangeiro e concidadão, porém mais especialmente com os concidadãos, porquanto sois ligados mais estreitamente a mim. Certificai-vos de que assim o deus me ordena fazer e creio não haver nenhum outro maior benefício concedido a esta cidade do que o serviço que presto ao deus⁵⁰ (PLATÃO, 2008, p. 153).

Conquanto, historicamente, essas palavras não houvessem sido ditas por Sócrates na exata disposição que Platão as retratou em forma literária, elas certamente ilustram preciosos traços históricos da figura de Sócrates. Para um patriota como Sócrates, que em sua juventude conheceu o apogeu do Estado ateniense, a deplorável situação de decadência de Atenas exigia uma restauração política orientada por uma depuração espiritual e moral. Jaeger recordou que Platão, por um lado, na *Apologia*, retratou Sócrates “como a encarnação da suprema bravura e *megalopsychia*; por outro lado, no *Fédon*, enalteceu a morte de Sócrates “como a façanha da superação heroica da vida”. Nesse sentido, percebeu-se que, “da luta de Sócrates, tal como dos trabalhos dos heróis de Homero, brota a força humana criadora de um novo arquétipo, que terá em Platão o seu profeta e mensageiro poético” (JAEGER, 1995, p. 580).

As referidas palavras do trecho da *Apologia* supracitado representam de certa maneira uma espécie de súmula do processo educacional que a filosofia socrática encerrava, incluindo-se o seu profundo caráter ético-religioso. Por essa razão, é preciso detalhar os desdobramentos dessa enunciação sinóptica de seu programa educacional. A referida depuração moral e espiritual que tal programa implica, por sua vez, deveria ser

⁴⁹ *Apol.*, 29 d.

⁵⁰ *Apol.*, 29 d-30 a.

conduzida por uma filosofia que é ao mesmo tempo um processo educacional, o qual, por sua vez, pode ser dividido em duas etapas: *elenchos* (indagação) e *protreptikos* (exortação), ambas elaboradas em forma de perguntas.

No diálogo platônico *Eutidemo*, quando o Clínius estava prestes a ser ludibriado pela terceira vez pelos sofismas de Eutidemo e Dionisodoro, Sócrates buscou animá-lo nos seguintes termos: “não te deixes surpreender se esses raciocínios te parecem estranhos, pois talvez não estejas te dando conta do que nossos dois visitantes estão fazendo contigo”. E ironicamente acrescentou: “estão agindo exatamente como nos ritos iniciatórios dos *coribantes*, quando entronizam alguém que pretendem iniciar. Se tivesses sido iniciado, saberias que há dança e folguedos nessas ocasiões”. Nessa direção, Sócrates continuou sua fala direcionada a Clínius: “aqui estes dois se limitam a dançar ao redor de ti e executar suas cambalhotas com vistas a tua subsequente iniciação. Deves agora, em conformidade com isso, imaginar que estás ouvindo a primeira parte dos mistérios sofisticos”. Na sequência, Sócrates explicou o funcionamento dos truques semânticos usados pelos erísticos e disse que “essas coisas constituem a parte de diversão do estudo, razão pela qual te digo que estes homens estão brincando contigo”. Sócrates classificou tais coisas no rol das diversões porque, mesmo que o indivíduo as aprendesse empregar, “não adquiriria absolutamente mais saber relativamente à condição das matérias em pauta, mas somente a capacidade de se divertir com as pessoas, logrando-as e levando-as ao chão, graças à diferença de sentido das palavras”. Comparou tal atividade com o retirar “o banco quando alguém está prestes a se sentar”, de modo que tais pessoas “se divertem e riem ao verem a pessoa cair de costas”. Dessa maneira, Sócrates arrematou: “deves considerar o tratamento que esses senhores te dispensam como um mero jogo”. Assinalou que, depois da brincadeira, Eutidemo e Dionisodoro devem exibir a Clínius “seu assunto sério, enquanto eu me manterei vigilante para que cumpram a promessa que me fizeram”, isto é, “disseram que exibiriam sua habilidade exortatória, mas agora me parece que julgaram conveniente brincar contigo antes”. Dito isso, dirigindo-se aos erísticos, Sócrates solicitou que se encerrasse o *mero* jogo, afirmando que eles deveriam demonstrar como exortar Clínius “a devotar-se à sabedoria e à virtude”⁵¹ (PLATÃO, 2007, 179-180). Dessa maneira, Sócrates convidava tacitamente os erísticos a jogar um jogo mais elevado, convite esse que, por sua vez, não foi aceito, de modo que, não obstante a demonstração de Sócrates, Eutidemo e Dionisodoro continuaram a jogar com regras que não tornavam

⁵¹ *Eut.*, 277 d-278 d.

as interrogações mais fecundas do ponto de vista educacional. Ora, a referida exortação constitui uma regra fundamental do jogo dialético socrático, regra essa que é essencialmente estranha ao procedimento empregado pelos erísticos.

Pois bem, mas em que consiste essa dimensão exortativa da dialética que Sócrates cobrava dos erísticos? No jogo dialético de Sócrates, a exortação geralmente tem um caráter preliminar, mas a sua importância capital reside no fato de que ela indica o objetivo que a ação socrática persegue. Um conceito que está, sem dúvida, diretamente relacionado à etapa do *protreptikos* socrático é o conceito de *psyche* (alma) humana. A exortação socrática é inerente a uma revisão da hierarquia de valores vigentes. Na *Apologia*, Sócrates fez a seguinte declaração: “tudo o que faço em minhas andanças é vos instar, jovens e velhos entre vós, a não zelardes por vossos corpos ou vossas riquezas mais do que pela perfeição possível de vossas almas”⁵² (PLATÃO, 2008, p. 153).

Compreendido em linhas gerais a etapa do *protreptikos*, faz-se indispensável para esta tese analisar mais detidamente a etapa do *elenchos* de Sócrates, visto que, embora não seja separada da parte exortativa do processo educacional, tal etapa estabelece uma peculiar relação com a dimensão do enigma e, portanto, do jogo. Embora não esteja desvinculado da busca pela resposta que o enigma do cosmos suscita, o jogo dialético de Sócrates direciona-se prioritariamente ao conhecimento do enigma da própria alma. O autoexame que tal jogo fomenta conduz a uma experiência que abre caminho à consciência do impulso formal que indica a conduta acertada. Para tanto, tornava necessário pôr as paixões sob vigilância, de modo que a alma pudesse livremente percorrer o seu caminho na direção da máxima compreensão possível, no interior de limites humanos, do enigma da alma. Heráclito (1998, p. 38), que se procurou a si próprio (frag. 101), afirmou que, “mesmo percorrendo todos os caminhos, jamais encontrarás os limites da alma, tão profundo é o seu Logos”. E em outro fragmento de Heráclito (1998, p. 43) se lê o seguinte: “à alma pertence o Logos, que se aumenta a si próprio”. Não obstante as dificuldades enunciadas por Heráclito, Sócrates não renunciou ao exame do significado de tal enigma.

5.2 O código do enigma socrático da alma

⁵² *Apol.*, 30 a-b.

Para decodificar o enigma socrático da alma, é necessário compreender em primeiro lugar alguns traços da especificidade do jogo dialético de Sócrates, examinando de maneira mais detida a etapa do *elenchos*. Foi útil nesse sentido abordar o diálogo platônico *Sofista*, conforme o leitor poderá tomar nota. Feito isso, o curso da investigação conflui na direção do objeto do jogo dialético socrático, a saber: o conhecimento do Valor e a sua sede. Encerrado esse segundo movimento, o código do enigma da alma estará parcialmente exposto, restando apenas pôr sob os olhos do leitor o modo como o jogo dialético socrática se desdobra no sentido da colocação do enigma o qual seus interlocutores são instados a resolver. Os diálogos platônicos de juventude - também chamados “diálogos aporéticos” ou diálogos socráticos – são objetos privilegiados para, a partir do exame descritivo, realizar o terceiro movimento. Bastou para esta tese eleger apenas um deles para usar de exemplo, visto que a similaridade estrutural já foi atestada por gabaritados estudos da obra platônica.

Para compreender a solução do enigma da alma encaminhada – mas não transmitida - por Sócrates, é importante explicitar as regras de seu jogo filosófico. Acompanhados os três movimentos que explicitam o caráter do jogo dialético de Sócrates, o leitor poderá, por conseguinte, compreender mais claramente maneiras pelas quais o processo filosófico e educacional empreendido por Sócrates toma forma.

5.2.1 O *elenchos* socrático

“Propõem, ao seu interlocutor, questões às quais acreditando responder algo valioso ele não responde nada de valor; depois, verificando facilmente a vaidade de opiniões tão errantes, eles as aproximam em sua crítica, confrontando umas com outras, e por meio desse confronto demonstram que a propósito do mesmo objeto, sob os mesmos pontos de vista, e nas mesmas relações, elas são mutuamente contraditórias. Ao percebê-lo, os interlocutores experimentam um descontentamento para consigo mesmos, e disposições mais conciliatórias para com outrem. Por este tratamento, tudo o que neles havia de opiniões orgulhosas e frágeis lhes é arrebatado, ablação em que o ouvinte encontra o maior encanto e, o paciente, o proveito mais duradouro. Há, na realidade, um princípio, meu jovem amigo, que inspira aqueles que praticam este método purgativo; o mesmo que diz, ao médico do corpo, que da alimentação que se lhe dá não poderia o corpo tirar qualquer proveito enquanto os obstáculos internos não fossem removidos. A propósito da alma formaram o mesmo conceito: ela não alcançará, do que se lhe possa ingerir de ciência, benefício algum, até que se tenha submetido à refutação e que por esta refutação, causando-lhe vergonha de si mesma, se tenha desembaraçado das opiniões que cerram as vias do ensino e que se tenha levado ao estado de manifesta pureza e a acreditar saber justamente o que ela sabe, mas nada além”⁵³ – Estrangeiro de Eleia (PLATÃO, 1972, p. 155).

⁵³ *Sof.*, 230 b-e.

O *elenchos* constitui a parte refutativa do jogo dialético de Sócrates. O leitor já foi informado a respeito da distinção entre erística e dialética socrática. Agora cumpre examinar o que o “mensageiro poético” de Sócrates queria mais exatamente dizer quando, no *Sofista*, aparentemente associou a dialética socrática à sofística. Em tal diálogo, antes de o Estrangeiro de Eleia e Teeteto terem chegado à primeira grande aporia a ser superada, o sofista apareceu na forma de seis *imagens* distintas: [1] “caçador remunerado no enalço dos jovens e ricos”; [2] “espécie de comerciante atacadista de artigos do conhecimento para a alma”; [3] “varejista desses mesmos artigos do conhecimento”; [4] “vendedor de sua produção pessoal de conhecimento”; [5] “atleta nas competições verbais que tomara para si e se distinguira na arte da disputa”; [6] “purificador de almas que remove opiniões que obstruem o aprendizado” (por meio da refutação)⁵⁴ (PLATÃO, 2007, p. 182). As quatro primeiras imagens do sofista são as mais vulgares. O que chama mais atenção na investigação do Estrangeiro de Eleia e de Teeteto, porém, são as duas últimas formas de aplicação do termo “sofista”: a que se refere ao debatedor ou erístico mercenário e a que se associa ao “purificador de almas” ou “refutador de falsa sabedoria”.

No que se refere à associação da erística à sofística, o Estrangeiro de Eleia e Teeteto compreenderam que a luta é uma parte da arte aquisitiva, luta essa que, no exame, subdividiu-se em parte competitiva e parte combativa. Quanto à parte combativa da luta, os investigadores dividiram-na em, por um lado, combates *violentos* corpo a corpo e, por outro lado, combates de *controvérsia* verbal, ao passo que essa última foi dividida em controvérsia forense (realizada por meio de longos discursos que se opõem a respeito da justiça e da injustiça) e controvérsia privada (“entre indivíduos mediante discursos fragmentados constituídos por perguntas e respostas”). No que tange à controvérsia privada, o Estrangeiro de Eleia e Teeteto distinguiram, por um lado, uma parte informal e sem regras sistemáticas e que se refere a contratos de negócios; por outro lado, uma parte da discussão que ocorre “segundo regras sistemáticas e que acarreta a controvérsia sobre o que é justo e o que é injusto e do resto em termos gerais”. Quanto a essa última parte, por fim, os investigadores separaram a parte que perde dinheiro – “tipo que leva alguém a negligenciar seus próprios negócios para gozar do prazer de participar da disputa” –, chamada “tagarelice”, da parte que ganha dinheiro com disputas privadas e que, ao contrário da primeira, gera prazer no público, a qual pode ser chamada sofística⁵⁵

⁵⁴ *Sof.*, 231 c-e.

⁵⁵ *Sof.*, 225 a-e.

(PLATÃO, 2007, p. 171-173). Como se pode notar, portanto, o erístico identificou-se ao sofista nesse plano de análise.

Mas e quanto à associação da imagem do sofista ao purificador de almas? A esse respeito, empregando o método da divisão, o Estrangeiro de Eleia e Teeteto iniciaram o exame da arte da discriminação, que se distinguiu em, por um lado, “separação do que é pior daquilo que é melhor” e, por outro lado, “separação entre os semelhantes”. No que se refere à primeira parte resultante da divisão, chamada purificação, foi efetuada no exame outra divisão, a saber: entre, por um lado, a purificação do corpo (“realizada eficientemente pela ginástica e pela medicina”, ou pelo banho, ou ainda por uma miríade de maneiras relacionadas à particularidade de corpos inanimados); por outro lado, a purificação da alma. Dando sequência à investigação, o Estrangeiro e Teeteto concordaram que, na alma, “a purificação retém o que é bom e elimina o que é mau”. A isso os investigadores anuíram que há dois tipos possíveis de males na alma, a saber: [1] a perversidade, entendida no sentido de uma discórdia ou “desacordo entre coisas naturalmente relacionadas” (por exemplo, entre “opiniões e desejos, cólera e prazeres, razão e dor” - essa forma de mal psíquico foi comparada a “uma doença do corpo”); e [2] a ignorância, entendida na qualidade de “desproporção” a qual sempre impede que se atinja o alvo buscado (essa forma de mal psíquico seria “semelhante a uma disformidade”, mal esse que “as pessoas não se dispõem a reconhecer que se trata de um vício”). Mais à frente, enquanto, no que tange ao corpo, para a disformidade foi recomendada a ginástica e para a doença foi indicada a medicina, por outro lado, a arte corretiva mais relacionada à *Dike* foi recomendada para o “tratamento da insolência, da injustiça e da covardia” (doença da alma). Mas e quanto ao tratamento da disformidade da alma? A esse respeito, o Estrangeiro de Eleia inicialmente supôs a possibilidade de uma divisão da ignorância, mas a respeito dela se referiu a apenas um tipo, o qual supera a todos os demais, a saber: a estupidez. Essa, por sua vez, consistiria justamente em “pensar que se conhece alguma coisa quando se a desconhece”, aparecendo, portanto, como uma das causas de “todos os erros que cometemos ao pensar”. Diante disso, a questão que se colocou foi a de como erradicar a ignorância, ao que no exame a educação apareceu como a solução. Tal educação, por sua vez, foi dividida em duas partes, uma das quais seria a admoestação e a outra, o método purgativo-refutativo usado pelo “sofista” (método esse citado na epígrafe deste tópico)⁵⁶ (PLATÃO, 2007, 174-181).

⁵⁶ *Sof.*, 226 c-231 a.

Estaria Platão querendo dizer, portanto, que o *elenchos* é a manifestação da parte sofisticada do jogo dialético de Sócrates? A solução do enigma que Platão lançou aos estudiosos do *Sofista* não é assim tão simples. Até o ponto de haver encontrado uma sexta imagem do sofista, a investigação dialética conduzida pelo Estrangeiro havia apenas feito referência a aspectos acidentais de seu ser. De fato, o sofista poderia manifestar todas as referidas *aparências*. Era necessário, entretanto, encurralá-lo a fim de capturar a sua essência interna e, para tanto, a investigação haveria ainda que trilhar um longo e árido caminho, chegando mesmo a, para tanto, buscar instrumentos decisivos e imperecíveis no “ermo campo dos conceitos abstratos”⁵⁷. O fato de um mesmo nome haver sido aplicado ao refutador e ao combatente erístico não tem na dialética do Estrangeiro de Eleia uma função ludibriadora. Tal dialética, ao contrário, visa a “alcançar o entendimento, na esfera da totalidade das artes, do que está relacionado e do que não está, objetivando a aquisição da inteligência”⁵⁸ (PLATÃO, 2007, p. 175). Essa forma de dialética, porém, conforme o próprio Estrangeiro de Eleia afirmou no início do diálogo *Sofista*, “revela-se mais fácil quando o interlocutor é uma pessoa fácil de se lidar e não um criador de transtornos”. E a isso o Estrangeiro complementou: “se não for esse o caso, prefiro o discurso ininterrupto de uma só pessoa”⁵⁹ (PLATÃO, 2007, 159).

Diferentemente do método purgativo-refutativo associado à sexta imagem do sofista, o Estrangeiro referiu-se à admoestação purificatória nos termos de “venerável método de nossos antepassados, o qual é empregado usualmente com seus filhos, que ainda é utilizado por muitos, e que consiste em, às vezes, exibir raiva diante de seus erros e, às vezes, exortá-los mais gentilmente”. Embora houvesse se referido ao método refutativo como “a melhor e a mais eficiente forma de purificação”, o Estrangeiro, por outro lado, provavelmente por já haver suspeitado de sua semelhança com a arte erística – há pouco identificada à arte do sofista -, adotou uma atitude de distanciamento prévio em relação a ele, sobretudo quando, por exemplo, afirmou que *alguns parecem* “ter se persuadido de que toda a ausência de instrução é involuntária, que aquele que se julga sábio jamais se predisporia a aprender qualquer daquelas coisas em que se crê hábil”. Partindo dessa premissa, continuou o Estrangeiro, a admoestação educativa passa a ser vista como “laboriosa e pouco produtiva”; por outro lado, apesar de haver sido

⁵⁷ Aqui, a expressão entre aspas é usada para destacar a similaridade do procedimento com aquele de Schiller, que investigou o puro conceito de beleza para solucionar o problema do duplo desvio em relação à senda que conduz o ser humano ao seu destino, sobre o qual já se falou nesta tese.

⁵⁸ *Sof.*, 227 a-b.

⁵⁹ *Sof.*, 217 d.

considerada no exame como uma imagem da arte do sofista, o método refutativo apareceu como uma “nobre arte”⁶⁰ (PLATÃO, 2007, p. 179-181).

É preciso que o leitor esteja atento aos detalhes. No início do *Sofista*, o Estrangeiro optou pelo “método do diálogo” com a condição de executar a investigação com um interlocutor que não fosse um “criador de transtornos”. Em outras condições, o Estrangeiro afirmou que preferiria o “discurso ininterrupto de uma só pessoa”. Para aquele que emprega a dialética enquanto método rigoroso de pensamento que, ao exprimir-se na forma de discurso dialogado, associa o que está ligado nos planos concreto e abstrato e desassocia o que está desligado nos mesmos referidos planos, não é difícil perceber que, para cada ocasião, há uma forma de discurso mais apropriada. De modo similar, a purificação da ignorância em certos casos seria mais eficazmente realizada por meio da admoestação. Mas, se foi identificada com a arte da sexta aparição do sofista, a refutação poderia então, de fato, purificar a ignorância? Para responder a essa questão, é preciso acompanhar o desdobramento da investigação.

Não obstante houvesse aparentemente reconhecido a importância educacional do método refutativo, o Estrangeiro de Eleia afirmou o seguinte: “Pois bem! Que nomes daremos aos que praticam esta arte? Pois eu tenho receio de chamá-los de sofistas”. Teeteto então indagou qual seria mais particularmente o receio do Estrangeiro, visto que o refutador se assemelharia ao erístico. Diante da questão, o Estrangeiro comunicou seu receio “de dar muita honra aos sofistas”. Nesse contexto, o Estrangeiro considerou de certo modo que o sofista erístico estaria para o lobo assim como o refutador estaria para o cão doméstico, de modo que, não obstante a semelhança entre eles, a qual induziu ao emprego de um mesmo nome – sofista – para designá-los, recomendou a observância de “uma fronteira rigorosa” que os mantivesse separados no plano do pensamento.⁶¹ (PLATÃO, 1972, p. 155-156). Após a primeira aporia do *Sofista*, a construção do próprio diálogo platônico encaminha o leitor atento para a solução do enigma à medida que, retomando a figura do debatedor erístico, encontra-se nela um aspecto da *essência* da arte sofística, a saber: a capacidade mimética de produzir um simulacro de saber. Tal capacidade mimética seria exercida por meio do discurso, o qual seria capaz de enganar pessoas destituídas de destreza espiritual.

Pois bem, no fim do *Sofista*, o Estrangeiro de Eleia distinguiu, por um lado, imitadores que mimetizam “com conhecimento daquilo que imitam”; por outro lado,

⁶⁰ *Sof.*, 229 d-231 b.

⁶¹ *Sof.*, 231 a-c.

aqueles que imitam “sem esse conhecimento”, estabelecendo-se dessa maneira uma divisão entre conhecimento e ignorância. Mais à frente, o Estrangeiro e Teeteto anuíram que muitas pessoas ignoram a justiça e a virtude – “embora tenham algumas opiniões a seu respeito” - e, não obstante isso, tentam, “com o maior ardor, fazer com que aquilo que pensam ser a virtude pareça estar nelas presente imitando-a, o mais habilmente que podem, em seu atos e palavras”. Ao haver dividido “a imitação *opinativa*”⁶² – destituída de conhecimento -, o Estrangeiro enunciou as suas seguintes partes: por um lado, a classe do “imitador *franco*”, que abarcaria os tolos que “pensam conhecer coisas das quais só têm opinião”; por outro lado, a classe do “imitador *dissimulado*”, o qual abarcaria aquele tipo que, “devido a sua experiência na aspereza de muitas discussões, suspeita e receia marcadamente ser ignorante das coisas que simula conhecer perante o público”. Efetuando a divisão do gênero do “imitador *dissimulado*”, o Estrangeiro e Teeteto encontraram então, por um lado, o orador popular, o qual, não conhecendo a matéria sobre a qual discursa e tendo ciência disso, dissimula sua ignorância em contextos públicos por meio de um discurso que produz uma imagem de saber; por outro lado, o sofista, isto é, aquele que “é capaz de dissimular em discursos breves privadamente, forçando seu interlocutor a contradizer-se”⁶³ (PLATÃO, 2007, p. 244-247).

Ora, e o que faz Sócrates na etapa do *elenchos* senão, por meio de um intrincado jogo de perguntas, explicitar a contradição entre respostas de seu interlocutor? É possível encontrar nos *Diálogos* de Platão pelo menos dois arquétipos de interlocutores com quais Sócrates dialoga: [1] há aqueles que se enquadram na categoria dos “estúpidos”, isto é, daqueles que se aferram em dizer que sabem aquilo que, de fato, desconhecem; e [2] há aqueles que, reconhecendo sua inexperiência ou desconhecimento, aceitam de bom grado a realização investigação dialética a respeito do tema em pauta. No interior da ampla distância que separa um grupo do outro, há uma série de nuances nas quais se enquadram variados personagens, alguns dos quais, inclusive, oscilam de uma posição a outra durante o diálogo com Sócrates. Com destaque para os chamados diálogos platônicos de juventude, Sócrates aplica geralmente o método da refutação no diálogo com seus interlocutores e, em alguns momentos, a sua semelhança com os erísticos se torna mais pronunciada. No entanto, há entre Sócrates e o sofista erístico uma diferença fundamental: enquanto os erísticos conhecem internamente a inconsistência dos “saberes” que, por

⁶² Que se opõe à “imitação *científica*”.

⁶³ *Sof.*, 267 a-268 d.

meio de sua particular *mimesis* de prestidigitação, dizem-se peritos, Sócrates não tem a pretensão de dissimular a detenção de uma sabedoria que não possuía.

Nesse sentido, Sócrates parece assumir a aparência de um sofista às avessas. Mas o rigor da investigação não permite que a aparência encubra a diferença fundamental entre Sócrates e o sofista. É certo que, para chegar aos efeitos almejados por seu método educacional, Sócrates faz uso de certa prestidigitação com as palavras, mas não com o objetivo de passar-se por sábio, mas sim para criar um simulacro de ignorância. Na *Apologia*, como foi visto, Sócrates confessou a possibilidade de ele haver chegado a uma certa sabedoria, uma sabedoria humana. A ausência de percepção desse detalhe fundamental compromete a compressão das regras do jogo da dialética de Sócrates, bem como as regras do jogo do enigma do *Sofista* de Platão. Enquanto o jogo do erístico, isto é, do sofista, não deve ser levado a sério, o jogo de Sócrates, jogado em uma ambiência espiritual mais leve e refinada, atinge uma nobre seriedade à medida que as exigências do impulso formal emanam dos resultados parciais dos esforços relacionados à interpretação dos enigmas da alma.

No *Sofista*, o Estrangeiro de Eleia fez a distinção entre o sofista e o filósofo, reconhecendo nesse último justamente o domínio da arte dialética, entendida em partes no sentido de “não pensar que a mesma espécie é uma espécie diferente ou que uma espécie diferente é a mesma”. A esse respeito, o Estrangeiro acrescentou que o dialético tem a clareza da existência das seguintes possibilidades: [1] “uma *forma* ou *ideia* que se estende completamente através de muitos indivíduos, cada um dos quais mantendo-se independente dos outros”; [2] “muitas *formas* que diferem entre si, mas que estão incluídas numa *forma* maior”; [3] “uma única forma expandida pela união de muitos todos”; [4] e “muitas formas completamente separadas e independentes”. Dessa maneira, assinalou o Estrangeiro, “temos o conhecimento e a capacidade para distinguir mediante gêneros como coisas individuais podem ou não podem ser associadas entre si”⁶⁴ (PLATÃO, 2007, p. 219-220). Essa maneira de haver considerado regras do jogo dialético permite compreender a razão de, para o Estrangeiro, o filósofo se opor não apenas ao sofista erístico - que faz uso da ambiguidade natural das palavras para favorecer a sua magia, não se interessando por esclarecer os sentidos de emprego das mesmas -, mas também, obviamente, àquele “que elimina o conhecimento, o entendimento, ou a

⁶⁴ *Sof.*, 253 c-e.

inteligência, procedendo em seguida para a enunciação de qualquer asserção dogmática sobre qualquer coisa”⁶⁵ (PLATÃO, 2007, p. 212).

Ora, disso tudo se deduz que, além da admoestação e do método refutativo, uma forma de dialética *pode* prestar-se à purificação da alma. O mesmo se poderia dizer a respeito de determinado “discurso ininterrupto de uma só pessoa”, caso a ocasião e as condições espirituais para tanto sejam favoráveis. Porém, enquanto a admoestação e o método refutativo *podem* purificar a alma ao lidar diretamente com falhas e com resistências estranhas ao esclarecimento positivo, a dialética do Estrangeiro de Eleia e certo “discurso ininterrupto de uma só pessoa”, para cumprirem a sua função purificatória, pressupõem prévias condições espirituais. Por condições espirituais prévias, entende-se simplesmente a disciplina e a disposição para a realização de um jogo mais elevado, jogo esse que não se reduz a uma *mera* disputa movida por impulsos sensíveis. A dialética do Estrangeiro de Eleia é dotada de uma clareza que, provavelmente, a dialética socrática não possuía, caso se julgue que os diálogos platônicos de juventude representem com relativa fidelidade histórica o procedimento dialético de Sócrates. Isso não quer dizer, entretanto, que o jogo dialético de Sócrates não se movesse segundo certas regras que conduzem positivamente para o caminho de uma apuração distintiva entre opinião e conhecimento. Uma diferença essencial entre a dialética de Sócrates e aquela do Estrangeiro de Eleia consiste no fato de que Sócrates se dispõe a interrogar pessoas que muitas vezes não estão dispostas a examinarem suas próprias posições, ao passo que o Estrangeiro apenas emprega o método do diálogo com interlocutores preparados⁶⁶.

5.2.2 O objeto da ação filosófica e educacional: a ciência dos Valores

Jaeger bem ressaltou que “o tema do diálogo socrático” – seria mais preciso talvez dizer que a motivação do diálogo socrático – “é a vontade de chegar com outros homens

⁶⁵ *Sof.*, 249 c-e.

⁶⁶ Sócrates não fundou uma escola e, nesse sentido, a sua ação educacional era dotada de um caráter mais espontâneo. Já Platão, por haver fundado a Academia, parece haver desenvolvido processos educacionais de caráter mais formalizado. Enquanto mensageiro poético de Sócrates, Platão produziu diálogos aporéticos e diálogos escolares, sendo os primeiros aqueles em que a figura de Sócrates aparece com traços históricos mais bem delineados. Quanto aos diálogos escolares, geralmente reúnem figuras dispostas desde o início a empreender uma investigação dialética sem maiores entraves. Conforme se pode notar no *Sofista*, o interrogador não faz uso do *elenchos* e dele se distancia conscientemente. Contudo, uma vez que os diálogos aporéticos (também chamados diálogos de juventude, ou diálogos socráticos) têm a intenção de perenizar de certa forma a atuação do Sócrates histórico, Platão nesse caso buscou retratá-lo em sua maneira típica de abordar seus concidadãos e estrangeiros durante certa etapa de sua vida. Nessa arte do retrato, Platão soube como nenhum outro exprimir a função do *elenchos* no jogo dialético de Sócrates.

a uma inteligência, que todos devem acatar, sobre um assunto que para todos encerra um valor infinito: o dos valores supremos da vida”. Na parte dedicada ao estudo de Sócrates em sua obra *Paideia*, Jaeger estava diretamente interessado em “saber qual era o ‘método’ do Sócrates histórico”, conquanto houvesse ressaltado que “a palavra ‘método’ não basta para caracterizar o sentido ético do processo”. Por outro lado, foi reconhecido que a palavra método tem “origem socrática e caracteriza acertadamente o procedimento natural que o grande virtuoso do interrogatório converte em arte”. Nesse sentido, foi ressaltado que não há no diálogo socrático uma pretensão de exercício de qualquer “arte lógica da definição sobre problemas éticos”. Tal diálogo, segundo Jaeger, mais precisamente seria “o caminho, o ‘método’ do *logos* para chegar a uma conduta reta” (JAEGER, 1995, p. 562-563).

Se por um lado a questão dos valores supremos encerra um valor infinito, o jogo dialético de Sócrates, por outro lado, é acionado à medida que nesses assuntos é comum notar uma ostensiva contradição de posicionamentos entre seres humanos. Goldschmidt bem recordou que “a persuasão de Sócrates é ajudada pelo fato de que todo homem [...] reconhece o princípio de contradição”⁶⁷. Por outro lado, reconheceu que, “por mais forte que seja a nossa adesão ao mundo sensível, este mundo não é coerente, ele não está de acordo com ele próprio”. Diante disso, acrescentou o autor, “o essencial é que fiquemos atentos a essas contradições que, na maior parte do tempo, nos escapam”. Declarou também que, por mais que o ser humano se torne sensível a tais contradições, elas “podem nos dar o despertar e abalar o nosso culto das imagens” (GOLDSCHMIDT, 1993, p. 18). Além disso, a contradição pode constituir o ponto de partida do despertar da reflexão, de modo que, segundo Goldschmidt, enquanto no plano dos órgãos dos sentidos a contradição é solucionada pela medida e pelo cálculo, no âmbito dos valores supremos ocorre uma dinâmica diversa (GOLDSCHMIDT, 1993, p. 23-24).

As contradições são frequentemente encontradas no plano dos valores, mas aí não se opõem sensações e sim opiniões. Tais opiniões, aliás, raramente se assentam “em uma mesma alma, e menos frequente ainda opiniões ‘próprias para despertar a reflexão’”, recordou Goldschmidt. Nesse sentido, com ou sem razão, é frequente que o ser humano julgue a si mesmo e seus semelhantes, no que tange a pensamentos e atos, “distribuindo epítetos como bom e mau, belo e feio, justo e injusto”, conquanto sobre isso pessoas não partilhem da mesma opinião e, variadas vezes, julguem um mesmo caso inclusive em

⁶⁷ Afirmações contraditórias não podem ser ao mesmo tempo verdadeiras, ou algo não pode ser e não ser ao mesmo tempo sob o mesmo aspecto.

sentido inverso. De tais contradições, declarou Goldschmidt, é comum engendrar-se “querelas” e não reflexão. A isso acresceu que “cada pessoa tem mil razões para dar razão a si mesma”, ao passo que tal comportamento está geralmente embasado em “um amor-próprio muito sutil, uma pretensão com nobre aparência”. Nesse sentido, afirmou o autor, “toda crítica dirigida a nossos atos ou a nossos julgamentos, até mesmo o simples fato de que alguém possa julgar diferentemente de nós, é-nos insuportável”, uma vez que “desse modo são postas em questão tanto a nossa inteligência como a nossa honestidade”. Tais são, segundo Goldschmidt, “fortes motivos para fugir da contradição, para ignorá-la, para fazer ouvidos moucos, enfim, para resistir com todas as nossas forças ao ‘despertar’ e à reflexão” (GOLDSCHMIDT, 1993, p. 24-25).

Goldschmidt bem ressaltou além disso que, se tal “amor-próprio” – essa forma de impulso sensível – “nos persuade tão facilmente de que nossas opiniões são justas, é porque nenhum árbitro conhecido e reconhecido nos convence de que são falsas”. Caso haja contradição dos sentidos, basta fazer uso das ciências do cálculo para atuar na qualidade de árbitro, ao passo que, se há contradição na resolução de um problema de ordem técnica, tal como, por exemplo, a condução do timão, “a arte da navegação ou, conforme o caso, outras técnicas serão suficientes para nos colocar de acordo com nós mesmos ou com os outros”. Quanto a saber, por outro lado, se “aprendemos a virtude, se sabemos com perfeito conhecimento de causa o que se deve chamar belo e feio, bom e mau, justo e injusto”, Goldschmidt assinalou que se trata de “um grave problema” (GOLDSCHMIDT, 1993, p. 25). No *Protágoras*, Platão pôs na boca do sofista homônimo as seguintes palavras: “todo o mundo tem a obrigação de, pelo menos, declarar-se justo, quer o seja, quer não, sendo considerado prova de loucura não procurar passar por justo”⁶⁸ (PLATÃO, 2002, p. 67). A respeito da divergência de opiniões sobre os valores, Goldschmidt afirmou que, “se o vulgo opõe a esta questão uma maneira de declarar a oposição do adversário improcedente, o filósofo, assim como não admite a contradição das sensações, não aceita as opiniões”, de modo que, “aqui como lá, o desacordo é a prova inegável da ignorância” (GOLDSCHMIDT, 1993, p. 26).

Se julgamentos contraditórios a respeito dos Valores, existem entre os seres humanos ou se eles variam em um mesmo indivíduo, isso quer dizer que Eles são ignorados. Nessa perspectiva, Goldschmidt afirmou que resta “encontrar uma ciência que nos possa ensiná-los e que, a respeito das opiniões, assuma o papel que desempenham

⁶⁸ *Prot.*, 323 b-c.

o cálculo, a medida e o peso na justa apreciação das sensações” (GOLDSCHMIDT, 1993, p. 26). Tal ciência é o objeto do jogo dialético de Sócrates. Como bem assinalou Goldschmidt, a fim de julgar a piedade de um determinado ato, “devemos saber o que é a Piedade em si, isto é, é necessário conhecer a essência da Piedade para poder reconhecê-la como qualidade ligada a tal ato ou tal pessoa”. Caso a Forma ou Paradigma do valor não seja encontrado, acrescentou Goldschmidt, “nossas opiniões permanecerão ‘cegas’ e, por isso, danosas” (GOLDSCHMIDT, 1993, p. 26). Com Sócrates, a ciência dos Valores é buscada a partir de um jogo dialético que, em primeiro lugar, visa a purificar a alma da estupidez.

Goldschmidt assinalou que, salvas exceções, os *Diálogos* de Platão “se apresentam como *ensaios de definição*”. Tais definições, todavia, não se encontram geralmente no início dos *Diálogos*, uma vez que eles “nascem no mundo das opiniões onde têm lugar unicamente as qualidades” e, após um preâmbulo, “a conversa se dirige para a essência e aborda a questão: O que é...?”. Dito isso, Goldschmidt então distinguiu duas espécies de questões presentes nos chamados diálogos aporéticos: por um lado, a “*questão inicial*”; por outro, a “*questão prévia*”. A esse respeito, Goldschmidt assinalou que, por um lado, “o prólogo e a entrada na matéria” concernem à questão inicial; por outro lado, “o diálogo propriamente dialético não principia senão com o enunciado da questão prévia”, isto é, da questão que motiva a definição conceitual. Na *República*, por exemplo, a questão inicial consiste em saber se o justo é mais feliz que o injusto, ao passo que a questão prévia é: o que é a justiça? (GOLDSCHMIDT, 1993, p. 27).

Nos diálogos “aporéticos”, porém, antes de a questão prévia ser considerada necessária pelo interlocutor, é preciso que ele, em primeiro lugar, aceite ser interrogado e, ao ser refutado, o interrogador o conduza paulatinamente à questão prévia. Esse procedimento inicial de condução da questão inicial à questão prévia é realizado pelo *elenchos* de Sócrates. Por essa razão, o *elenchos* geralmente cumpre uma função preliminar, conquanto isso não implique que, estabelecida a questão prévia, o *elenchos* deixe de ser aplicado. Pelo contrário, na dialética socrática, o *elenchos* continua sendo empregado na investigação da questão prévia. Enquanto o diálogo ocorre no entorno da questão inicial, pode-se dizer que a parte mais importante do jogo de Sócrates ainda não se iniciou. A entrada no referido jogo depende da anuência dos interlocutores, que inicialmente são convencidos a serem interrogados e posteriormente são persuadidos via *elenchos* a enveredar pela investigação da questão prévia. Pode ocorrer, em contrapartida, a precedência de um jogo agonístico que busca definir as regras da conversa; mas, à

medida que o jogo dialético de Sócrates se instaura plenamente, o agonismo tende a se manter apenas nos casos em que os interlocutores de Sócrates não atingiram a maturidade espiritual para atingir a sabedoria humana derivada do Valor. Um clássico exemplo disso é a figura de Trasímaco, que aparece no Livro I da *República* ora com gargalhadas explosivas, ora berrando feito uma fera ao não compreender as regras da refutação. Em casos como esse, é plausível que o *elenchos* tenda a ter um efeito mais dolorido e causar mais ressentimento do que esclarecimento.

5.2.3 Análise descritiva do jogo antitético da dialética socrática

Compreendidos aspectos essenciais do *elenchos* socrático e do objeto da ação educacional e filosófica de Sócrates, cumpre explicitar as regras de seu jogo. Nesse sentido, desde já, passa a ser usada a expressão “jogo antitético da dialética socrática” com a finalidade de exprimir mais detalhada e claramente o caráter ao mesmo tempo específico e paradigmático do jogo cujo potencial educacional a investigação desta tese se propõe a partir de agora elucidar. Nesse sentido, convida-se o leitor a acompanhar o desdobramento do diálogo “aporético” *Laques* a partir da análise descritiva que segue.

Pois bem, Platão inicia o *Laques* retratando uma conversa entre Lisímaco, Melésias, Laques e Nícias, conversa essa na qual Sócrates se faz presente e que ocorre logo após uma exibição de hoplomaquia⁶⁹. Sócrates só se pronuncia no prólogo após uma conversa centralizada nas figuras de Lisímaco, Laques e Nícias. Na ocasião inicial do diálogo, Lisímaco, que mais tarde se revelou pertencer ao mesmo demos de Sócrates e ser conhecedor e amigo de seu pai, Sofronisco, dirige-se a Laques e Nícias após o fim da referida exibição informando o principal motivo de haverem, ele e Melésias, os convidados. Nesse sentido, Lisímaco apresenta a Laques e Nícias seu filho, Aristides, e o filho de Melésias, Tucídides, ambos presentes e cujos nomes homenageiam seus respectivos avôs, famosos por grandes feitos em um passado mais glorioso de Atenas. Feita a apresentação, Lisímaco afirmou que, diferentemente de outros pais que deixavam seus próprios filhos, na idade adolescência, viverem como bem entendiam, “nós dois decidimos cuidar com o maior carinho possível da educação de ambos” e “resolvemos começar desde agora e fazer por eles o que estiver em nossas possibilidades”. Visto que poderiam ser francos e contar com a honestidade de Laques e Nícias, Lisímaco convida-

⁶⁹ Diz respeito a uma arte de combate armado, em contraste com o pancrácio e o pugilato.

os a “compartilhar os nossos cuidados, com relação ao problema da educação dos filhos”⁷⁰ (PLATÃO, 2015, p. 39-43). Em termos gerais, a educação dos jovens consiste no tema da questão inicial, que ainda não está devidamente delimitada.

Ainda sem haver encerrado a primeira fala do *Laques*, Lisímaco afirma que tanto ele mesmo quanto Melésias têm o costume de fazer a refeição em comum com seus próprios filhos e relatar a eles os “grandes e numerosos feitos de nossos pais, assim na paz como na guerra, tanto na administração da cidade como quando se achavam à frente dos nossos aliados”. Em contrapartida, Lisímaco assinalou que, a respeito deles mesmos, não tinham nada de louvor a contar, “o que nos faz sentirmo-nos diminuídos diante de nossos filhos e nos leva a culpar nossos próprios pais, por nos terem permitido viver apenas em divertimentos, desde que atingimos a adolescência, enquanto eles se ocupavam com os negócios dos outros”. E a isso acrescentou: “é o exemplo que não cessamos de apontar aos rapazes, fazendo-lhes ver que, se se descuidarem de si próprios e não nos obedecerem, viverão sem fama alguma”, ao passo que, “se se esforçarem nesse ponto, tornar-se-ão, talvez, dignos do nome que têm”. Lisímaco assinalou que, diante disso, seu filho e o filho de Melésias prometeram obediência, de modo que, “agora, todo o nosso empenho consiste em saber o que eles precisam aprender e em que devem exercitar-se, para virem a ser homens de verdade”. Após haver relatado que certa pessoa, por um lado, havia recomendado a hoplomaquia para a educação dos jovens e, por outro lado, fez o elogio do indivíduo que fizera a exibição por eles presenciada, Lisímaco afirmou que, não obstante isso, concordaram “que não importava apenas vê-lo, mas também trazer-vos em nossa companhia, para que assistísseis ao espetáculo e, depois, se estivésseis de acordo, nos reunirmos para deliberar juntos sobre a educação de nossos filhos”. Na sequência, finalizando a sua fala inicial, Lisímaco sinalizou que gostaria de saber o parecer de Laques e Nícias sobre a importância da hoplomaquia ou de qualquer outra disciplina ou ciência para a educação dos jovens⁷¹ (PLATÃO, 2015, p. 39-41). E assim se delimita a questão inicial sobre a qual o preâmbulo do *Laques* versa.

Na sequência do referido diálogo platônico, tanto Nícias quanto Laques se colocam de acordo com Lisímaco, mas Laques acrescenta que estava admirado “que recorras a nós para te aconselharmos a respeito da educação dos rapazes e não tenhas tomado idêntica resolução com relação a Sócrates, aqui presente”. A surpresa de Laques devia-se ao fato de Sócrates, por um lado, residir no mesmo demos que Lisímaco; por outro lado, ser

⁷⁰ *Laq.*, 178 a-180 d.

⁷¹ *Laq.*, 178 a-179 b.

amplamente experimentado nos problemas formulados por Lisímaco. Nícias, por sua vez, forneceu o testemunho de que há pouco tempo Sócrates havia arranjado “para meu filho um professor de Música, Dâmon, aluno de Agátocles, pessoa de alto merecimento não só como músico, como em tudo o mais em que quiserdes emprega-lo, na qualidade de companheiro indicado para moços da idade destes”. Lisímaco então demonstrou que não tinha conhecimento de que Sócrates, filho de Sofronisco, era o mesmo Sócrates que os jovens elogiavam em casa, de modo que amigavelmente, na qualidade de companheiro de demos e amigo de seu falecido pai, solicitou a Sócrates o aconselhamento sobre a matéria da conversa. Encorajando o desenvolvimento da conversa nessa direção, Laques acrescentou que já presenciara Sócrates não apenas honrar o nome de Sofronisco, mas também o nome da pátria, visto que foram “companheiros na retirada de Délio, e posso assegurar-te que, se todos, naquela conjuntura, se tivessem comportado como ele, nossa cidade teria ficado com honra, sem nunca ter vindo a sofrer a queda que sofreu”⁷² (PLATÃO, 2015, p. 41-45).

Ao ser instado a responder à seguinte questão de Lisímaco: “achas aconselhável ou não para os moços exercitarem-se a lutar completamente armados?”, Sócrates não negou auxílio de aconselhamento, conquanto houvesse considerado que, sendo ele, Sócrates, “o mais moço e o menos experiente”, informou seu parecer de que seria “mais acertado ouvir primeiro o que os outros tem a dizer, para aproveitar-me dos seus ensinamentos”. E a isso Sócrates acresceu: “no caso de poder acrescentar algo ao que disserem, exporei francamente minha opinião, esforçando-me por convencê-los e a ti da minha maneira de pensar”⁷³. Havendo Nícias e Laques concordado com esse modo de organizar a discussão, Nícias foi o primeiro a pronunciar-se, demonstrando-se favorável ao ensino da hoplomaquia juntamente à equitação pelas seguintes razões: [1] afasta os jovens “de outras diversões a que de grado se entregam nas horas de lazer”; [2] fortifica o corpo; [3] auxilia nos treinos para diversas circunstâncias de combate real com armas; [4] atua como propedêutica e desperta a paixão para a aprendizagem da arte de organizar tropas e, por intermédio da “ambição de glória”, da arte da estratégia; [5] torna os homens mais valentes em qualquer encontro; [6] confere aos homens maior garbo, exercendo isso, em virtude da compostura adquirida, influência favorável contra o adversário. Laques apresentou um parecer oposto devido ao levantamento dos seguintes pontos: [1] os lacedemônios, que entre todos os povos gregos são os que atingiram o máximo grau de

⁷² *Laq.*, 180 b-181 c.

⁷³ Até o momento, Sócrates ainda sequer iniciou o emprego do *elenchos*.

aplicação na guerra, não dão importância à hoplomaquia; [2] os hoplômacos não seguem o mesmo exemplo de poetas trágicos não áticos, que viajam a Atenas para apresentar suas peças; ao contrário, os hoplômacos não “não tocam nem com a ponta do pé” na Lacedemônia; [3] nenhum professor de hoplomaquia haveria se distinguido na guerra; [4] haveria um caso – observado por Laques - de um hoplômaco que se tornou motivo de riso ao haver empregado de maneira prejudicial a si mesmo uma “foice numa haste de lança”; [5] “se for valente de verdade, ficará sob a observação de todos, e, na eventualidade de um pequeno deslize, é grande o ultraje que recolhe, pois desperta inveja vangloriar-se alguém de conhecer semelhante disciplina”⁷⁴ (PLATÃO, 2015, p. 45-51). Conforme se poderá notar mais à frente no desdobramento do diálogo, essa contradição de posicionamentos firmemente postos por Nícias e Laques constituirá o motivo do aprofundamento reflexivo levado a cabo pelo direcionamento de Sócrates, o qual não permite que a discussão se converta em querela.

Antes de encerrar o discurso que pôs sob suspeita a importância do ensino da hoplomaquia, Laques sugere que Lisímaco retenha Sócrates e insista para que ele se manifeste também sobre o assunto em pauta. Lisímaco então solicita a Sócrates que atue na qualidade de juiz, a fim de que se saiba a qual dos pontos de vista expressos ele e Melésias deveriam dar o apoio. Diante da solicitação de Lisímaco, Sócrates realiza o primeiro movimento refutativo do diálogo, emplacando a objeção segundo a qual “a decisão acertada não se apoia no número, porém no conhecimento”⁷⁵. Na sequência do diálogo que Sócrates entabula com Melésias, ocorre um movimento complexo em três passos. Em primeiro lugar, Sócrates e Melésias admitem que se faz necessário “procurar se algum de nós possui conhecimento especializado na matéria sobre que vamos deliberar, ou se carece desse conhecimento”, de sorte que, “havendo alguém nessas condições, devemos aceitar sua opinião, conquanto se trate de um único voto”. Em segundo lugar, admitiram que, para tanto, é necessário saber “quem a aprendeu e praticou, e quem teve nessa arte os mais hábeis professores”. No terceiro passo, Sócrates faz um recuo elaborando a seguinte indagação: “e antes disso, ainda, não nos esforçaremos por conhecer o que seja a coisa para que procuramos professores?”. Diante da hesitação de Melésias, Sócrates esclareceu que “desde o princípio não estamos de acordo sobre o que vamos deliberar, quando perguntamos qual de nós é entendido na matéria, e teve, ou não teve, bons professores dessa disciplina”. Nícias então intervém indagando se o objeto da

⁷⁴ *Laq.*, 181 d-184 a.

⁷⁵ Aqui, a referência depreciativa às decisões tomadas por maioria de votos é explícita.

discussão é ou não é a conveniência do ensino da hoplomaquia, ao que Sócrates concorda parcialmente, ao passo que elabora na sequência considerações importantes para que se entenda o rumo que a conversa irá tomar. Tais considerações, que servem de refutação ao caminho sugerido, são as seguintes: “sempre que alguém delibera sobre determinada coisa, com relação a outra, sua consulta diz respeito à coisa que é objeto de estudo, não à que entra em relação com ela”, tal como o olho em cuja relação entra o remédio para os olhos, ou o cavalo em cuja relação entra o freio. Nesse sentido, por meio de uma particular aplicação do *elenchos*, Sócrates efetivou o necessário deslocamento da discussão para a coisa em relação à qual a hoplomaquia entra em relação educacional, isto é, “a alma dos rapazes”⁷⁶ (PLATÃO, 2015, p. 51-55). Contudo, ainda não se chegou à questão prévia, embora os movimentos do *elenchos* houvessem evidentemente encaminhado a questão inicial a um patamar mais elevado de discussão.

A partir do referido deslocamento, a conversa passou a girar em torno da disciplina do “tratamento de almas”. Havendo considerado que Laques e Nícias parecem “capazes de ensinar essa disciplina, pois não se teriam manifestado com tanta decisão a respeito de exercícios vantajosos ou prejudiciais aos moços, senão tivessem confiança em seus próprios conhecimentos”, Sócrates instou Lisímaco a não permitir que esses homens deixassem a conversa sem antes lhes interrogar sobre a referida arte de tratar as almas. Quanto a ele mesmo, Sócrates, afirma o seguinte: “sou o primeiro a confessar que nunca frequentei professor dessa matéria, muito embora desde moço tivesse muita vontade de aprendê-la”. A isso ironicamente acrescentou que sempre careceu “de recursos para pagar honorários aos sofistas, os únicos que se apresentavam como capazes de fazer de mim um homem de bem e de valor, não me tendo sido possível até agora descobrir por mim mesmo semelhante arte”. Lisímaco então solicita a Laques e Nícias que examinem a questão juntamente a Sócrates, ao que Nícias replica que, pelo modo como se exprime, Lisímaco não conhece o modo particular de Sócrates abordar tais problemas⁷⁷ (PLATÃO, 2015, p. 55-61). Ao haver Lisímaco solicitado uma explicação, Nícias então afirmou o seguinte:

Pois parece ignorar que quem se aproxima de Sócrates para conversar com ele, no jeito de mulheres que confabulam, muito embora se trate no começo de assunto diferente, de tal modo ele o arrasta na conversa, que o obriga a prestar-lhe contas de si próprio, de que maneira vive e que vida levou no passado; uma vez chegados a esse ponto, não o solta Sócrates sem o ter examinado a fundo. Eu já estou acostumado com a

⁷⁶ *Laq.*, 184 c-185 e.

⁷⁷ *Laq.*, 185 e-187 d.

maneira dele, e sei que todos temos de passar por isso. Sendo assim, Lisímaco, de muito bom grado conversarei com ele; não vejo nenhum mal em sermos lembrados de algum torto que tivéssemos feito ou que estejamos a fazer; quem não se furta a esse exame passará necessariamente a tomar mais cuidado consigo mesmo, de acordo, nesse particular, com Sólon, quando disse que devemos aprender durante toda a vida, sem imaginar que a sabedoria vem com a velhice. Para mim não é nem insueto nem desagradável ser examinado por Sócrates; em verdade, desde o começo eu sabia que, estando Sócrates presente, a conversação não iria girar em torno dos rapazes, mas de nós mesmos⁷⁸ (PLATÃO, 2015, p. 61-63).

Diferentemente de Nícias, Laques assinala que “das palavras de Sócrates não tenho nenhuma experiência, porém há muito conheço suas ações, que o revelam como capaz de exprimir-se com elegância e franqueza”. Após Laques haver concordado com - assim como Nícias - ser interrogado, Sócrates atende à solicitação de Lisímaco, que o instou a conduzir a investigação. Dessa maneira, nada mais impedia que Sócrates elaborasse interrogações conduzindo a investigação no sentido da questão prévia. Nessa direção, Sócrates retoma o ponto em que se haviam detido e acresce a seguinte explicação: sempre que se conhece algo que provoca melhoramento em outra coisa a que é adicionado, e caso se encontre condições de adicioná-lo àquela, “é fora de dúvida que conhecemos também como pode ser obtido pela maneira melhor e mais fácil aquilo sobre que procuramos aconselhar-nos”. Considerando a necessidade de exprimir-se com maior clareza a respeito do objeto de sua última consideração, Sócrates jogou com uma metáfora relativa aos sentidos, empregando o exemplo dos olhos e da vista: nesse sentido, afirmou que, caso se soubesse que a vista, “comunicada aos olhos, deixa melhores os que a recebem, e estivéssemos em condições de comunica-la aos olhos, é evidente que saberíamos o que vem a ser a vista, e também que poderíamos aconselhar a maneira melhor e mais cômoda de adquiri-la”. E acrescentou: caso não se saiba nem o que é a vista, nem o que é ouvido, “mui dificilmente poderemos ser bons conselheiros ou médicos para os olhos ou para os ouvidos, nem poderemos ensinar alguém a melhor maneira de adquirir a vista ou o ouvido”. De modo similar, considerando que a *aretê* - o valor - é signo da melhor alma, e considerando que haja condições de adicioná-la à alma, pressupõe-se que se saiba o que seja a *aretê* para que se possa aconselhar a melhor maneira de manifestá-la verdadeiramente⁷⁹ (PLATÃO, 2015, p. 63-67).

⁷⁸ *Laq.*, 187 e-188 b.

⁷⁹ *Laq.*, 188 c-190 a.

Indagado por Sócrates se possuía o conhecimento da *aretê* e se o poderia exprimir, Laques não demonstra qualquer hesitação em responder afirmativamente ambas as questões, ao passo que Sócrates, por sua vez, refreia-o propondo uma delimitação inicial da investigação, afirmando que seria um “trabalho ingente” percorrer desde já o caminho que conduz ao saber de “toda a virtude”. Assim, Laques concorda com Sócrates em delimitar o exame a apenas uma parte da virtude, a fim que se saiba “se estamos em condições de dizer o que ela seja; é de se supor que desse modo a investigação se nos torne mais fácil”. Ao haver Laques consentido com o procedimento indicado, Sócrates então assim se expressou: “que parte, então, escolheremos da virtude? Terá de ser, evidentemente, aquela a que tende a disciplina da hoplomaquia, e que todo o mundo pensa ser a coragem, não é assim?”. Laques se mostra uma vez mais concorde e Sócrates insta que a investigação se inicie pela determinação do “que é coragem”, ao passo que, na sequência, se poderá “considerar de que maneira ela pode ser comunicada aos moços e até onde estes conseguirão adquiri-la por meio do estudo e do exercício” (PLATÃO, 2015, p. 67-69). E dessa maneira ocorre no *Laques* a delimitação da questão prévia, de modo que, na sequência, Sócrates inicia a etapa marcadamente dialética de seu jogo. O *start* de tal etapa do jogo identifica-se com as seguintes palavras de Sócrates: “começa, portanto, como disse, por explicar-nos o que seja a coragem”⁸⁰ (PLATÃO, 2015, p. 67-69). Chegado a este ponto, o autor desta pesquisa pede a licença do leitor para a realização de uma digressão em relação ao desdobramento do *Laques*. Esse movimento é importante para esclarecer alguns pontos de importância decisiva para esta tese.

Como se pode notar, o jogo de Sócrates pode iniciar-se antes da colocação da questão prévia e, pela própria particularidade da ação educacional de Sócrates, era natural que assim ocorresse. Foi visto nesta tese que uma das características do jogo real é uma voluntariedade que se origina simultaneamente da ausência de sérias exigências do impulso sensível e do impulso formal e de uma harmonia de sua ação conjunta. Embora no *Laques* o assunto da conversa encerre uma gravidade – a educação dos filhos –, o diálogo em si é todo realizado de maneira espontânea entre as partes, de sorte que, ao estabelecerem livremente as regras do caminho do aconselhamento a ser seguido, os interlocutores satisfazem em condições circunscritas o *pathos* do encontro, do reconhecimento mútuo e do saber. O tom elegante de deferência mútua entre os partícipes não é por acaso: ele reforça a particularidade elevada da atmosfera lúdica do diálogo.

⁸⁰ *Laq.*, 190 b-e.

Contudo, é só pouco a pouco que as regras do jogo dialético de Sócrates são propostas e aceitas pelos interlocutores. Antes disso, como foi visto, Lisímaco sugeriu que Sócrates arbitrasse uma espécie de jogo agonístico entre os discursos de Nícias e Laques a respeito da hoplomaquia. Sócrates recusou tais regras e convenceu os interlocutores de que só a realização do jogo com base em outras regras poderia viabilizar um alvitre mais excelente. Esse convencimento é também, na ação educacional de Sócrates, um processo de envolvimento no qual os interlocutores aceitam participar de um jogo de interrogações e respostas na forma do *elenchos*, o qual, a princípio, gira entorno da questão inicial e, posteriormente, conduz à questão prévia, que marca a segunda etapa desse jogo. À medida que, com base nesse jogo real, as exigências do impulso formal começam a emergir, os interlocutores de boa vontade e destros espiritualmente veem nascer em suas próprias almas um jogo mais puro. Tal origem, porém, só é possível a partir da atuação do *elenchos* no entorno da questão prévia.

Diferentemente daqueles que consideram como nulos os resultados de todos os diálogos “aporéticos” de Platão, visto que em tais diálogos o conceito investigado não chega a ser definido, Jaeger bem sinalizou que neles “há de fato um resultado, que é visível quando se comparam vários diálogos e os respectivos desenvolvimentos, de modo a ficar-se em condições de captar o que encerram de típico”. Nesse sentido, um ponto comum de tais diálogos consiste no fato de que todas as “tentativas para ‘delimitar’ a essência de uma dada virtude desembocam, por último, na consciência de que tal essência tem necessariamente de consistir num *saber*, num *conhecimento*”. Outro ponto comum apontado pelo autor em tais diálogos socráticos é o de que “o caráter diversificador da virtude concreta” neles analisada “interessa menos a Sócrates do que aquilo que ela tem de comum com as demais virtudes, a ‘virtude em si’” (JAEGER, 1995, p. 563-564).

No que se refere à subsunção socrática da *aretê* ao âmbito do saber e do conhecimento, Jaeger bem considerou que tal convicção, por um lado, “contradiz precisamente a opinião dominante de todos os tempos”; por outro lado, relaciona-se ao problema da fraqueza moral. Nessa perspectiva, a concepção socrática da *aretê* enquanto ciência, porém, não é o resultado de “uma visão psicológica que Sócrates pretende proclamar”. A esse respeito, foi bem ressaltada a existência de uma “substância fecunda” subjacente ao paradoxo dessa concepção socrática da *aretê*, substância essa que, assim que descoberta, faz aceitar “a rebelião contra tudo o que até então se chamava saber e que na realidade carecia de toda a força moral”. Quanto ao interesse na virtude em si, Sócrates encontrou o conhecimento do bem na “base de todas e cada uma das chamadas virtudes

humanas”, conhecimento esse que, por sua vez, “não é uma operação da inteligência, mas antes, como acertadamente Platão compreendeu, a expressão consciente de um ser interior do Homem”. Além disso, tal conhecimento “tem a sua raiz numa camada profunda da alma”, camada essa na qual as virtudes “já não se podem separar, pois são essencialmente uma e a mesma coisa, a penetração do conhecimento e a posse do conhecido” (JAEGER, 1995, p. 564-565).

Jaeger bem compreendeu que, na visão de Sócrates, a opinião geral da massa segundo a qual em sua experiência “nem sempre coincidem o conhecimento do bem e o comportamento” não refuta a tese de que a *aretê* é conhecimento. Tal experiência apenas provaria “que o verdadeiro saber não abunda” e “o próprio Sócrates não se gaba de possuí-lo”. Porém, assinalou Jaeger, a partir da “prova convincente da ignorância do Homem que julga saber”, Sócrates desbrava “o caminho para um conceito do saber fiel ao seu postulado e que constitui realmente a mais profunda força de caráter do Homem”. Nessa perspectiva, para Sócrates, a existência de tal saber é “uma verdade de firmeza absoluta, pois se demonstra ser ela a base de todo o pensamento e de toda a conduta moral, assim que indagamos as premissas destes”. Desse modo, o referido “conhecimento do bem”, em primeiro lugar, constitui a redução em última instância do “estudo de todas e de cada uma das virtudes”; em segundo lugar, é corretamente considerado como “mais vasto que a bravura, a justiça ou qualquer outra *arete* concreta”; por fim, revela-se “de modo diverso nas diversas virtudes” (JAEGER, 1995, p. 565). Para que se compreenda mais exatamente essa posição socrática que, em um primeiro momento, pode parecer paradoxal, convida-se o leitor a acompanhar o desdobramento da análise de Jaeger sobre a questão:

Com efeito, se a valentia, por exemplo, consiste no conhecimento do bem relativamente ao que na realidade se deve temer ou não, é indubitável que a virtude concreta da valentia pressupõe o conhecimento do bem na sua totalidade. Estará, pois, indissoluvelmente unida às demais virtudes, à justiça, à moderação e à piedade, e identificar-se-á com estas ou, pelo menos, terá com elas uma grande semelhança exterior. Pois bem, poucos fatos haverá com os quais a nossa experiência moral esteja mais familiarizada que o de uma pessoa se poder distinguir pela sua grande bravura ou valor pessoal e ser, apesar disso, um homem injusto, imoderado ou ímpio; ou, ao contrário, poder ser um homem absolutamente morigerado e justo e ao mesmo tempo um covarde. Por conseguinte, ainda que quiséssemos, com Sócrates, chegar ao ponto de considerar as diferentes virtudes “partes” de uma só virtude universal, parece que não poderíamos estar de acordo com ele na tese de que esta virtude atua e se encontra presente como um todo em cada uma das suas partes. Quando muito, as virtudes podem ser consideradas como as diversas partes de um rosto, que pode ter os

olhos bonitos e o nariz feio. Contudo, Sócrates é tão inexorável neste ponto como na certeza inabalável de que a virtude é saber. A verdadeira virtude é para ele uma e indivisível. Não é possível ter uma parte dela e outra não. O homem valente, mas irrefletido, injusto ou desregrado, poderá ser um bom soldado no combate, mas nunca será valente para consigo próprio e para com o seu inimigo interior, que são os instintos desenfreados. O homem piedoso, que cumpre fielmente os seus deveres para com os deuses, mas que seja injusto para com os seus semelhantes e desmedido no seu ódio e fanatismo, não será verdadeiramente piedoso. Os estrategos Nícias e Laques ficam assombrados ao verem como Sócrates lhes revela a essência da autêntica bravura e reconhecem que nunca haviam cavado a fundo este conceito nem o tinham captado em toda a sua grandeza, nem, muito menos, o tinham conseguido encarnar em si próprios. E o piedoso e severo Êutifron vê desmascarada a inferioridade da sua piedade orgulhosa de si e cheia de fanatismo. O que os homens chamam geralmente suas “virtudes” vem a ser, nesta análise, um mero conglomerado dos produtos de diversos processos unilaterais de domesticação e, ainda por cima, um conglomerado entre cujas partes integrantes existe uma contradição moral irreduzível. Sócrates é ao mesmo tempo justo e moderado, valente e piedoso. A sua vida é combate e serviço de Deus a um tempo. Não descuida dos deveres do culto dos deuses, o que lhe permite dizer a quem só é piedoso neste sentido externo que há um temor de Deus mais alto do que este. Lutou e distinguiu-se em todas as campanhas da sua pátria; isto o autoriza a fazer compreender aos mais altos chefes do exército ateniense que não são as vitórias obtidas com a espada na mão as únicas que o Homem pode alcançar. É por isso que Platão distingue as virtudes comuns do cidadão e a elevada perfeição filosófica. Sócrates é para ele a personificação deste super-homem moral; o que Platão diria, no entanto, era que só ele possuía a “verdadeira” *arete* humana (JAEGER, 1995, p. 566-567).

Do que ficou estabelecido, Jaeger deduziu que, de acordo com a concepção socrática do saber único a que se deve remontar para determinar todos os bens humanos, “terá de existir uma relação essencial entre o objeto desse saber e a natureza mais íntima das aspirações e da vontade do homem” (JAEGER, 1995, p. 568). No *Sofista*, o Estrangeiro de Eleia admite junto à Teeteto que, por um lado, “sabemos que toda alma, se ignorante de alguma coisa, o é involuntariamente”; por outro lado, “a ignorância ocorre exatamente quando a alma que visa à verdade desvia-se do entendimento e não atinge a meta”. E a partir de tal constatação se justifica que “devemos encarar uma alma ignorante como disforme e mal proporcionada”⁸¹ (PLATÃO, 2007, p. 177). No que se refere a tal conceito de vontade, Jaeger assinalou que, somente após descobri-lo, “veremos claramente até que ponto a tese socrática da virtude como saber mergulha suas raízes na concepção socrática do universo e do Homem”. Conquanto houvesse reconhecido que

⁸¹ *Sof.*, 228 c-d.

Platão – e não Sócrates - elaborou uma completa antropologia filosófica, Jaeger afirmou que para desenvolvê-la foi necessário “seguir até as últimas consequências uma tese reiteradamente defendida” por Sócrates, o que significa que tal antropologia já estaria de certa maneira implícita na filosofia socrática. Quanto a essa importante tese de Sócrates, Jaeger declarou que, “tanto nela como nas duas teses da virtude como saber e da unidade da virtude, condensava-se uma metafísica em três palavras: *ninguém erra voluntariamente*”. Essa tese, por um lado, constitui o ápice do “caráter paradoxal da sabedoria socrática educacional”, por outro lado e simultaneamente, “explica a direção para a qual Sócrates orienta todo o vigor do seu esforço” (JAEGER, 1995, p. 568).

Tal sabedoria educacional de Sócrates assume um caráter paradoxal mormente porque ela contraria a concepção jurídica que faz uma distinção entre infrações voluntárias e involuntárias. A concepção socrática de vontade, em contrapartida, de acordo com Jaeger, “contém implícita a premissa de que não pode existir a ilegalidade consciente, porque isso implicaria a existência de ilegalidades voluntárias”. A esse respeito, foi bem reconhecido que a contradição entre tal concepção jurídica e a referida concepção socrática só pode ser solucionada caso se interprete “o paradoxo de Sócrates no sentido de ser outro conceito de ‘vontade’ que ele fala, e não do conceito jurídico e moral predominante”. Para Jaeger, a tese socrática é incompatível com a distinção entre conduta ilegal voluntária e involuntária porque, para Sócrates, “a ilegalidade é um mal e a justiça um bem”. Nesse sentido, todos os males advindos da vontade cega que a tragédia grega e o mito representaram parecem estar em contradição com a tese socrática, mas na realidade não se trata disso. Na realidade, segundo Jaeger, Sócrates está convicto de que a vontade autêntica, isto é, a vontade “em si mesma racional”, tende para o bem e, portanto, ela não pode querer o mal reconhecendo-o como tal, de modo que, por um lado, “os inúmeros exemplos de loucos apetites que acarretam a desventura humana não contradizem a tese de Sócrates”; por outro lado, “a vontade baseia-se sempre, por natureza, no saber” (JAEGER, 1995, p. 569-570).

E assim, segundo Jaeger, chega-se à seguinte ideia do destino humano ou da meta da vida, ideia tão importante para qualquer programa educacional: o objetivo vital é, para Sócrates, “aquilo que a vontade quer pela sua própria natureza”, isto é, “o bem”. Para Jaeger, esse conceito socrático de “*fim da vida*” é decisivo para a história da *paideia* à medida que, por meio dele, a totalidade da missão educacional “é banhada por uma luz nova”: ela “já não consiste no desenvolvimento de certas capacidades nem na transmissão de certos conhecimentos; pelo menos, agora isso só pode ser considerado um meio e uma

fase do processo educacional”. Desse modo, a essência verdadeira da educação promovida por Sócrates, por um lado, “é dar ao Homem condições para alcançar o fim autêntico da sua vida”; por outro lado, “identifica-se com a aspiração socrática ao conhecimento do bem, com a *phronesis*”. Um tal objetivo vital, como bem ressaltou Jaeger, não pode ser alcançado com poucos anos dedicados à “chamada cultura superior”, de modo que deve ser buscado ao longo de toda a vida humana. Nessa perspectiva, a cultura “converte-se na aspiração a uma ordenação filosófica da vida, que se propõe cumprir o destino espiritual e moral do Homem” (JAEGER, 1995, p. 570-571).

Mas se poderia indagar como o *elenchos* opera o acesso a esse saber. De acordo com Jaeger, para alcançar o resultado da inteligência acatada por todos sobre os valores supremos da vida, “Sócrates parte sempre daquilo que o interlocutor ou os homens de um modo geral aceitam”, de modo que tal aceitação se converte em “hipótese, após o que se desenvolvem as consequências que dela resultam, confrontando-as com outros dados da nossa consciência, considerados fatos estabelecidos”. Jaeger a isso acrescentou que “um fator essencial deste progresso mental dialético é a descoberta das contradições em que incorremos ao aceitar determinadas teses”, contradições essas que obrigam à análise da “exatidão dos dados aceitos como verdadeiros, para revê-los ou abandoná-los, conforme os casos”. Todo esse processo teria o seguinte objetivo em vista: “reduzir a um valor geral e supremo os vários fenômenos do valor”. Jaeger declarou a esse respeito que “não é das suas investigações sobre o problema deste ‘bem em si’ que Sócrates parte, mas antes de uma virtude concreta qualquer, tal qual a linguagem a caracteriza por meio de qualificações morais especiais” (JAEGER, 1995, p. 592). Esse exame da virtude concreta já foi notado na culminância do desdobramento inicial do *Laques*, no qual os interlocutores de Sócrates foram conduzidos ao estabelecimento da questão prévia. Para finalizar esse tópico, cumpre encerrar esta digressão e pôr à vista do leitor o modo como, examinando via *elenchos* a questão prévia presente no *Laques* – o que é a valentia? – tal jogo mais puro e inteligência são viabilizados.

Pois bem, diante da referida questão prévia, Laques faz a primeira tentativa de definição, não sem antes dizer que a resposta não seria difícil: “como sabes, homem de coragem é o que e decide a não abandonar o seu posto no campo de batalha, a fazer face ao inimigo e a não fugir”. Diante disso, Sócrates sinaliza que, talvez, ele mesmo não se exprimiu com clareza, visto que não obteve uma resposta àquilo que tinha a intenção de indagar. Havendo Laques manifestado dúvida, Sócrates então se propõe a explicar, conquanto fizesse isso realizando um primeiro lance de refutação da hipótese levantada.

Primeiramente, Sócrates assinalou que pensa de maneira similar a Laques a respeito do hoplita, mas também indaga a respeito “do indivíduo que, sem ficar no seu posto, se bate com o inimigo, fugindo”, lembrando-se a esse respeito na sequência do estilo de batalha dos citas (sobre qual Heródoto faz referência em sua obra). Além disso, Sócrates aludiu ao exemplo do guerreiro troiano Eneias, cujos cavalos Homero louva a velocidade, tanto quando perseguem o inimigo, quanto quando fogem. E a respeito do próprio Eneias, Sócrates lembra que Homero “o exalta sob esse aspecto, como entendido em fuga, e lhe chama suscitador poderoso do medo”. A isso Laques não apresentou divergência, conquanto houvesse ressaltado que, diferentemente da cavalaria cita, “a infantaria helênica o faz da maneira que eu disse”. Diante da evasiva de Laques, Sócrates então emplacou o lance final da refutação assinalando o exemplo dos lacedemônios, “que em Plateia, quando se defrontaram com a barreira formada pelas tropas de escudo, não permaneceram em seus postos para lutar, mas puseram-se em fuga”. E a isso Sócrates arrematou: “porém, depois que as fileiras dos persas se desmancharam, voltaram-se para eles, no jeito da cavalaria de combate, e ganharam a luta”⁸² (PLATÃO, 2015, p. 69-71). Goldschmidt denominou essa espécie de refutação socrática “argumento *et oppositum*”, que opera por meio do levantamento de uma “contra-imagem” legítima, ressaltando-se o caráter acidental (e não essencial) do modo como o valor foi captado na resposta-imagem (GOLDSCHIMIDT, 1993, p. 37).

Após Laques haver se mostrado persuadido do defeito de sua “definição” da coragem, Sócrates assinala que foi por essa razão “que eu disse há pouco que era minha a culpa de não me haveres respondido certo, por eu não ter sabido formular a pergunta”⁸³ (PLATÃO, 2015, p. 71). Aqui, o leitor pode notar como, nesse particular jogo dialético, a queda de Laques representa também a queda Sócrates, que se coloca ao lado de seu interlocutor na investigação. A coragem, acrescentou Sócrates, pode ser verificada em muitas outras situações além do combate na infantaria. Ela também pode ser notada, disse Sócrates, “na cavalaria e em tudo o que for pertinente à guerra”. Mas não apenas na guerra a coragem se revelaria, mas também “nos perigos do mar”, no enfrentamento de uma doença, “na pobreza, nos negócios públicos”, assinalou Sócrates. E, além disso, não apenas em relação ao medo e à dor a coragem se manifestaria, acresceu Sócrates, mas aquele que a detém é também “forte contra os apetites e os prazeres, assim quando os enfrenta quando foge deles”. Laques então assentiu que, de fato, há “muita coragem” em

⁸² *Laq.*, 190 e-191 c.

⁸³ *Idem.*

todas as situações aludidas por Sócrates⁸⁴ (PLATÃO, 2015, p. 71). Goldschmidt chamou essa forma socrática de crítica de argumento *et alia*, que “consiste em recusar uma imagem produzindo imagens concorrentes em que as mesmas pretensões, à primeira vista, parecem inteiramente legítimas” (GOLDSCHMIDT, 1993, p. 36). Dando continuidade à refutação, Sócrates ainda afirmou que algumas pessoas revelam “coragem nos prazeres; outras, nas tristezas; outras, ainda, nos apetites e algumas mais nas situações de incutir medo”, havendo ainda, em contrapartida, “quem se mostra covarde em condições idênticas”. Feitas essas considerações, Sócrates delimitou o sentido de sua indagação: “experimenta explicar primeiro o que seja a coragem, a qualidade que é sempre a mesma em todas essas situações”⁸⁵ (PLATÃO, 2015, p. 71).

Além das refutações de respostas-imagens por meio dos argumentos *et alia* e *oppositum*, que são abundantes nos diálogos socráticos, há, segundo Goldschmidt, uma terceira forma de refutação chamada *et idem non*. A esse respeito, foi assinalado que Sócrates costuma ressaltar que a resposta-imagem levantada pelo interlocutor “contém elementos contrários ao objeto sobre o qual se perguntou”. Assim, à resposta-imagem da bela moça de Hípias, Sócrates compara a beleza da deusa, comparação essa que força o interlocutor a considerar não-bela tal moça. Todas essas formas de refutação de respostas-imagens confluem àquilo que, no jogo antitético da dialética socrática, Goldschmidt denominou exigência do *preceito de unificação* (GOLDSCHMIDT, 1993, p. 37). É exatamente essa a exigência que Sócrates apresentou a Laques quando solicitou uma definição da coragem, conquanto seu interlocutor ainda manifestasse dificuldades de jogar o jogo de Sócrates. A fim de auxiliar Laques a compreender tal preceito, Sócrates afirmou o seguinte: “é como se eu te perguntasse o que é velocidade, que se manifesta tanto quando corremos, como quando tocamos cítara, e também na fala, no estudo e em muitas outras coisas mais”. E nesse sentido Sócrates continuou dizendo que, se alguém lhe dirigisse semelhante pergunta sobre a velocidade, diria que “dou o nome de velocidade à força que realiza muito em pouco tempo, tanto no discurso e na carreira, como em tudo o mais”. Após Laques haver admitido que tal resposta é “muito acertada”, Sócrates então o exortou a executar um processo idêntico em relação à coragem. Dessa maneira, Laques fez a sua segunda tentativa afirmando que a coragem “é uma espécie de perseverança da alma”⁸⁶ (PLATÃO, 2015, p. 71-73).

⁸⁴ *Laq.*, 191 d-e.

⁸⁵ *Idem.*

⁸⁶ *Laq.*, 191 e-192 c.

Goldschmidt elaborou distinções de nível do processo dialético desenvolvido por Sócrates. No nível mais baixo, como se viu, o interlocutor responde a questão prévia elaborando uma imagem (“homem de coragem é o que e decide a não abandonar o seu posto no campo de batalha”), geralmente uma imagem que cativa o seu coração. Ao longo da investigação, pode ocorrer de o interlocutor se aferrar à sua imagem querida, dificultando assim a possibilidade de se atingir o objeto procurado. Nesse sentido, se a demonstração das imagens concorrentes (*et alia*) não é suficiente para conduzir o interlocutor ao preceito de unificação, torna-se necessário investir mais fortemente contra a imagem abraçada pelo interlocutor, seja apresentando uma imagem oposta (*et oppositum*) que também pode ter uma qualidade do valor procurado, seja apresentando uma imagem que a torna menos digna (*et idem non*). Dessa maneira, viabiliza-se o abandono da imagem e a obediência ao preceito de unificação. É o que faz Laques quando, aceitando a primeira refutação, “define” a coragem como “uma espécie de perseverança da alma”. E Sócrates não deixa de reconhecê-lo: “é o que devemos fazer, de fato, quando tivermos de responder a essa pergunta”⁸⁷. Goldschmidt estava certo, porém, quando identificou uma diferença de nível não apenas entre a resposta-imagem e a resposta que atende ao preceito de unificação, mas também entre respostas que atendem ao preceito de unificação que são, por um lado, “hipóteses cuja visão de conjunto é imperfeita” e, por outro lado, hipóteses férteis ou definições (GOLDSCHMIDT, 1993, p. 41). Conforme o leitor poderá notar no desdobramento do jogo antitético da dialética socrática presente no *Laques*, responder que a coragem é uma “espécie de persistência da alma” é estabelecer-se no nível de “hipóteses cuja visão de conjunto é imperfeita”.

Ora, conquanto Laques houvesse empregado o procedimento correto, Sócrates iniciou a correção de Laques da seguinte maneira: “nem toda perseverança, ao parecer, se te afigura coragem”. E a isso Sócrates acrescenta: “tenho certeza, Laques, de que inclui a coragem entre as coisas excelentes”. Tendo feito Laques acatar o último ponto, Sócrates indagou, por um lado, se “a perseverança da alma, quando unida à razão, é bela e boa”; e, por outro lado, se, “quando unida à irreflexão, não será o contrário disso, funesta e pernicioso”. A essas duas indagações, Laques respondeu positivamente, de modo que Sócrates então indagou: “e afirmarias que é excelente o que é funesto e pernicioso?”. Laques então nega que faria semelhante afirmação, ao passo que Sócrates então indaga se, “segundo o teu modo de pensar, a coragem é a perseverança unida à razão”. Laques

⁸⁷ *Laq.*, 192 c.

demonstrou anuência a esse ponto. Após haver empregado dois exemplos de perseverança associada à razão que não concernem à coragem, Sócrates então tocou no ponto frágil da segunda hipótese de Laques indagando sobre qual das duas seguintes situações se afiguraria mais afim da coragem: após um cálculo prudente que indicasse a superioridade numérica e de terreno, seria mais corajoso aquele que persiste na luta após tal reflexão ou aquele que, nas fileiras inimigas, persiste na luta imprudentemente? Incurrendo em contradição com o que havia admitido anteriormente, Laques optou pela segunda opção, ao passo que Sócrates lhe dirigiu então as seguintes questões: [1] “e o cavaleiro conhecedor da arte de bem cavalgar, que num combate de cavalaria se mostre persistente, não considerarias menos corajoso do que o que carecesse desse conhecimento?”; [2] “e o mesmo dirás do arqueiro, do lutador de funda, ou de qualquer outro, cuja persistência decorra de seus conhecimentos da matéria”; [3] “e o indivíduo que se joga num poço sem ser forte na profissão de mergulhador e persiste em mergulhar, ou a arrostar qualquer perigo idêntico, não consideras mais corajoso do que o perito nessa matéria?”. Após haver respondido afirmativamente as duas primeiras questões, à terceira pergunta Laques contra-indagou: “quem poderia sustentar o contrário, Sócrates?”. Desse modo, Sócrates foi obrigado a lembrar Laques que, por um lado, “a persistência e a audácia insensata já se nos revelaram como vergonhosas e prejudiciais”; por outro lado, “afirmamos outra vez que a persistência vergonhosa e insensata é coragem”⁸⁸ (PLATÃO, 2015, p. 73-77). Mas antes se havia concordado que a coragem fosse bela e figurasse entre as coisas excelentes. Fica claro, portanto, que a subsunção da coragem no gênero da perseverança não está de acordo com exigências da razão.

Antes de abordar o desdobramento do *Laques*, é preciso ressaltar que, no jogo antitético da dialética socrática, geralmente a investigação é conduzida de modo a se fazer admitir aquilo que Goldschmidt denominou aposições. Isso ocorre particularmente no *Laques* quando se admite que a coragem se encontra entre as coisas belas e excelentes. No caso da hipótese, assinalou, a aposição enuncia “tão-somente um acidente do objeto”, isto é, o Valor é tomado como qualidade e não enquanto Essência. Por outro lado, acrescentou o autor, “o que a aposição acrescenta a ele, em compensação, deve ter um caráter essencial, pois não se apóia sobre nenhuma imagem e não apela sequer ao auxílio de um raciocínio, sempre exposto ao erro”. Assim sendo, a aposição é, de acordo com

⁸⁸ *Laq.*, 192 c-193 d.

Goldschmidt, “completamente voltada para a Essência e limita-se a proclamar as suas exigências” (GOLDSCHMIDT, 1993, p. 48).

Após a segunda tentativa de Laques haver sido refutada, o diálogo esbarra em uma aparente aporia. Diante disso, Laques assinala que sua intenção não era desistir, mesmo que seja “pouco afeito a esse ordem de pesquisas”. Entretanto, Laques disse na sequência: “mas uma certa irritação se apodera de mim ante o que conversamos, e me sinto verdadeiramente contrariado por ser incapaz de encontrar a expressão adequada à idéia”. E acrescentou: “em pensamento, imagino saber o que seja coragem; mas não posso compreender como ela me escapa, de forma que não consigo apanhá-la no discurso e dizer o que ela seja”. Diante da aporia, Sócrates então sugeriu que Nícias tomasse “parte na caçada”, pois “quem sabe se ele é mais habilidoso do que nós?”. Pois bem, Sócrates então instou Nícias a continuar a busca pela resposta à questão: o que é a coragem?, de sorte que Nícias indagou: “por que não empregais agora o princípio que tantas vezes já ouvi de ti?”, isto é, o de que “todos nós somos bons naquilo que sabemos, e maus no que não sabemos”. A isso a Sócrates respondeu: “Por Zeus, Nícias; é muito certo o que dizes”. E indo direto ao ponto Nícias então concluiu: “logo, se o indivíduo corajoso é bom, será também sábio”⁸⁹ (PLATÃO, 2015, p. 79).

A respeito precisamente do referido procedimento de Nícias, Goldschmidt chamou a atenção ao fato de que, quando enunciou que “todo homem é bom naquilo que sabe”, o processo de definição foi apenas iniciado. O autor também notou que Nícias retomou uma “exigência essencial” ao haver acrescentado que “o corajoso é bom” (Laques já havia admitido a oposição segundo a qual a coragem figura entre as coisas excelentes). Diante disso, acrescentou Goldschmidt, “já se pode concluir: logo o corajoso é sábio (a Coragem é uma ciência)”. Goldschmidt fez notar que, para se atingir essa conclusão, chamada “*noção definicional*”, houve que se estabelecer critérios, ou premissas, sendo a menor aquela “que serviu para retificar a definição dada por Laques”, ao passo que a maior se apresenta “como uma nova proposição que não interviera ainda na discussão”. Tal premissa maior “retoma a oposição, mas separada de seu suporte de opinião”. Dessa maneira, afirmou Goldschmidt, a coragem não é mais definida como “constância de alma + inteligência”, mas simplesmente como “ciência” (GOLDSCHMIDT, 1993, p. 49-50).

Além disso, Goldschmidt assinalou que a “*noção definicional*” dessa maneira obtida “tem todas as chances de ser justa” e “é Sócrates que assume a sua

⁸⁹ *Laq.*, 194 a-d.

responsabilidade, que reúne as exigências das quais é formado o critério”, de modo que “é impossível, uma vez encontrado este critério, deduzir dele outra noção além daquela na qual Sócrates se detém”. Contudo, acrescentou que, “se há movimentos dialéticos de legitimidade duvidosa” – tal como, diga-se de passagem, se pode notar no desdobramento do *Laques* – isso não ocorre como consequência necessária da “noção definicional”. O autor assinalou que, geralmente, a noção definicional é portadora de uma ambiguidade que implica uma possibilidade de escolha para o interlocutor: ele pode optar pela “esquerda” ou pela “direita”, escolha essa que “ora permanece oculta, ora se desmascara rapidamente” (GOLDSCHMIDT, 1993, p. 54). Diante da questão de *Laques* a respeito da espécie de sabedoria que constituiria a coragem, Nícias responde: “digo, *Laques*, que é o conhecimento do que inspira medo ou confiança, tanto na guerra como em tudo o mais”⁹⁰ (PLATÃO, 2015, p. 81). Dessa maneira, Nícias *determina* e completa sua definição. Goldschmidt bem observou que, na dialética socrática que conduz à busca dos Valores, a observância de regras lógicas é uma “fonte de erros”, visto que tais regras induzem o interlocutor a contrariar a exigência essencial segundo a qual se deve acatar que a “Virtude é una”. No caso específico do *Laques*, as regras lógicas compelem que se faça uma definição do tipo de ciência que seria a coragem. Tais regras, acrescentou Goldschmidt, são legítimas “para toda ciência, para toda técnica de um tipo corrente”; porém, “a virtude não é uma ciência entre outras”. Diferentemente, a virtude “é *a* ciência e o seu objeto é o Objeto, sem que seja preciso e sem que se deva especificá-lo” (GOLDSCHMIDT, 1993, p. 56). Dessa maneira, apesar de haver se mostrado mais destro do que *Laques*, Nícias sucumbiu à tentação ao optar “pela esquerda” e, por essa razão, sua definição foi refutada ao fim do diálogo.

Para efetuar tal refutação, Sócrates realizou um movimento em três lances. O primeiro deles foi a retomada daquilo que se havia admitido logo no início da investigação com a colocação da questão prévia, isto é, a asserção segundo a qual a coragem - ao lado da temperança, da justiça, da piedade, entre outras - seria apenas uma parte da Virtude. O segundo lance foi a admissão da consideração de acordo com a qual tudo o que inspira medo é perigoso, ao passo que tudo o que não inspira medo é inofensivo, tudo isso considerado não apenas no futuro, mas também no passado e no presente. Para Nícias, a coragem seria o conhecimento do que se deve confiar e temer no futuro. Por fim, o terceiro lance foi a anuência de que a ciência ou conhecimento de algo não se tratam de “fatos que

⁹⁰ *Laq.*, 194 e.

passaram, para saber como se passaram, nem de outro do que acontece, para saber como acontece, nem de outro, ainda, sobre a melhor maneira por que poderá vir a realizar o que ainda não se tornou realidade, porém de um único conhecimento”. Como exemplo dessa concepção de conhecimento, Sócrates declarou que “em todos os tempos não se ocupa outra ciência com a saúde, senão tão somente a medicina, que é uma única, e que estuda o que se passou, o que está acontecendo e o que se dará, da maneira por que vai dar-se”. Em outras palavras, a investigação fez admitir que “a respeito das mesmas coisas é a mesma ciência que as conhece, quer sejam presentes, passadas ou futuras”. Considerados esses três lances, Sócrates então deduziu que, se a coragem é “o conhecimento do que é de temer e do que é de confiar”, então ela “não diz respeito apenas aos bens e aos males futuros, mas também aos do presente e aos que já se realizaram, ou como quer que se comportem, justamente como os demais conhecimentos”. Nícias, portanto, haveria dado uma definição “de cerca de um terço da coragem”. Além disso, Sócrates acrescentou que, pelo que ficou estabelecido nos três lances anteriores, “a coragem não é apenas o conhecimento do que é de temer e do que é confiar, mas de todo os bens e todos os males em geral, de qualquer jeito que se comportem”⁹¹ (PLATÃO, 2015, p. 89-93). Dada a importância do ponto, reproduz-se na íntegra a sequência do diálogo:

Sócrates - Ó varão felicíssimo! Acreditas que possa carecer de alguma parte da virtude quem conhecer todos os bens, sob qualquer modalidade que se apresentem, como se realizam, como se realizaram, e como poderão vir a realizar-se, e a mesma coisa com relação aos males? E achas que semelhante criatura ainda necessite de temperança, ou de justiça, ou de santidade, que é tudo o que de que ele necessita para precaver-se tanto da parte dos deuses como da parte dos homens, contra o que é perigoso e o que não é, e para alcançar a maior soma de bens, visto saber como comportar-se com relação a todos eles?

Nícias - Há muita verdade, Sócrates, no que disseste.

Sócrates – Sendo assim, Nícias, de acordo com tua última proposição, a coragem não é uma parte da virtude, porém toda a virtude⁹² (PLATÃO, 2015, p. 95).

Desse ponto do diálogo em diante, os interlocutores de Sócrates reconhecem que não sabem o que é coragem e recomendam a Lisímaco que Sócrates seja o escolhido para educar os rapazes. Sócrates, por sua vez, nega o pedido porque, assim como Laques e Nícias, ele também desconheceria a matéria. Contudo, o diálogo encerra-se com a promessa de que Sócrates visitaria Lisímaco no dia seguinte para continuar a consulta, o

⁹¹ *Laq.*, 188 a-199 c.

⁹² *Laq.*, 199 d-e.

que significa que os interlocutores deveriam continuar a decifrar o enigma da alma. Ora, o leitor deve lembrar que foi Sócrates quem em primeiro lugar, após a colocação da questão prévia, induziu Laques a não considerar a Virtude como um todo, mas apenas uma parte dela, aquela mais relacionada à hoplomaquia. Não obstante isso, ao fim do processo, o jogo antitético da dialética socrática conduz à exigência segundo a qual a virtude não se divide em partes. Goldschmidt recordou de um procedimento similar de Sócrates que pode ser notado no *Cármides*. A esse respeito, Goldschmidt (1993, p. 56) assinalou que, sobre a sabedoria, Crítias havia chegado à noção de ela seria “a ciência de si mesma”. Diante dessa resposta, acrescentou o autor, “Sócrates volta às ciências correntes” e procura emplacar a admissão de que “todas elas produzem obra tangível (por exemplo, a arte da construção produz casas) e têm um objeto distinto de si”. Goldschmidt sinalizou que, diante do teste de Sócrates, Crítias não cedeu à tentação, pois, por um lado, “há ciências, como o cálculo ou a geometria, que não produzem nenhuma obra tangível”; por outro lado, “quanto às outras, a analogia joga em falso”. Conforme já foi visto, a virtude, por um lado, é uma ciência à parte e, por outro lado, identifica-se com a sabedoria. Goldschmidt recordou que, na ocasião de Sócrates haver induzido ao caminho errado, Crítias censura-o. E em relação acrescentou: “Pudesse ele deter-se nisto!” (GOLDSCHIMIDT, 1993, p. 56).

Ora, por que em seu *elenchos* Sócrates induz seu interlocutor ao erro? Nesse caso, ele não agiria de maneira tão vulgar quanto os erísticos? Na realidade, tal procedimento faz parte do programa educacional do jogo antitético da dialética, que coloca seus interlocutores à prova tornando o enigma da alma mais difícil de ser solucionado. Isso não é feito com o objetivo de derrotar adversários, mas sim com o fim de ampliar a esfera de sabedoria humana. Por outro lado, a fim de purificar-se constante e conjuntamente da ignorância, a condução da própria convicção a teste faz parte do processo. A essência educacional dessa atividade pode ser mais bem compreendida se se reconhece na tarefa de decifrar o enigma um jogo que leva paulatinamente ao desenvolvimento da *phronesis*.

6 Considerações finais

A demonstração do elemento lúdico presente na ação filosófica e educacional de Sócrates iniciou-se a partir de uma imersão na atmosfera sociocultural do berço da *paidéia*: da velha e vigorosa Grécia. Tal imersão ocorreu em profundidade, sobretudo, a partir do momento em que, acompanhado o elevado desdobramento da razão pura, encontrou-se nos rastros da demonstração de Schiller o conceito puro de beleza, isto é, aquele objeto que simboliza a finalidade perfeita a ser almejada e que impede o duplo desvio da humanidade de seu destino, desvios esses geralmente realizados por meio de certos influxos das “belas” artes ou de sua completa ausência ou rusticidade. Com a exposição de Schiller, fica evidente que a educação estética concerne tanto ao artista quanto àqueles que irão apreciar a arte. Na referida demonstração, emergiu o conceito puro de jogo, ou de impulso lúdico, que estabelece as condições ideais para a compreensão da Beleza e da exigência Dela emanada, que os Gregos foram capazes de sentir e aplicar (ainda que parcialmente, pois o desvio não deixou de acontecer). Tal exigência está diretamente relacionada ao fato de que “o homem joga somente quando é homem no pleno sentido da palavra, e *somente é homem pleno quando joga*”. A referida exigência foi estabelecida nos seguintes termos:

“O homem deve somente *jogar com a beleza*, e somente *com a beleza* deve jogar”

(SCHILLER, 2017, p. 76)

Após haver buscado levar o leitor ao cume que permitiu então uma visão mais adequada da solução do problema da divisão antropológica, realizou-se um movimento de descida em espiral, agora não mais na direção do contexto contemporâneo, mas sim no sentido daquele venerável passado cujos modelos continuam fornecendo bases para a firme ação que os dilemas de hoje requerem, sobretudo quando se planeja a educação das novas gerações em um mundo cada vez mais globalizado. Esse movimento de queda foi realizado a partir da análise da importante obra *Homo Ludens* de Huizinga, de modo que não apenas se tornou mais clara a natureza e a variedade de formas e conteúdos do impulso lúdico real, como também se ampliou a noção de jogo a partir do exame da presença determinante do elemento lúdico no universo sociocultural, com particular destaque para a análise do contexto da velha Grécia. Além disso, a culminância desse

exame elucidou a alta valoração do ócio e do jogo presente no referido universo tão fecundo do ponto de vista cultural⁹³.

Findando o movimento de descida em espiral, o leitor foi posto diante de uma prática que, nos dias atuais, quase não tem lugar na educação institucionalizada, mas que na antiguidade grega possuía um valor cultural de elevadíssimo destaque: a prática do jogo de enigma. Nesse exame, evidenciou-se que a gênese da dialética socrática, uma “planta indígena” da poderosa Atenas, remonta aos jogos de enigma que, pouco a pouco, foram se transformando paralelamente e em consonância com o desenvolvimento do próprio helenismo. Além disso, foi possível comparar a dialética socrática com outras formas de manifestação ludo-espiritual, de sorte que, ao fim do processo expositivo do capítulo respectivo, o leitor pôde perceber com maior nitidez certos traços distintivos e específicos daquela “planta indígena”. Restava então examinar mais detalhadamente o modo como o elemento lúdico se desdobrava na ação educacional e filosófica de Sócrates.

Foi exatamente esse o objetivo do último capítulo desta tese. Nesse sentido, inicialmente foi explicitado o caráter do processo educacional desencadeado por Sócrates. Conforme foi visto, a maioria de seus concidadãos e a educação de seu tempo se encontravam demasiado atrelados à cega direção orientada e determinada por impulsos estranhos e hostis à razão. Os elementos mais fecundos do legado da educação socrática deveriam então ser colhidos e ponderados pelas épocas vindouras, tal como tem ocorrido de diversas maneiras em variados contextos históricos, graças à atividade literária de Platão. Nesse contexto da tese, foi colocado em destaque a distinção entre a *paidéia* socrática e a *paidéia* dos sofistas, ensejando dessa maneira o aprofundamento da análise que seria realizado nos tópicos subsequentes. Ao fim do tópico primeiro do capítulo último, foi colocado em destaque o jogo do enigma da alma apreciado por Sócrates em sua atividade filosófica e educacional, jogo esse cujas regras cumpria decodificar. Essa tarefa foi reservada ao tópico segundo do capítulo último, que para tanto se subdividiu em três etapas: [1] caracterização e determinação da essência do *elenchos*; [2] estabelecimento do objeto para o qual tende a ação de Sócrates: a ciência dos Valores; [3] análise descritiva do jogo antitético da dialética socrática.

Pelos menos três repercussões de destaque são extraídas da decodificação do enigma socrático da alma.

⁹³ Isso apesar, é importante reconhecer, de suas naturais limitações de caráter histórico.

Em primeiro lugar, ressalta-se que, no jogo antitético da dialética socrática, o elemento lúdico não fica em segundo plano, mas sim em primeiro, sobretudo à medida que se considera, por um lado, a particular leveza e humor da conversa e, por outro lado, o caráter assistido dos diálogos socráticos⁹⁴. Nesse sentido, os resultados desta tese diferem natural e significativamente daqueles observados na dissertação de mestrado deste mesmo autor (AVANÇO, 2012), na qual se percebeu em tratados de Aristóteles a concepção do jogo enquanto ocupação recreativa e de descanso a ser desfrutada entre momentos de atividades sérias. Com Sócrates, todavia, o jogo manifesta-se nitidamente como parte inerente à própria atividade educacional e filosófica. A partir dos resultados alcançados nesta tese, o problema do jogo e da educação na filosofia de Aristóteles poderia ser retomado de modo a não se limitar apenas àquilo que, a respeito de sua relação, pode-se encontrar expresso nas palavras de autoria do Estagirita. Ou melhor: considerando os textos de Aristóteles e a sua função mais detidamente, cumpriria analisar a presença do elemento lúdico *em segundo plano* ou *subjacente* à seriedade de seu procedimento filosófico e educacional.

Relativamente a Sócrates e Platão, todavia, uma situação bem diversa é ressaltada. Caso se analise a potência educacional dos *Diálogos* em toda a sua versatilidade, logo se torna possível perceber, *em primeiro plano*, a presença do elemento lúdico atuando em conjunto com a faculdade mimética e com um consciente “impulso formal”, engendrando-se a partir daí uma poesia filosófica e/ou uma filosofia poética de elevadíssimo nível. Por outro lado, o conteúdo de certos *Diálogos* reflete justamente outro tipo de potência educacional, isto é, a dialética socrática, na qual por sua vez se faz nitidamente presente, *em primeiro plano e de maneira muito particular*, a função lúdica do enigma. No jogo antitético da dialética socrática, os resultados positivos da investigação não se manifestam independentemente de um plano mais elevado, de sorte que a matriz lúdica do enigma – em sua função ritualística e sagrada -, permanece de certa forma como a base a partir da qual se viabiliza o nobre exercício de amor pela sabedoria - a *philosophía* - e o processo educacional que ele engendra.

Em segundo lugar, se, por um lado, a seriedade do impulso sensível se impõe como condição de sobrevivência animal, por outro lado, a seriedade do impulso formal consciente de si mesmo é encontrada como resultado posterior e indireto - mas não desconectado - de um desbravamento inicialmente realizado por intermédio de um nobre

⁹⁴ Foi visto como o desenvolvimento civilizacional deslocou o elemento lúdico para o segundo plano de diversas atividades de cunho cultural.

jogo, o jogo antitético da dialética socrática. Tal jogo, entretanto, implica uma seriedade à medida que o “impulso formal” intensifica a exigência de conhecimento, conquanto as regras de tal jogo limitem essa exigência à medida que o exame do enigma da alma e a leveza de tal exame assumem maior importância do que resultados fixados pela investigação. É evidente que, nesse contexto, a terminologia schilleriana deve ser empregada com cuidado, porquanto, ainda que Platão fosse o autor da chamada “teoria das Formas”, Sócrates não desenvolveu a completa noção que o conceito de *formtrieb* exprime. O que se quer dizer aqui mais exatamente é que, ao apreciar o enigma da alma, Sócrates desbravou o caminho que, mais tarde, conduziria à formulação mais exata do conceito de impulso formal. Portanto, seria mais correto dizer que o jogo antitético da dialética socrática ilumina aspectos anímicos que repercutem na formação da *phronesis* e no desabrochamento da *aretê*.

Enquanto paradigma, em terceiro lugar, o jogo antitético da dialética socrática, considerado em sua versatilidade e vocação educacional, contribui decisivamente com a formação de qualidades e competências anímicas que viabilizam o estabelecimento de bases para a educação estética do ser humano - entendida naquele sentido engastado nas *Cartas* de Friedrich Schiller. O jogo antitético da dialética socrática constitui um exemplo privilegiado de jogo que se inspira na Beleza, mais especificamente naquela “parte” que assume a forma do Bem. No *Críton*, Sócrates indaga a ao seu amigo se “está ou não está de pé, também, a afirmação de que o bem, o belo e justo são uma e a mesma coisa?”⁹⁵ (PLATÃO, 2015, p. 177). Nesse sentido, pode-se dizer que a atividade que envolve a decodificação do enigma socrático da alma não apenas fomenta a formação de disposições estéticas, éticas e intelectuais de importância acentuada, senão também culmina em uma compreensão mais vasta a respeito do jogo e de seu potencial cultural.

⁹⁵ *Crit.*, 48 b.

Referências

- ALMEIDA, P. N. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Editora Loyola, 1998.
- ANTUNES, C. **Jogos para estimulação das múltiplas inteligências**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- ARISTÓTELES. **A política**. 2. ed. Tradução: Nestor Silveira Chaves. Bauru, SP: Edipro, 2009.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. 3. ed. Tradução: Edson Bini. Bauru, SP: Edipro, 2009.
- ARISTÓTELES. **Ética Nicomáquea. Ética Eudema**. 1. ed. 2. reimpressão. Tradução: Júlio Pallí Bonet. Madrid: Editorial Gredos, 1993.
- ARISTÓTELES. **Metafísica**. 1. ed. 2. reimpressão. Madrid: Editorial Gredos, 1994.
- ARISTÓTELES. **Poética**. 1. ed. 3. reimpressão. Madrid: Editorial Gredos, 1974.
- ARISTÓTELES. **Política**. Tradução: Manuela Garcia Valdés. Madrid: Editorial Gredos, 1988.
- AVANÇO, L. A. **Diagoguê e suas implicações na educação do cidadão em Aristóteles**. 2012. 108f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP, Presidente Prudente, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Nacional para a Educação Infantil: versão preliminar**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- CAILLOIS, R. **Los juegos y los hombres: La máscara y el vértigo**. Fondo Cultura Económica: México, 1994.
- CHATEAU, J. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.
- COLLI, G. **O nascimento da filosofia**. 2. ed. Campinas: Editora Unicamp, 1992.
- DUFLO, C. **O jogo: de Pascal a Schiller**. Tradução: Francisco Settineri e Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- GOLDSCHMIDT, V. **Os diálogos de Platão: estrutura e método dialético**. 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

- HADOT, P. **Elogio de Sócrates**. São Paulo: Loyola, 2012.
- HADOT, P. **O que é a filosofia antiga?** 6. ed. São Paulo: Loyola, 2014.
- HERÁCLITO. Fragmentos. In: BORNHEIM, G. A. (org.). **Os filósofos pré-socráticos**. São Paulo: Editora Cultrix, 1998.
- HOURDAKIS, A. **Aristóteles e a educação**. Tradução: Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola, 2001.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- JAEGER, W. W. **Paideia: a formação do homem grego**. 3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- KANT, I. **Sobre a pedagogia**. 2. ed. revisada. Piracicaba: Unimep, 1999.
- KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- LEMOV, D. **Aula nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência**. 4. ed. Porto Alegre: Penso, 2016.
- LIMA, J. M. **O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional**. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica, 2008.
- MARTINS, I. C. & VENÂNCIO, S. Salvando a Rapunzel: o jogo simbólico na escola. In: VENÂNCIO, S. & FREIRE, J. B. (orgs.). **O jogo dentro e fora da escola**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- OLIVEIRA, V. B. **Jogos de regras e a resolução de problemas**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- PLATÃO. **A república**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1965. (Coleção Clássicos Garnier, 1. e 2. v.)
- PLATÃO. **As Leis ou da legislação e Epinomis**. São Paulo: EDIPRO, 1999.
- PLATÃO. **Apologia de Sócrates. Críton**. 3. ed. rev. e bilíngue. Belém: Ed.UFPA, 2015.
- PLATÃO. **Diálogos: Cármites, Lísias**. 3. ed. rev. e bilíngue. Belém: Ed.UFPA, 2015.
- PLATÃO. **Diálogos: Fedro, Eutífron, Apologia de Sócrates, Críton, Fédon**. Bauru, SP: EDIPRO, 2008.

PLATÃO. **Diálogos**: Górgias, Eutidemo, Hípias Maior, Hípias Menor. Bauru, SP: EDIPRO, 2007.

PLATÃO. **Diálogos**: Laques, Eutífron. 3. ed. rev. e bilíngue. Belém: Ed.UFPA, 2015.

PLATÃO. **Diálogos**: O Banquete, Fédon, Sofista, Político. São Paulo: Abril Cultural, 1972.

PLATÃO. **Diálogos**: Teeteto, Sofista, Protágoras. Bauru, SP: EDIPRO, 2007.

PLATÓN. **Diálogos**: Górgias, Menéxeno, Eutidemo, Menón, Crátilo. 1ª ed. 1ª reimpresión. Madrid: Editorial Gredos, 1987.

PLATÓN. **Diálogos**: Leyes (Libros I-VII). Tradução: Francisco Lisi. Madrid: Editorial Gredos, 1999.

PLATÓN. **Diálogos**: Leyes (Libros VII-XII). Tradução: Francisco Lisi. Madrid, Editorial Gredos, 1999.

PLATÓN. **Diálogos**: República. Tradução: Conrado Eggers Lan. 1. ed. 1. reimpressão. Madrid: Editorial Gredos, 1988.

PRENSKY, M. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: SENAC, 2012.

REALE, G. **História da filosofia**: antiguidade e idade média. v. 1. São Paulo: PAULUS, 1990.

ROUSSEAU, J-J. **Emílio ou da educação**. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SCHILLER, F. **A educação estética do homem**: numa série de cartas. 4. ed. São Paulo: Iluminuras, 2002.

SCHILLER, F. **A educação estética do homem**: numa série de cartas. 10. reimpressão. São Paulo, Iluminuras, 2017.

SCHLEMMER, E & LOPES, D. Q. Avaliação da aprendizagem em processos gamificados: desafios para a apropriação do método cartográfico. In: ALVES, L. & COUTINHO, I. J. **Jogos digitais e aprendizagem**: fundamentos para uma prática baseada em evidências. Campinas: Papyrus, 2016.

SÜSSEKIND, P. O impulso lúdico: sobre a questão antropológica em Schiller. **Revista Artefilosofia**, Ouro Preto, n. 10., p. 11-24, abr. 2011.

VERNANT, J. P. **Mito e religião na Grécia antiga**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.