

## Elementos para uma fundamentação filosófica da ludologia: critérios para investigação e aplicação do jogo no âmbito da educação

### Elements for a philosophical foundation of ludology: criteria for investigation and application of play in the scope of education

Leonardo Dias Avanço<sup>1</sup>

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)

ldavanco87@gmail.com

José Milton de Lima<sup>2</sup>

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)

milton.lima@unesp.br

**Resumo:** O objetivo deste artigo é propor elementos conceituais para uma fundamentação de critérios para investigação e aplicação do jogo no âmbito da educação. O referencial teórico é a Estética Filosófica de Friedrich von Schiller, particularmente aquela desenvolvida na obra *A educação estética do homem: numa série de cartas*. A metodologia empregada é de caráter teórico-bibliográfico e hermenêutico, de modo que se buscou pôr em evidência um processo racional que fundamenta a elaboração de critérios de valoração de jogos e sua relação com a educação. Como resultados, por um lado, apresenta-se o processo genético de desdobramento do entendimento analítico, o qual, na busca por elaboração de uma antropologia filosófica plena, culmina em uma profícua conceituação de jogo e de impulso lúdico, capaz de

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professor substituto no Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE) da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Membro do Grupo de Pesquisas “Cultura Corporal: saberes e fazeres” da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP).

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professor vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Líder do Grupo de Pesquisas “Cultura Corporal: saberes e fazeres” da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP).

erigir aquilo que aqui se denomina Ludologia; por outro lado, aponta-se uma senda de potencialidades educacionais do jogo.

**Palavras-chave:** Filosofia; Ludicidade; Impulso Lúdico.

**Abstract:** The objective of this study is to propose conceptual elements for the substantiation of criteria of investigation and application of play in education. The theoretical basis is Friedrich von Schiller's Philosophical Aesthetics, particularly that developed in *On The Aesthetic Education of Man in a Series of Letters*. The methodology used here is theoretical-bibliographic and hermeneutic, so as to bring up a rational process to fundament the elaboration of criteria for valuing play and its relation to education. As a result, on one stance, the genetic process of unfolding the analytical comprehension is presented, in search of creating a complete philosophical anthropology and thus culminate with the proficient conception of play and ludic impulse that could enable what is herein called Ludology; on another stance, the way of educational potentialities of play.

**Keywords:** Philosophy; Ludicity; Ludic Impulse.

## Introdução

O objetivo deste artigo é propor em termos breves e gerais elementos conceituais para uma fundamentação filosófica de critérios para investigação e aplicação de jogos no âmbito da educação. O termo “ludologia” empregado no título deste texto é justificado à medida que abrange o conjunto de estudos sobre jogo e suas implicações em diversos campos. A comunicação entre diversos pesquisadores que se interessam pela investigação do jogo tem o potencial de fazer os estudos evoluírem e, nesse sentido, a discussão e o compartilhamento de uma fundamentação filosófica que compreende a natureza da ludicidade humana se torna importante. No caso específico deste artigo, a referida fundamentação desdobra-se em um processo analítico que culmina em uma orientação racional de nexos entre jogo, arte e educação. Por outro lado, este artigo cumpre também o papel de encaminhar a superação de uma crise que se instalou no âmbito das pesquisas a respeito do jogo e suas relações com a educação. Para tanto, a exposição aqui desenvolvida foi organizada em três seções, a saber: uma primeira que trata de considerações preliminares acerca de estudos gerais sobre a ludicidade; em seguida, outra que concerne ao delineamento geral da referida crise, expressa na descrição de um contraste de tendências de compreensão do jogo e de suas relações com a educação; e, em resposta à situação descrita, uma terceira parte, na qual se aborda a possibilidade de uma fundamentação filosófica de uma ludologia e sua vertente educacional. Feito por fim este percurso, são tecidas as considerações derradeiras deste artigo.

## Considerações preliminares acerca de estudos da ludicidade

No fim do século XVIII, ocorre uma virada na tradição ocidental no que concerne especificamente à compreensão da função do jogo. Tal feito é em partes devido à obra de Friedrich von Schiller (2017), *Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen* (título traduzido por *A educação estética do homem: numa série de cartas*). Nessa obra, Schiller faz, entre outras, duas considerações dignas de nota para este artigo. A primeira delas é a seguinte: “o homem deve somente jogar com a beleza, e somente *com a beleza* deve jogar”. Deve-se ressaltar que essa consideração normativa é exposta em um momento no qual se atinge o ápice do desdobramento do entendimento a respeito da questão da qual se ocupava, a saber: as possibilidades educacionais da arte. A segunda consideração, de caráter duplamente assertórico, é a seguinte: “[...] o homem joga somente quando é homem no pleno sentido da palavra, e *somente é homem pleno quando joga*”. Conquanto no tempo de Schiller - como nos dias atuais - essa frase gerasse surpresa no âmbito da ciência, ela “já de há muito vivia e atuava na arte e no sentimento dos gregos, os seus maiores mestres”. Com base nisso, prometia-se que, no desdobramento de sua filosofia da arte, a referida ideia, por um lado, recebesse “[...] um grande e profundo significado quando chegarmos a relacioná-la à dupla seriedade do dever e do destino”; por outro lado, fosse o suporte do “[...] edifício interior da arte estética e da bem mais dificultosa arte de viver” (SCHILLER, 2017. p. 76).

Ora, que estranha maneira é essa de valorizar a noção de ludicidade! Pois uma forte tendência da época de Schiller, e também da atual, era atribuir à palavra jogo predicados que inviabilizam, para grande parte do pensamento moderno, a intelecção dessa maneira de conceber o jogo. Afinal, ele não seria apenas atividade fútil, perda de tempo (e, portanto, de acumulação, a não ser que a sorte sorrisse em jogos de azar a dinheiro), infantil, mera distração para driblar o tédio? De acordo com Schiller (2017) e com os autores deste artigo, o jogo não se limita a isso, ao passo que ele pode apresentar um caráter de decisiva fecundidade, ainda que difícil de perceber em circunstâncias marcadas por sede exacerbada de pragmatismo e imediatismo utilitário. Não obstante isso, estamos convencidos de que, na filosofia exposta por Schiller (2017), encontra-se parte considerável de sólido alicerce para a vertente educacional de qualquer ludologia que se projeta como campo que unifica uma diversidade de estudos.

De acordo com Duflo (1998), as *Cartas* de Schiller estabelecem os fundamentos para uma virada da filosofia em suas relações com o tema do jogo. Não que reflexões filosóficas anteriores às de Schiller não atraíam interesse. As concepções de jogo presentes em textos filosóficos de Aristóteles, São Tomás de Aquino, Comenius, Leibniz, Pascal, Rousseau, Kant, entre outros, são de grande sofisticação e relevância, requerendo sempre especial ponderação. Antes de Schiller, todavia, devido provavelmente a lugares comuns até então consolidados na tradição, a legitimidade do jogo, entendido como objeto de reflexão mais detida e sistematizada, não havia se consolidado totalmente. As considerações de Schiller, contudo, apresentam um caráter ímpar porque, segundo Duflo (1998), elas marcam “[...] uma virada após a qual um pensamento sobre o jogo será possível e legítimo – sendo demonstrada a importância filosófica de suas

questões”, ao passo que o pensamento sistematizado posterior sobre o jogo se situa em relação a Schiller, seja nos quadro teórico estabelecido por esse início ou em contraposição a ele (DUFLO, 1998, p. 65).

Huizinga (2008) assinala o caráter tardio da compreensão humana a respeito da ideia de jogo. A ausência de tal *compreensão*, por sua vez, não significa a ausência da *função* que o jogo efetivamente desempenhou. Haveria, pelo contrário, uma relação inversamente proporcional nesse quesito, isto é, “[...] a abstração de um conceito geral de jogo foi [...] tão tardia e secundária como foi primária e fundamental a *função* do jogo”. Chama-se a atenção para o fato de que, em diversas mitologias, não há registros de que “[...] o jogo tenha encarnado uma figura divina ou demoníaca, ao passo que, por outro lado, frequentemente representam-se os deuses entregues a um jogo” (HUIZINGA, 2008, p. 34). Huizinga (2008), além disso, logrou posicionar a atenção de modo singular sobre o fato segundo o qual o jogo constitui um elemento fundante de eminentes formas e conteúdos de culturas humanas.

Se, com Schiller, na virada do século XVIII para o século XIX, é possível rastrear uma nascente da importante valorização de uma autêntica ludicidade; na primeira metade do século XX, foi publicado o texto *Homo ludens* de Johan Huizinga (2008), que se tornou uma obra de leitura obrigatória para todo aquele que se dedica a investigar o jogo. No atual estágio evolutivo da humanidade, porém, ambas essas obras não foram devidamente apreciadas. Apesar de seu caráter marcadamente histórico, antropológico e sociológico, a referida obra de Huizinga levanta uma série de questões de grande importância e interesse para a reflexão filosófica que se guia na busca pela integralidade do conhecimento e, por conseguinte, pela genuína liberdade do gênero humano. Contudo, não nos deteremos no diálogo com Huizinga, uma vez que seu objetivo não era a elaboração de uma fundamentação filosófica de qualquer ludologia que mereça esse nome. É com Schiller (2017) que estreitaremos o nosso diálogo, porquanto, ainda que também não fosse esse o seu principal objetivo, o seu texto não deixa de oferecer um robusto ponto de partida para a solução do problema no âmbito do entendimento.

Antes, porém, de abordarmos a *Educação estética do homem*, cumpre contextualizar o leitor a respeito de um atual contraste que, assumindo as dimensões de uma crise, impulsionou o desenvolvimento da reflexão central deste artigo.

## **Contraste de tendências de compreensão do jogo e de sua relação com a educação**

No prefácio da obra de Jean Chateau (1987, p. 11) – *O jogo e a criança* -, Maurice Debesee, em meados do século XX, assinala que “nenhum assunto, no campo da psicopedagogia, suscitou, no último século, tantas pesquisas quanto o jogo”. Não é preciso estender-se sobre aquilo que ocorria há décadas atrás para trazer à mente do leitor o crescimento do interesse intelectual pelo jogo. Basta que se faça uma rápida consulta em repositórios bibliográficos para verificar a grande quantidade livros e artigos sobre o jogo encontrados nas mais diversas áreas do conhecimento, desde a matemática, até a pedagogia e a andragogia, passando pela psicologia, sociologia, biologia, informática, inteligência artificial etc. Esse

largo interesse intelectual pelo jogo, porém, nem sempre foi tão amplo e intenso. Para que isso ocorresse, foi necessário que se transpassasse um longo período de maturação.

Já na introdução deste artigo, fizemos alusão à existência de uma crise presente no contexto das pesquisas sobre o jogo e suas relações com a educação. Mas qual seria mais propriamente a natureza dessa crise? A maneira como o jogo humano aparece em diversas pesquisas revela contradições relevantes, o que inviabiliza não apenas a eficiência do processo de evolução do conhecimento sobre a ludicidade, como também o desenvolvimento de práticas coerentes relativas ao jogo recomendadas por órgãos públicos ou privados e realizadas por instituições de ensino ou em processos informais de educação. Em consonância com as contradições encontradas sobre o jogo, emergem do imaginário social relacionado à educação variadas concepções, entendidas basicamente como maneiras gerais de se definir as atividades lúdicas e sua aplicação em âmbito educacional.

Trata-se, portanto, de uma crise na qual se encontram imbricadas tendências aparentemente incompatíveis de compreensão da essência da atividade lúdica e de sua possível relação com a educação. Tais tendências se encontram presentes tanto no âmbito da ciência e da filosofia quanto no campo das concepções emanadas de práticas e do imaginário espontâneo de grupos sociais. De um modo geral, destacam-se três grandes tendências de compreensão do jogo, a saber: [1] secundarização; [2] romantização; [3] institucionalização educacional. Nenhuma dessas tendências, bem entendido, estriba-se na essência e no verdadeiro potencial educacional do jogo entendido em perspectiva schilleriana, conquanto elas reflitam algumas propriedades de determinados grupos de jogos, propriedades essas que, por sua vez, não deixam de ter determinado potencial formativo, cuja atualização depende de determinadas condições.

Pois bem, a tendência de secundarização do jogo pode direcionar a sua caracterização em, pelo menos, duas perspectivas. A primeira delas, mais negativa, chega ao resultado da deterioração do jogo, considerando-o algo prejudicial, nocivo, a porta de entrada para diversos vícios. Nesse sentido, o jogo seria objeto de diligente vigilância. Ao lado educação, ele poderia assim promover resultados contraproducentes - para nos expressarmos de maneira eufemística. Essa maneira de conceber a essência do jogo reflete particularmente os efeitos de uma determinada classe de jogos na vida individual: os jogos de azar ou a dinheiro. Em uma perspectiva mais branda, por outro lado, a tendência de secundarização do jogo pode encaminhar uma definição de sua essência de maneira a considera-lo não apenas como neutro ou relativamente bom para a saúde ou educação, como também estritamente necessário à condição humana. Conforme dizia Aristóteles (2009), seria estranho reconhecer os jogos e recreações agradáveis como a finalidade da vida humana, uma vez que, se assim fosse, “[...] o objeto de nossas buscas sérias e do nosso esforço se afiguraria tolo e sumamente pueril”. Por essa razão, o jogo e os entretenimentos deveriam ser considerados, segundo o Estagirita, “[...] uma forma de repouso, mas precisamos repousar porque não somos capazes de trabalhar ininterruptamente, o que evidencia que não é um fim, visto que o empregamos como um meio para o prosseguimento da atividade” (ARISTÓTELES, 2009, p. 305-306).

Já a tendência de romantização do jogo significou um importante avanço para o desvelamento da atividade lúdica no plano do entendimento analítico plasmado por Schiller, conquanto o aporte espiritual do iluminismo não pudesse ser descartado para atingir os fins dessa empreitada. Schiller (2017) foi, desta maneira, o primeiro a realizá-la com rara destreza. Todavia, o processo desenvolvido por Schiller cumpriu apenas uma função de abrir os olhos da posteridade para a importância de jogos genuínos para o ser humano e sua educação. A profundidade e amplitude de seu posicionamento a respeito do jogo e do impulso lúdico, por sua vez, ainda não parecem na atualidade haver encontrado solo fértil para a realização dos desdobramentos de sua tese. Mesmo em variadas comunidades filosóficas, a tese de Schiller sobre o jogo, sobre a qual trataremos mais adiante, não parece haver tido recepção digna de sua importância para a necessária *paidéia* que os tempos reclamam. Na linha da valorização da espontaneidade, da natureza, dos sentimentos, a tendência de romantização basicamente orienta uma caracterização da essência do jogo no sentido de concebê-lo como atividade livre e natural que deve ser valorizada em contraposição ao racionalismo e ao artificialismo.

Nesse sentido, se o jogo pode ter uma função educacional, como diz Brougère (1998), ela não pode se circunscrever ou ser direcionada por fatores que constroem a espontaneidade dos jogadores. Caso contrário, poderia haver no máximo forma de jogo revestindo um conteúdo não lúdico, forma essa que seria uma espécie de estratégia para tornar os conteúdos racionais e artificiais mais apetecíveis do ponto de vista educacional. Em perspectiva romântica, se houvesse uma função educacional presente no jogo, teríamos que aceitar o fato de que os seus resultados são incertos e incontroláveis externamente sob pena de infringir contra a sua essência, isto é, a liberdade espontânea. Por outro lado, a frivolidade seria uma propriedade importante do jogo, de modo que, ao colocar as consequências “reais” entre parênteses (atenuando-as) em situações de ação lúdica, o jogador poderia encontrar no jogo uma espécie de laboratório interessante para treinar e desenvolver determinadas habilidades ou capacidades, respeitando-se a sua liberdade e a casualidade dos resultados. Tais seriam o limite e a virtude educacionais do jogo (BROUGÈRE, 1998).

Por fim, a tendência de institucionalização educacional do jogo abrange variadas manifestações, as quais podem ser classificadas em diferentes grupos. Além disso, ela pode abranger as tendências de secundarização e romantização, concretizando-se em práticas conformes às concepções de jogo mais ou menos afins a essas tendências. Considerado como atividade secundária - porém, necessária -, o jogo pode, em instituições de educação, ser não apenas tolerado, como também incentivado em determinados momentos recreativos, isto é, em intervalos que separam períodos de trabalho escolar. Já enquanto atividade valorizada em si mesma, o jogo pode ser inserido na grade curricular e na metodologia educacional, de modo que condições para o seu desenvolvimento sejam favorecidas amplamente, com ou sem *participação* de um supervisor. Quanto mais a disposição romântica se faz presente, tal *participação* do supervisor tende a assumir um caráter não diretivo e afim à casualidade dos resultados do jogo. Por outro lado, o docente ou orientador do jogo poderia nessa perspectiva *tentar* conduzi-lo a determinado fim, desde que não infringisse contra a liberdade dos jogadores de participarem ou se desligarem do jogo

espontaneamente. A crise sobre a qual nos referimos adquire contornos mais nítidos quando diversas nuances dessa concepção de jogo presente em instituições de educação se chocam contra atitudes que visam a fazer uso do jogo com a finalidade de tornar mais apetecível a aprendizagem de conteúdos e habilidades previamente selecionados por docentes, conteúdos e habilidades essas que geralmente fazem parte de uma grade curricular determinada. Essa última referida maneira de descrever a presença do jogo em instituições de educação enquadra-se em uma das acepções daquilo que Brougère (1998) chamou jogo educativo. Chateau (1987), por exemplo, não ignorava possíveis males advindos de um processo educativo que, por meio do jogo, buscasse eliminar o esforço necessário à aprendizagem de determinadas matérias. Nesse sentido, um desafio seria criar maneiras de educar nas quais se faça nascer o esforço sem efetivar a eliminação do atrativo lúdico. Uma vez que “a obrigação lúdica é puramente formal [...]” e “[...] se acomoda a qualquer matéria”, seria possível e recomendável a criação de jogos didáticos capazes de desafiar os alunos a livremente aceitarem dificuldades a serem superadas (CHATEAU, 1987, pp. 132). Como se pode notar, a tendência de institucionalização educacional pode assumir variados matizes, que variam segundo o grau de valorização da atividade lúdica e o grau de intervenção institucional sobre o jogo no sentido de orientar os seus resultados.

Ora, todas essas tendências e concepções de jogo têm algo em comum: não levam em consideração um critério, fundamentado filosoficamente, que distinga o valor de variados tipos de jogos. Desse modo, elas fracassam não apenas ao orientar o desdobramento de pesquisas com base em um paradigma comum de trabalho integrado e profissional, mas também ao encorajar práticas que envolvem relações entre jogo e educação e esperar que os resultados sejam mais eficazes do que o seu potencial alcance. A contradição entre as diferentes nuances de concepção de jogo baseia-se no fato de que as referidas tendências estabelecem um foco em suas *propriedades*, mas não na *essência* do jogo. Tal contradição revela o cerne da crise, isto é, a ausência de uma fundamentação e de uma orientação comuns e sustentadas por critérios efetivos. Nessas circunstâncias, a filosofia é solicitada a vir em socorro para discutir elementos para uma fundamentação de uma ludologia.

## **Fundamentação analítica de uma ludologia e sua vertente educacional**

Como foi visto em tópico anterior deste artigo, para Schiller (2017, p. 76), “[...] o homem joga somente quando é homem no pleno sentido da palavra, e *somente é homem pleno quando joga*”. Convém compreender o sentido amplo e profundo desta dedução, a qual fornece critérios de estabelecimento de uma hierarquia dos jogos, o que repercute de maneira direta na discussão sobre a educação. A filosofia penetra de maneira purificadora não apenas no estabelecimento dos conceitos que o entendimento traduz, visto que essa ação se faz incidir também sobre a problemática da educação. E, conforme adverte Rodhen (2005), a educação não se limita à instrução, conquanto ela seja importante e uma de suas partes constituintes. A esse respeito, o filósofo assinala que “descobrir os fatos fora de nós é instrução – realizar valores dentro de nós é educação”. Faz-se inclusive uma comparação entre a ciência e a filosofia

recordando as palavras de Albert Einstein, segundo as quais a primeira “[...] descobre os fatos objetivos da natureza”, ao passo que a segunda “[...] realiza valores dentro do próprio homem” (RODHEN, 2005, p. 16-17). E desta maneira fica estabelecida a profunda relação entre a filosofia e a educação, ecoando assim aquela manifestação da vocação da filosofia para a educação que a figura de Sócrates plasmou por meio de sua dialética. Cumpre a partir de então compreender a maneira como a filosofia de Schiller elucida os referidos critérios.

Pois bem, é importante pôr em evidência em primeiro lugar o pano de fundo de toda a discussão de Schiller a respeito do papel da beleza na educação do ser humano. Esse pano de fundo é essencialmente político e, conforme se pode notar na *Carta III*, Schiller (2017) expõe-no nos seguintes termos do problema: como realizar a passagem do Estado natural em que a sociedade se encontra para o Estado ético formulado pela razão? Schiller lembra que o despertar da liberdade ética ocorre pela primeira vez nas circunstâncias do Estado natural. Nesse sentido, o ser humano foi lançado para o interior dessas circunstâncias por intermédio da “coerção das privações”, antes mesmo que “[...] em sua liberdade pudesse escolher esse estado”. O Estado natural é resultado da necessidade e das leis da natureza. Por outro lado, desde que o ser humano despertou a sua liberdade enquanto pessoa ética, ele não podia, como ainda não pode, “[...] satisfazer-se com esse Estado da necessitação, nascido apenas de sua determinação natural somente para ela voltado”. O Estado natural é uma expressão que reflete “[...] todo corpo político que tenha sua instalação originalmente derivada de forças e não de leis”. Não que as leis não se façam presentes em contextos de Estado natural, mas elas servem tão-somente para que o “homem físico” consiga lidar com as forças, ao passo que para o homem ético “[...] a mera conformidade à lei deve servir como lei [...]”. O problema, portanto, reside no fato de que a razão aniquila no plano da ideia o Estado natural para substituí-lo pelo seu, confrontando de maneira brusca a sociedade existente com uma exigência possível (e moralmente necessária) de sociedade. Essa requisição da razão gera uma grande dificuldade, pois “[...] a sociedade física não pode cessar um instante sequer no *tempo*, enquanto a sociedade moral se forma *na Ideia* [...]”. Schiller lança mão de uma contraposição analógica para que se compreenda a real magnitude da referida dificuldade. Afirma que, “quando o artesão conserta o mecanismo do relógio, deixa que a corda se acabe; o mecanismo vivo do Estado, entretanto, precisa ser corrigido enquanto pulsa [...]”. Dessa maneira compreendida a essência do problema, a solução para o mesmo deve perpassar pela investigação de um “[...] suporte para a subsistência da sociedade que a torne independente do Estado natural que se quer dissolver”. Tal suporte não seria encontrado nem “[...] no caráter natural egoísta e violento do homem [...]” e tampouco no “[...] caráter ético, que pela pressuposição deve ser primeiro formado e com o qual, por ser livre e nunca *aparecer*, o legislador não poderia contar com segurança e no qual não poderia influir”. Supõe-se, todavia, que ele pode ser encontrado em uma espécie de “[...] terceiro caráter, aparentado com os outros dois, que estabelecesse a passagem do domínio das simples forças para o das leis, e que, longe de impedir a evolução do caráter moral, desse à eticidade invisível o penhor dos sentidos” (SCHILLER, 2017, p. 25-27).

Ao descrever as circunstâncias concretas de seu tempo, Schiller (2017) identifica duas classes de decadência humana que atravancam a transformação do Estado natural em sentido evolutivo: a rudeza e a perversão, o caráter meramente natural e a desnaturação, respectivamente. Por um lado, no âmbito dos grupos mais brutalizados, “[...] são-nos expostos impulsos grosseiros e sem lei [...]”, derivados de uma sensibilidade impolida e de uma ausência de formação. Por outro lado, no contexto das chamadas classes civilizadas, “[...] dão-nos a visão ainda mais repugnante da languidez e de uma depravação do caráter tanto mais revoltante porque sua fonte é a própria cultura” (SCHILLER, 2017, p. 33-34). Ora, mas como a própria cultura e ilustração poderiam ser a causa da decadência do homem civilizado? Foi justamente a direção unilateral do processo civilizatório que imprimiu as marcas dessa forma de decadência. Tal unilateralidade diz respeito à intromissão da razão em um campo que, por direito, não é seu. Nessa perspectiva, segundo Schiller (2017), “negamos a natureza no campo que de direito é seu para experimentar, no campo moral, sua tirania; à medida que resistimos às suas impressões, dela tiramos nossos princípios”. Em outras palavras, “a decência afetada de nossos costumes recusa à natureza o primeiro voto perdoável, para conceder-lhe em nossa ética materialista o voto último e decisivo”, ao passo que “a cultura, longe de nos pôr em liberdade, apenas desenvolve uma nova carência a cada força que forma em nós” (SCHILLER, 2017, p. 34). Como se pode notar, sendo o ser humano composto por razão e sensibilidade, e estando esses impulsos em desarmonia e fora de seus respectivos domínios, estabelece-se no homem, seja na forma de grosseria, seja na forma de esmorecimento, um conflito interno com amplas consequências para a vida presente e das futuras gerações. Por essa razão, visando à restauração da função potencialmente benfazeja da cultura, Schiller, mais à frente, na *Carta VIII*, assinalou que “a formação da sensibilidade é, portanto, a necessidade mais premente da época, não apenas porque ela vem a ser um meio de tornar o conhecimento melhorado eficaz para a vida, mas também porque desperta para a própria melhora do conhecimento” (SCHILLER, 2017, p. 46). Em nossa época, o problema da educação da sensibilidade parece se fazer mais candente do que nunca, sobretudo devido à emergência de circunstâncias nas quais, desde cedo, o ser humano imerge e é exposto a numerosos e multiformes estímulos derivados do mundo digital. Não obstante isso, como poderia, mais precisamente, o ser humano ser resgatado da referida dupla decadência, para Schiller? A solução é a intervenção da beleza.

Para compreender o sentido desse pano de fundo da filosofia de Schiller que culminará em uma autêntica conceituação de jogo, é preciso levar em consideração o fato de que, em sua maneira de expor, a razão filosófica é chamada a deter-se mais atentamente sobre o conflito gerado entre, por um lado, aspectos essenciais do ideal de humanidade pela tradição captado filosoficamente em sua perenidade, e, por outro, a sociedade física que precisa ser substituída. Essa forma de considerar o problema induz naturalmente a razão à elaboração de uma antropologia plena, a qual leva em conta não a supressão da natureza no homem por meio da edificação da eticidade, mas sim a possibilidade de uma harmonia entre sensibilidade e razão que reconduza o ser humano aos trilhos da evolução. Ao estabelecer o problema a ser solucionado de maneira mais eficaz, a razão pode então fornecer uma solução mais eficiente. Cumpre destacar que, após haver elaborado um quadro descritivo que representa com acurácia problemas de

grande magnitude em seu contexto histórico, Schiller (2017) declara que “a razão fez o que pôde para encontrar e estabelecer a lei; sua aplicação depende da vontade corajosa e do vivo sentimento”, isto é, de uma sensibilidade educada. Schiller afirma ainda que, se, até o momento, a razão “[...] não comprovou sua força vitoriosa, isso não se deve ao entendimento que não soube revelá-la, mas ao coração que a ela se fechou e ao impulso que por ela não agiu”. Para que a verdade se torne vitoriosa no mundo dos fenômenos, assinala o filósofo alemão, é preciso que a razão, a princípio não circunscrita nos limites do tempo, “[...] se torne primeiro uma *força* e apresente um *impulso* como seu defensor [...]”, uma vez que “[...] impulsos são as únicas forças motoras no mundo sensível” (SCHILLER, 2017, p. 45). Esse impulso potencialmente defensor da razão, que pode estabelecer estrita afinidade com a ideia de beleza intuída no âmbito do desdobramento do entendimento de uma antropologia mais integral, corresponde ao suporte que poderá fundamentar as bases na alma dos indivíduos que, em tais condições, poderão substituir o Estado natural *ao longo do tempo* e sem suprimir a sua pulsação vital, curando o ser humano da decadência e reconectando a sua evolução com um destino mais feliz e digno.

Pois bem, se a evolução do ser humano depende de determinado suporte ou impulso que tenha o potencial de harmonizar a natureza sensível e a razão no ser humano, devemos nos perguntar pela natureza desse impulso. Ao desvelar a sua essência com o auxílio do entendimento analítico, esclarece-se a possibilidade de atualizar mais corretamente a sua potencialidade no sentido de ideias de beleza e bem, apontando-se assim a direção geral da meta com qual a liberdade humana pode se conjugar com um nível de consciência mais afim à felicidade genuína - levando-se em consideração tanto a dignidade dos indivíduos quanto a coesão do todo social.

Nas *Cartas* de Schiller, o desdobramento do entendimento sobre o resgate do ser humano de sua condição de decadência assume em determinado momento um caráter analítico mais elevado, porquanto, ainda que a beleza seja proposta como solução às dificuldades aludidas, busca-se exprimir uma necessária distinção entre o seu puro e normativo conceito intuído pela razão e as formas manifestas de beleza que, ao longo da história, não contribuíram com a evolução da humanidade, atuando inclusive não raras vezes como fator esmorecedor do caráter e, por conseguinte, como fator de decadência. Tome-se como exemplo a Atenas do século IV, contexto em que a arte pululava intensamente e, não obstante, atuou como formadora daquela parte da humanidade que, contra a justiça, contraiu o karma de haver condenado à morte aquele que por Platão foi chamado o mais justo dos homens: Sócrates. Com efeito, tratou-se de partir de uma antropologia filosófica integral e que elevasse o entendimento a um plano mais elevado a fim de compreender mais precisamente o conceito da autêntica beleza, que é considerada filha e discípula da verdade. É justamente nesse contexto que são estabelecidos os critérios que distinguem os valores dos jogos educacionais.

Que antropologia filosófica plena é essa? Trata-se da (cons)ciência que atinge conceitos a respeito do ser humano a partir da máxima potencialidade de desdobramento do entendimento em certa direção. Em suma, a perfeita representação do ser humano captada nesses termos conceitua-o, nas palavras de Schiller (2017), como “[...] a unidade duradoura que permanece eternamente a mesma nas marés da

modificação”. Como se pode notar, para compreender a essência do ser humano, o filósofo alemão lança mão dos etéreos conceitos de permanência e mutação, conceitos esses já hauridos desde há muito tempo pela filosofia. Em sua exposição do desdobramento do entendimento, os referidos conceitos abrangem cada qual outras ideias e fatos afins, ao passo que esses dois grupos de conceitos são unificados pelas ideias designadas pelos termos *pessoa* e *estado*. A ideia de *pessoa* integra no ser humano tudo aquilo que nele permanece e, nesse sentido, a esse conceito se associam outros afins, tais como: eternidade, divindade, infinito, inteligência, ser, razão, forma, absoluto etc. Já a ideia de *estado* associa ao ser humano tudo aquilo que transmuta e, com efeito, dele são refletidas categorias tais como: mudança, sensibilidade, finitude, existência fenomênica, mundo, matéria, temporalidade, relativo etc. Sendo composto por esses dois elementos fundamentais – pessoa e estado –, o ser humano é obrigado a viver sob a influência de duas tendências opostas presentes em sua natureza sensível-racional: de seu *estado*, provém a exigência de “*realidade absoluta*”, entendida no sentido de conteúdo material que preenche o tempo, e nesse sentido o ser humano experimenta a força que busca “[...] tornar mundo tudo o que é mera forma e trazer ao fenômeno todas as suas disposições” (as quais, quando livres da matéria, tendem espontaneamente para uma exteriorização infinita); de sua *pessoa*, provém a lei que exige “*formalidade absoluta*” e, com efeito, o ser humano é impelido desde sua essência permanente interna a “[...] aniquilar em si mesmo tudo o que é apenas mundo e introduzir coerência em todas as suas modificações”, exteriorizando todo o ser interior e introduzindo forma a todo o exterior (SCHILLER, 2017, p. 55-57).

Conquanto apenas a sensibilidade faça de sua capacidade uma força real, é apenas sua personalidade que faz de sua atuação algo que lhe seja próprio. Para não ser apenas mundo, portanto, é preciso que ele dê forma à matéria; para não ser apenas forma é preciso que dê realidade à disposição que traz em si. Realiza a forma quando cria o tempo e contrapõe a modificação ao que perdura e a multiplicidade do mundo à eterna unidade de seu eu; forma a matéria, quando suprime de novo o tempo, quando afirma a alternância no que perdura e submete a multiplicidade do mundo à unidade do eu (SCHILLER, 2017, p. 57).

Estabelecida nesses termos a compreensão dos elementos que compõem a natureza sensível-racional do ser humano, abre-se o caminho para o entendimento se desdobrar ainda mais, reconhecendo-se na *pessoa* e no *estado* a presença de forças opostas que compelem o ser humano a se projetar sobre o universo de diferentes maneiras. A força correspondente ao estado é chamada *impulso sensível*, ao passo que aquela relacionada à *pessoa* é designada *impulso formal*. Esses dois impulsos fundamentais esgotam, para Schiller (2017), toda a natureza humana. A restauração da função benfazeja da cultura passa justamente pelo máximo desenvolvimento possível da potencialidade de ambos esses impulsos, de maneira que cada qual se mantenha em seu domínio próprio e mantenha o seu oposto em seu lugar (SCHILLER, 2017). A transgressão do impulso sensível sobre o impulso formal gera rudeza, grosseria, selvageria, ao passo que a transgressão do impulso formal sobre o impulso sensível gera lassidão, esmorecimento de caráter e perversão no processo civilizatório. Quando a cultura efetiva a tarefa de

cultivar ao máximo esses dois impulsos fundamentais, torna-se possível fazer com que eles não transgridam os seus limites, fomentando no ser humano a conjugação da “[...] 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, 2017, p. 64).

Schiller (2017) chega então ao conceito de “[...] ação recíproca entre dois impulsos, em que a eficácia de 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”. Essa ação recíproca - a ser fomentada pela cultura, como foi visto – mantém a necessidade e a contingência de cada impulso em seus domínios, ao passo que impede quaisquer dominação ou subordinação unilaterais. O filósofo alemão trata essa reciprocidade como um infinito, isto é, a própria ideia da destinação do ser humano, a qual no plano da existência fenomênica não pode nunca atingi-la plenamente, conquanto possa tão somente aproximar-se progressivamente dela ao longo do tempo. A experiência da concordância com essa ideia, por outro lado, fica embargada quando se “[...] 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”. É de grande importância, portanto, investigar as possibilidades de o ser humano realizar *simultaneamente* a dupla experiência dos impulsos fundamentais. Em casos tais, afirma Schiller, o ser humano seria capaz de ao mesmo tempo se perceber como matéria e se conhecer como espírito, ser consciente de sua liberdade e sentir a sua existência. Dessa maneira, o ser humano seria capaz de intuir de maneira plena a sua humanidade, ao passo 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, 2017, p. 69). E que objeto seria esse? Seria a *forma viva*, ou a beleza.

Mas o que significa mais propriamente a expressão forma viva? Trata-se justamente de uma relação de fusão e harmonia entre os dois objetos almejados respectivamente pelos dois impulsos fundamentais do ser humano. Conforme aponta Schiller (2017), o objeto visado pelo impulso formal é a *forma*, isto é, “um conceito que compreende todas as disposições formais dos objetos e todas as suas relações com as faculdades do pensamento”; já o objeto perseguido pelo impulso sensível é a *vida*, ou seja, “um conceito que significa todo o ser material e toda a presença imediata nos sentidos”. Por essa razão, a expressão “forma viva” foi adotada para exprimir o objeto no qual se projeta a ação recíproca, simultânea, equilibrada e harmoniosa dos dois impulsos fundamentais. A expressão não deve ser confundida com ser vivo, pois um objeto “inerte”, como o mármore, pode, pelas mãos do escultor, tornar-se forma viva, ao passo que o ser humano, por exemplo, embora seja um ser vivo com determinada forma, não necessariamente é forma viva no sentido aqui empregado. Em certos casos, contudo, ele pode impulsionar a nossa disposição para a forma viva – ou beleza – à medida que, sobretudo, faz viver em nossa sensibilidade uma forma ao mesmo tempo em que forma em nosso pensamento a sua vida. Mas cumpre ainda indagar: que ação equilibrada é essa e quais as suas características? Pois havíamos chegado à conclusão de que os impulsos fundamentais esgotam a natureza do ser humano. Para Schiller, a referida

ação não é um impulso fundamental, mas um impulso composto, intermediário e oposto aos impulsos fundamentais, capaz de fazer o ser humano experimentar integralmente a sua natureza. Tal impulso é denominado “impulso lúdico” (SCHILLER, 2017, p. 69-73).

Que o leitor nos permita gentilmente realizar a transcrição de alguns trechos centrais da caracterização do impulso lúdico extraída por Schiller do desdobramento do entendimento. Agimos dessa maneira a fim de expor de maneira precisa e rigorosa o modo como a razão analítica exige as deduções a partir dos princípios acima aludidos. E a expressão de Schiller, nesse passo de sua exposição, é impecável. Pois bem, de acordo com Schiller (2017), o impulso lúdico caracteriza-se por estar direcionado “[...] a suprimir o tempo no *tempo*, a ligar o devir ao ser absoluto, a modificação à identidade”, empenhando-se por “[...] receber assim como teria engendrado e engendrar assim como o sentido almeja por receber”. Além disso, o impulso lúdico impõe “[...] necessidade ao espírito física e moralmente a um só tempo”, ao passo que “pela supressão de toda contingência ele suprimirá, portanto, toda necessidade, libertando o homem assim tanto moral quanto fisicamente”. Por outro lado, o impulso lúdico torna “[...] contingentes tanto nossa índole formal quanto a material, tanto nossa perfeição quanto nossa felicidade”, ao passo que, “justamente porque torna *ambas* contingentes, e porque a contingência também desaparece com a necessidade, ele suprime a contingência nas duas, levando forma à matéria e realidade à forma”. Por fim e por consequência, à medida que o impulso lúdico “[...] toma às sensações e aos afetos a influência dinâmica, ele os harmoniza com as ideias da razão [...]” e, por outro lado, à medida que “[...] despe as leis da razão de seu constrangimento moral, ele as compatibiliza com o interesse dos sentidos” (SCHILLER, 2017, p. 70-71).

Como vimos, o objeto do impulso lúdico é a beleza intuída no cume do processo analítico que, por meio da elaboração de uma antropologia filosófica integral, conduziu-se na investigação da possibilidade de superação da cisão e desordem interna do ser humano. A razão requer perfeição e supressão de todos os limites e, por isso, ela exige: “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”. Referindo-se ao termo “lúdico”, mais à frente constata a justificativa de seu emprego, inclusive, em linguagem comum, a qual “[...] costuma chamar jogo tudo aquilo que, não sendo subjetiva nem objetivamente contingente, ainda assim não constrange nem interior nem exteriormente”. Além disso, ao intuir a beleza, o espírito encontra um ponto de equilíbrio entre a lei racional e a necessidade física, de modo que ela se divide entre os dois e se furta ao constrangimento de um e outro. Como diz Schiller, os impulsos fundamentais (sensível e formal) fazem *sérias* reivindicações, tanto no plano do conhecimento quanto no plano da ação. Já no âmbito do impulso lúdico, à medida que a realidade percebida pelos sentidos entra equilibradamente em comunidade com as ideias, a primeira perde a sua seriedade e se torna *pequena*, assim como faculdade racional suprime a sua seriedade por se tornar *leve* no harmônico contato a sensibilidade (SCHILLER, 2017, p. 73-75).

Dito isso, indaga-se se a beleza não seria depreciada ao estabelecer uma relação tão íntima com o jogo, logo ela cujo conceito racional e dignidade seriam instrumentos da cultura. Além disso, um suposto objeto poderia ainda dizer que o *conceito empírico de jogo* indica que ele não se limita à Beleza, uma vez que várias de suas manifestações provam que ele subsiste ainda que a ele não se vincule qualquer beleza. De modo que a beleza também não pode se limitar a “*mero jogo*”. Diante dessas objeções, Schiller (2017) questiona: “o que significa, entretanto, dizer *mero jogo*, quando sabemos que, de todos os estados do homem, é o jogo e *somente* ele que o torna completo e desdobra de uma só vez sua natureza dupla?” E, extraindo as consequências da analítica do entendimento voltado ao esclarecimento da antropologia plena, arremata: “com o agradável, com o bem, com a perfeição, o homem é *apenas* sério; com a beleza, no entanto, ele joga”. Logo na sequência dessa afirmação, o filósofo alemão recorda que, nesse nível de desdobramento espiritual analítico, não se deve confundir o jogo de que se fala com variados jogos da vida real, assim como o puro conceito de beleza não se identifica com manifestações fenomênicas usualmente denominadas belas. Na vida “real”, os jogos comumente estão em demasiada subordinação a objetos materiais, de modo que, enquanto “a beleza realmente existente é digna do impulso lúdico real”, um impulso lúdico ideal é exigido pela razão que intui a beleza, o qual “[...] o homem deve ter presente em todos os seus jogos” (SCHILLER, 2017, p. 75). Eis, portanto, a maneira como, no desdobramento do entendimento, estabelece-se o critério de distinção entre os jogos educacionais. Na ausência de compreensão e aplicação de tal critério, o impulso lúdico não poderia servir de suporte que garante a transição pacífica e duradoura do Estado natural ao Estado ético.

## Considerações finais

De um modo geral, é possível notar que um aspecto essencial do jogo e do impulso lúdico consiste na sua qualidade de suporte que viabiliza, por meio de sua oposição harmônica e equilíbrio em relação aos impulsos formal e sensível, uma exteriorização do infinito nos finitos. Contudo, os jogos demasiadamente físicos tendem a arrastar a leveza da ação do infinito no sentido da mera satisfação frívola de impulsos sensíveis, seja a vontade de vencer em uma competição ou jogo de azar, seja o desejo de imitar ou de sentir vertigem etc. Dessa maneira, o infinito encontra resistências para expandir-se no ser humano e, embora não seja compelido por uma contingência ou necessidade no âmbito de tais jogos, acaba por exercer um influxo formativo consideravelmente limitado, podendo inclusive contribuir com a perpetuação de um estado de involução. Isso não quer dizer, por outro lado, que os ideais de beleza e de impulso lúdico prescrevam apenas jogos espirituais, isto é, jogos que atenuam a ação de impulsos sensíveis e do corpo ao ponto de quase eliminá-los. Tais ideais são, de fato, profundamente afins a jogos tais como o jogo antitético da dialética socrática, no nível da elevação do entendimento, o jogo da ação dramática dos *Diálogos* de Platão, ou ainda dos jogos meditativos e contemplativos que conduzem o entendimento e a sensibilidade à unificação com o mundo. Todavia, a música, a dança, o yoga, as artes marciais (pensamos aqui, principalmente, no potencial do estilo Fei Hok Phai de Kung Fu) etc. podem

assumir um caráter marcadamente sensível e corporal ao mesmo tempo em que podem viabilizar importantes aspectos formativos. Toda ludologia deve levar isso em conta para se desenvolver de maneira coerente.

Quando se trata de nos aproximarmos de uma visão mais integral, a faculdade puramente analítica, contudo, apresenta seus limites. Ou, como ensina Huberto Rohden (1983), o intelecto não corresponde à faculdade que nos conduz à etapa mais ascendida, uma vez que é justamente ele que, hipostasiado, tende a entrar em conflito com a dimensão da *bios* humana (provocando assim variadas doenças) e, por sua intrínseca relação com o ego individual de cada ser humano, tende a impedir o deslocamento da consciência em sentido mais amplo. A fim de compreender uma possibilidade de, como vimos, o intelecto não se imiscuir de maneira deletéria sobre o campo da sensibilidade, Schiller não deixa de ao mesmo tempo extrair as deduções rigorosas do entendimento a partir de princípios estabelecidos e permitir-se rasgos de voo intuitivo traduzindo a exigência a respeito da essência da beleza e do ideal de impulso lúdico.

Um compreensão mais exata da natureza do jogo e de possíveis e benéficas relações com a educação deve se basear em fundamentação filosófica ampla e profunda que se harmonize com o bem e a beleza, restabelecendo desta maneira como corolário no campo da ação e da vida concreta o equilíbrio do homem com o mundo e a experiência de genuínas liberdade e felicidade. Dessa maneira, ficam estabelecidos elementos para uma discussão filosófica a respeito da fundamentação da ludologia enquanto área do conhecimento que, no âmbito educacional, integra estudos e pesquisas sobre o potencial formativo da ludicidade no sentido de superar a crise referida por este artigo.

## Referências

- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Bauru: Edipro, 2009.
- BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus Editorial, 1987.
- DUFLO, Colas. **O jogo: de Pascal a Schiller**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- ROHDEN, Huberto. **O homem**. São Paulo: Alvorada Editora, 1983.
- SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem: numa série de cartas**. São Paulo: Iluminuras, 2017.

*Recebido em: 06/01/2020*

*Aceito em: 03/06/2020*